

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BH/UFC

A "ESCOLHA" PELO CURSO NORMAL:

A "ESCOLHA" PELO CURSO NORMAL:

para além do discurso da vocação

FORTALEZA
NOVEMBRO – 1999

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BH/UFC

A "ESCOLHA" PELO CURSO NORMAL:

para além do discurso da vocação

VERÔNICA SALGUEIRO DO NASCIMENTO

Dissertação de Mestrado apresentada à
Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Ceará, sob
a orientação da Professora Doutora Ângela
Therrien.

FORTALEZA
NOVEMBRO – 1999

Esta dissertação foi submetida à Coordenação do Curso de Mestrado em Educação Brasileira, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre, outorgado pela Universidade Federal do Ceará.

Verônica Salgueiro do Nascimento

Dissertação aprovada em 25 de novembro de 1999

Ana Maria Mercês Bock

Maria de Lourdes Peixoto Brandão

Ângela T. S. Therrien

...quanto tempo do cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mais eis que chega a rosa viva
E cantando a roseira pro lá
Sua canção mais gloriosa

AGRADECIMENTOS

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Em particular,

A Ângela, mais do que minha orientadora, uma companheira de viagem na re-construção do conhecimento.

A minha família, meu porto seguro.

Ao meu amor, companheiro e constante incentivador.

A Deus, eterna fonte de amor e sabedoria.

RODA VIVA

BH/UFC

Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente esqueceu de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente que ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mais eis que chega a roda viva
E carrega o destino prá lá
Roda mundo, roda gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mais eis que chega a roda viva
E carrega a roseira prá lá
Roda mundo, roda gigante...
A roda da saia, a mulata
Não quer mais rodar, não senhor
Não posso fazer serenata
A roda-de-samba acabou
A gente toma iniciativa
Viola na rua a cantar
Mais eis que chega a roda viva
E carrega a viola prá lá
Roda mundo, roda gigante...
O samba, a viola, a roseira
Um dia a fogueira queimou
Foi tudo ilusão passageira
Que a brisa primeira levou
No peito a saudade cativa
Faz força pro tempo parar
Mais eis que chega a roda viva
E carrega a saudade prá lá
Roda mundo, roda gigante...

Letra de Chico Buarque de Holanda

SUMÁRIO

BH/UFC

Introdução:

Por que alguém quer ser professor?	001
--	-----

Capítulo 1

Uma incursão teórica sobre o tema	023
---	-----

Capítulo 2

O percurso metodológico	045
a) <i>Locus</i> da pesquisa	047
b) Definição dos instrumentos	050
c) Os sujeitos da pesquisa	051

Capítulo 3

Análise dos dados da pesquisa – em busca de uma nova compreensão	055
Apresentação dos dados desta pesquisa (1998) em relação aos dados da pesquisa de Gouveia (1960)	056
Nos trajetos da vida, a construção das escolhas	062
A escolha: parte integrante do projeto de vida	081
Considerações finais	093
Bibliografia	102

Anexos

INTRODUÇÃO – POR QUE ALGUÉM QUER SER PROFESSOR?

BH/UFC

*“Cada um sabe a dor e a
delícia de ser o que é...”
(Caetano Veloso)*

É longo o caminho que ao nascer o homem deve percorrer para se tornar humano. Na verdade, entende-se que este processo é permanente. Como ser histórico, o qual vai se fazendo, sua atividade de tessitura de si mesmo é contínua. O homem está em movimento, e o seu "em torno" também. Desta maneira ele vai se construindo em metamorfoses constante a sua identidade. "Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto" (CIAMPA *In*: LANE 1984 : 74). Nesse processo, o homem vai se tornando consciente do seu 'eu', estabelecendo relações com o 'outro', com o meio social e físico e com ele próprio.

Partindo da premissa de que o homem está cotidianamente se (des)construindo e que este processo é vivenciado no seio de condições por vezes contraditórias, gostaria-se de salientar a complexidade que este ponto encerra. Sendo assim, faz-se necessário para o homem a atividade diária de reflexão e busca de plena consciência de suas motivações e ações para que não se deixe envolver pela 'roda viva' de tantas determinações sociais, culturais, políticas, econômicas e tantas outras.

Em toda a sua existência, o homem está exercendo sua condição humana, mas está também condicionando o mundo que lhe cerca. Há uma relação de mútuo condicionamento entre o sujeito e o seu mundo. Neste terreno fértil de significações é que o homem vai tecendo suas escolhas. São várias no seu caminhar evolutivo. Uma delas diz respeito à escolha profissional. É sobre este tema em particular que se insere o presente estudo.

Cada vez mais cedo é imposta ao jovem uma definição profissional. Esta decisão marca a porta de entrada para o seu ingresso no mercado de trabalho e no campo da atividade produtiva. Toda a pressão social empurra o jovem para a sua inserção, o mais rápido possível, no grupo da população economicamente ativa (PEA).

Pode-se afirmar que o tipo de atividade que a maioria dos jovens irá desempenhar e que muitos adultos já realizam é uma redução do conceito de trabalho que Arendt (1997) coloca, pois no mercado o jovem venderá sua força de trabalho em troca de salário para garantir a sua sobrevivência. O ato superior de criação e domínio da natureza se vê reduzido a uma troca, por vezes humilhante.

“A escolha profissional é uma mescla de conformismo às exigências sociais (possuir um diploma universitário, ter uma profissão) e de resistência contra essa mesma sociedade, imprimindo a singularidade do ser individual, através da profissão ‘escolhida” (Souza 1996: 75).

Atualmente, a escolha profissional se reveste de uma complexidade maior e cada vez mais uma camada menor da população tem a oportunidade de imprimir a sua marca de singularidade. Até que ponto existe a possibilidade de escolha para quem se vê obrigado a trabalhar, comprometendo o seu processo de escolarização, para prover parte do seu sustento e, em muitos casos, de sua família? Quem é hoje, no Brasil, que possui o privilégio de ter o seu processo de escolarização prolongado através do ingresso no curso superior? Sabe-se que são poucos os jovens que tem acesso ao grau superior de instrução.

Diante deste lado concreto da realidade, muitos já vêem seu leque de opções bastante reduzido. Mas, num país onde se alimentam os ideais liberais ou, modernamente “neoliberais”, a ilusão da “escolha” permanece. Muitos jovens não costumam perceber o quanto o momento da escolha profissional é determinado, não apenas por condições subjetivas mas, e sobretudo, por condições objetivas e materiais que caracterizam a realidade sócio-cultural com a qual eles estão em constante relação. Dentre as condições objetivas, está o universo de alternativas disponíveis aos jovens, assim como, subjetivamente, terá que lidar com o conjunto de representações que cada caminho encerra, ou seja, com o habitus existente em seu grupo e já introjetado por ele sobre tais caminhos.

Lembro-me do processo pelo qual passei para chegar a uma decisão madura acerca da profissão que gostaria de seguir. Minha família não me pressionou em relação a esse processo mas, por outro lado, eu sentia falta de uma orientação mais profunda.

Nascida em uma família de classe média, cujos pais apenas tinham concluído o primeiro grau menor, o processo de escolarização dos filhos foi sempre tido como prioridade. O dinheiro que meu pai ganhava no comércio de calçados, primeiramente, era destinado ao pagamento dos estudos e à alimentação. O 'resto' podia esperar. Minha mãe foi a principal incentivadora de seus três filhos e sempre nos acompanhou em nossos estudos. Dividia o seu tempo no cuidado da família, da casa e na costura de roupas para fora.

Todo o meu primeiro grau foi feito em escola particular. Era uma escola simples e com preço relativamente baixo. Situada próxima à minha residência, lá permaneci do 'jardim de infância' até a oitava série. A escola era católica e com classes mistas. Sentia-me bem naquele ambiente pois tinha muitos amigos. Já nesta época comecei a desenvolver a habilidade de ouvir as pessoas e muito de meus amigos vinham me contar seus problemas.

Vivi momentos de muitas dúvidas no ano de conclusão da oitava série. No colégio em que estudava não havia a oferta de segundo grau, o que me levou a decidir para onde ir, em que local iria dar continuidade aos estudos. Lembro-me, que na época, fiquei muito em dúvida entre fazer o curso científico ou técnico. Pensava em estudar na Escola Técnica, porém não consegui me identificar com os cursos que na época esta entidade ofertava. Em nenhum momento, nem por mim, nem por minha família, foi cogitada a hipótese de fazer o Curso Normal. Minha irmã fazia o Curso Técnico de Contabilidade, o que não se constituía numa alternativa atraente para mim porque eu nunca tive muita afinidade com números.

Decidi, então, matricular-me num colégio relativamente próximo à minha casa e cursar o científico. Era uma escola grande, tradicional. Não tinha nenhuma amiga que iria estudar lá mas, mesmo assim, fui visitar a escola e gostei do ambiente. Era uma instituição católica, de uma congregação religiosa diferente da que dirigia o colégio onde havia estudado anteriormente. O seu público era composto apenas por mulheres.

Foi nesta escola, através de aulas de Psicologia e nas incansáveis conversas com minhas amigas do colégio, que consegui chegar a uma conclusão definitiva acerca de minha escolha profissional. Também o que me ajudou bastante foi o meu gosto pela leitura. Através deste hábito, já no segundo ano, lia revistas e livros sobre Psicologia. No terceiro ano pude dedicar-me mais calmamente ao vestibular por já possuir a resposta para a pergunta que todas as alunas se faziam: "o que quero ser quando crescer?".

Ao tentar o vestibular tive a alegria de passar na primeira vez que prestei o exame. No ano de 1998 completaram-se dez anos que comecei a estudar e a vivenciar o complexo universo da Psicologia e suas interfaces. Na universidade deparei-me com um grande número de áreas de atuação profissional. Meu foco de interesse sempre foi a educação, tanto no contexto formal da escola, como de maneira mais ampla em todos os segmentos da sociedade e do cotidiano das pessoas. Entendo o processo terapêutico como também um momento educativo de auto-conhecimento.

A partir de minha prática profissional fui construindo um caminho que me aproximou do contexto educacional. Em meu projeto de trabalho, como psicóloga escolar, buscava desenvolver atividades com todos os segmentos componentes da escola: corpo técnico, pais, alunos e professores. Preocupava-me de forma especial com a categoria dos docentes. Considerava-a como a mais difícil e resistente a ser trabalhada dentre os demais segmentos da escola.

Em decorrência de várias tentativas frustradas de atividades como cursos de capacitação, grupos de estudo sobre o cotidiano, encontros de avaliação das práticas em sala de aula, foi crescendo em mim o desejo de entender tal fenômeno: por que os docentes apresentavam tantas resistências em refletir sobre si mesmos e o trabalho que realizavam? O que havia de tão cristalizado em suas práticas que não lhes permitia uma maior dinamicidade e abertura às mudanças?

Motivada por essas interrogações resolvi aproximar-me ainda mais do universo educacional através da realização de curso de licenciatura em Psicologia e, posteriormente, do Curso de Especialização em Psicologia Educacional. Paralelo a isso, também tive a oportunidade de percorrer um outro caminho que me possibilitou um maior aprofundamento a respeito do trabalho docente. Este caminho foi o da sala de aula. Comecei a lecionar no Curso Normal, voltado para o exercício da docência na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

A escola na qual lecionei durante os anos de 1993 a 1996 situa-se no centro da cidade de Fortaleza e completou 60 anos de fundação no último ano de permanência minha nesta. Sua clientela é formada por pessoas oriundas dos mais diversos bairros. As famílias, em sua maioria, possuem uma baixa renda. A instituição é particular, confessional e seu público é estritamente feminino. As aulas são ministradas em dois turnos, manhã e tarde. O Curso Normal funciona no período da tarde e conta com uma coordenação específica para ele.

Como professora, dedicava o tempo de meu primeiro contato com a turma para discutir o que as traziam para o Curso Normal. Criava a oportunidade de mapear os motivos que as tinham influenciado em sua escolha pelo curso. Num cenário amplo de motivos individuais, alguns eram recorrentes.

O primeiro deles, e o mais comum, era o interesse em lidar com crianças. Este se constituía, para algumas alunas, como um pré-requisito, uma forte indicação que confirmava ser acertada a escolha pelo magistério. Ou seja quem não gostava de criança não tinha "jeito" para ser professor. Pude entender, posteriormente, que tal motivo é um forte indicador da construção imaginário acerca do trabalho do professor. "Cuidar de criança" ainda é uma representação muito comum do que faz o professor do "jardim de infância e do primário" e, sendo assim, nada mais "natural" do que buscar uma formação que lhe capacite para desempenhar tal função. Tal formação é, realmente, uma exclusividade do Curso Normal, pois em seu currículo existem disciplinas específicas que abordam o universo infantil, como uma das quais eu era responsável: Psicologia do Desenvolvimento.

Uma outra razão que se fazia presente era relativa à necessidade de trabalhar. Incentivadas por suas famílias, parte das alunas entravam no curso pensando em obter uma profissão que as possibilitassem exercê-la ao final do mesmo. No passado, essa possibilidade de trabalho ao término do Curso Normal existia, porém o seu significado era diferente dos dias atuais. Na época de crescimento e grande prestígio deste curso, por volta do início de século até o final dos anos 60, à mulher restavam poucas opções de trabalho, pois o seu "destino natural" era o de ser dona de casa. Somente pelo fato da mulher obter um nível maior de escolarização já significava um grande feito. Sendo assim, o trabalho como professora tornou-se, no imaginário da sociedade brasileira¹, semelhante ao que a mulher exercia dentro de casa. Este fato justifica o desejo de muitas mulheres buscarem a formação do Curso Normal para se tornarem boas donas de casa. E hoje? Quando as portas do mercado de trabalho estão mais abertas à mulher é "permitido" concorrer mais diretamente com o homem, qual o significado desta busca por uma oportunidade de trabalho?

Uma outra parte significativa do grupo (cerca de 30% do total de alunas matriculadas no 1º ano do curso magistério, àquela época) declarava abertamente ter feito a opção pelo magistério por achar que este era mais fácil, devido à pouca ênfase dada às matérias de Física e Química. Refletindo sobre este motivo, percebia que o mesmo poderia indicar uma postura de insubordinação a algo posto, ou seja, à exigência de um currículo imposto e, muitas vezes, sem sentido para o jovem estudante. Algumas alunas poderiam também querer fugir da pressão imposta pela sociedade ao verem-se obrigadas a continuarem seus processos de escolarização e ter que prestar o vestibular.

Por outro lado, é também importante ressaltar a dificuldade encontrada pela coordenação do curso na composição de novas turmas. Aproximadamente estas classes funcionavam com 50% a 60% das vagas ofertadas às alunas em comparação com as classes do científico. A grande maioria das alunas fazia sua opção pelo científico por este “preparar” para o vestibular.

Ainda como fruto de minha vivência como docente, lembro-me especialmente de um fato que, na época, chamou bastante a minha atenção. Existia na escola uma aluna da oitava série, que recebia sempre o destaque de todos os professores em relação à sua capacidade e bom desempenho acadêmico. Ao final do ano, esta aluna apresentou interesse em cursar o magistério. Observei vários destes professores que a elogiavam tecendo comentários negativos sobre sua escolha, chegando até a desencorajá-la. Suas argumentações baseavam-se no fato de a considerarem “muito inteligente” e, por isso, “deveria fazer o científico” porque “seria um desperdício fazer o magistério”. Lembro-me de alguns questionamentos que formulei. Será que na cabeça destes professores não é necessário inteligência para ser professor? Ou por detrás disso encontramos a crença de que para ensinar não precisa de muito esforço, ou ainda a idéia do exercício do trabalho docente como um “bico”? Talvez exista a possibilidade de ser tudo isso junto. Através desta experiência, pude perceber que

¹ THERRIEN, A. Trabalho Docente: uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: EDUC, 1998.

o discurso de desvalorização do professor estava presente em sua própria categoria.

Chamou-me a atenção esta visão de professor no interior da própria categoria. Será que o desprestígio do Curso Normal com a qual nos deparamos atualmente tem relação com a mudança de seu público? Explico melhor. Antigamente não existia hesitação. A jovem que buscava concluir sua escolaridade no nível médio, via de regra, “escolhia” o Curso Normal. Este curso era tradicionalmente reconhecido como formador de “boas donas de casa”. Contemporaneamente, o leque de opções para a escolarização das pessoas, e particularmente, da mulher ampliou-se. Com o maior acesso à escolarização, a clientela do Curso Normal foi mudando. Famílias que podiam custear os estudos de seus filhos por um maior período, geralmente, influenciavam os seus filhos para cursarem o Científico, pois este os preparariam para o vestibular, concretizando a sua meta de entrar na Universidade. Para as famílias de baixa renda fica muito difícil o custeio particular da escolaridade dos filhos. Sendo assim, os filhos da classe dos trabalhadores, no decorrer de seu processo de escolarização, vêem suas chances de chegar à Universidade bastante reduzidas. E, para eles o Curso Normal, além de oferecer a oportunidade de continuidade da escolarização, também os capacita para uma profissão.

Parece-me que para aqueles que não seguem a “opção” da maioria, pelo Curso Científico, a princípio já serão alvo de algum tipo de olhar discriminatório. No caso de nosso professor, por detrás de sua desaprovação da “escolha” da aluna “inteligente” existe a idéia de que os “bons alunos” devem ir para o Científico e devem ter maior chance de passar no vestibular. É válido questionar que tipo de qualidade de desempenho do aluno é esta? É como se ficasse subtendido que a “inteligência” fosse algo inato e somente para alguns escolhidos, assim como é a idéia de cursar a Universidade. Nesta noção não se leva em conta o atravessamento do contexto sócio-histórico em nossas vidas. Somos seres histórico e, como tal, vamos nos construindo. Este processo se dá em relação com condições sociais, econômicas, culturais concretas que interferem e, por vezes, limitam nossas oportunidades de crescimento. Devo

ressaltar que o próprio conceito de inteligência como algo absoluto sofre duras críticas de teóricos que adotam a abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano, cujo principal representante e precursor é Vygotsky. Teórico russo com rápida e brilhante carreira, uma de suas principais obras trata diretamente sobre “a formação da mente”², sendo este processo de construção feito a partir das relações sociais estabelecidas pelo homem.

A partir daí passei a indagar mais ainda a respeito das escolhas e motivos apresentados pelos jovens estudantes, particularmente pelas que continuam sua escolarização através do Curso Normal. Quem são, o que pretendem e como justificam sua escolha?

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º9394/96, em seu artigo 62, aquele curso habilita o aluno “para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental”. O curso, portanto, configura-se, dentre outras, como uma das possibilidades à disposição de jovens, e também para pessoas em outras faixas etárias, para se escolarizarem e se credenciarem para o mercado de trabalho no campo educacional.

Este tem sido

“(…) um tema onipresente na literatura sobre professoras: os motivos da escolha do curso ou da profissão. Talvez em nenhuma outra profissão tenha se inquirido tanto por que se está aqui e não ali. E a palavra chave é a vocação. De acordo com algumas pesquisas ela é mediadora – pelo menos a nível do discurso – entre as condições de classe e as de gênero” (Rosemberg, 1991:169).

O estudo de Gouveia (1970), realizado na década de 60, introduziu a temática no campo pedagógico brasileiro, tornando-se uma referência obrigatória

² VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

para outros pesquisadores desde então³. Desenvolvido entre estudantes de curso normal de escolas localizadas nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, tinha como objetivo investigar “as decisões vocacionais da mulher uma sociedade que se encontra em processo de rápida industrialização” (Gouveia, 1970:1). Desde então, seus resultados são tomados como pontos de referência por vários autores⁴. Pela riqueza de dados encontrada em seu estudo decidiu-se debruçar mais demoradamente sobre eles e utilizá-lo como fonte inspiradora para essa pesquisa.

A autora caracteriza o estudo como semelhante a estudos psicossociológicos, mais ou menos recentes à época, sobre o mesmo alvo de interesse. Ou seja, procura demonstrar como os valores, padrões normativos de comportamento, influenciam as decisões acerca do futuro ocupacional, ao investigar se a escolha de uma determinada ocupação está relacionada com a concepção de vida que tem a mulher. Para ela, a escolha profissional revela “um aspecto das mudanças que ocorrem na definição do papel da mulher à medida que a sociedade se urbaniza e industrializa” (Gouveia, 1970:1).

Ela apresenta duas noções que contribuíram para a formulação final da hipótese de pesquisa. A primeira se refere ao fato que o magistério constituiu-se como uma das primeiras, ou talvez a primeira, profissão respeitável para qual a mulher poderia se dedicar, “no Brasil, até cerca de trinta ou quarenta anos atrás, o magistério primário era praticamente a única forma institucionalizada de emprego para a mulher de classe média” (Gouveia, 1970:35).

A segunda noção trata da atribuição de um caráter essencialmente feminino ao papel do professor, que se confundiria com o papel que sempre foi delegado à mulher, ou seja, o de cuidar de crianças e de ser uma boa dona de casa. Desse modo,

³ GOUVEIA, A. J. Professoras do amanhã: um estudo sobre escolha ocupacional. São Paulo: Pioneira, 1975.

⁴ ROSEMBERG, F. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, A. & BRUSCHINI, C. Uma questão de gênero. RJ: Rosa dos Tempos; SP: Fundação Carlos Chagas, 1992. PESSANHA, E. C. Ascensão e queda do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

"juntas, estas duas noções levaram a idéia de que, talvez, a associação entre origem social e propensão ao magistério, frequentemente observada, pudesse explicar-se por uma variável ou fator interveniente, uma espécie de conservadorismo ou tradicionalismo que determinaria a atitude da mulher em relação à participação em atividades profissionais" (Gouveia, 1970:36).

A hipótese central de seu estudo assume que:

"(...) a posição da mulher em uma escala de tradicionalismo explicaria sua atitude em relação à participação em atividades profissionais, prevendo o esquema que no pólo "tradicional" se encontrariam as moças propensas ao padrão da mulher "dona de casa"; distante do pólo tradicional, mas ainda não no pólo oposto, se encontrariam as propensas ao magistério e, finalmente, neste pólo – "pólo moderno" – se encontrariam as moças propensas a "outras" profissões" (Gouveia, 1970:36).

Tal pesquisa suscitou várias indagações. Logo de início, constatou-se pelo público alvo do estudo ser todo ele composto unicamente de mulheres, a idéia vigente na época a qual destinava o Curso Normal apenas para o sexo feminino. Ou seja, o magistério primário era "coisa de mulher". Para completar o quadro, o Curso Normal era tradicionalmente conhecido por preparar moças para serem boas esposas e prendadas donas de casa.

Pude confirmar, através da minha experiência como docente ao entrar em contato com as turmas de Curso Normal, no universo do sistema de ensino particular, que as pessoas que procuravam este curso ainda eram, em sua maioria, do sexo feminino. Observava que, apesar dos proclamados "avanços" de nossa sociedade, a "antiga" e marcante finalidade do Curso Normal de preparar "boas mães e boas donas de casa", pode não permanecer tão explícita tanto quanto o era antes, no entanto, ainda continua presente, sendo possível identificar esta representação norteando as escolhas de algumas alunas.

No contexto dos anos sessenta, a perspectiva de profissionalização da mulher era muito mais restrita e o caminho 'permitido' era o do magistério primário, pois esta ocupação não atrapalharia o seu bom desempenho nas funções do lar. Para a maioria das mulheres, o magistério acontecia como uma extensão do ambiente doméstico e era tido como complementação de renda, não sendo exercido como uma ocupação principal. Mesmo assim, àquela época, "cerca da metade dos estudantes que completam o curso normal não começa a lecionar, em escola pública ou privada, no ano seguinte ao da formatura" (Gouveia, 1970:17).

Para complementar estes dados, Gouveia oferece uma outra informação a respeito do levantamento feito sobre os objetivos que as alunas teriam ao ingressar no curso normal. O objetivo mais frequente se refere ao desejo de obtenção de boa cultura geral. Em segundo lugar vem a preparação para o lar e a vida familiar e somente em terceiro lugar surge a preparação para o magistério primário.

Por outro lado, a pesquisa revela que, em relação às aspirações ocupacionais:

"menos de um terço das estudantes considera o magistério primário uma profissão ideal. Mesmo quando se inclui o grupo mais ambicioso das que aspiram o ensino secundário, o número das que se inclinam pelo magistério não chega a constituir cinquenta por cento da amostra. Entretanto, quando vista de outro prisma, a proporção das moças que aspiram ao magistério pode ser considerada bastante apreciável. Assim, a popularidade desta profissão pode ser avaliada quando se tem presente que as normalistas representam mais de cinquenta por cento do total das matrículas femininas nos cursos médios de segundo ciclo, e quando se atenta para o fato de que, dentre as que pensam em um trabalho ou carreira (...) mais da metade gostaria de dedicar-se ao magistério" (Gouveia, 1970:29).

Ao tratar da relação entre tradicionalismo e escolha ocupacional, verifica-se que:

“a mais alta percentagem de intenções ‘domésticas’ se encontra no grupo das ‘tradicionais’, ao passo que a maior percentagem de intenções por ‘outras’ profissões se encontra no grupo das ‘modernas’. Por outro lado, e também na forma prevista, as inclinações pelo magistério são mais frequentes entre as ‘transicionais’ do que em qualquer grupo” (Gouveia, 1970:60).

Sobre a relação entre escolha ocupacional e origem social a pesquisadora conclui “(...) que nem todas as normalistas desejam exercer o magistério e que variadas são as suas aspirações sociais (...) A escolha profissional mostrou-se relacionada com a origem social da estudante” (Gouveia, 1970:61). Neste estudo, pode-se observar que o maior número de alunas que desejavam ser professoras eram filhas de pais trabalhadores e que não tinham possibilidade de custear a continuação do processo de escolarização.

No que se refere à investigação sobre escolha ocupacional e tradicionalismo tem-se como conclusão a confirmação de que a propensão ao magistério está associada a uma postura tradicional. Talvez se possa entender que este foi o ponto onde a pesquisadora concentrou a sua maior atenção, demandando dela a criação de uma escala para medir o grau de tradicionalismo das alunas do Curso Normal. Para se entender tal relevância precisa-se ter em mente o contexto social e histórico da época em que foi realizada a pesquisa. Os valores tradicionais estavam sendo muito questionados. A preparação para o grande “destempero” comportamental dos anos setenta estava sendo tecida naquele momento.

Gouveia também abordou como ponto de sua análise a relação entre aproveitamento escolar e propensão para o magistério. Este levantamento foi feito através do estudo dos “boletins”, instrumento utilizado para registrar o desempenho escolar. Ela adotou como medida do rendimento escolar a média das notas obtidas no último ano do curso normal. Sua hipótese inicial era que a aluna que desejava seguir a carreira do magistério teria um bom rendimento

acadêmico, ou seja ela seria uma “boa aluna”. Ao final do trabalho tal hipótese não pode ser comprovada, pois ficou constatada a existência de uma relação inversa entre rendimento escolar e inclinação pelo magistério.

Uma outra preocupação da pesquisadora girou em torno das mudanças de planos e expectativas ocupacionais que poderiam ocorrer do primeiro para o último ano do curso normal, mudanças essas que diriam respeito aos planos e expectativas vocacionais das estudantes. O objeto de análise destas mudanças foi o relato destas alunas e a comparação entre os dados obtidos dentre as alunas que se encontravam em diferentes fases da vida escolar: primeiro e terceiro anos. As conclusões a esse respeito revelaram que são “relativamente poucas as estudantes que alteram realmente os seus planos, passando de uma escolha definida à outra” (Gouveia, 1970:116).

A autora comprova que a maior parte das alunas que pensam em seguir a carreira do magistério tem origem social numa classe economicamente menos favorecida e tem também comportamentos bem tradicionais, ligados a tendências conservadoras.

Os resultados de outras investigações têm confirmado o discurso vocacionado de docentes contemporâneos quando são levados a justificar sua escolha pela formação docente, como assinalado por Rosemberg (1991). Esta recorrência discursiva, de certo modo, passou a se constituir em uma ‘fala esperada’ e sendo tomada de modo atemporal durante os últimos quarenta anos para explicar seja a posição ‘desprofissionalizada’ dos docentes no mundo do trabalho, seja o ‘fenômeno da feminização do magistério’. Tem-se constituído, desse modo, em uma representação social acerca do trabalho docente que contribui para consolidar uma imagem própria e significativa do campo pedagógico.

Para a presente pesquisa, esta recorrência transformou-se em um desafio. Ela nasceu instigada pela possibilidade de construir um olhar que compreendesse, em fins dos anos 90, as continuidades e rupturas que as novas

gerações têm mantido e acrescentado para justificar sua escolha pelo Curso Normal e a possibilidade de se tornar docente. O texto que se segue introduz o processo de construção deste olhar compreensivo.

O estudo pretende demonstrar que as “escolhas” são processos constituídos cotidianamente, baseados na história pessoal, sendo esta vivenciada a partir das interações que os indivíduos mantêm com os outros. Entende-se que tais interações são mediadas por representações sociais. As representações sociais originalmente são frutos de mediações e posteriormente tornam-se elas próprias instrumentos de mediação. “E enquanto mediação social, elas expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo” (Jovchelovitch, 1995:81).

Num contexto de luta do sujeito pelo desenvolvimento de sua alteridade e a partir de todos os processo que isto envolve é que se situa o exercício da escolha. Percebe-se que ele é parte integrante da vida, muitas vezes momento de conflito, questionamento e com certeza de muito crescimento, desta forma exercendo papel elementar para a construção da alteridade do sujeito. Além disso, as sucessivas escolhas passam a ser entendidas como parte integrante de um todo maior, o projeto de vida. Ou seja, a compreensão sobre o momento da escolha é modificada, pois este se torna uma oportunidade de confirmação ou redirecionamento de um projeto construído ao longo da vida de cada indivíduo, a partir de suas interações com o meio social.

É válido ressaltar que dessas interações sociais, como já foi dito, são produzidas representações que, atuando em seu conjunto como disposições de conduta, constituirão o habitus, que funciona como matéria prima da qual serão plasmadas as escolhas destes indivíduos integrantes de um determinado grupo social. Sendo assim, defende-se a tese de que, no caso da escolha profissional, quando se escolhe, tal processo não pode nunca ser interpretado apenas em sua dimensão subjetiva ou individual, pois se trata também de um fenômeno atravessado pelo social.

O presente trabalho é fruto de um caminhar árduo e expressa a procura da maneira mais coerente de sistematização, fundamentação e objetivação de conhecimentos que se transformam constante e dinamicamente. Deseja-se, através dele, desenvolver uma outra forma de análise que não seja aquela que caia em reducionismos subjetivistas ou por sua vez recaia sobre um viés sociologista.

Tal estudo abordou, em um primeiro plano, o delineamento do perfil de alunos que se encontram no Curso Normal. Pretendeu-se saber quem eram essas pessoas que o frequentam e quais eram os seus motivos para terem escolhido este curso em particular. Desejou-se observar a permanência ou não destes motivos neste momento, depois de quase quarenta anos, tomando como referência o já citado estudo de Gouveia (1970).

A partir disto, a pesquisa foi direcionada para o estudo das representações sociais que estiveram envolvidas no processo de "escolha" pelo Curso Normal e particularmente para o papel do discurso da vocação sendo um forte e frequente motivo neste processo. Desejou-se saber que representações sociais permeiam o discurso elaborado em torno do termo vocação e de que maneira o habitus nele presente interferiu na "escolha" pelo Curso Normal. Portanto, pretendeu-se entender melhor o real significado do processo de escolha profissional e, particularmente, como o discurso da vocação pode interferir neste momento.

Destas observações e indagações, decidi investigar o que realmente contribuiu para o desenrolar do processo de "escolha" pelo Curso Normal. Queria aprofundar o entendimento dos elementos que participam deste processo e particularmente o papel que a representação sobre vocação exerce sobre a tomada de decisão dos alunos. Acredito que este estudo ajudará aos profissionais deste curso abordar de uma forma mais hábil o fenômeno em foco.

Em uma breve incursão pela produção acadêmica contemporânea, percebi que o interesse pelo tema da "opção" pelo magistério e o uso da palavra vocação é recorrente, como remarcado anteriormente. Através de um levantamento

bibliográfico referente ao tema educação e mulher, compreendendo o período entre 1975 a 1989, Rosemberg (1991) analisa, dentre outras, pesquisas que abordaram este tema de interesse.

No decorrer das leituras, detectei talvez o que seria o grande desafio da pesquisa que se realizou. Qual seja: encontrar argumentos para traçar caminhos que nos levem a outra maneira de interpretar as motivações que estão embasando a "escolha" pelo Curso Normal, em particular o motivo que se expressa pela vocação. Rosemberg (1991, p.171) também se questiona sobre a possibilidade de superação desta representação, indagando: (...) "em que medida a busca da explicação suscitada por uma pesquisadora educadora para justificar uma escolha escolar e profissional poderia levar a outro discurso que não o da vocação?".

Primeiramente, para se aproximar de uma resposta satisfatória a essa questão, procurou-se entender o que faz da utilização do discurso da vocação uma explicação vazia em si, por um lado, e plena de significado por outro. A procura de respostas fez com que se elaborasse mais uma pergunta relativa a como o discurso da vocação vem sendo utilizado e o que ele encobre. Para respondê-la é preciso que se faça uma breve contextualização.

Ao longo dos anos percebeu-se que, paulatinamente, foi-se construindo a representação de que o magistério, principalmente o dos primeiros anos do Ensino Fundamental, é "coisa de mulher vocacionada", sendo tomada como algo natural. Desta forma deve ser considerado como um produto histórico e construído culturalmente. À mulher não foi dada a capacidade inata para ser professora quando recebeu sua herança genética. Então, o que contribuiu para que este discurso da "vocação, como algo inato" circulasse e permanecesse ao longo de tantos anos? A explicação não é simples e possui um caráter processual expresso no movimento que descreve a própria constituição do trabalho docente e a inserção social das mulheres num mundo masculinizado.

Quando a mulher desponta no mercado de trabalho urbanizado, encontra-se também inserida em uma sociedade pautada por padrões rígidos de comportamento e traz consigo toda a carga de significações sobre o que é ser mulher. Na verdade, o espaço do magistério lhe foi “cedido”, não sem um lato preço a ser pago, qual seja: o da “redução” do significado do espaço institucional da escola a meramente uma “extensão do lar”. Nada melhor do que a mulher, símbolo da doação, da pureza e da passividade para se adequar a uma dura realidade de cuidar de várias crianças, por vezes enfrentar com um sorriso uma dupla jornada e não reclamar do baixo salário que recebe ao final de tudo, pois este era considerado apenas para ser empregado em coisas supérfluas.

Com o passar do tempo, observa-se que este quadro não sofreu muitas alterações. Mello⁵, em sua pesquisa realizada no ano de 1981, registrou que: “O magistério deixa portanto de ser uma profissão assalariada, pela qual se ganha a vida, para ser antes de tudo um sacerdócio, uma doação, que se justifica também pelo fato de ser o salário da mulher reservado ao supérfluo” (Mello, 1995:75).

Nesta mesma pesquisa, a autora aprofunda sua investigação em torno das razões apresentadas para ser professor. Ela centra sua atenção em um motivo específico, bastante recorrente nas respostas dos sujeitos da pesquisa, qual seja: vocação. Questiona o que está contido nesta palavra, que quando citada tem a função de encerrar questionamentos. A autora começa sua análise onde termina a das alunas. Ela deseja saber qual a função deste uso tão frequente e qual tem sido o seu papel no imaginário destas professoras.

“Afirmar que se está numa carreira ou profissão por “vocação” é extremamente vago. Provavelmente esse termo sintetiza (ou dissimula) vários tipos de determinações, que segundo se sabe, condicionam de fato a opção profissional, os quais sofrem um processo de acomodação e racionalização que se exprime, ao final, num dom ou gosto pelo que se faz” (Mello, 1995:127).

⁵ Mello, 1985 realizou um estudo muito importante sobre o trabalho docente, concluindo que “a vocação feminina é neste caso o dom do discurso liberal materializado” (Mello, 1995:133).

Através de leituras de vários textos que envolvem a investigação dos motivos da “opção” pelo magistério, o termo vocação é sempre utilizado quando se quer justificar a “escolha” por meio de motivos subjetivos e individuais. Acrescenta-se a isso outro significado, o de cunho religioso. Dentre outras coisas, o termo vocação evoca a ligação entre Educação e Religião, relação que a História da Educação é rica em momentos para exemplificá-la. O que desta relação deve ser destacado é sua contribuição para o estabelecimento da representação do trabalho docente como sacrifício, missão, algo nobre com fins humanitários ou caridosos. Daí a pouca importância dada historicamente, não só por governantes como também pelos próprios professores, às condições concretas como boa qualidade na formação dos professores, recursos financeiros para equipar melhor as escolas, sem falar em uma melhor remuneração do seu trabalho⁶.

Ainda sobre a influência do discurso subjetivo da vocação, muitas mulheres ao “escolherem” o magistério alegando ser este o motivo principal expressam, na verdade, que estão sendo “escolhidas”. Acredita-se que, tal discurso continua desafiando ao tempo e permanece presente atualmente, ainda com força em meio dos motivos da “escolha” pelo magistério.

“(…) Elas não escolheram. Ao escolher, estavam sendo escolhidas. Paradoxalmente, à ênfase dada por elas na ‘escolha’, como se estivesse verdadeiramente ocorrido, a ‘vocação’ remete-nos também à idéia do ‘ter sido escolhida’ a priori, uma vez tratar-se de algo ‘dado’, inato, divino (...) A ‘vocação’, como determinante da ‘escolha’, teve a força de romper as fronteiras do tempo” (Assunção, 1996:16).

⁶ Lembro-me de um fato que presenciei numa reunião de professores, cujo ponto em pauta era reajuste salarial. Um professor causou uma grande indignação, não só nas freiras que dirigiam a escola, como também em uma boa parte de seus colegas professores, quando afirmou que o trabalho do professor não era sacerdócio, e, não só por isso, mas também por isso, precisar ser melhor remunerado.

No entanto, como Rosemberg (1991) questiona em seu texto, não se deve acreditar na totalidade da conotação de passividade com a qual o uso da palavra vocação impregna a “opção” profissional das mulheres. A autora chama atenção para o tratamento generalizante que algumas pesquisas adotam para o termo vocação. Pode-se correr o risco de assumir uma postura determinista que transforma a mulher num ente passivo, não se levando em consideração o seu processo de interação social dentro de um contexto histórico.

“(…) E no plano explicativo, apoiadas no conceito de ‘inculcação ideológica’, que faz lembrar o paradigma S-R, transformam a subjetividade da mulher em tábula rasa, ignorando o processo de negociação entre sujeitos históricos que efetuam escolhas em condições sociais concretas, também históricas, o que acarreta uma interpretação determinista (...)” (Rosemberg, 1991:169).

Em resumo, o que se buscou nesta pesquisa foi aprender com o passado e avançar, para desenvolver um entendimento mais pertinente da realidade estudada. Desejou-se ir além das aparências e não apenas contentar-se com rótulos que a mulher possa receber como o de passiva ou de vítima. Ir além, em busca do que o discurso da vocação não nos deixa alcançar é a pretensão desta pesquisa. Acredita-se que a “escolha” pelo Curso Normal é mediada por condições subjetivas e objetivas constituídas historicamente. Ela é produto de uma série de enfrentamentos e conflitos gerados pelo próprio existir e também fruto da inserção coletiva do sujeito num dado momento e numa dada cultura.

Em posse dos dados colhidos através de 143 questionários aplicados em uma determinada escola da rede pública estadual, nas turmas de 3º ano, nos turnos da tarde e da noite, procedeu-se a algumas análises. Para tanto, elegeu-se como suporte a teoria das representações sociais de acordo com o referencial adotado por Moscovici, 1978 e Bourdieu, 1998. Desta abordagem adotou-se o conceito de *habitus* para melhor se entender como se estabelece o processo de

“escolha” pelo Curso Normal e para se analisar a construção dos motivos dentro da ótica das relações sociais.

Esta primeira parte apresentou o relato das experiências pessoais e um levantamento teórico que colaboraram para a formulação da pesquisa que foi desenvolvida e para definição do objeto.

O primeiro capítulo explora mais diretamente os conceitos que tal pesquisa visou abordar e apresenta o referencial teórico que serviu de embasamento para a pesquisa.

O segundo capítulo trata dos preceitos metodológicos, da descrição do instrumento e *locus* da pesquisa. Concluindo este texto serão apresentados os dados sobre o perfil dos alunos do Curso Normal que foram colhidos através da utilização do questionário.

No terceiro capítulo demonstram-se as relações entre a pesquisa de Gouveia (1970) e a que se realizou atualmente. Logo após, articulam-se os depoimentos colhidos a elementos teóricos na tentativa de se conhecer e entender melhor a realidade encontrada.

Como último momento deste trabalho, serão apresentadas as considerações finais.

CAPÍTULO 1: UMA INCURSÃO TEÓRICA SOBRE O TEMA

João

De barro
 O operário
 E a casa
 (de barro
 o nome
 e a obra).

O pássaro-operário
 Madruga:
 Construi a
 Casa
 Construir o
 Canto
 Ganhar-construir
 O dia.

O pássaro
 Faz o seu
 Trabalho
 E o trabalho
 Faz o pássaro.

O duro
 Impuro
 Labor: construir-se.

O canto é anterior
 Ao pássaro
 A casa é anterior
 Ao barro
 O nome é anterior
 À vida.

(Orides Fontela – A Teia)

Ao se eleger como foco de problematização o processo de escolha pelo Curso Normal por estudantes, entende-se que o mesmo pressupõe uma discussão mais ampla sobre a própria constituição do homem como sujeito, ator social. Esse processo é encarado como algo que acontece fortemente dependente do contexto social, no qual o homem encontra-se inserido, já que

“O sujeito psíquico não está nem abstraído da realidade social, nem meramente condenado a reproduzi-la. Sua tarefa é elaborar a permanente tensão entre um mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser um sujeito” (Jovchelovitch, 1995:78).

A questão que se propõe a estudar é atravessada por uma discussão clássica que se desenvolve e permanece através dos tempos nas Ciências Humanas, qual seja: a relação entre indivíduo e sociedade. Como já foi realçado anteriormente, não se deseja tratar tal processo dentro de um enfoque apenas subjetivo ou “psicológico” por se entender que tal ponto de vista representou a tendência dominante até os anos cinquenta deste século, direcionando muitos pesquisadores a desenvolverem análises parciais e os levando a um reducionismo psicológico do fenômeno. Esta postura sustentou, por muito tempo, a concepção acerca do processo de escolha como algo individual ou como uma “revelação”. Ao contrário, defende-se que esse processo é uma construção a partir de vivências concretas dentro de um contexto relacional.

Para se entender de que maneira aquelas interpretações foram concretizadas e definidas, faz-se necessário situá-las historicamente. Para tanto, buscou-se suporte na área de Psicologia devido a sua estreita relação com o percurso da orientação vocacional.

A Psicologia enquanto ciência, nos moldes positivistas, reconhecida oficialmente a partir dos estudos de Wundt (1879) no Laboratório de Leibntz⁷, é um fenômeno recente, porém, o estudo sobre os fenômenos psíquicos data de tempos mais longínquos. Precisamente teve o seu berço entre os gregos, ainda na Idade Antiga. Neste período era considerada como um ramo da Filosofia, no qual se direcionavam as atenções dos estudiosos desta área para o estudo da "razão = *logos* e da alma = *psyché*". "Portanto, etimologicamente, psicologia significa o estudo da alma" (Bock, 1993:31). Um dos principais teóricos nesta área foi Aristóteles, autor do tratado "Da Anima", considerado como o primeiro tratado em Psicologia.

Durante a Idade Média observou-se a predominância da influência religiosa em todas as áreas do conhecimento. A Psicologia não ficou alheia a isto. Os estudos sobre a alma humana foram desenvolvidos em consonância com o pensamento religioso, respeitando os dogmas da Igreja Católica que assumia o monopólio do estudo do psiquismo. Nesta época, os principais expoentes foram os filósofos Santo Agostinho e São Tomás de Aquino.

Com o movimento cultural conhecido por Renascimento, o pensamento questionador, ávido por mudanças, encontra sua forma de expressão máxima. Os dogmas são repudiados e se defende a queda do teocentrismo, buscando-se colocar o homem no centro da sociedade. O conceito de indivíduo nasce juntamente com o projeto de Modernidade. Com isto, a Psicologia tomou um novo e grande impulso, sendo idealizada como a área do conhecimento que deteria todos os saberes a respeito do indivíduo.

Os estudos e, conseqüentemente, as ações dos profissionais ganham um cunho extremamente subjetivista e individualista. Esse cunho foi acentuado principalmente com os estudos de Freud sobre o inconsciente e as pulsões sexuais dos sujeitos, no início deste século.

⁷ Primeiro laboratório de psicologia experimental, considerado como marco formal da emancipação da Psicologia e sua constituição enquanto ciência.

Se assim foi com o todo (Psicologia), também o foi com suas partes (áreas da Psicologia). A prática da Orientação Vocacional também reflete este processo. Ou seja, a preocupação com a escolha de pessoas certas para os lugares certos já aparece em Platão, filósofo grego que viveu no período da Idade Antiga: “preencher os empregos mais importantes por pessoas especialmente aptas para eles” (Pimenta, 1981:20).

Na Idade Média, “época em que se começou a usar a palavra vocação, a possibilidade de escolher uma profissão era muito pequena, pois as pessoas herdavam de seus pais as poucas profissões ou ofícios que existiam” (Macedo, 1998:32), isto é, o sistema sócio-econômico centrado na posse de terras e no poder religioso não permitia que houvesse mobilidade social.

A orientação vocacional assumiu maior importância no seio da sociedade capitalista. O ideal liberal favoreceu que se desenvolvesse a idéia de que ao homem é possível escolher. Anteriormente, o indivíduo tinha sua ocupação determinada pelos laços de sangue, através da relação com a origem social ou berço que cada indivíduo tinha. Esta ocupação era mantida por toda a vida, os servos e seus filhos seriam sempre servos, os senhores e seus descendentes seriam sempre senhores. No capitalismo, o indivíduo liberta-se dos laços sanguíneos. Nada mais é determinado “naturalmente”. É construída a representação de que o indivíduo “pode tudo”. Tudo depende dele, se algo dá errado a culpa também é dele. Com isso, o momento de escolha é revestido de uma conotação muito significativa, pois passa a ser visto como um momento em que o indivíduo irá decidir o seu destino.

Paralelo a isso, este mesmo homem, agora cidadão, traz consigo uma forte herança judaica-cristã. O dogma da vocação, que não o permite escolher “livremente”, pois na verdade é ele quem é escolhido por Deus para cumprir uma determinada missão. “A percepção da vocação e da escolha profissional são desenvolvimentos muito mais recentes, das sociedades modernas, urbanizadas,

com atividades diversificadas e complexas e, ainda, com muito maior liberdade de escolha por parte das pessoas” (Macedo, 1998:32).

O interesse pelo estudo da orientação profissional surgiu documentado, pela primeira vez, em 1575 na obra *Examén de igénios para la ciencia*, escrita pelo médico espanhol Juan Huarte (Pimenta, 1981). Ele direcionou seus estudos a respeito desse tema de forma a aprofundar os conhecimentos acerca do indivíduo e da profissão. Até a metade do século XX, tal área de estudo permaneceu com a preocupação básica levantada por Huarte sobre os aspectos por ele relacionados.

Essa tendência tornou-se mais evidente quando Parsons (1909) declarou que o principal fundamento da orientação profissional, de acordo com os parâmetros científicos, consistia em aliar por um lado, o conhecimento sobre o homem e, por outro, o conhecimento do ambiente de trabalho. A partir disto, os psicólogos se voltaram para realizar a dupla tarefa de conhecer o homem e as características de cada profissão, com o objetivo de “encaixar” o homem a elas, profissões. Esses profissionais receberam forte influência dos estudos na área de Psicologia Experimental e pelo movimento emergente, daquela época, que se apoiava e difundia a orientação vocacional embasada em resultados de testes mentais.

A orientação profissional nasceu de modo sistematizado em 1902, com o primeiro escritório de Orientação Profissional em Munich. Esta já nasceu veiculada à Psicologia, especialmente à Psicometria e à Análise Ocupacional (Pimenta, 1981).

Com a maior visibilidade social do papel da Orientação Profissional surgem algumas teorias. Segundo a classificação de Crites (1969) adotada por Pimenta (1981) pode-se dividi-las em três grupos: Teorias não Psicológicas; Teorias Psicológicas e Teorias Gerais⁸.

⁸ Pimenta, 1981 resolveu abordar em conjunto as Teorias Psicológicas e as Teorias Gerais por não perceber uma nítida separação entre ambas. Tal abordagem será seguida nesse trabalho.

O primeiro deles reúne as TEORIAS NÃO PSICOLÓGICAS, que atribuem os fenômenos da escolha a fatores externos ao indivíduo. A primeira delas recebe o nome de *Teoria do Acidente*. Segundo os seus autores, as pessoas escolhem uma ocupação casualmente, ou seja, sem que tenham se proposto deliberadamente a ela, como consequência de um conjunto de circunstâncias imprevistas. As *Teorias Econômicas* enfatizam os fatores econômicos como determinantes da escolha profissional do indivíduo e um outro grupo, o terceiro grupo, o das *Teorias Cultural e Sociológica*, defende que o fato mais importante na determinação da escolha vocacional é a influência da cultura e da sociedade.

O segundo grupo inclui as TEORIAS PSICOLÓGICAS. Estas têm como características concentrarem-se no indivíduo, afirmando que a escolha é determinada, principalmente, pela dinâmica de suas características e só indiretamente pelo meio em que vive. A primeira delas recebe o nome de Teoria de Traços e Fatores que expressa a principal tendência da Orientação Vocacional no período de 1900 a 1950. Ela representa o esforço científico para a caracterização das ocupações e a caracterização e identificação das aptidões individuais. O ajuste entre estes fatores, acredita-se, garante o bem-estar pessoal, e como consequência o bem-estar social. Já as *Teorias Psicodinâmicas* referem-se a qualquer sistema psicológico que se esforce por obter uma explicação da conduta em termos de motivos e impulsos. São enquadradas neste grupo as teorias psicanalíticas e as teorias baseadas na satisfação das necessidades. O próximo conjunto refere-se às *Teorias Desenvolvimentistas* que partem do princípio de que as decisões implicadas na seleção de uma ocupação, são tomadas em diferentes momentos da vida e constituem um processo contínuo desenvolvido entre a infância e a idade adulta. Colocam em evidência o aspecto sequencial do comportamento vocacional. O último grupo é o das *Teorias de Decisão*. Estas teorias utilizam os modelos de decisão formulados no campo da Economia. Elas fixam o seu interesse no indivíduo que decide, apesar de remetê-lo a avaliar a situação em que vive.

Pode-se perceber que essa tipologia apresenta uma separação entre o que denominam “fatores externos” e “internos” presentes no processo de escolha vocacional. Ou seja, não apresenta relações entre os elementos sociais e os individuais. A separação clássica entre eles é aceita e, até certo ponto, encarada como “normal”. O tratamento que exprime um esforço didático, presente nesta classificação, deixa transparecer tipos diferentes de abordagens que tratam do fenômeno da escolha profissional de uma forma cindida e acrítica.

Atualmente, vislumbram-se alguns avanços em relação a essas abordagens. Trabalhos significativos de autores como Ferreti (1988), Bock (1993) apontam para tentativas de análises que abordam tal fenômeno de uma forma mais integrada e crítica, admitindo e criando novas relações entre o dado material e o mundo subjetivo, além de encará-los como estando ligados de uma maneira extremamente imbricada, sendo muito difícil separá-los. Conceitos como identidade, trabalho, projeto, habitus ocupam um papel importante para a composição de inovadoras análises e renovam um cenário há muito obsoleto. Juntos, estes conceitos expressam uma outra perspectiva, para se tratar o momento da escolha profissional e o que nela está envolvido. A escolha passa a ser interpretada sob a ótica processual e histórica, a partir da qual o homem é encarado como um ser multideterminado (Bock, 1993) que também constrói o contexto com o qual trava suas relações. Desse modo, ele escolhe e, ao mesmo tempo, é levado a escolher. Tal concepção é a que será adotada neste trabalho como referencial para se analisar os dados levantados por achá-la mais coerente com a visão de homem que se tem e com as demais posturas que foram adotadas nesta pesquisa.

Ressalta-se a importância e a complexidade do atual momento em que se realizou a pesquisa, quando novas e velhas interpretações convivem e se entrecruzam. Ou seja, a existência de novas teorias sobre o processo de escolha que trazem uma outra alternativa para se abordar determinado fenômeno não necessariamente elimina outras formas não tão recentes de interpretação do mesmo fenômeno. Desta maneira é necessário se debruçar detalhadamente

sobre o processo, o qual possibilita que o “velho”, mesmo quando atualizado, ou não, permaneça presente como uma forte representação que, por vezes limita o avanço da compreensão, principalmente, de algumas práticas sociais.

A presente investigação em torno da escolha pelo Curso Normal por um grupo de estudantes confirmou, como outros estudos já o fizeram, a tendência dos sujeitos recorrerem ao discurso da vocação como principal motivo daquela opção. Quando já se fala do uso pelo professor das novas tecnologias em sala de aula (Libâneo, 1998) ainda se convive com o discurso arcaico da vocação para ser professor. Uma das questões que se mantém diz respeito à permanência deste discurso no imaginário social, não só dos professores, como também de outros segmentos da sociedade.

Pretendeu-se refazer o percurso histórico da utilização deste termo e recuperar o modo como esta representação foi sendo construída, apropriada e reapropriada pelos indivíduos para justificar suas práticas sociais. Para, desta forma, entender o momento atual e como esta representação ainda é utilizada no discurso elaborado acerca das motivações dos sujeitos pelo Curso Normal ao justificarem sua escolha pelo Curso Normal.

Derivado do latim *vocare* – chamar, apelar – o termo vocação é parte essencial da experiência e do vocabulário da revelação bíblica, pode-se dizer que a vocação constituindo-se em um elemento central à compreensão judaica-cristã a respeito do mundo. Segundo o discurso bíblico, Deus estabelece com o homem uma relação da aliança, que se manifesta e atua concretamente na história em termos de vocação pessoal. Deus chama e convida todos os homens a realizar um projeto de santidade que culmina numa eternidade feliz. Na medida em que tomam consciência desse projeto e com ele conformam a vida, os homens realizam a sua vocação. “Vocação é uma palavra de origem grega. Na religião católica é utilizada com o sentido de chamado divino feito às pessoas que vão servir a Deus, como padres e freiras” (Macedo, 1998:32).

A literatura é rica em exemplos que relacionam o termo vocação ao seu cunho religioso, defendido pela Igreja Católica e pela religião protestante que ampliou e disseminou esta idéia. Weber em sua obra "A ética protestante e o espírito do capitalismo" dedica-se a demonstrar as contribuições que a religião protestante ofereceu para que a idéia de vocação fôsse ampliada e disseminada dentre os segmentos da população, principalmente nas regiões que os protestantes colonizaram.

Tanto o conceito de vocação, como o pensamento subjacente a ele, são produtos particulares da Reforma Protestante. "O efeito da Reforma, como tal, em contraste com a concepção católica, foi aumentar a ênfase moral e o prêmio religioso para o trabalho secular e profissional" (Weber, 1996:55).

O progressivo desenvolvimento do sentimento de valorização do cumprimento do dever dentro das profissões seculares, não entrando em conflito com as atividades morais do indivíduo, possibilitou pela primeira vez o sentido do termo vocação. Como consequência deste fato, viu-se a atribuição de um significado religioso ao trabalho secular cotidiano.

Em contraste com a vida monacal, que afasta o homem das tarefas deste mundo, emerge a vocação para o trabalho secular como expressão de amor ao próximo. Com a evolução do pensamento religioso, esta contradição se amenizou e qualquer vocação moralmente correta passou a ser considerada como tendo o mesmo valor aos olhos de Deus.

A vocação, para Lutero, vincula-se, assim, ao cumprimento das tarefas do século, impostas ao indivíduo pela sua posição no mundo. "Em tal ponto, não há mais dúvida de que essa qualificação moral da atividade terrena foi uma das elaborações mais cheias de consequências do Protestantismo, e especialmente do próprio Lutero, a ponto disso já constituir um lugar comum" (Weber, 1996:54).

Com o incremento das relações mercantis, o desenvolvimento das profissões é reforçado pela valorização do trabalho profissional. Paralelo a isso, a profissão concreta do indivíduo vai sendo encarada como um dom especial de Deus e a posição que ele ocupa na sociedade, como expressão da ordem divina.

“Lutero não se liga, pois, a uma concepção fundamentalmente nova, nem mesmo a uma orientação original no pacífico relacionamento da vocação secular aos princípios religiosos (...) O conceito de vocação permaneceu assim em sua forma tradicional. A vocação para ele era algo aceito como uma ordem divina, a qual cada indivíduo devia adaptar-se. Essa tendência domina o outro pensamento, também presente, de que o trabalho vocacional é uma, ou melhor, a tarefa ordenada por Deus” (Weber, 1996:57).

Calvino foi também um importante líder religioso que contribuiu para alargar o alcance do termo vocação. O calvinismo foi uma das ramificações das “seitas” protestantes que mais colaborou com o desenvolvimento do “espírito do capitalismo”, pois tratava com afincado do desenvolvimento comercial.

A diferença entre o calvinismo e o catolicismo baseia-se na eliminação da salvação através da Igreja e dos sacramentos. “A atividade social do cristão no mundo é primeiramente uma atividade *in majorem gloriam Dei*⁹. Esse caráter é assim partilhado pelo labor especializado em vocações, justificado em termos de ‘amor ao próximo’” (Weber, 1996:75).

Uma das preocupações fundamentais para o protestante é ter certeza de que ele é um dos escolhidos para compor o reino de Deus, após o juízo final. Essa dúvida lhe é cruel, pois permanecerá por toda a sua vida terrena. Por mais que se esforce, ele não poderá mudar o que já está definido. Isto revela o pensamento da doutrina da predestinação. Todos buscam alcançar o “estado da graça”. Para tanto, o trabalho assegura uma vida honesta e se “(...) constitui antes

⁹ Para a maior glória de Deus.

de mais nada, a própria finalidade da vida (...) A falta de vontade de trabalhar é um sintoma da ausência do estado de graça" (Weber, 1996:113). O trabalho passa a ser visto como meio para a glorificação do Senhor. O ócio é mal visto. "A perda de tempo é o primeiro e o principal de todos os pecados" (Weber, 1996:112).

Tal ênfase no trabalho é uma construção que ocorre durante a transição entre a Idade Média e Idade Moderna, tendo como justificativa estabelecer um confronto com a plena aceitação da postura contemplativa muito bem vista durante toda a Idade Média.

Segundo este novo significado para o trabalho, o pobre e o rico devem trabalhar para a glória de Deus. Ambos recebem uma vocação da Providência Divina, que deve ser por todos reconhecida e exercida. "Essa vocação não é, como no Luteranismo, um destino ao qual cada um deve se submeter, mas um mandamento de Deus a todos, para que trabalhem na Sua glorificação" (Weber, 1996:114). Não é um trabalho qualquer, apenas para garantir a sobrevivência, mas antes de tudo, é um trabalho racional, uma vocação que lhe é atribuída por Deus. "Deveis trabalhar para serdes rico para Deus e, evidentemente, não para a carne e o pecado" (Weber, 1996:115).

"Também de acordo com a ética quacker é a vida profissional do homem quem lhe dá um certo treino moral, uma prova de seu estado de graça para a sua consciência, que se expressa no zelo e no método, fazendo com que ele consiga cumprir sua obrigação" (Weber, 1996:115).

Desta forma, todas as profissões passam a ser valorizadas, pois todas expressam o mesmo fim, ou seja, a glorificação do Senhor. A lógica puritana reforça a divisão do trabalho apresentada por Adam Smith que recomenda ao homem ter um só ofício certo, tornando-se assim, especialista. Isto seria o melhor para todos os homens.

R1423720

BH/UFC



Na concepção puritana de vocação, a ênfase sempre é posta neste caráter metódico da ascese vocacional, e não como em Lutero que se embasa na aceitação do destino irremediavelmente traçado por Deus. "A ênfase no significado ascético de uma vocação fixa proporcionou uma justificativa ética para a moderna divisão do trabalho" (Weber, 1996:117).

Dentro desta ótica foram desenvolvidos os critérios de utilidade de uma vocação e sua conseqüente aprovação por Deus como os critérios morais; escala de importância de bens produzidos para a coletividade; a lucratividade individual do empreendimento. A riqueza passa a ser condenada somente quando leva ao ócio e ao pecado. Mas como empreendimento de um dever vocacional, ela não é apenas moralmente permissível, como diretamente recomendada.

... esta é a ideia de que "a vocação se cu...

Sendo assim, pode-se concluir que a vocação para o Calvinismo continua sendo entendida como determinação divina, como no Luteranismo, porém inicia-se um leque maior de caminhos aceitos para que o homem realize sua vocação. O que importa realmente é que o homem cumpra a obrigação de trabalhar para a glória de Deus.

A colaboração do Protestantismo foi fundamental para a "mundanização" do termo vocação e, com tal conotação, o conceito foi assumindo importância no imaginário social.

Precisando melhor o caráter dessa importância, para Bohoslavsky (1983)¹⁰ sua legitimação crescente traz implícita uma conotação ideológica. De um lado, afirma que "o discurso acerca do vocacional é um discurso que adapta suas falas às necessidades ideológicas de uma classe social numa conjuntura histórica determinada" (Bohoslavsky, 1983:40). Esta hipótese estabelece uma clara relação

¹⁰ BOHOSLAVSKY, R. et alli. Vocacional: teoria, técnica e ideologia. São Paulo: Cortez. 1983. Este autor argentino é um dos principais estudiosos na área de Orientação Vocacional. Neste livro o autor e sua equipe de profissionais discorrem sobre importantes temas desenvolvendo a idéia central que se refere ao fato de que o conceito vocação tem um forte componente ideológico.

de interdependência entre o discurso da vocação e a ideologia de um determinado grupo social, situado num tempo e espaço específicos. Ou seja, a representação da vocação não surge por acaso, ou tampouco é inata, nasce pronta. Ela é tecida paulatinamente, no seio de uma organização social, sendo influenciada por seus padrões ideológicos.

Desta forma, pode-se entender a atual supervalorização de determinadas “vocações” para as profissões liberais e modernas (áreas de informática e tecnologia) em comparação com o crescente abandono das “vocações” que dizem respeito às profissões tradicionais da área das Ciências Humanas. “Não é possível abordar o problema vocacional em geral, isto é, fora do momento em que a vocação deve realizar-se. Ou seja, a vocação não é a-histórica (...) A vocação só existe em indivíduos concretos” (Bohoslavsky, 1983:42).

Por outro lado, o autor defende a idéia de que “a vocação se constitui no sujeito como um imaginário coletivo pelo qual um sistema recruta e organiza seus agentes de produção” (Bohoslavsky, 1983:40). Esta afirmação vai de encontro à representação dominante e compartilhada de que a vocação é algo de foro muito íntimo, uma revelação que Deus fará. O autor discorda desta idéia e oferece uma outra explicação para a constituição do que se conhece como vocação.

Ele introduz um elemento que se opõe à idéia mais popularmente conhecida, acima citada, qual seja: o aspecto social. Com isso o autor deseja chamar atenção para a importância do papel desempenhado pelo grupo social na produção “subjéctiva” de uma vocação. O indivíduo está inserido em um determinado grupo social com o qual estabelece relações e, com base nestas vivências, ele desenvolverá suas ações, pensamentos e sentimentos. Os valores que lhe servirão de norte para a sua conduta e para suas escolhas serão os que existem e são partilhados pelo grupo social ao qual ele pertence. “As concepções do que é uma profissão dependem de maneira como se decodifica o mundo a partir do lugar em que está. É a partir desta decodificação que se constitui e se assegura o funcionamento do imaginário vocacional” (Bohoslavsky, 1983:42). Isto é, o imaginário vocacional é um *habitus* comum a todos que pertencem ao mesmo

grupo, sendo apropriado individualmente e se constitui em matéria prima para a elaboração do desejo de ser ou fazer determinada coisa, como, em particular, a profissão.

O autor deixa clara a sua posição em relação ao processo de constituição de uma vocação. Ele afirma que vocação não é algo inato. Para ele, a idéia de vocação é desenvolvida de fora para dentro, a partir do que é introjetado do ambiente que cerca uma determinada pessoa. Por meio das relações e representações de suas vivências sociais, os homens entram em contato com o meio social e lhe atribui significados.

Desse modo, a vocação é uma representação construída baseada em experiências que o indivíduo mantém com o seu grupo de origem e com outras pessoas com as quais ele se relaciona e com quem ele compartilha um *habitus*. Desta forma, acredita-se que uma determinada vocação não surge do acaso, já que esta é forjada em experiências e conhecimentos compartilhados socialmente.

Por sua vez, a escolha profissional não se dá de forma arbitrária, pois ela se faz mediante a existência, ou não, de oportunidades que possibilitarão o acesso dos sujeitos aos bens culturais, sendo estes fundamentais para qualquer tomada de decisão. Ela é também mais um momento que integra a história pessoal de cada indivíduo, compondo o seu projeto de vida.

Depois do levantamento teórico acerca dos conceitos-chave deste trabalho, escolha e vocação, partiu-se para um estudo mais detalhado da teoria que se elegeu para fundamentar as análises dos dados coletados. A seguir será apresentado um detalhamento desta teoria.

A Teoria das Representações Sociais e o Conceito de Habitus

Em primeiro lugar, faz-se necessário tornar claro o importante significado que a Teoria das Representações Sociais assumiu no cenário das Ciências Sociais e das Ciências Psicológicas. Na verdade, pode-se argumentar que tal referencial teórico tem uma grande pretensão: a de integrar em suas análises as dimensões social e individual, que por muito tempo foram concebidos de maneira separada. Na presente investigação, desejou-se também fazer isso, não de uma maneira cumulativa, como uma espécie de somatório, mas embasada em uma visão holística. Admitindo que o todo (representações sociais) é muito mais do que a soma de suas partes (individual e social).

Um outro aspecto relevante sobre este referencial é a natureza do fenômeno com o qual ela se ocupa. Em outras palavras, quando se fala em representações sociais, deve-se entender que está sendo focado um tipo de saber que não é o científico ou o acadêmico. O saber que dela emana trata-se do saber popular, conhecido também como senso comum. Pode-se afirmar então, que a representação social:

“(...) é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, tendo um objetivo prático e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum, ou ainda saber ingênuo, natural” (Jodelet, 1991).

No bojo desta teoria está presente o reconhecimento da importância deste tipo de saber, por muito tempo negado pelos estudiosos. Uma das importantes funções de tal constructo teórico é oferecer um amplo leque de reflexões teóricas e instrumental metodológico para o aprofundamento do estudo do conhecimento socialmente apropriado e compartilhado por determinados grupos sociais. Assim,

"(...) seu estudo constitui uma contribuição decisiva à abordagem da vida mental e individual coletiva. Desse ponto de vista, as representações sociais são abordadas, por sua vez, como produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade" (Jodelet, 1991).

Embasando-se nestes dois aspectos, elegeu-se esta teoria para referenciar o desenvolvimento desta pesquisa. Entendeu-se que ela oferece um suporte amplamente satisfatório e bastante coerente com o que se investigou. Para que isto se torne mais claro, faz-se necessário que se entenda melhor a complexidade dessa abordagem e alguns conceitos criados a partir dela.

Muitas abordagens teóricas buscam explicar de que forma se dá a relação entre o sujeito e o mundo, como exposto anteriormente. A Teoria das Representações Sociais não foge a esta questão fundamental e este é o seu ponto de partida. Ela oferece subsídios para se tentar entender como os homens se apropriam do real. O real se apresenta pronto para os sujeitos e sua tarefa é apropriar-se dele, construí-lo e reconstruí-lo. O fenômeno da apropriação do real pelos sujeitos ocorre por meio das suas representações sociais a respeito deste mesmo real. Isto ocorre,

"de um lado, (...) permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói. De outro lado, as representações permitem a existência de símbolos – pedaços de realidade social mobilizados pela atividade criadora de sujeitos sociais para dar sentido às circunstâncias nas quais eles se encontram (...) Não há possibilidade para a construção simbólica fora de uma rede de significados já construídos" (Jovchelovitch, 1995:78).

Dessa maneira, o indivíduo se percebe construindo o que, na verdade, já está construído. Descobre o mundo e ao mesmo tempo lhe reveste de significados, apropriando-se da herança cultural que lhe está disponível. Desta maneira, o sujeito constrói a sua relação com o mundo, dele fazendo um novo mundo de significados. "É sobre e dentro dessa rede que se dão os trabalhos do sujeito de recriar o que já está lá" (Jovchelovitch, 1995:78).

O contato com o real ocorre por meio de estratégias que atuam como instrumentos de operacionalização da atividade de criação e recriação do que já está posto. Quando o real é introjetado passa a fazer parte da subjetividade humana, porém já não é mais possível chamá-lo de real, pois trata-se agora de uma representação deste. A mediação entre a instância do real e a instância da subjetividade é feita através da capacidade que os homens vão desenvolvendo ao longo de suas práticas sociais, através do ato de simbolizar. Pode-se afirmar assim, que o simbólico situa-se numa zona intermediária entre o real e a fantasia.

Os

“símbolos pressupõem a capacidade de evocar presença apesar da ausência, já que sua característica fundamental é que eles significam uma outra coisa. Nesse sentido, eles criam o objeto representado, construindo uma nova realidade para a realidade que já está lá. Eles provocam uma fusão entre o sujeito e o objeto porque eles são expressão da relação entre sujeito e objeto” (Jovchelovitch, 1995:74).

As representações sociais proporcionam aos homens a possibilidade de evocar o real “representado” e tecer considerações ao seu respeito. Desta forma os homens interagem com o mundo exterior, enriquecendo o seu interior. Isto ocorre através de processos em que as trocas são constantes. Assim, “as representações sociais são os princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas num conjunto de relações sociais e organizam os processos simbólicos intervenientes nestas relações” (Doise, 1995:243). Aqueles processos correspondem à capacidade, de um lado, dos sujeitos tornarem concreto o que é abstrato, transformando uma imagem em conceito. Este processo recebe o nome de objetificação. Se a realidade não fosse dinâmica bastaria apenas este processo, porém, o homem está sempre se defrontando com o novo, entrando em desequilíbrio. Quando isto acontece, ele lança mão de uma

outra estratégia que recebe o nome de ancoragem¹¹. Ela permite às pessoas lidarem com a novidade, incorporando o que não lhes é familiar na rede de categorias que elas possuem e que lhes são conhecidas. Em outras palavras, é como se acontecesse uma espécie de aproximação entre o que é estranho e o que já conhecem.

“A objetificação e a ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social (...) Objetificar é também condensar significados diferentes em uma realidade familiar. Ao assim o fazer, sujeitos sociais ancoram o desconhecido em uma realidade conhecida e institucionalizada” (Jovchelovitch, 1995:82).

Outro desdobramento do processo de apropriação do real pelo sujeito é a construção do seu próprio Eu. Para que isto aconteça é necessário que ele ocorra dentro da esfera da alteridade, ou seja, o homem não se constitui sozinho, isolado. É na diferença que ele se encontrará e se reconhecerá enquanto Um no meio de Outros. Não se pode esquecer que a construção do Eu se dá de uma forma interativa e depende da confirmação do Outro e também da dimensão do público, do social.

“(…) Por que quem sou Eu se não o Eu que os outros apresentam a mim? O espelho como objeto de auto-confirmação nos lembra os perigos do destino de Narciso e permanece um sinal de quão perigosa a justaposição de imagens controladas apenas pelos olhos de Um pode ser. A possibilidade real de confrontação, portanto, nos é dada por um espelho da vida cotidiana – a face um Outro, os olhos de um Outro, o gesto de um Outro. O fato de que os seres humanos podem interrogar a si mesmos e podem usar diferentes territórios para refletir sobre suas identidades demonstra claramente que para além de qualquer tipo de isolacionismo e individualismo a verdadeira possibilidade de acesso à individualidade reside na presença dos Outros” (Jovchelovitch, 1995:78).

¹¹ A palavra ancoragem tem origem na Abordagem Gestáltica, nesse sentido ela pode ser entendida como processo de colocação de um objeto novo num quadro de referência bem conhecido para poder interpretá-lo (Palmonari & Doise, 1986).

Algo a ser ressaltado, refere-se à importante contribuição da Teoria das Representações Sociais para uma análise mais ampla sobre o processo de construção do Eu, pois este passa a não ser mais encarado como um produto apenas individual. É válido salientar que as representações sociais dizem respeito apenas a uma capacidade simbólica não mais centrada

“(...) no sujeito individual, mas nos fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social. Assim, o problema não está em abandonar o indivíduo porque ele implica necessariamente uma perspectiva individualista. Ao contrário, o problema central é reconhecer que, ao analisar fenômenos psicossociais – e representações sociais – é dizer que o social envolve uma dinâmica que é diferente de um agregado de indivíduos” (Jovchelovitch, 1995:79).

Nesta perspectiva, deseja-se acrescentar algo a mais na definição de representação social que até então vinha se desenvolvendo. Esse acréscimo diz respeito ao aspecto relacional, que dá ênfase ao papel do social, o qual não poderia deixar de ser abordado. Desta maneira, “as representações sociais não são um agregado de representações individuais da mesma forma que o social é mais que um agregado de indivíduos” (Jovchelovitch, 1995:80). Tal pressuposto tornou-se fundamental no decorrer desta pesquisa. Este embasou as análises sobre o momento de vida que elegeu-se para investigar junto aos sujeitos da pesquisa.

Dentro do enfoque de se trabalhar diretamente a dinâmica existente entre o aspecto individual e social, encarando-os de acordo com o referencial holístico, onde o todo é muito mais do que um simples somatório de suas partes, destacou-se a categoria de *habitus*¹² do bojo da Teoria das Representações Sociais. Bourdieu elaborou o conceito de *habitus* instigado pela preocupação de demonstrar a dialética da exterioridade e interioridade. Ele considera que as condições materiais de existência de uma dada classe social produzem *habitus*.

¹² Bourdieu define *habitus* como “sistema de disposição duráveis, estrutura estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador de práticas e das representações, que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptados a seu fim se supor a intenção

Tal conceito expressa em todos os lugares e classes, porém o conteúdo destas representações serão circunscritos a um contexto histórico próprio. Sua concretude será tecida apoiada em bases materiais disponíveis em um dado momento histórico. Há de se chamar atenção sobre o fato de que tais representações sociais não são imutáveis, visto que se constituem a partir de um contexto 'mutante' das relações sociais. O *habitus* de uma classe constitui em um dos princípios componentes dos vários momentos de escolha vivenciados pelos sujeitos sociais.

"O *habitus* se apresenta, pois, como social e individual: refere-se a um grupo ou uma classe, mas também ao elemento individual. O processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade" (Ortiz, 1994:17).

A categoria *habitus* assumiu importante função no conjunto desta pesquisa, pois ofereceu elementos pertinentes para se proceder a um melhor entendimento dos conceitos de escolha e de vocação. A Teoria das Representações Sociais e particularmente o conceito de *habitus* como é abordado por Bourdieu se mostrou, ao longo da pesquisa, de grande ajuda para a compreensão da lógica que estrutura a palavra vocação como uma representação social e como esta atua no imaginário social fazendo com que ainda hoje tal entendimento ainda permaneça pouco alterado.

Partindo do pressuposto de que as escolhas dos indivíduos não ocorrem no vazio, e sim no espaço rico de significações, valores e determinações, entende-se que os *habitus* pressupõem um conjunto de "esquemas generativos" que as presidem, eles se reportam a um sistema de classificação que é, logicamente, anterior à ação.

Na concretização do ato de escolher (ação), muitas vezes sem se dar conta, os sujeitos lançam mão de uma matriz cultural partilhada por todos de seu grupo social que foi sendo formada ao longo de mediações sociais através dos

consciente dos fins e o domínio exposto das operações necessárias para atingi-los e, coletivamente

processo que envolvem as representações sociais. Esta matriz cultural, ou *habitus*, fornece material simbólico ao sujeito para que este analise e tome alguma decisão. “O *habitus* tende, portanto, a conformar e orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram” (Ortiz, 1985: 15).

Nesta pesquisa, as práticas humanas são entendidas como práticas sociais que vão sendo formadas ou conformadas de acordo com um contexto relacional, simbólico e também dependentes das condições materiais que as circunscrevem. Dentro de um mesmo grupo social percebe-se o fenômeno de semelhantes realidades sociais compartilhadas. Tal fato colabora para que se estabeleça uma relativa homogeneidade subjetiva do *habitus*, pois esta encontra-se assegurada na medida em que os indivíduos internalizam as representações objetivas segundo as posições sociais que ocupam.

Interpretando a realidade encontrada na pesquisa à luz desses conceitos, pode-se afirmar que o processo de escolha é mediado por relações sociais e vai sendo construído de forma interdependente de acordo com o *habitus* inerente ao grupo social do qual os sujeitos pesquisados pertencem. Este ambiente onde são encontrados os posicionamentos do grupo social ao qual se pertence foi denominado por Bourdieu de “campo”. Trata-se do “espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (Ortiz, 1985:19).

Tal conceito traz em seu bojo explicitamente o papel que o poder, ou a luta por ele, passa a exercer nas práticas dos sujeitos sociais e nas representações sociais. Sendo assim, o aspecto social das ações (escolhas) não pode ser desvinculado das relações de poder, de gênero e de classe. Este é um forte argumento para ser utilizado na problematização e na desnaturalização do uso do termo vocação como justificativa final e para legitimação da escolha profissional.

orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um maestro” (Bourdieu, 1995:59).

No caso específico desta pesquisa, o uso do termo vocação como motivo da escolha pelo Curso Norma, ou mais adiante, pela profissão de professor.

Para finalizar esta breve incursão sobre a Teoria das Representações Sociais e, particularmente, ao entendimento do conceito *habitus*, é imprescindível que se assinale o aspecto transformador que este pode e deve assumir.

“Em poucas palavras, enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história. O princípio da continuidade e regularidade que o objetivismo concede ao mundo social sem poder explicá-lo é o sistema de disposições do passado que sobrevive no atual e que tende a perpetuar-se no futuro, atualizando-se nas práticas estruturadas segundo seus princípios – lei interior através da qual exerce continuamente a lei das necessidades externas irreduzíveis às pressões imediatas da conjuntura. Ao mesmo tempo, o sistema de disposições é o princípio das transformações e das revoluções regradas que nem os determinismos e instantâneos de um sociologismo mecanicista, nem a determinação puramente interior pontual do subjetivismo voluntarista ou espontaneísta conseguem explicar” (Ortiz, 1995:76).

Sabe-se que é papel do *habitus* a função de manutenção das práticas sociais, porém ressalta-se que é nele também que reside o germe das transformações destas mesmas práticas. Os homens fazem este processo acontecer ao assumirem um papel ativo no constante processo de apropriação do real. Acredita-se que os homens construirão esse papel ativo mediante o constante exercício de escolhas conscientes, frutos do comportamento reflexivo sobre suas práticas passadas, seu desejo presente e os seus projetos futuros.

CAPÍTULO 2: O PERCURSO METODOLÓGICO

*“Todas as verdades aguardam em todas as coisas,
 Não apressam a sua entrega, nem a ela resistem,
 Não precisam de fórceps de obstetra,
 O insignificante vale para mim tanto quanto o resto,
 (O que é mais ou menos que um contacto?)*

*A lógica e os sermões jamais convencem
 O orvalho da noite cala mais fundo na minha alma”.*

(Walt Whitman – Canto de mim mesmo)

A construção de um método de investigação é uma fase crucial de qualquer pesquisa, principalmente se for resgatado o seu sentido inicial dado pelos gregos “*meta – odo – meta* significa após, além, e *odos* significando caminho – poderia ser traduzido para além do caminho, ou continuar o caminho” (Masini, 1997:62). Desta forma, método passa a ser entendido como algo que possibilitará a continuação do caminhar. O seu papel é o de favorecer o percurso de uma pesquisa. Sem isto bem definido, o trabalho do pesquisador será dificultado.

Foram realizadas várias consultas à bibliografia específica a fim de se construir uma abordagem metodológica para esta pesquisa. Depois deste exercício de leitura e análise, decidiu-se optar pela vertente qualitativa de pesquisa por se achar que o fenômeno estudado requer uma análise que vá de encontro ao que está além dos dados aparentes. Isto é, esta abordagem possibilita ao pesquisador encontrar a riqueza do objeto de estudo em toda a sua abrangência, levando-se em consideração a descrição de como este ocorre e o complexo contexto relacional onde está inserido.

As abordagens qualitativas partem primeiramente da descrição do fenômeno. Nestas, o investigador busca ser fiel à realidade encontrada, porém este não é encarado como neutro ou passivo. A relação entre pesquisador e pesquisados é dinâmica e interativa. O pesquisador pode interagir com o meio no qual encontra-se pesquisando.

Desta forma, especificamente foram adotados alguns princípios da abordagem fenomenológica no que se refere a como se percebeu a realidade pesquisada e ao tratamento que foi empregado na análise dos dados. Este enfoque se caracteriza principalmente pela ênfase dada ao mundo da vida cotidiana, “pelo retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade (pelos usos, hábitos e linguagem do senso comum)” (Masini, 1997:61). Através

deste enfoque o pesquisador remonta àquilo que está posto como critério de certeza e indaga sobre seus fundamentos.

A pesquisa fenomenológica requer antes de tudo o desenvolvimento de uma atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra. Esta “parte da compreensão de nosso viver – não de definições ou conceitos – da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar” (Masini, 1997:63).

Neste sentido, pode-se considerar esta pesquisa como um estudo de caso, onde foi abordada uma realidade específica, uma única escola com sua trajetória histórica particular.

Seguindo o texto se falará sobre quais os critérios de escolha do locus de pesquisa. Logo após, serão descritos os instrumentos de pesquisa e abordado quem são os sujeitos pesquisados.

a) O “locus” da pesquisa

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública da rede estadual de ensino. Essa opção referenciou-se na intenção política de ampliar o universo de conhecimentos acerca da formação docente, colocando-os à disposição, dentre outros públicos, das próprias equipes escolares que refletem sobre suas práticas educativas, como é o caso da referida escola.

Por outro lado, dentre as escolas estaduais que ofereciam o Curso Normal em 1998, situavam-se algumas onde seria mais favorável desenvolver a investigação, resguardando uma condição previamente delimitada pelo caráter do estudo. Ela dizia respeito às possibilidades de inserção da pesquisadora na instituição onde seria desenvolvido o processo de coleta de informações. O

trabalho implicava em ocupar o tempo dedicado às atividades curriculares em sala de aula, bem como o tempo dos profissionais do curso. Nesse sentido, era importante garantir a aceitação do processo por parte dos vários sujeitos implicados neles (supervisores, docentes e discentes). Essa condição foi atendida por meio da inserção institucional do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFC naquela escola através de seus estágios curriculares. A partir desse conhecimento prévio das equipes foi possível construir a inserção da própria pesquisadora nos processos didático-pedagógicos e investigativos que já estavam em curso.

Desse modo, o estudo foi desenvolvido em uma das escolas com uma longa tradição na formação dos professores, considerada como referência para outros cursos que são desenvolvidos em Fortaleza.

O ambiente físico da escola é bem amplo e arejado. É uma construção antiga, que talvez mantém a sua estrutura original. As salas de aula são dispostas em longas galerias, que no recreio ou em horários vagos transformam-se em corredores onde os alunos desfilam ou até mesmo, em alguns bancos, formam-se grupos para “bater papo”. As salas de aula são grandes e preenchidas por muitas cadeiras dispostas tradicionalmente em “velhas” fileiras, uma atrás da outra. Toda a estrutura física reflete o abandono por qual passam todas as escolas públicas.

Na parte leste da edificação são distribuídos, em salas separadas, os serviços de que a escola dispõe. Por ordem de localização espacial: Recepção, Diretoria, Secretaria, Sala de Professores, Serviço de Orientação ao Aluno e Supervisão. O cargo de coordenação foi extinto pela Secretaria de Educação, sem consulta às escolas. Nessa instituição a supervisora passou a acumular também esta outra função. Ainda compõem as dependências da instituição uma cantina, um amplo auditório, quadra de esportes e sala de informática.

A clientela atendida pela escola estava distribuída em três turnos: manhã, tarde e noite. Conforme levantamento feito junto à Secretaria da escola no mês de outubro de 1998, o número total de alunos matriculados nas turmas de 3º ano, no

início do ano, era de 475. A média de alunos por turno era de 158. Esse dado sofreu alteração ao longo do ano devido à evasão escolar.

O universo de sujeitos aos quais foi aplicado um questionário estudam nos turnos vespertino e noturno, uma vez que pelas observações previamente realizadas, não há diferenças significativas entre os turnos da manhã e tarde¹³. Tentou-se, com isto, privilegiar a possibilidade de encontrar grupos diferenciados, uma vez que, tendencialmente, os alunos que frequentam o curso noturno aportam uma maior diversidade de experiências, de idade, origem social e tempo de inserção no mundo do trabalho.

Além disso, as observações e os depoimentos anteriores ao período de realização do trabalho indicavam que há uma relativa autonomia entre a direção político-pedagógica desenvolvida nos turnos diurno e noturno. Enquanto que, no primeiro, não há distinção de orientação, uma vez que os mesmos profissionais trabalham tanto pela manhã quanto à tarde, no noturno existe outra equipe constituída.

¹³ O que ficou confirmado através da realização de um estudo piloto levado a cabo no turno da manhã, como demanda da disciplina Pesquisa em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, FACED/UFC.

b) Definição do instrumento de pesquisa

Utilizou-se o questionário em todo o universo de alunos dos turnos da tarde e da noite que fazem parte do 3º ano do Curso Normal no Instituto de Educação do Ceará, para traçar o perfil sócio-econômico e cultural destes alunos e também para colher dados sobre o processo de "escolha" pelo Curso Normal e quais os motivos desta "escolha".

A decisão por este instrumento baseou-se no fato deste oferecer, num curto espaço de tempo, a possibilidade de se colher um amplo conjunto de informações de maneira direta e consistente.

Como resultado de vários momentos de experimentação, elaborou-se o questionário composto por duas partes. A primeira delas contém questões objetivas e foi construída visando levantar dados sobre o perfil sócio-econômico do aluno e sua família. Ela é composta por vinte e cinco perguntas objetivas, com opções de resposta.

A segunda etapa do instrumento abordou questões de forma que captassem respostas de ordem subjetiva, possibilitando ao aluno discorrer sobre o seu processo de escolarização; os motivos da "escolha" pelo Curso Normal; as reações de seus parentes e amigos àquela escolha; as expectativas com relação ao curso; o futuro do Curso Normal; a expectativa profissional; os motivos da escolha pelo magistério como profissão; e os conteúdos que atribuíam aos termos escolha e vocação.

c) Os sujeitos da pesquisa

A primeira definição acerca dos sujeitos refere-se ao fato de se julgar importante ouvir as vozes dos alunos, o que muitas vezes, no processo formal e tradicional, é visto como pouco relevante. Os alunos ocupam importante papel no processo de se pensar tudo o que se refere ao contexto educacional, pois são integrantes deste processo. Por isso o ponto de vista deste grupo deve ser cada vez mais considerado, de modo que ele possa se sentir também responsável pelo que está em sua volta.

Por meio das informações advindas destes sujeitos que se encontraram fazendo o Curso Normal, desejou-se conhecê-lo, identificá-lo, traçando o seu perfil sócio-econômico e cultural. A partir daí, avançou-se em direção a se conhecer e analisar as motivações, os sentimentos, as interferências e opiniões referentes à “escolha” pelo Curso Normal.

A princípio, estava-se pensando em abordar os alunos do primeiro ano do referido curso. Porém, devido à diminuição de vagas e a suposta não mais oferta destas nos próximos anos, conforme determinação do governo do Estado, resolveu-se, então, trabalhar com os alunos do terceiro ano.

Decidiu-se por esta série em consequência desta funcionar como referência do tempo mínimo para conclusão do curso em questão. Também nesta série foi permitido evidenciar o percurso realizado dentro deste ambiente (início, meio e fim). Os alunos poderiam relatar seus motivos de “escolha” pelo Curso Normal, como também a sua vivência nele, e como se encontra em fase de conclusão do curso, relatar a sua opção ou não opção por trabalhar no magistério.

Entendeu-se que, ao término de três anos, os alunos já têm suas opiniões acerca do trabalho docente referendadas ou modificadas pelas vivências que tiveram no decorrer do curso e, particularmente, pela experiência acumulada através dos estágios. Sendo assim, eles podem contribuir com mais dados para se entender melhor qual a lógica atuante na construção das diversas representações sociais que compartilham sobre o tema em foco.

O total de questionários preenchidos foi de 143 sendo distribuídos por turno da seguinte forma: noite, 85, e tarde, 58. Constatou-se que maior número de alunos do turno da noite responderam ao questionário. Do universo de alunos que responderam ao questionário comprovou-se que a grande maioria é o do sexo feminino. Esta tendência confirma o que já se observou em outras pesquisas anteriormente referidas.

Há grande concentração de alunos em duas faixas etárias: entre 15 e 19 anos (42-29%) e entre 20 a 24 anos (41-29%). Há casos de alunos na faixa etária entre 35 e 40 anos, mas em um número bastante reduzido. O grupo maior é formado por jovens, que buscam se capacitar para conseguirem sua primeira experiência de trabalho.

A maioria dos alunos é solteira (2/3 dos alunos são solteiros e 26% são casados). Residem em sua maior parte na zona norte da cidade e moram com sua família. Nasceram, em sua maior parte, em Fortaleza (86-60%), diferentemente dos pais que, em sua maioria, nasceram no interior do Estado do Ceará (pai – 58% e mãe – 57%).

Mais da metade dos sujeitos (51%) cursaram todo o 1º grau em escolas públicas. O nível de instrução dos pais concentra-se na opção que se refere ao 1º grau incompleto. São muito poucos os que possuem nível superior. Este dado permite concluir que o término do 2º grau dos alunos pesquisados representa concretamente um avanço no nível de escolaridade em relação aos seus pais.

Quando casados, o nível de instrução do cônjuge apresentou uma maior concentração no item referente ao 2º grau completo.

A maior parte dos pais e cônjuge desenvolve atividades remuneradas no setor de serviços, enquanto as mães são exclusivamente donas de casa ou combinam as tarefas domésticas com o trabalho, também na área de serviços. Tanto os pais como as mães dos alunos, em sua maior parte, são autônomos ou mantêm alguma ocupação esporádica. A partir daí, pode-se concluir que a grande parte dos alunos provém de segmentos familiares de baixo poder aquisitivo. Deste modo, é compreensível que a escolha da maioria dos sujeitos tenha recaído num curso profissionalizante e que o seu desejo expresso mais frequentemente (66%) esteja relacionado com a obtenção de um emprego.

Mais da metade dos alunos (60%) exercem alguma atividade remunerada, concentrando-se na área de educação (72%), distribuída na escolarização infantil (42%) e no ensino fundamental I (22%); como professor regente (67%) em escola privadas (69%) e trabalhando em tempo integral (48%) ou em um dos turnos (52%). Dentre aqueles que declaram receber salário (58%), mais da metade (55%) recebem entre um e dois salários mínimos, utilizando-o com gastos relativos à alimentação (32%) e aluguel (29%).

Dentre as atividades de lazer, a leitura, a frequência à praia, assim como dançar, ir ao cinema e praticar esportes são as mais comuns, e especialmente, afeta as faixas etárias predominantes no conjunto de estudantes.

Em relação aos motivos que os levaram a escolher o Curso Normal, a maioria (52%) declarou que o fez por reconhecer em si aptidões individuais adequadas ao que nele é esperado, enquanto outro grupo (21%) indicou o desejo de desenvolver uma profissão e conseguir trabalhar. Um outro grupo menor (10%) envolveu-se no curso por ter sido influenciado por experiências familiares ou, mesmo, por sugestão de algum membro.

Como se percebe, a maior parte dos estudantes que se encontravam em situação de escolarização no terceiro ano do Curso Normal da escola onde foi desenvolvida a investigação mantinham pontos comuns com outros sujeitos de pesquisas anteriores.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA – EM BUSCA DE UMA NOVA COMPREENSÃO

3.1. ANÁLISE DA PESQUISA DE GOUVEIA

De acordo com a metodologia utilizada, a análise dos dados da pesquisa de Gouveia foi realizada a partir da leitura dos textos produzidos pelos participantes, com o objetivo de identificar os temas e as ideias mais comuns às respostas. Para isso, foram utilizados os critérios de análise de conteúdo de Bardin (1977), que será abordado no capítulo seguinte.

Para a análise dos dados da pesquisa de Gouveia, foram utilizados os critérios de análise de conteúdo de Bardin (1977), que será abordado no capítulo seguinte.

Elementos Investigados	Pesquisa Gouveia	Pesquisa atual
Variação de registro	Respeito do público / primeira profissão	Baixa procura / Esvaziamento / Procura
		“Renova-te. Renasce em ti mesmo. Multiplica os teus olhos para verem mais. Multiplica os teus braços para semearem tudo. Destrói os olhos que tiverem visto. Cria outros, para as visões novas. Destrói os braços que tiverem semeado, Para se esquecerem de colher. Sê sempre o mesmo Sempre outro Mas sempre alto Sempre longe E dentro de tudo”.
		(Cecília Meireles)

Como se pode observar, os dados da pesquisa de Gouveia e da pesquisa atual são semelhantes, pois ambos abordam temas como o respeito ao público, a procura por novos espaços, a renovação pessoal e a multiplicação de esforços.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS DESTA PESQUISA (1998) EM RELAÇÃO AOS DADOS DA PESQUISA DE GOUVEIA (1960):

Para uma melhor visibilidade da relação entre as categorias comuns às duas pesquisas, decidiu-se elaborar um quadro sintético dos resultados que será apresentado a seguir:

TABELA: Comparação entre os dados da pesquisa de Gouveia (1960) e a pesquisa atual (1998)

Elementos investigados	Pesquisa Gouveia	Pesquisa atual
Significado do magistério	Respeito do público / primeira profissão prestigiada permitida à mulher	Baixa procura / Esvaziamento / Procura por emprego
Público do magistério	Essencialmente feminino	Mesma realidade, com alguns sinais de mudança
O papel dos valores na escolha pelo magistério	Tendência maior para a presença de valores tradicionais	Classe social baixa / Quer emprego / Busca profissionalizar-se
Relação entre escolha profissional e origem social	Origem social baixa: alto interesse pelo magistério	Mesma realidade, mais acentuada

Como passo inicial para análise deste quadro, faz-se necessária a apresentação dos critérios adotados para se escolher tais categorias. Em primeiro lugar, julgou-se que estes elementos assumiram papel central no trabalho de Gouveia, principalmente os dois últimos itens referentes à investigação sobre a

influência dos valores na escolha pelo Curso Normal e à relação existente entre origem social e escolha pelo Curso Normal.

Um outro elemento que contribuiu para o estabelecimento deste conjunto de categorias foi o pouco tempo disponível para a coleta de dados, o que inviabilizou a exploração de outros fatores como a relação entre desempenho escolar e escolha pelo magistério como profissão. Também não foi possível investigar as mudanças ocorridas durante os três anos do curso de acordo com o que Gouveia realizou, pois o público desta pesquisa ficou restrito às turmas de terceiro ano.

Depois destes esclarecimentos, serão apresentadas com maiores detalhes as informações contidas no quadro acima descrito.

a) O significado do Magistério

Este tema nos remete à necessidade de contextualização histórica de cada época. A pesquisa de Gouveia, como já citado, foi desenvolvida nos anos sessenta. Tal contexto, ainda bastante repressor para as mulheres, era fortemente influenciado por valores conservadores e tradicionais. As Escolas Normais eram tidas como grandes centros formadores de jovens, que se preparavam principalmente para o exercício doméstico. Estas escolas eram altamente respeitadas perante a sociedade e muito procuradas. O magistério era visto como extensão do trabalho do lar, sendo assim permitido à mulher pensar em trabalhar neste ambiente. O trabalho como professora passa a ser a primeira profissão prestigiada permitida à mulher. Deve-se acrescentar que o público da pesquisa residia em grandes metrópoles da região Sudeste (São Paulo e Minas Gerais), não se tem conhecimento de nenhum trabalho nesta área realizado na região Nordeste neste mesmo período de tempo.

O contexto atual em que se desenvolveu esta pesquisa foi de muita conturbação. Na verdade, vive-se um momento muito rico, onde antigas representações sobre o Curso Normal como instituição de referência de ensino estão sendo postas à prova. Chega-se mesmo a anunciar o fim deste tipo de cursos. Em aproximadamente quarenta anos, o Curso Normal experimentou ocupar desde um lugar de destaque no campo pedagógico brasileiro até um de desprestígio e esquecimento. É bem verdade que a demanda por este curso tem caído, a opção pelo ensino médio (antigo científico) é esmagadora. Porém, pelo depoimento dos próprios alunos, tal curso deveria ser mantido.

“Um curso superior é muito importante perante a sociedade de hoje, mas existem muitas pessoas que terminaram o curso normal com muito mais respeito pelo ser humano e muito mais habilidade do que as pessoas que tem curso superior. O curso normal é muito importante, eu acho muito injusto tirá-lo” (C.N.S., 20 anos, sexo feminino).

Nos anos sessenta, a autora afirma que a principal meta das alunas dentro do Curso Normal era a de preparação para o casamento. No cenário atual, percebe-se que a preocupação primeira passa a ser com o emprego e a necessidade de trabalhar, seguida pela vontade de se profissionalizarem.

b) Público do Magistério

O público da pesquisa de Gouveia era composto todo ele pelo sexo feminino. Em sua origem, as Escolas Normais foram criadas para formar docentes que deveriam assumir postos de trabalho criados com a institucionalização do sistema de ensino e a ampliação crescente de vagas. Esta instituição profissionalizante foi convertida em oportunidade para se escolarizar, subvertendo

o ideário do campo pedagógico. Ousa-se afirmar que segmentos preocupados e militantes da profissionalização do magistério interpretaram aquela apropriação, desqualificando-a e suscitando esse conjunto de idéias que se cristalizaram em representações.

Hoje o público deste curso não é mais exclusivamente composto por mulheres. Dentre os participantes da pesquisa realizada em 1998, contou-se com a participação de uma pequena parcela do público masculino (5%). Porém, esta presença ainda é muito tímida e discriminada. Um depoimento de um aluno exemplifica o tipo de reação preconceituosa que ele enfrentou quando escolheu o Curso Normal:

“A família sempre deu maior apoio. Os amigos alguns discriminavam, dizendo que este curso era só para mulher...”
(C.A.D., 29 anos, sexo masculino).

Alguns autores já refutam a representação de que o Magistério é “coisa de mulher”. Segundo Codo (1999), os educadores formam uma categoria híbrida neste final de século.

Segundo estudo recente realizado entre professores de todo território nacional,

“Os trabalhadores da educação constituem de fato, até a atualidade, uma categoria essencialmente feminina e este é o primeiro resultado que salta aos olhos quando se toma o conjunto da categoria. No entanto, uma análise mais aprofundada permite relativizar esta afirmação, em especial, quando se efetua uma divisão segundo os graus que lecionam os professores. O chamado primeiro grau menor (primeira à quarta séries), de fato, mostra uma presença avassaladora das mulheres; já no primeiro grau maior, os homens comparecem com uma proporção importante para atingir 39% da categoria no segundo grau. Neste último segmento, já se torna difícil nomear a categoria como “feminina”, no máximo poder-se-ia falar de uma predominância relativamente discreta de mulheres” (Codo, 1999:62).

c) O papel dos valores na escolha pelo Magistério

Esta talvez seja a preocupação social central da pesquisa de Gouveia. Ela aborda diretamente a relação entre valores e a escolha pelo Magistério. A autora comprova que as alunas orientadas por valores tradicionais manifestam, com maior frequência, a vontade de ao sair do curso tornarem-se professoras, ou seja, reafirmam a opção pelo magistério. Já as moças com comportamentos orientados por valores “modernos” buscam outras profissões. O tradicionalismo, neste sentido, seria uma característica daqueles sujeitos que optam pelo magistério.

Na pesquisa realizada não se investigou diretamente a relação entre escolha e valores, mas como acredita-se que esta é construída a partir das vivências que os homens tem dentro do seu grupo de origem, pode-se admitir a influência dos valores familiares na decisão pelo magistério. A orientação tradicional em Gouveia diz respeito à perspectiva expressa pelas estudantes de não desenvolver atividades profissionais, preferindo manterem-se ocupadas no espaço privado da família.

Em Gouveia era “normal” fazer o curso normal. Atualmente, o “normal” é não fazê-lo. O conservadorismo continua a exercer forte influência no contexto pesquisado, como também exercia nos anos sessenta.

d) Relação entre escolha profissional e origem social

A autora levantou a hipótese de que a percentagem maior de alunos que se interessavam pelo exercício do magistério tem origem social menos favorecida do que as que não desejam ser professoras. No decorrer de sua pesquisa, ela pôde realmente ver sua hipótese comprovada. Observou-se que na medida em que se ascendia socialmente menor era o interesse pelo magistério como profissão.

Nesta pesquisa a relação entre origem social e opção pelo magistério se deu de forma inversamente profissional, ou seja quanto maior o interesse mais humilde era a origem social do sujeito. Tal relação reforça os resultados obtidos pela pesquisa de Gouveia. É válido ressaltar que esta tendência também se acentua devido ser o grupo pesquisado, quase todo ele de origem social menos favorecida, visto que são alunos de uma escola pública.

Para se concluir este tópico ainda é preciso salientar algo importante que diz respeito à diferenciação entre as duas pesquisas em foco. Quando se escolheu a pesquisa que Gouveia desenvolveu, em nenhum momento foi pensado em realizar uma simples reedição desta. Ela foi escolhida para assumir um papel de fonte inspiradora para a elaboração de uma nova pesquisa. Pode-se afirmar que ela atuou como ponto de partida de onde se elegeu alguns elementos para serem novamente investigados em busca de se obter uma reatualização destes. Considera-se então, a elaboração de um perfil inicial dos sujeitos pesquisados, o primeiro passo da pesquisa que se realizou no ano de 1998.

A partir disto, conhecendo um pouco melhor quem são os alunos do Curso Normal estudado e os seus motivos para escolha de tal curso, prosseguem-se as análises na direção de um maior aprofundamento acerca das trajetórias individuais no grupo de sujeitos pesquisados e suas representações sobre os conceitos de escolha e de vocação. Os depoimentos colhidos através do instrumento adotado nesta pesquisa foram muito significativos e ofereceram várias informações que enriqueceram as análises que serão apresentadas a seguir.

NOS TRAJETOS DA VIDA, A CONSTRUÇÃO DAS ESCOLHAS

Nesse texto pretendeu-se demonstrar que as escolhas feitas pelos indivíduos não surgem do acaso e tampouco se constituem apenas como fruto da vontade divina em forma de vocação.

Algumas características individuais construídas e reforçadas pelo convívio familiar e social constituem elementos que participam ativamente do processo de escolha em questão. O *habitus* desse grupo colabora para que uma determinada pessoa interprete a formação que o Curso Normal oferece como bastante atraente, ao ponto de ir contra a corrente e escolhê-lo, sem optar por fazer o ensino médio não profissionalizante. As experiências iniciais no processo de escolarização exercem uma forte influência na decisão de fazer o Curso Normal para se tornar ou não um professor.

Muitos depoimentos colhidos nesta pesquisa apontaram na direção de se buscar relações com a escolha feita na história de vida destes sujeitos. Percebeu-se que, em muitos casos, os alunos começaram a construir sua escolha pelo Curso Normal ainda quando crianças. As brincadeiras desta época, abordadas nos depoimentos dos sujeitos pesquisados, revelam uma forma de representar o real, fazer com que o estranho se torne conhecido e familiar, relacionando o ausente, através da evocação do possível (Jovchelovitch, 1995). Nesse primeiro momento do texto, no qual são abordadas as experiências passadas, entendendo-as como presentificadas no momento atual, estarão sendo estudadas as representações sociais que permitem ao sujeito estabelecer relações com o ausente e traçar planos, evocando o possível.

Ao brincar, a criança reproduz de uma forma qualitativamente diferente o que vivencia o real. Desta maneira, se torna mais capaz para interferir no meio onde vive. A essas brincadeiras de criança desempenhando o papel de professor, somou-se o desejo de querer ajudar ao próximo. Tal motivação é também muito

frequente nas pessoas que encaram o magistério como “profissão sublime”, de sentido humanitário, crendo que o professor torna-se o principal responsável pelo fato das pessoas saírem da ignorância¹⁴. O depoimento apresentado a seguir demonstra o que se descreveu.

“A maior parte dos meus estudos foram em escola pública. Sempre fui interessada e sempre amei os livros desde o primário. Dentro de mim havia uma paixão pela Pedagogia. Quando com minhas bonecas, eu fazia uma sala onde eu era a educadora. Ao crescer um pouco mais, comecei a amar outra profissão diferente dessa, mas que trabalha com o próximo também: a medicina. Até pouco tempo tinha ainda o pensamento e o desejo de prestar o vestibular e alcançar este sonho profissional, mas o caminho era mais estreito do que imaginava. Então aquela paixão adormecida despertou e comecei a lutar por ela. Bem, estou me preparando para prestar o vestibular e terminando o normal, praticamente já sou o que desde menina queria exercer. Hoje, mais madura, vejo que é uma profissão mal remunerada e existem outras desvantagens. Pretendo fazer a graduação futuramente pois não quero, de maneira alguma, limitar-me a dar aula em sala” (K.S.R., 18 anos, sexo feminino).

Neste relato também observa-se uma passagem (“*mas o caminho era mais estreito do que eu pensava*”) em que a pessoa refere-se indiretamente à ação limitadora das condições materiais do meio de que é proveniente. Sua fala expressa o confronto entre o sonho e a realidade, processo no qual todos se deparam e vivenciam cotidianamente. Tal processo sugere mediações, pois nem

¹⁴ Essa crença foi desenvolvida especialmente a partir do Iluminismo, movimento cultural que se propôs a lançar luzes sobre as trevas existentes na Idade Média, que impediam o avanço dos conhecimentos científicos. O professor até então era confundido como padre, que estava mais preocupado em salvar almas (Nóvoa, 1995).

sempre se consegue o que se deseja. Muitas vezes esse desejo sofre modificações, adaptações ao meio ou até é adiado por mais algum tempo. Principalmente, quando se vive em uma sociedade pautada por princípios (neo)liberais, cuja concretização continua a promover a exclusão social.

Um outro ponto bastante polêmico que o depoimento aborda e oferece subsídios para se refletir sobre essa temática, refere-se ao que a aluna coloca como perspectiva para o seu futuro. Após se definir como mais madura e crescer em sua visão “romântica” do magistério dados de base material, como a baixa remuneração da categoria e outras desvantagens, a aluna reelabora o seu desejo e projeta os seus planos para o futuro. Pretende alcançar o nível superior, pois em sua compreensão, este lhe possibilitará perceber um maior salário e sair de sala de aula (“... pretendo fazer futuramente graduação pois não quero, de maneira alguma, limitar-me a dar aula em sala”).

O primeiro elemento a ser questionado refere-se à parte do depoimento em que é abordada a má remuneração do professor. Isto é realmente um fato verdadeiro, porém, muitas vezes este discurso é usado como se os professores fossem a única categoria de trabalhadores a ganhar pouco¹⁵.

Na verdade, o grupo do magistério não está isolado do conjunto de trabalhadores assalariados ou autônomos que sofrem com os baixos salários. Desta forma, a baixa remuneração não é privilégio apenas da categoria dos professores.

O segundo elemento diz respeito ao entendimento expresso no depoimento de que o vestibular é um meio para se obter melhor salário e uma consequente melhor posição na escala social. No Brasil, e em outros muitos países em desenvolvimento, este pensamento realmente já foi bem mais verdadeiro. Porém,

¹⁵ A perda do poder aquisitivo dos professores é um processo que não acontece isoladamente de outras categorias profissionais e sofre influência dos acontecimentos políticos de nossa história. “As dificuldades de consumo em uma sociedade na qual o capitalismo monopolista lança, segundo Paul Singer, suas raízes, mas ainda não é hegemônico (como período dos anos 40 aos 60), tornam as aspirações dos trabalhadores muito

atualmente, o que se vê não é bem isso. Na verdade, o *status* do curso superior encontra-se substancialmente abalado, pois é cada vez maior o número de desempregados ou subempregados com o diploma na mão. Com o crescimento do número de pessoas a conseguir acesso à Universidade e o pouco aumento de postos de trabalho devido ao baixo crescimento econômico, o mercado tornou-se muito mais exigente, dificultando a obtenção de emprego. Desta forma, a crença de que um diploma abriria de curso superior funcionaria como algo que abriria todas as portas, afirma-se, é uma grande ilusão.

Um último ponto que chamou atenção neste depoimento diz respeito à passagem em que o sujeito finaliza o seu relato e emite a sua perspectiva para o futuro (“... pois não quero, de maneira alguma, limitar-me a dar aula em sala”). Tal afirmação suscitou uma indagação: por que dar aula é visto como algo limitador? Entende-se que esta parte do depoimento é um forte indicador sobre o que estão pensando as pessoas antes de se tornarem professores. Estas não pensam em permanecer como professores e buscarão o curso superior para que possam se transformar em diretores ou supervisores, naqueles que “mandam” e os professores “obedecem”. Tal situação é percebida claramente quando se percebe que são poucos os alunos do curso de Pedagogia que desejam ir para sala de aula¹⁶. Este é um ponto que merece atenção pois é preocupante o fato de que o(a)s futuro(a)s professore(a)s formados pela Universidade, antes de entrarem em sala de aula, já pensam em sair.

Como conclusão da análise da relação estabelecida entre escolhas presentes e histórias da vida, é válido ressaltar que o movimento de se tornar consciente das lembranças, isto é, de se descobrir capaz de se apropriar do passado é extremamente fundamental para que o sujeito se viabilize enquanto agente construtor de sua própria história, sendo que esta é também social. Ele deve perceber que não exerce apenas o papel de espectador perante os fatos de

modestas. Talvez seja por isso que, aparentemente, dê a impressão que o professor era bem remunerado. Os depoimentos mostram que o salário do professor foi sempre minguado” (Nadai, s/d:14).

¹⁶ As informações sobre os alunos do curso de Pedagogia são fruto de observações informais provenientes da prática de monitoria desta pesquisadora desempenhada na disciplina de Organização Social do Trabalho

sua história, pois ele não só representa internamente o que percebe como pode também resignificar o que ouve e o que vê. Estar consciente do que vive é um importante passo para desempenhar um papel ativo e ser capaz de tomar decisões.

Referindo-se, ainda, à análise do aspecto da influência da relação do aluno com a escola na futura escolha pelo Curso Normal, ao observar os resultados do questionário, percebeu-se que, independente da realidade específica de cada turno, é grande a importância dada à escolaridade. Muitos foram os depoimentos apontando nessa direção, mas talvez este traduza melhor toda a extensão desse valor e das dificuldades que o ato de estudar pode envolver.

“Estudei sempre em escola pública (1ª a 4ª séries em escola municipal) no interior que meus pais moram. Nas séries iniciais apanhei de palmatória quando tinha arguição com a tabuada, talvez por isso tenha tanto medo dela (matemática). Percorri caminhos fechados quando ia para a escola, andando dentro do mato, passando córregos e pegando todo sol do meio dia. Aos 16 anos fui morar em Sobral com minha irmã, fiz da 5ª ao 1º ano do 2º grau e não trabalhava. No ano de 97 vim para Fortaleza morar com outra irmã. Trabalhava o dia inteiro e do trabalho vinha para o I.E.C., chorava de medo por motivo de transporte. Sofri um pouco. No segundo semestre passei para tarde... Minha história é muito longa, não consigo colocá-la através de tópicos. Só sei dizer que estou aqui, tentando crescer e penso logo logo chegar a uma Universidade e ser vista como uma heroína, ou melhor, uma vencedora” (M.S.O., 23 anos, sexo feminino).

Partindo para abordar cada turno em separado, percebeu-se que o turno da tarde apresentou uma relação melhor com a escola. Na memória dos alunos desse turno parece que ficou gravado um maior número de fatos positivos com relação ao processo de escolarização. É como se tivessem experimentado melhores experiências e menos dificuldades neste caminhar. A maior parte dos alunos que relata a influência positiva da professora em sua escolha pelo Curso Normal é do turno da tarde. A tendência da escolha ter sido influenciada pelos familiares também é maior neste turno.

“Comecei a estudar com três anos, logo cheguei no primário e tive contato com professoras inesquecíveis. Não repeti nenhum ano. Hoje estou aqui terminando um curso que pode ser um passo para me abrir muitas portas no futuro” (A.O.S., 16 anos, sexo feminino).

“Estudei sempre em escola particular e desde o Jardim I admirava muito a minha professora e imaginava que seria bom estar ali sendo professora. Lembro-me de quando tinha oito anos e brincava todo dia de ser professora. Desde então, continuei crescendo e admirando essa profissão cada vez mais” (A.R.A., 18 anos, sexo feminino).

“Tive um ótimo caminho sempre. Tive bons professores e fui bem alfabetizada. Agora, eu quero transmitir para os outros o que aprendi” (R.U.R., 18 anos, sexo feminino).

Por sua vez, os alunos do turno da noite, em grande parte, afirmam que suas experiências escolares foram muito difíceis. As dificuldades são de ordem social e financeira. Não é por acaso que o número de alunos que se identificam com professores e a escola tenha diminuído neste turno. Muitos alunos também falam de sua escolaridade interrompida e há maior incidência de pessoas mais velhas e casadas que estão retomando os seus estudos. A situação precária da escola pública é relatada com maior frequência neste turno.

“Do maternal à terceira série estudei em escola particular, mas fui reprovada por causa de ‘um ponto’, fiquei decepcionada. Minha mãe me matriculou em uma escola do Estado que, se tive seis meses de aula direito, foi muito. Depois mudei de escola, mas não passei muito tempo pois, aos doze anos, tive eu estudar à noite para poder trabalhar (A.L.S., 18 anos, sexo feminino).

“Meu primeiro grau foi feito em escola pública por motivo de pouca condição financeira. Não tenho boas recordações deste período. Escolas públicas deixam muito a desejar, há falhas em todos os sentidos. Foi uma caminhada com bastante força de vontade e de vencer” (M.S.D., 22 anos, sexo feminino).

Um outro elemento pertencente ao trajeto do sujeito e que exerce influências no processo de escolha, presente desde antes de seu nascimento e que o acompanhará por toda a sua vida, diz respeito à sua relação com o meio sócio-econômico. As características desse meio poderão se alterar, porém com certeza, a relação de mútua influência entre sujeito e meio permanecerá existindo.

Entende-se que o contexto sócio-econômico participará do processo de escolha do aluno pelo Curso Normal de duas maneiras. A primeira delas refere-se à interferência deste contexto na produção de condições precárias e difíceis encontradas no decorrer de todo o processo de escolarização de quase todos os sujeitos pesquisados. Sendo assim, tal processo se reveste de uma camada valorativa muito grande¹⁷. Entre as pessoas mais pobres, a escolarização ainda é vista como uma das principais formas de ascender socialmente de forma honesta. Esta representação continua a ser alimentada pelo próprio discurso do Estado e por políticos que baseiam suas campanhas políticas na idéia de que a educação é a redenção do povo e a solução para todos os problemas da nação.

Isto posto, torna-se mais claro o significado que o Curso Normal assume para os que se originam deste meio. Ele é visto como algo muito importante, pois tal curso dá o direito ao aluno, ao concluí-lo, de se tornar professor, sendo este visto como o responsável por uma nobre missão, a qual os políticos e até mesmo alguns intelectuais ajudam a propagar. Desta forma, entende-se que o significado do Curso Normal reveste-se de um sentido próprio para aqueles provenientes de um contexto social mais desfavorecido, o qual deve ser respeitado. Este sentido tem relação direta com o valor atribuído à escolarização. Entende-se que não se pode compartilhar desse discurso falacioso construído em torno do processo de escolarização.

A educação constitui-se, no decorrer do tempo, como um dos principais estandartes das sociedades modernas e desenvolvidas. Ela também é um forte indício para se avaliar o grau de cidadania de uma nação, porém isso não faz dela a varinha mágica que pode ser usada para desfazer algum "feitiço que um bruxo mau" tenha lançado a um determinado povo que passa por várias dificuldades sociais.

¹⁷ O entendimento da escolarização como forma de ascensão social constitui-se em uma estratégia de classe (Pessanha, 1994).

Sem dúvida, sua participação é importante na luta por direitos básicos, mas ela sozinha não pode garantir um aumento na qualidade de vida de todos aqueles que passam por dificuldades neste momento.

A segunda interferência do contexto sócio-econômico no processo de escolha dos alunos do Curso Normal diz respeito à necessidade imperiosa de se obter um emprego e contribuir para o aumento da baixa renda familiar.

“Pretendo seguir esta profissão com muita responsabilidade e dedicação no que estou fazendo para dar aos meus pais alguma contribuição por tudo que eles me fizeram” (A.S.R., 20 anos, sexo feminino).

“Batalhar para conseguir uma oportunidade de trabalho como professora” (M.C.L., 34 anos, sexo feminino).

“Hoje o emprego está difícil, as escolas precisam de pessoas qualificadas. Minha opção pelo magistério não é por dinheiro, nem pelo certificado. Penso em ensinar as pessoas pobres, quem sabe até alfabetizar o meu pai” (M.F.R., 19 anos, sexo feminino).

O tempo de escolaridade é também o tempo para se preparar para o mercado de trabalho, porque muitos desses jovens não gozam do privilégio de apenas estudarem. Desde criança acostumaram-se a ajudar a mãe ou o pai em seus serviços, e ao crescerem já começam a ser solicitados a contribuírem no orçamento da casa. Desta forma, muitos deles unem a vontade de conclusão do segundo grau com a necessidade de qualificação para pleitear uma vaga no competitivo mercado de trabalho.

Na escolha pelo Curso Normal, a oportunidade de trabalhar como professor é vista pela maioria dos sujeitos pesquisados como forte atrativo. Muitos deles (cerca de $\frac{3}{4}$ do total) confirmam a sua opção pela profissão de professor. Em suas projeções para o futuro, eles se imaginam atuando nessa área.

Um outro aspecto a ser levado em consideração no processo de construção da escolha desses jovens pelo Curso Normal refere-se ao papel que o grupo ao qual pertencem desempenha no momento da escolha. O *habitus* do grupo servirá também de base para a tomada de decisão acerca da opção profissional dos sujeitos pesquisados.

“O *habitus* é, além disto, ao mesmo tempo social e individual, pois diz respeito aos grupos e ao indivíduo. Ao interiorizar as práticas e as representações, o indivíduo internaliza, embora de modo subjetivo, a objetividade, assegurando com isto a relativa homogeneidade dos *habitus* de classe ou de grupo. É no interior dessa dinâmica que se dão as relações de poder, fazendo com que determinados valores e bens simbólicos tenham mais legitimidade e por isso se imponham mais do que os outros” (Bueno, 1996:28).

De acordo com essa afirmação de Bueno (1996), entende-se que através da interiorização dos *habitus* de classe ou de grupo, o sujeito desenvolverá uma determinada escala subjetiva de valores, que, no entanto, é compartilhada objetivamente e de forma, na maioria das vezes, homogênea, pelo grupo do qual faz parte.

Essa forma de interpretação é muito oportuna ao se analisar as reações das pessoas próximas aos que escolheram fazer o Curso Normal. É possível entender a razão, mesmo com toda a crescente “desvalorização” do trabalho docente, para que a tendência mais forte encontrada nas respostas tenha sido a de reações positivas dessas pessoas que convivem mais próximo aos sujeitos pesquisados. A existência de certos valores, que reveste o trabalho docente de uma conotação bastante positiva, em determinado grupo e classe social fazem

com que a escolha pelo Curso Normal seja aceita e vista até como motivo de orgulho.

Essa aceitação, em muitos casos, é também justificada pela valorização da profissão do professor e pelos sentimentos humanitários que ela envolve como pode-se perceber nos depoimentos descritos abaixo.

“A família apoiou, pois sempre trabalhei na área da educação. Mas, já sabiam que o ganho financeiro era pouco e que existia um outro ganho. Este é de um valor bem maior do que o financeiro” (A.O.N., 19 anos, sexo masculino).

“Sempre me deram forças para que eu continuasse, pois achavam este curso oferece oportunidades para se trabalhar juntamente com as pessoas, ajudando quem está ao seu lado” (A.M.J., 24 anos, sexo feminino).

Um outro motivo que favoreceu uma boa aceitação é já ter alguma professora na família. Tal posicionamento se respalda na representação de que o magistério é coisa para mulher, como revelam os depoimentos a seguir:

“Nunca houve ninguém contra, pois todas as minhas tias maternas e também minha mãe são professoras” (E.C.S., 19 anos, sexo feminino).

“Normal, até gostaram porque a maioria das mulheres são professoras” (E.F.M., 18 anos, sexo feminino).

Por outro lado, encontrou-se também um bom número de alunos que se depararam com reações adversas por parte das pessoas mais próximas. Esse

fato pode ser entendido em relação aos valores grupais, onde a educação não assume o mesmo significado que tinha para o grupo das pessoas que tiveram reação positiva à escolha pelo Curso Normal:

“Minha mãe amou, achou o máximo. Porém, meus amigos acham que eu sou louca, pois ser professor é brega e não tem valor algum” (C.M.A., 19 anos, sexo feminino, turno da tarde).

“Muitos dizem que sou louca, pois professor ganha uma miséria” (A.S.A., 24 anos, sexo feminino).

“Meu pai acha que eu sou louca de querer ser professora. Ele fala que é tempo e estudo jogado fora” (M.S.D., 22 anos, sexo feminino).

Os motivos alegados para a família ou alguém mais próximo para desaprovarem a escolha foram: os baixos salários e a desvalorização da profissão. No entanto, alguns depoimentos demonstraram como os sujeitos pesquisados se posicionam acerca deste tipo de argumentação.

“Minha família sempre achou que eu tinha um potencial muito grande e que eu merecia ser muito mais que ser professora, uma profissão tão desvalorizada. Mas aceitaram minha escolha” (A.J.S., 21 anos, sexo feminino).

“A reação é boa, dão força, embora digam que o professor é mal remunerado. Mesmo assim, o prazer de ensinar, de formar adolescentes ou crianças é indiscutível” (C.V.P., 30 anos, sexo feminino).

Tais depoimentos abordam diretamente o aspecto da desvalorização social do trabalho docente, que está vinculado aos baixos salários que este grupo percebe. O segundo depoimento demonstra uma alternativa costumeiramente utilizada para mascarar a insatisfação econômica, colocando o ganho em outra ordem que não a financeira. É como se o trabalho docente fosse algo divino e etéreo e que o professor não precisasse de dinheiro para viver. Os professores que se preocupam com isso muitas vezes são chamados de mercenários por pessoas de seu próprio grupo de trabalho.

Um outro fator preocupante percebido em algumas respostas dos sujeitos da pesquisa diz respeito à presença do discurso de desvalorização profissional dentro da própria categoria. Alguns depoimentos assim o demonstram.

“Com relação a todos que me cercam, bem tenho apoio geral. Exceto de uma professora que tive na 8ª série. Não que ela não me dê apoio algum, mas ela sempre diz que eu sou bem dedicada e por que não fazer algo que não é tão reconhecido no país?” (K.S.R., 18 anos, sexo feminino).

“Na minha família só tive apoio de minha mãe, os professores, em sua maioria, só falavam dos pontos negativos da profissão” (C.O.M., 17 anos, sexo feminino).

Em determinadas situações o amor e a vocação não foram suficientes após longos confrontos com a dura realidade de anos desgastantes e frequentes limitações financeiras. Um trabalho recente feito pela UnB, coordenado pelo Professor Couto, adotou como um dos focos de análise o *stress* docente. Foram estudados comportamentos de desânimo, descrença, desvalorização do trabalho e até mesmo a desistência de muitos professores pela profissão.

Essas falas dos professores é um dado de realidade que não pode ser negado, porém entende-se que elas estão sendo utilizadas para encorajar os jovens a desistirem antes de tentarem realizar o desejo de se tornarem professores. É uma fala que antigamente, por exemplo, no contexto da pesquisa de Gouveia, ainda não existia. Porém, hoje em dia não pode ser desconsiderada. Quem escolhe esta profissão, ouvirá depoimentos desestimulantes de muitas pessoas, até mesmo de professores. Apesar de colaborar para a formação de uma imagem negativa do trabalho docente, há um lado positivo nesta reação se esta for encarada como diagnóstico de uma situação e passar a criar em quem escolhe a necessidade de obter informações realistas, mas não parciais, para que esta escolha seja fruto de uma análise depurada de todos os fatores positivos e negativos e que esta seja bem consciente.

Um outro dado importante confirmado pela pesquisa, que pode ser remetido à discussão do ponto anterior, aponta para um estado de desinformação do aluno novato e de um total despreparo do curso para receber este novo aluno. Para que uma escolha por determinado curso possa dar bons resultados, faz-se necessário para quem irá escolher que tenha acesso a informações a respeito do que irá encontrar. O que se percebeu, nas respostas dos sujeitos pesquisados, é que eles embasaram suas escolhas ou em opiniões de terceiros ou em representações sociais partilhadas com seu grupo social. Não foi feito nenhum contato com a realidade do Curso Normal e nenhum aprendizado novo ocorreu, nem sobre o ambiente que se escolheu para estudar, nem sobre a própria pessoa que escolheu. É papel do Curso Normal trabalhar este processo de escolha que merece ser amadurecido, porém o que se percebe é a total omissão dos profissionais que nele atuam com relação a esta questão, como é exemplificado nos depoimentos abaixo.

“Para mim o curso seria como outro qualquer, quando cheguei vi que era bem diferente do que eu pensava e hoje acho que estou mais preparada” (L.F.P., 20 anos, sexo feminino).

“Ser melhor, as pessoas saberem informar o que vamos fazer” (S.M.N., 26 anos, sexo feminino).

Como último ponto desta parte do texto, faz-se necessário conhecer um pouco mais das motivações dos sujeitos pesquisados.

Para uma melhor compreensão destas motivações, as respostas dos sujeitos foram aglutinadas em três grupos. O primeiro grupo reúne os sujeitos que no bojo de seus motivos há uma importância maior dada aos aspectos emocionais ou afetivos. Dentre as respostas mais comuns deste grupo estão: aquelas que dizem respeito à realização pessoal, ajudar aos outros, vocação, sacrifício e amor ao próximo.

O segundo grupo diz respeito às pessoas que expressaram em seus motivos uma maior presença ou consciência das condições materiais e exigências do meio, neste item o aspecto racional recebe uma maior ênfase. Os motivos mais frequentes são: capacitação profissional, necessidade de emprego, busca de um maior aprendizado entre outros.

O terceiro grupo é composto por aqueles alunos que passaram por um processo de escolha diferente dos outros dois grupos. Estes alunos apresentaram um motivo alheio ao interesse pelo Curso Normal para o terem escolhido. É o caso dos que foram influenciados pela família ou por pensarem que o Curso Normal era mais fácil do que os outros, ou ainda porque onde moravam não tinham outra opção a não ser estudarem no Curso Normal.

A maior tendência encontrada nas respostas sobre os motivos dos alunos deste Curso Normal foi a que indica um grande destaque para os aspectos afetivos no processo de decisão pelo curso. Dentre eles ressalta-se o uso da idéia de vocação para justificar a sua opção pelo Curso Normal, associada à vontade de conseguir um emprego. No entanto, desponta-se também como uma forte tendência a vontade de se conseguir um emprego após o término do curso.

Esse último dado é de grande importância, pois indica que realmente esses alunos que estavam no Curso Normal o fizeram na intenção de trabalhar como docente, contrariamente ao que foi encontrado por Gouveia (1970). Naquela época, a grande maioria das alunas não tinha a intenção de exercer a profissão de professora¹⁸. Atualmente esta tendência se inverte e comprova-se que a maioria dos alunos pesquisados pretende fazê-lo. O Curso Normal já não está sendo visto apenas como mais um espaço para se concluir o segundo grau e obter um diploma. Acredita-se que o fato de se apresentar nesta pesquisa como tendência dominante a reafirmação da opção pelo Magistério, revela o reconhecimento da especificidade da formação proposta pelo Curso Normal. Ou seja, o aluno procura este curso porque realmente o reconhece como agência formadora que lhe possibilitará principalmente a sua inserção no mercado de trabalho.

Para uma melhor visualização dos motivos que os alunos apresentaram como justificativa para a decisão de trabalhar como docentes, esses foram classificados em dois grupos:

- a) Motivos ancorados numa visão idealista do trabalho docente: por amor, aptidão, ajudar aos outros e vocação.

Essa continua sendo, como foi apresentada na exploração dos motivos da escolha pelo Curso Normal, a principal tendência expressa nas respostas

¹⁸ A pesquisa de Gouveia revela que a maioria (62%) das alunas do Curso Normal não tinha a intenção de se profissionalizar, mas desfrutar de uma cultura geral, além de se preparar para o lar e a vida doméstica. Ao contrário da minoria que procurava o curso para, a partir dali, ter uma profissão (Therrien, 1998).

levantadas. Concluiu-se que, mesmo após a vivência neste curso, os alunos continuam a pensar da mesma forma quando entraram, ou seja, a permanência no curso não proporcionou uma reelaboração em seus motivos para a confirmação de sua opção. Os que percebiam a profissão de professor sob a ótica idealista que se traduz na ênfase dada aos aspectos "sentimental" e "humanista" continuam a pensar da mesma maneira.

O discurso da vocação, ao término do curso, permanece essencialmente inalterado, ou seja, é como se não tivesse havido nenhuma discussão a esse respeito ao longo do período da formação. E, mais grave ainda, este discurso ainda é reafirmado e endossado pelos alunos como se ele fosse necessário para que se sintam verdadeiros e competentes professores. Acredita-se que esta crença deve ser ainda compartilhada e reforçada pelos próprios professores do Curso Normal.

b) Motivos ancorados numa visão realista do trabalho docente: arranjar um emprego.

Neste caso, as respostas encontradas demonstram que a confirmação da opção se deu baseada em motivos de cunho racional, sendo enfatizados os motivos relacionados à ordem material e econômica.

Esta é uma nova tendência, com relação aos dados da pesquisa de Gouveia (1970), mas detectada no estudo de Bueno (1995). Ou seja, a necessidade de trabalhar e de se capacitar para enfrentar um mercado competitivo representa algo recente e bem atual. Neste estudo realizado em 1998, pode-se afirmar que esta tendência foi muito forte e encontra-se em crescimento.

Neste grupo inclui-se também outra tendência que aborda uma discussão bastante pertinente. O discurso da profissionalização é um fenômeno que atualmente tem sido alvo de vários estudos. É um novo elemento para ser acrescentado na clássica discussão sobre o trabalho docente. Muitos autores

contemporâneos (Nóvoa, 1995; Costa, 1995; Weber, 1996; Therrien, 1998) oferecem elementos para se refletir sobre este tema.

Com relação à discussão sobre o movimento de profissionalização, esta tendência tem colaborado para que os professores se mobilizem em torno de reivindicações para a ampliação do status e do prestígio do trabalho docente abalados ao longo do tempo. Deste modo, o discurso da profissionalização contribui

“para reforçar a posição social do magistério e da importância de seu trabalho, ora como possibilidade de sua ascensão social e garantia do estatuto social, econômico e político de sua atividade, capaz de estender-se a todos os sujeitos que dela partilhassem. Significou, ao mesmo tempo, a possibilidade de preterir, para o ideário docente, uma visão substitutiva à da vocação” (Therrien, 1996:158).

No entanto, apesar da tendência da profissionalização significar um passo em direção à superação do discurso da vocação, deve-se ressaltar que ela ainda pode estar reforçando a idéia do amor à profissão e abnegação por esta. “Na palavra ‘professor’ está contido o mesmo sentido de fé que no termo profissão, porém no caso dos docentes, a idéia de vocação está sendo substituída pela de trabalho qualificado” (Costa, 1995:10). Desta forma, não se pode deixar-se iludir pelo novo, ou apenas pela aparência de novidade. Este movimento só será realmente inovador se for capaz de promover mudanças na prática docente e na maneira deste se auto-perceber. Algum avanço já foi obtido, porém, muito ainda resta a ser feito. Neste sentido concorda-se com a seguinte afirmação:

“A superação, pelo magistério, do que hoje parece se constituir numa visão restrita do ‘profissionalismo’ que já conseguiu romper, em parte, com a da ‘vocação’, deste modo, ainda está para se realizar. O núcleo estável da representação da valorização social do trabalho docente parece continua intacto” (Therrien, 1996:173).

PARTE INTEGRANTE DO PROJETO DE VIDA

Neste estudo, a tendência do profissionalismo é considerada como um dos caminhos para se rediscutir as noções cristalizadas e naturalizadas a respeito do trabalho docente, promovendo um espaço de discussão e redimensionamento deste. Com a introdução de algo novo num cenário antigo, acredita-se que se podem gerar repercussões no entendimento que os alunos tenham a respeito do discurso da vocação, proporcionando uma maior abertura par se debater a formação de um profissional não mais apoiada em uma “bagagem inata”, ou da “graça divina”. Certamente esse processo de reflexão sobre a profissão não só atingirá aos alunos como também aos professores e demais componentes da escola.

“Desta forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade de construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Esta abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar” (Dayrell, 1996:137).

Depois da exposição e análise acerca das motivações dos sujeitos pesquisados, partiu-se para a elaboração do texto seguinte onde foram abordados os significados adotados pelos pesquisados sobre os termos vocação e escolha; após o desenvolvimento desta parte, foi acrescentada a exploração de um tema que aglutina a todos numa espécie de eixo norteador das escolhas que são realizadas no cotidiano por todos os homens. Esse eixo recebe o nome de projeto, o qual alguns autores (Bueno, 1996; Dayrell, 1996; Bock, 1998) abordam. Este tema será melhor desenvolvido em separado na próxima parte do trabalho.

A ESCOLHA: PARTE INTEGRANTE DO PROJETO DE VIDA

Um dos fortes pontos que se coloca contra a idéia de construção de uma escolha pelo trabalho docente é o significado dado ao termo vocação. Sabe-se que esta palavra traz em seu bojo uma forte conotação religiosa baseada na doutrina cristã, desenvolvida e difundida na cultura ocidental. Esse termo é produto da cultura ocidental, pois nas religiões orientais não é usado frequentemente. Como já foi apresentado anteriormente, neste mesmo trabalho, através do estudo de Weber (1996), o conceito de vocação deixou de ser exclusivamente usado no meio religioso e se secularizou, devido principalmente à interpretação dada a ele pela doutrina protestante.

O discurso da vocação, naquela época, teve seu significado e abrangência ampliados. Ela deixou de ser apenas coisa de padre e freira para ser algo de todos aqueles tementes a Deus, que buscam sua realização através da aceitação da vontade divina expressa através de uma determinação, de um chamado para realizar uma missão específica. A missão ou vocação, e conseqüentemente o trabalho, deveria ser realizado para a glória de Deus (Weber, 1996).

Nos relatos colhidos através desta pesquisa, percebeu-se como os alunos do Curso Normal estão significando os termos vocação e escolha. É importante que se conheça o que eles pensam para que se entenda melhor o processo de constituição dessas representações. Desta forma, os professores, principalmente, possam se tornar mais hábeis, para realizar ações mais competentes, que atinjam esses conceitos por vezes parciais ou obsoletos, e se construam outros mais complexos e atuais.

A idéia marcante sobre vocação desvelada pelos depoimentos foi mesmo a mais conhecida, que a define como um dom de Deus transferido para o homem. Junto a esta representação, segue-se uma outra, que trata da vocação como algo inato, com a qual já se nasce.

O interessante, quando se aplica esta conceituação ao caso da Educação, é a defesa que os próprios professores fazem dela. É como se para ser um bom professor, o mais importante fosse ter vocação, entendida também como talento e aptidão. Tal suposição é reforçada pelo que constatou Bueno (1996) em sua pesquisa com relação ao entendimento sobre vocação como algo que é usado para legitimar a escolha pela profissão de professor.

A vocação passou a ser vista, ao mesmo tempo, como um atestado de competência que legitima a escolha profissional e como um elemento determinante para assegurar a permanência nesta área e a passiva e caridosa posição de aceitar todos os sacrifícios em prol das crianças ou pelo amor à Educação. Desta forma, os professores passaram a ser vistos por algumas pessoas, incluindo neste grupo também alguns professores, como missionários, e os que pensam em ganhar dinheiro com a profissão são considerados mercenários. E assim, também por isso, mas não só por isso, os salários dos professores continuam a ser muito baixos.

Em uma outra pesquisa, Rocha, 1995 oferece elementos para entender como se estabeleceu no imaginário brasileiro a figura da professora como missionária por volta da década de 20 no Brasil. "Na produção da imagem da professora primária, a alvura do seu saber será contraposta às 'trevas da ignorância'". Nessa oposição entre luzes e trevas, como um quadro em branco e preto, as professoras primárias surgirão como as "garças brancas" (Rocha, 1995:16). As professoras foram escolhidas como instrumentos a serem utilizados no projeto de desenvolvimento do país, de acordo com o entendimento de que uma nação avançada se faz através da educação, vista principalmente como treino moral. A elas foi dada a nobre missão de tirar o povo das trevas da ignorância.

Traçando um paralelo entre a categoria vocação e a escolha, a partir das definições dadas à primeira categoria, concluiu-se que a representação existente sobre vocação exclui a possibilidade de uma escolha como se entende neste

trabalho. No caso de se ter uma vocação para determinada profissão, a escolha é posta fora da competência do sujeito, pois quem escolhe ou determina é Deus.

A vocação transforma-se em um sentimento de confirmação de uma vontade externa ao sujeito que se manifesta internamente. A vocação também é vista como algo superior ao que se entende por escolha. Como diz a aluna, quando

“você possui uma chama dentro do seu íntimo, que nenhuma dificuldade é capaz de mudar sua aptidão para aquilo que quer” (M.S.O., 23 anos, sexo feminino).

“Quando você tem dom para a coisa. Obs: eu não escolho a vocação, a vocação é que me escolhe” (M.R.S., 20 anos, sexo feminino).

No depoimento acima descrito pôde-se visualizar claramente a relação dicotômica, muito frequente entre escolha e vocação. No entanto, deve-se adiantar que esse fato é bastante intrigante e revelador de uma situação que deve ser denunciada. Esse ponto indica que o processo de escolha, na maior parte das vezes, está sendo vivenciado de maneira superficial e desqualificada. Isso faz com que, cada vez mais, as pessoas se desautorizem para o ato de escolher e passem a aceitar que um Outro, no caso da vocação, é um Outro divino, faça a escolha por elas. Acredita-se que isto acarreta sérios danos para o processo de construção da autonomia do sujeito. Necessário se faz ressaltar que não se está defendendo que este processo seja vivido restritamente no âmbito subjetivista, fazendo com que se pense que é desnecessária a participação do Outro e da esfera de alteridade para se constituir o Eu, este Eu, que deseja e conseqüentemente se coloca entre desejos e tem de escolher.

Um tímido sinal de discordância da idéia dominante de vocação foi apresentado por uma única aluna. Ela apresentou o pensamento de que o contato com a prática docente pode favorecer a construção de habilidades que antes não existia.

*“Sei que tem de ter vocação, mas acho que sendo um trabalho de educação a pessoa começa a desenvolver as habilidades necessárias dentro do que você está fazendo”
(B.M.S., 19 anos, sexo feminino).*

Com relação à suposição de construção de tais habilidades, Bock (1998) oferece algumas reflexões que contribuem para o desvendamento do emprego do conceito de vocação para legitimar um discurso oposto a esta suposição.

“Na verdade, o conceito de vocação sempre foi utilizado como justificador e legitimador de desigualdades sociais: o negro como trabalhador braçal, mulher como refém da maternidade; isso no fundo é o mesmo que dizer que umas pessoas nascem para mandar e outras para subserviência. É a tal vocação genética, que vem a ser o determinismo biológico” (Bock, 1998:1).

Desta forma, conclui-se que o discurso da vocação de ser desmascarado para se combater o efeito discriminatório que este possa ainda estar tendo com relação a certos determinismos que acabam se mantendo no contexto social no qual o homem está inserido.

No caso da utilização do termo escolha, a primeira observação diz respeito a uma grande quantidade de depoimentos sobre a escolha tratando-a como algo ruim ou negativo. Pode-se ter uma pequena amostra através dos relatos apresentados a seguir:

"Maneira incorreta de se descobrir" (G.S.C., 19 anos, sexo masculino).

"É a palavra que leva a pessoa a fazer algo que nem sempre lhe deixa feliz" (I.V.F., 26 anos, sexo feminino).

"É a parte mais difícil que aparece nas nossas vidas. Quando chega a hora de definir uma escolha é sempre problemática" (M.E.C., 24 anos, sexo feminino).

Observou-se, através desses depoimentos, que a escolha está sendo encarada como um problema, algo que revela dificuldade. É nítida a sensação de que escolher é um peso e que não é bom passar por isso. Esse dado é muito revelador, pois indica como as pessoas sentem dificuldade em se assumirem enquanto sujeitos capazes de escolher. Realmente, pode-se concordar que escolher não seja fácil, principalmente, porque implica em chamar para si a responsabilidade sobre seus atos. Além do que, escolher significa ter um só caminho a seguir, deixando vários outros caminhos de lado. Há também o aspecto do confronto entre o poder e o querer, entre o dado material e o subjetivo, ou seja, é um momento em que se depara com a necessidade de intermediar o ideal (sonho) e o real (realidade).

Muitos desses alunos que apresentaram tal representação sobre a escolha não encontraram muitas oportunidades de vivenciarem momentos onde pudessem exercitar o ato de escolher e, talvez, as poucas experiências que tiveram eles sentiram o peso das limitações sociais ou até mesmo uma outra pessoa lhes impôs um caminho a ser seguido. Acredita-se que esses alunos, ao nascerem, passaram a conviver e a construir estas representações baseadas nos *habitus* de seu grupo social que também deve ser partilhado por seus pais. No entanto, não se pode esquecer do caráter transformador do próprio *habitus*, pois ele se estabelece a partir das relações sociais. Interações com outros grupos,

outras culturas e o exercício de reflexão e auto-conhecimento podem ser elementos para se estabelecer novo habitus ou redimensionar o antigo.

Há também um componente deste habitus que atuou e continua atuando para que estas pessoas aprendessem a dar mais importância ao que se perde ao escolher do que ao que se pode ganhar ao escolher. Há toda uma cultura de se maximizar as perdas e com isso ofuscar o brilho do que se ganharia. Vive-se muito mais a frustração por perder do que a euforia de se escolher.

Outro aspecto que se soma para reforçar a representação de que é difícil se escolher refere-se ao fato de se acreditar que uma escolha, neste caso específico, de uma determinada profissão é para sempre e, sendo assim, não é permitido errar. O peso das cobranças sociais torna-se muito forte. Nesta representação está embutida a visão de homem e de mundos estáticos, que não podem mudar. Na realidade, a pesquisadora acredita que o homem, como também seu em torno, está em constante movimento e transformação. Se ao ato de escolha foi também vivenciada e empregada esta percepção, o absolutismo da decisão será relativizado e as pessoas poderão viver este momento de forma mais leve e prazerosa.

Um outro elemento bastante comum encontrado nas definições dos alunos acerca do termo escolha refere-se ao entendimento desta como sendo um processo de cunho exclusivamente subjetivo e individual. O que geralmente se percebe é a relação direta com a ideologia liberal, sendo esta a principal fonte alimentadora do discurso de que o homem pode tudo, inclusive Ter qualquer profissão. A escolha passa a ser defendida como um direito individual de cada homem, como se esse "ser" não dependesse de nada ou de ninguém para continuar "sendo".

As condições materiais e culturais, segundo essa concepção, não fazem parte do contexto de escolha. Há uma espécie de desconsideração dos condicionamentos oriundos do meio social, e o homem "livre" pode traçar para si o caminho que quiser. Assim, ele embala o seu sonho e não espera que o

encontro com o real não abale a realização de seu ideal. Para muitos, que detém uma condição sócio-econômica mais favorável, o sonho acontece de forma prevista; mas, para quem não pode tanto, resta continuar sonhando em ser alguém através do jogo da loto, do bicho ou, ainda mais grave, revolta-se e vai tirar de quem tem mais e não precisa de tanto para viver bem.

É importante salientar que o posicionamento que se adotou nesta pesquisa não nega o componente subjetivo da escolha, apenas não o entende de forma independente do aspecto social. Ambos são forjados no seio de relações sociais e atuam como determinantes deles mesmos. Através da Teoria das Representações Sociais, demonstrou-se como o aspecto subjetivo é atravessado pelo real e como ele é apropriado pelo sujeito. O sujeito apropria-se do real representando-o, lida com o interno e o externo através de instrumentos híbridos de real e fantasia que compõem uma outra categoria, a do simbólico, na qual as representações sociais se movimentam.

O momento de escolha por um determinado caminho, como qualquer outro processo pelo qual passem os homens, é mediado por representações sociais. Para que este possa ser um bom momento é necessário que o homem torne-se consciente de suas motivações e o que está por detrás deles, ou seja, ele precisa ir ao encontro dos significados que ele construiu e reconstruiu ao longo de sua vida, realizando um diálogo entre todas as instâncias que este processo envolve. Mais do que isso, é imprescindível que ele exercite também o papel ativo para que seja o senhor de sua decisão.

Bock (1998) indica que um dos caminhos para que isto aconteça é passar a encarar a escolha de um curso ou profissão como o momento no qual se esboça um projeto de vida. Mais do que se perguntar sobre "o que eu faço", deve-se questionar qual projeto de vida eu desejo para mim. Desta forma, o homem assume o posto de sujeito de suas decisões, mesmo que estas sejam limitadas ou fortemente influenciadas pelas condições materiais.

“Estabelecer e fixar esse projeto é mais que uma escolha, pois implica principalmente em renunciar a várias escolhas possíveis. Uma pessoa pode amar várias profissões em perspectiva e ter de escolher uma. Será preciso decidir e essa decisão é um ato de coragem que significará perda. Às vezes é mais fácil admitir as perdas da renúncia que assumir o ganho da escolha em si” (Bock, 1998:2).

Desta forma, confirma-se que escolher é parte fundamental da vida dos homens. A toda hora eles estão escolhendo, mas para que se melhore a qualidade destas escolhas, sendo entendido o conceito de qualidade como uma relativa satisfação do desejo proporcionando uma sensação de bem-estar, é importante viver tal processo de forma cada vez mais ampla e consciente.

O ato de escolher não pode ser entendido fora de um contexto maior, o qual interfere diretamente sobre as escolhas, pois elas juntas também compõem um cenário maior. Dentro da perspectiva de construção de um projeto de vida, deve-se compreender que a primeira e principal ação que os homens devem se ocupar refere-se à tarefa de se constituírem homens. Isto acontecerá mediante as interações sociais que eles mantenham com os outros homens.

“Nessa perspectiva, nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura, ou seja, cada indivíduo, ao nascer, vai se construindo enquanto ser humano” (Dayrell, 1996:141).

Sendo assim, percebe-se que há um contexto sócio-cultural mais amplo, no qual o sujeito, ao nascer, insere-se. Este atuará como determinante em um contexto mais geral nos vários momentos da vida do homem, independente da sua ação. No entanto, existe um outro nível, que é o das interações sociais dos indivíduos na vida social cotidiana; é o nível do grupo social. Neste ambiente, o

homem construirá sua identidade e sentimento de pertença a um determinado grupo. Os indivíduos passam a se identificar pelas formas próprias de vivenciarem e interpretarem as relações e contradições, entre si e com a sociedade. Este movimento promove a produção de uma cultura própria. É no grupo social "onde os jovens percebem as relações em que estão imersos, se apropriam dos significados que se lhes oferecem e os reelaboram, sob a limitação das condições dadas, formando, assim, sua consciência individual e coletiva" (Dayrell, 1996:142).

As interações grupais, em conjunto com as limitações sociais, compõem o campo de possibilidades, onde o indivíduo se embasará para elaborar o seu projeto de vida. "A noção de projeto é entendida como uma construção, fruto de escolhas racionais, conscientes, e ancoradas em avaliações e definições de realidade, representando um rumo de vida" (Dayrell, 1996:143).

É necessário que se reflita detalhadamente sobre essa idéia de projeto. Num primeiro momento, pode-se pensar que esta é muito simples, no entanto, após analisá-la com o devido cuidado, percebe-se que ela possui um alto nível de complexidade.

O primeiro ponto que pode ser destacado dessa definição, o qual tem importância fundamental, refere-se ao significado posto à noção de projeto. Este passa a ser entendido como fruto, que pode ser reelaborado a qualquer momento, de um processo de construção. Ou seja, se o projeto é construído pelo indivíduo, este passa a assumir um papel ativo dentro dessa perspectiva. Isso aponta uma direção oposta ao que os discursos da predestinação e o da vocação colocam. O indivíduo se constituirá humano a partir de suas interações e também de suas escolhas, que estarão integradas a um eixo condutor, que recebe o nome de projeto.

Nessa perspectiva, o homem assume a postura de agente, ator social que constitui o seu projeto de vida exercendo o papel ativo através de escolhas, na

medida do possível, racionais, conscientes e ancoradas em significações, mediadas por interações sociais, da realidade.

Um outro fator que se coloca acerca dessa temática, que serve para reafirmar a importância que o conceito em pauta assume, refere-se ao aspecto de funcionalidade do projeto. Nessa perspectiva, deseja-se mostrar que um projeto é muito mais que um plano para o futuro, pois este integra também todas as vivências passadas que o indivíduo presentifica no momento atual que vive. O objetivo maior do projeto, torna-se então o de dar um sentido, um rumo para o que se vive. Ele possibilita ao indivíduo a definição de um norte para a sua própria vida. Novamente, deve-se reforçar a posição de agente que o indivíduo, dentro dessa perspectiva, é convidado a assumir.

Na busca de produzir significados, apropriando-se do real e construindo um rumo para a própria vida, a criança inicia, desde cedo, o seu aprendizado que a torna humana. Esse é um processo educativo, o qual não se encerrará enquanto o indivíduo continuar se colocando na posição de aprendiz. Por meio dessas muitas experiências, ele vai se desenvolvendo. Tais vivências serão acumuladas e farão parte do projeto de vida de cada indivíduo. O projeto exprime uma forma que o indivíduo tem de organizar e se tornar consciente de seus desejos, motivações e experiências empregando um sentido e um rumo para a sua vida. O processo acima descrito ocorre sempre no cenário de práticas sociais, o que lhe dá também uma conotação social.

“Um projeto é elaborado em função de um processo educativo (...), sempre no contexto do campo educativo ou de um ‘campo de possibilidades’, ou seja, no contexto sócio-histórico-cultural concreto, onde se insere o indivíduo, e que circunscreve suas possibilidades de experiências” (Dayrell, 1996:144).

O cenário que o projeto é tecido, dentro de um campo educativo ou de um “campo de possibilidades” assume características extremamente dinâmicas, visto que as relações sociais e os indivíduos que as mantêm estão em constante movimento de transformação, são mutantes e não podem se deixar cristalizar. Sendo assim, um outro aspecto que não pode deixar de ser abordado referente ao conceito de projeto é o de sua dinamicidade.

O caráter dinâmico de um projeto deve ser bem entendido, pois com ele pode-se elaborar um forte argumento contra uma das representações que circulam no imaginário social acerca da escolha profissional. Muitas pessoas ainda percebem a profissão como algo definitivo e pensam que terão de encontrar algo para fazer pelo resto de seus dias. Desta forma, o momento de escolha é revestido com um peso maior, o da pressão para acertar da primeira vez, como se escolher fosse descobrir algo que já vem pronto e não uma construção fruto das experiências vividas. Como as experiências mudam e o homem também, torna-se claro que um projeto de vida pode ser reavaliado e mudado, sem a obrigatoriedade de ser o mesmo para sempre, e mudar não significa dizer que se “errou”, mas que se experimentou e decidiu-se não mais ir por aquele caminho, ou dar aquele rumo para a vida. O projeto deve ser entendido como algo que pode ser reelaborado a cada momento, este espelha o momento em que se vive.

As mudanças no projeto de vida ocorrerão mediante os diferentes contatos que o indivíduo terá com os outros. As trocas entre culturas diferentes, grupos sociais com experiências diversas é muito salutar para o enriquecimento do conhecimento do mundo que cada indivíduo guarda dentro de si. Em outras palavras, um projeto se faz também mediante o contato com o diferente. Por outro lado, a diversidade só se estabelece através da relação com a existência afirmativa de projetos individuais que diferem entre si, em um determinado momento histórico. Sendo assim, a diversidade se torna um elemento imprescindível a ser considerado quando se estuda o processo de escolha sendo norteado por um projeto, do qual é parte integrante.

CONCLUSÃO FINAIS

Após discorrer sobre todos esses pontos relacionados ao processo de escolha, acredita-se que se trabalhou no sentido de ampliar, o máximo possível, o contexto interpretativo que esse processo envolve. Objetivou-se, com isso, diversificar o leque de análise de tão complexo ato. Além de abordar o máximo de elementos na composição do cenário de uma escolha, desejou-se, também, defender a posição que este contexto está inserido em um outro maior, qual seja, o do projeto que o indivíduo, através de várias mediações, vai construindo e reconstruindo para si mesmo. Esse projeto mantém relações e sofre influências diretas de um projeto inicial, o qual todo homem começa a desenvolver mesmo antes de nascer, o projeto de tornar-se humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã
alguma coisa que não é possível de ser feita hoje,
é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito.
mas, se eu não fizer o que hoje pode ser feito
e tentar fazer hoje o que não pode ser feito,
difícilmente eu faço amanhã o que hoje
Também não pude fazer”*

(Paulo Freire)

Pretende-se, num primeiro momento, permitir-se registrar os sentimentos presentes ao chegar neste espaço reservado para a apresentação das conclusões deste trabalho. É grande a emoção que faz pulsar forte o coração. Em flashes rápidos, pode-se rever, projetados na tela interna da mente, todos os passos dados para se chegar até aqui. Porém, neste local aonde se está vislumbram-se novos horizontes e se entende que realmente o caminho não termina aqui. Muito ainda se tem a desvendar neste rico terreno que é o da Educação. Não foi um caminho solitário, vários e proveitosos encontros aconteceram. Quantas trocas, tantas dúvidas. Que beleza poder compartilhar. Num clima de troca e palpitantes inquietações se apresentará algumas supostas conclusões deste trabalho.

Para tanto, inicialmente, faz-se necessário resgatar um dos pressupostos iniciais desta pesquisa. O primeiro, e talvez o central, refere-se ao desejo de realizar um trabalho de cunho essencialmente questionador e comprometido com a realidade pesquisada. Neste processo de construção, confrontou-se com vários empecilhos e contratemplos. Foi despendida uma boa quantidade de energia para se manter a constante releitura do que estava sendo feito, em busca de coerência entre os passos trilhados e os que ainda iam ser dados. Acredita-se que foi estabelecida uma determinada sequência e que esta foi seguida até o fim, com a flexibilidade presente em alguns momentos onde esta foi refeita. Mesmo assim, não se tem a pretensão de se pensar que por isso esse trabalho não tenha erros ou equívocos e que este não esteja passível de críticas. Há posicionamentos explícitos que podem gerar discordâncias e não se poderia esperar algo diferente. O mais importante é que se possa debater sobre elas, num espaço onde as idéias sejam respeitadas e a diversidade de posicionamentos encarada como algo salutar. O ato de pesquisa não estaria completo sem o debate sobre ele próprio e seus resultados.

Toma-se consciência, neste momento, de que, como foi mencionado nesse trabalho, a relação entre o Eu e o Outro é de fundamental importância para o estabelecimento destas duas instâncias. Desta forma, neste espaço, existe um Eu que comunica algo para o Outro e nada teria sentido, todos os caminhos e descaminhos percorridos, se este momento de culminância ocorresse. Sendo assim, o trabalho não terminou ainda. É necessário que se coloquem estas informações e reflexões à disposição dos Outros, principalmente daqueles que foram atores desta pesquisa e das pessoas que estejam de alguma forma envolvidas com a temática abordada. Escreveu-se para si mesmo, mas também para o Outro, tentando não perder de vista a relação constante que existe entre estas duas instâncias que não podem ser entendidas de forma separada.

Dentro desta ótica, não se poderia deixar de abordar as contribuições que essa pesquisa proporcionará a todos que dela fizeram parte ou que dela ainda poderão se beneficiar. A primeira dessas contribuições diz respeito às reflexões constituídas a partir da postura fenomenológica adotada de problematização do óbvio. Este trabalho visou questionar o que por muitas pessoas é encarado como "normal" ou "natural". Pretendeu-se promover um movimento de dessacralização de alguns processos encarados como naturais, quando na verdade, como tudo que tem relação com o aspecto humano, é também social e construído historicamente.

Quando se abordou o fenômeno estudado não se desejou negar a influência do caráter biológico que a questão envolve, porém, conscientemente, pretendeu-se enfatizar o papel que as condições culturais e materiais desempenham neste processo, para que assim fosse possível argumentar sobre a interação destes fatores no momento de escolha profissional. Além disso, também se posicionou a favor de uma forma de análise onde se poderia integrar os aspectos subjetivos e objetivos que este tema envolve. Desta forma, discordou-se da visão puramente psicologista ou sociologista por vezes amplamente defendida quando se trata deste assunto.

Para que esta pesquisa fosse desenvolvida de forma competente foi preciso desenvolver um referencial teórico que contemplasse tais posicionamentos e que oferecesse instrumental metodológico e fundamentação para a realização das análises. O referencial teórico foi o da Teoria das Representações Sociais que se mostrou perfeitamente indicado para esta ocasião. Por meio do conceito de *habitus*, pôde-se construir uma interpretação alternativa do processo de escolha e sobre o uso do discurso da vocação dentro deste contexto. Foi possível também compreender como se estabeleceu o discurso da vocação e o seu atual estágio de desenvolvimento para que assim se tivesse mais elementos para o desvendamento deste conceito.

Como se apresentou no segundo capítulo deste trabalho, a prática da orientação profissional passou por alguns momentos, oscilando entre interpretações individualistas ou extremamente ambientalistas. Atualmente, procura-se o caminho do meio, ou seja, investigam-se posicionamentos que objetivem integrar essas duas visões. Este trabalho tentou interpretar o fenômeno da escolha pelo Curso Normal à luz de uma teoria que possibilita integrar as ações dos fatores internos e externos que participam deste fenômeno.

Acredita-se que, como já foi abordado anteriormente, o processo de escolha envolve muitos fatores. No entanto, para que ela ocorra de uma forma a superar as representações sociais expressadas pelos sujeitos dessa pesquisa, faz-se necessário que o sujeito se torne cada vez mais apto para tomar decisões. Este é o ponto demarcador da escolha. O sujeito deve, independente das causas, ser capaz de assumir seu papel de agente que decide. Isto se constitui o principal argumento para se questionar e rever o discurso da vocação. Pois, ele faz com que o sujeito se desobrigue do seu posto de quem decide, deslocando essa função para alguém de ordem divina.

Ao se analisar os termos escolha e vocação como são entendidos por esta pesquisadora, é possível imaginar, apenas como recurso didático, o ato da escolha e a vocação formando um par de termos excludentes. Isto é, no momento em que se tem uma escolha onde o sujeito desempenha o papel de autor não é mais possível aceitar uma determinação/vocação de autoria divina. Porém, para os alunos pesquisados, o que se percebeu foi a predominância de um juízo de valor no qual o termo vocação é encarado como algo melhor do que "Uma simples escolha". No imaginário que envolve a palavra vocação existe, implicitamente determinado, o papel do homem, o qual tem a responsabilidade apenas de descobrir e cumprir sua missão na terra. A possibilidade de escolher, ou de ser autor de sua escolha, praticamente não existe.

Daí a importância de se descortinar tal conceito e o que ele implica. É necessário que se busque um outro caminho, o qual ainda não é muito claro, pois existem apenas ensaios não tão definitivos sobre a direção a ser tomada. É mais fácil percorrer o velho caminho pisado, que já se sabe onde ele levará. Procurar outros caminhos significa primeiro admitir que não existe um só caminho, e sim vários. Representa também ir além e construir o que se entende como diferente ou novo.

Nessa perspectiva, buscou-se demonstrar o que de velho existe no discurso da vocação e como este não se sustenta mediante uma proposta inovadora que tenta abordar as motivações pertinentes ao processo de escolha a um conjunto maior cujo nome é projeto de vida. geralmente, as noções mais comuns relacionadas ao conceito de projeto referem-se a ele com algo ligado diretamente ao futuro. No entanto, desde o início de sua vida, o indivíduo já começa a buscar a realização do projeto de se tornar humano, ser social procurando sentir-se pertencente à humanidade. Nesse caminhar o indivíduo vai se desenvolvendo através do estabelecimento de parcerias com várias instâncias sociais, com as quais ele vai interagindo e vivenciando processos educativos.

Um dos mais frequentes e duradouros processos educativos que o indivíduo desenvolve refere-se ao convívio no ambiente escolar. O indivíduo dele participa e o qual tem como uma de suas principais funções contribuir na formação de *habitus* nos sujeitos sociais, sendo que este fará parte do campo de possibilidades de onde o indivíduo elaborará seu projeto de vida. tal processo deve ser melhor trabalhado para que o conceito de projeto seja bem explorado e melhor vivenciado. Reafirma-se, desse modo, que

“(...) a escolha pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte, no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social” (Dayrell, 1996:160).

As experiências escolares exercerão uma forte influência na construção ou conformação de valores e *habitus* desse indivíduo em formação. A escola deve basear seu trabalho, antes de tudo, no conhecimento e respeito às diferenças. Um aluno que chega a uma determinada escola é proveniente de um contexto cultural específico, possui um *habitus* aprendido em seu grupo social, o qual será elemento a ser explorado em trocas entre os alunos e professores. Isso significaria,

“Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola e apreendê-los como sujeitos socio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamento e hábitos que lhe são próprios” (Dayrell, 1996:140).

Antes de chegarem ao ambiente escolar e também paralelo à vivência escolar, os indivíduos já se encontram imersos em um processo educativo mais

amplo. Este ocorre no cotidiano das relações sociais, dentro ou fora da escola, quando os indivíduos fazem-se uns aos outros, a partir dos elementos a que tenham acesso, num diálogo constante com esses elementos e as estruturas sociais, nas quais serão inseridos, num movimento não linear, que admite contradições.

Dessa maneira, passam a ser conteúdo elementar da escola, as vivências, experiências e projetos de vida de cada aluno. Deve-se entender que a escola é um espaço de formação ampla, e não apenas de transmissão de conteúdos formais de ensino. Sendo assim, cabe ao educador lutar para que a escola passe a ser entendida como um lugar de re-flexão, ou seja, que possa voltar sobre si mesma, sobre sua própria experiência, e também sobre as vivências dos alunos a fim de ampliar o projeto de vida de cada sujeito que se veja envolvido com o processo educativo desenvolvido neste ambiente.

Ainda, como aprofundamento dessa visão de escola e papel do professor, desejou-se relacioná-las com o tipo de habilitação oferecida pelo Curso Normal. A formação que os professores recebem deste curso deve ser instrumento de capacitação para que estes passem a desempenhar os novos papéis que deles está sendo demandado.

Infelizmente, o que se constatou, através de breves observações, visto que a formação oferecida pelo Curso Normal não era o principal objeto da pesquisa realizada, foi que esta não problematiza e tampouco aborda o aspecto das motivações dos alunos acerca da escolha pelo curso.

No caso específico da representação sobre vocação, além de não ser questionada, ela ainda é reforçada sendo entendida por muitos profissionais e alunos como elemento legitimador e imprescindível para que as pessoas tenham certeza e consigam Ter sucesso na profissão de professor. O que fazer então para se romper este círculo vicioso, ir além do discurso da vocação, fugir desta roda-viva que nos envolve cotidianamente.

Um dos caminhos para se aproximar desta escola que reflete sobre si mesma e sobre a formação dos professores é a introdução na grade curricular de uma disciplina que aborde a construção da profissão docente e que privilegie discussões a respeito de identidade do professor.

Para tanto, o professor já deve ter passado por um processo de re-reflexão acerca de sua própria prática, recuperando assim, seu papel ativo na construção da identidade profissional. Ou seja, o professor tem de se confrontar com o novo, ser questionado e chegar a conclusão sobre a necessidade de renovação de seus saberes. No entanto, isso não funciona compulsoriamente. É necessário que o professor se convença, isto é, que ele escolha reformular o seu próprio projeto de vida e de ser professor para se tornar um professor diferente, mais consciente de suas escolhas e senhor de suas ações.

Essa mudança passa pelo aspecto individual, porém ganha mais força se for vivenciada por todo o grupo que compõe a escola. Por isso, é de grande importância se a própria instituição assumir, na construção coletiva do seu projeto pedagógico, a promoção dessas mudanças na prática docente.

Não se pode encerrar tal relato sem antes afirmar o caráter histórico que este assume ao registrar as opiniões e argumentos dos alunos acerca da continuidade, ou não, à habilitação ofertada pelo Curso Normal. Em sua grande maioria, os depoimentos colhidos expressam a importância dada ao curso. Ou seja, apesar de estarem conscientes das limitações desta formação, eles lhe fornecem o devido reconhecimento e reafirmam a necessidade da permanência dessa habilitação. O principal argumento usado na defesa disto embasa-se na real urgência de se capacitar para conseguir um emprego.

Estes depoimentos são fontes de análises pertinentes e de cunho histórico que devem ser considerados neste momento no qual se discute o papel do Curso Normal e o tipo de formação que este proporciona a seus alunos. Essas vozes devem ser ouvidas e respeitadas. Quase todos os alunos se posicionam a favor da permanência do Curso Normal. Não negam a necessidade de continuação da

escolaridade e a obtenção do grau superior. Porém, até mesmo para que eles tenham condições materiais que lhes proporcionem avançar mais este degrau na escala de seus processos de escolarização, eles precisam de um curso profissionalizante que os habilitem para ao término do segundo grau eles já possam estar pleiteando uma vaga no mercado de trabalho.

Como último ponto a ser abordado faz-se necessário mais uma vez ressaltar que este momento de conclusão não significa que o tema foi esgotado, muitos outros caminhos podem ainda ser traçados a fim de se prosseguir a investigação. Contudo, o espaço de tempo é curto para tanto. Neste momento encerra-se uma história e iniciam-se outras. Ao leitor, espero que este trabalho possa servir de fonte de questionamentos e desequilíbrios. Que ele seja útil para proporcionar transformações.

BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE, L. M. **A aluna do Curso de Magistério: um rosto revelado**. São Paulo: USP, 1996 (Dissertação de Mestrado).
- APLLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 8ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- ASSUNÇÃO, M. M. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: autores associados, 1996.
- BOCK, Sílvio. **Orientação vocacional: a difícil hora da escolha**. 1999. Endereço disponível www.estudantes.com.br
- BOCK, A. M. *et alli*. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 5ª ed., São Paulo: Saraiva, 1993.
- BOHOSLAVSKY, R. *et alli*. **Vocacional: teoria, técnica e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BUENO, B. **Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso magistério**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1996.
- CIAMPA, A. C. Identidade. In LANE, Sílvia. **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CODO, W. (org). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, Marisa V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulinas, 1995.

COUTINHO, M. C. Subjetividade e trabalho. in LUCCHIARI, D. H. S. **Pensando e vivendo a orientação vocacional**. São Paulo: Summus, 1993.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço socio-cultural. In DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DOISE, Willien. **Les représentations sociales: definition d'un concept**. *Conexions*, 45. 1995. P.243-253.

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. *Teoria & Educação*, 4, 1991, 41-61.

FERRETTI, C. J. **Uma nova proposta de orientação profissional**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1992.

GOUVEIA, A. J. **Professoras de amanhã (um estudo de escolha ocupacional)**. São Paulo: Pioneira, 1970.

JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1991.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In JOVCHELOVITCH, S. & GUARESCH, P. (org). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, R. **Seu diploma, sua prancha**. São Paulo: Saraiva, 1998.

MASINI, E. S. **Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação**. In FAZENDA, I. (org) *Metodologia da pesquisa educacional*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1997.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 11ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

NADAI, E. **O imaginário do professor e a "qualidade de ensino"**. Texto mimeografado, sem data.

NOVAES, M. **Professora primária: mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1984.

NÓVOA, A. **Para o estudo socio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. *Teoria & Educação*, 4, 1991, 109-139.

_____. **Profissão Professor**. 2ª ed., Porto: Porto Editora, 1995.

ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

PALMONARI, A. & DOISE, W. **Caractéristiques des représentations sociales**. In DOISE, W. et PALMONARI, A. **L'étude des représentations sociales**. Neuchatel, Paris: Delachaux & Niestlé, 1986.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G. **Orientação e decisão: estudo crítico da situação no Brasil**. 2ª ed., São Paulo: Loyola, 1981.

ROCHA, H. P. **Professora primária: uma missionária?** In *Revista de Educação*, 1997, vol. 1, n.º2, 15-21.

ROSEMBERG, F. **Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia**. In COSTA, A. & BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SOUZA, A. N. **Sou professor, sim senhor!** São Paulo: Papyrus, 1996.

THERRIEN, A. T. S. Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: EDUC, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEBER, M. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Pioneira, 1996.

WEBER, S. O professorado e o papel da educação na sociedade. Campinas: Papyrus, 1996.

Índice do projeto

Introdução

Objetivos

Metodologia

Resultados

Conclusões

Referências

Apêndices

Índice

Índice

Índice

Índice

ANEXOS

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

A Experiência do projeto piloto

Por sugestão das professoras da disciplina de pesquisa, que foi cursada no terceiro semestre do Curso de Mestrado, foi possível viver uma rica experiência, a qual nomeou-se de projeto piloto.

Entende-se que o objetivo desta atividade baseia-se na necessidade do grupo de alunos se colocar em uma situação prática, não de uma forma definitiva, mas com todas as características desta. Sendo assim possível, a testagem de alguns instrumentos e também nos "testar" enquanto pesquisadores, responsáveis principais que **nos tornamos** pela investigação que pretendemos desenvolver. Desta forma iríamos poder antecipar alguns momentos de apreensão, incertezas, definições, reelaboraões a fim de que nossa visão fosse se apurando e ao final possuíssemos mais claramente, não só em nossas mentes, mas e principalmente, de uma forma concreta, objetificada em nossas ações, os passos que nossa investigação precisará tomar.

A primeira fase do projeto piloto aconteceu no mês de junho (no período em que a universidade estava em greve). Baseando-se em leituras de duas pesquisas (Gouveia,1970 e Albuquerque,1996) elaborou-se um questionário que foi aplicado em uma turma de 3ºano do Curso Normal. O local escolhido foi a antiga escola onde já se teve a oportunidade de trabalhar como professora. A clientela de todo o colégio era só feminina. A coordenadora e os professores foram colegas de trabalho, sendo assim não houve nenhuma dificuldade de se inserir no ambiente escolar para realizar o que se pretendia.

O questionário tinha ao todo 52 perguntas abertas, distribuídas em três partes. A primeira delas abordava informações sobre o perfil sócio-econômico das alunas. A segunda parte foi elaborada com o objetivo de colher dados a respeito do nível cultural e das atividades de lazer das alunas. A terceira e última parte

referia-se às informações sobre sua escolha pelo Curso Normal, seus motivos, suas aspirações e opiniões acerca de suas experiências antes e durante o Curso Normal.

Como as atividades acadêmicas formais estavam paralisadas devido à greve última, não foi possível ter uma interlocução a respeito da elaboração do questionário. Mesmo assim, julgou-se relevante tal experiência para a testagem do instrumento e para que se fosse colocada, enquanto pesquisadora, na situação "inicial" da pesquisa de campo. Tinha-se nítido que aquele espaço não era o que se iria realizar a "real" pesquisa, porém suspeitava-se que se aprenderia muito com aquela oportunidade. O principal objetivo, ressalta-se, era o de testar o instrumento, pois queria-se saber o quanto ele estava claro e observar as reações das alunas ao respondê-lo.

Após uma breve explicação sobre os objetivos da atividade proposta, colocou-se algumas orientações sobre a resolução do questionário. Quando se certificou de que todas as alunas tinham entendido, iniciou-se a distribuição do instrumento. É válido ressaltar que utilizou-se como critério de participação da testagem a condição dos sujeitos desejarem trabalhar como professores ao término do curso. Eram 20 alunas presentes e 13 responderam ao questionário.

A duração da aplicação foi em média de uma hora e quarenta minutos (equivalente à duas horas aula). Houve um bom número de solicitação de esclarecimento. A todas atendeu-se individualmente e foi pedido às alunas que circulassem todos os itens que não estivessem claros. O tempo necessário para a resolução do questionário foi mais longo do que previ (no máximo, esperei que durasse um hora). Observou-se ter sido na terceira parte do instrumento onde as alunas gastaram mais tempo.

É válido ressaltar que em todo o decorrer da atividade contou-se com um grande nível de atenção e todas as alunas mostraram-se altamente motivadas em

atender a tudo o que lhes foi solicitado. O bom nível de interação deveu-se ao fato da pré-existência de uma boa relação entre as alunas e a minha pessoa, enquanto ex-professora.

Depois desta experiência foi possível, mais eficazmente, avaliar tal instrumento. Percebeu-se, primeiramente, pelo tempo despendido para respondê-lo, que o questionário precisava ser enxugado. Por ser todo ele composto por perguntas subjetivas ficou muito difícil de levantar as repostas das alunas. Decidiu-se que ele deveria ser mais objetivo.

Com o término da greve e a retomada dos encontros na disciplina da pesquisa, pode-se contar com a ajuda direta dos professoras para a reelaboração do instrumento. A partir disso, preocupou-se em redefinir o instrumento inicial de coleta de dados e partir para uma nova aplicação, mas agora de um instrumento qualitativamente melhor.

Em posteriores interlocuções foram recebidas várias sugestões para modificar tal instrumento, não só em seu tamanho, como também em sua estrutura. Decidiu-se reduzi-lo para apenas duas partes, sendo que a primeira é toda ela composta por perguntas objetivas que visam colher informações sobre o perfil sócio-econômico e cultural das alunas. Na segunda parte, localizam-se as perguntas dissertativas, que nos revelarão dados qualitativos acerca dos seguintes temas: escolarização, processo de escolha pelo Curso Normal, motivos da escolha, expectativas e avaliação do curso, expectativas profissionais, caracterização do trabalho docente.

Com o instrumento devidamente reelaborado partiu-se para a nova experiência de sua testagem. O contato inicial se deu através de uma das estagiárias que se encontrava na fase final de seu estágio no Instituto de Educação do Ceará.

A aplicação foi realizada durante a aula da professora que ensinava português e literatura infantil. Tal experiência teve algumas fases: Apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, instruções sobre o preenchimento do questionário, aplicação e recolhimento do instrumento. Todo o processo teve duração em média de trinta minutos. O grupo estava disposto nas cadeiras de uma forma muito dispersa, porém não se interferiu nesta configuração que foi encontrada.

O contato estabelecido com a turma se deu de forma positiva. Observou-se que elas (não tinha nenhum aluno do sexo masculino matriculado nesta sala, acontecendo isso somente em uma outra sala de aula) responderam ao questionário com boa vontade. Porém, percebeu-se que uma das alunas continuou fazendo um trabalho de Didática. Posteriormente, fora do espaço institucional, constatou-se que dos 25 questionários distribuídos somente 23 me foram devolvidos. Não pude estabelecer o controle da entrega pois não os recolhi em um único momento.

Com os questionários respondidos em mãos, iniciou-se o levantamento dos dados. Primeiramente tratou-se os dados estatísticos, depois foram abordadas as informações a nível qualitativo. Tais dados foram trabalhados de duas maneiras. A primeira delas refere-se à elaboração de um perfil de cada sujeito baseado em suas respostas. A segunda técnica consiste em numerar todos os questionários e a partir disto formar blocos de respostas de acordo com o tema abordado na pergunta. Estas duas maneiras se complementaram e me ofereceram a visão do todo e de suas partes.

O número total de questionários analisados foi 22. Dos sujeitos que responderam, 100% são do sexo feminino. A maioria delas situa-se na faixa etária entre 21 a 25 anos. A grande parte mora com a família e não exercem atividade remunerada. Das que trabalham(4), a maioria recebe menos que um salário mínimo. Elas trabalham mais na parte da tarde, sendo que uma "trabalha o dia

todo, pois se diz "sacoleira". A metade das que trabalham desenvolvem suas atividades na educação e na rede privada de ensino. Uma delas é professora regente e trabalha com Educação Infantil a outra é professora de dança e trabalha com diversas faixas etárias. O maior número delas se escolarizou na rede pública de ensino. Com relação às atividades de lazer, as mais citadas foram a dança e a leitura.

Localizam-se geograficamente de forma bem dispersa, sem nenhuma concentração significativa. Observei que nenhuma das alunas moram na zona leste da cidade. É válido ressaltar que a maioria mora afastada do centro da cidade e apenas duas alunas residem próximo à escola.

A predominância é de alunas que nasceram em Fortaleza. Com relação à cidade onde seus pais nasceram, estes dividem-se em quase 50% entre a Capital e localidades no interior do Estado.

Do total de alunas apenas quatro são casadas. O nível de escolaridade do cônjuge, em grande parte, foi de 2º grau completo. A ocupação que estes desenvolvem, como também a do pai e a da mãe, não foi possível especificar devido a forma que elaboramos o instrumento. Oferecemos grupos de ocupações e por isso não podemos imaginar qual atividade que realmente cada um exerce. Percebo que estes itens serão revistos para a aplicação definitiva.

A questão nº1 da segunda parte do questionário refere-se ao processo de escolarização. Ao levantarmos os dados percebemos que este item não foi bem entendido por todas, pois um grande número de alunas(6) apenas citou o nome dos colégios onde estudaram. Outra tendência que se repetiu aponta para o caráter difícil desta experiência, mas não se entra em detalhes. Por outro lado, as respostas de um outro grupo(8) descreveram não só o processo de escolarização como também já ofereceram importantes informações sobre o processo de "escolha" pelo Curso Normal.

A questão nº2 é dividida em três itens. O primeiro deles diz respeito aos motivos da “escolha”. Os motivos apresentados com maior incidência foi : “gostar de crianças(8) e “gostar de ensinar”(7). A palavra vocação apareceu em uma só resposta, porém muito bem delineada. Ser um bom profissional na área da Educação apareceu em uma resposta e uma outra aluna apresenta como motivo o fato do curso ser profissionalizante. Estas duas respostas apontam para a consciência da necessidade de trabalho.

O segundo item refere-se à reação da família; A grande maioria(16) aponta para uma reação positiva(de aceitação) dos pais. Dentre estas, destaquei duas respostas que revelam uma maior ênfase nas posições. Uma delas relatou que o pai está muito orgulhoso de ter uma filha professora(ao consultar o questionário desta aluna, nº 09, no item que revela o grau de instrução do pai, observei que ele apenas sabe ler e escrever, provavelmente seja este um dos motivos para que o ato de ensinar se revista de tanta importância). Por outro lado, a segunda resposta justifica a aceitação por todos em sua casa serem professores. Pais têm o curso superior incompleto. Apenas duas foram reações negativas. Uma foi porque a mãe achou que a filha não tinha **vocação** para ser professora. Mais uma vez percebo a força explicativa e redutora que este termo encerra. A outra resposta foi mais incisiva e a aluna foi chamada de “louca” e que iria morrer de fome. Novamente observo a presença das “velhas” representações referentes aos baixos salários e à (des)valorização do trabalho docente.

O terceiro item aborda a expectativa que a aluna tinha ao escolher o Curso Normal. A grande maioria apontou para um sentimento de decepção, pois esperavam que o curso fosse melhor, mais dinâmico, maior empenho por parte dos professores, conteúdos mais interessantes. Uma outra aluna afirmou que desejava um encaminhamento para o trabalho, ou seja, entrou no curso com a intenção de arranjar um emprego.

A questão nº3 da segunda parte do questionário diz respeito à avaliação que a aluna faz do que aprendeu no curso. Ela foi dividida em quatro itens: Eu aprendi; Eu achei que pode melhorar; Eu achei importante; Eu apresento como sugestões.

As principais tendências levantadas no que se refere ao aprendizado da aluna apontaram para: como lidar com crianças; agir como professor e como ensinar; ênfase na técnica e nas disciplinas das Didáticas.

Com relação ao que pode melhorar, a maioria indicou o desempenho dos professores, sua motivação, o conteúdo e método das aulas e o relacionamento com os alunos.

A maioria das alunas apontou como importante no Curso Normal a experiência do Estágio e as disciplinas de Didáticas. E apresentam como sugestões a necessidade dos professores melhorarem em seu desempenho e a complementação curricular com outros pequenos cursos, oficinas etc.

A questão nº4 aborda o tema sobre o futuro do Curso Normal. Como a pergunta foi elaborada de forma bem ampla permitiu que surgissem várias respostas. Algumas alunas relataram ter conhecimento do "suposto" fim desta habilitação. Outras apontaram para a necessidade de complementar o curso com outro de nível superior. Também foi citada a defasagem que este curso vem sofrendo e os baixos salários dos professores.

A questão nº5 diz respeito à expectativa profissional. A grande maioria aponta para o desejo de inserção no mercado de trabalho. É válido ressaltar que as alunas indicam claramente a intenção de trabalhar no espaço privada da Educação. As alunas restantes(4) esperam continuar o processo de escolarização em outra área.

A questão nº6 foi dividida em dois itens: Opção pelo magistério como profissão; Caracterização do trabalho do professor. Com relação ao primeiro item, o motivo mais recorrente divide-se entre "gostar de ensinar" e se "identificar com a profissão de professor". O discurso da "vocação", algo inato surge logo em seguida. Apenas uma aluna colocou o ensino como ato político. O segundo item traz um leque variado de respostas, não pude achar uma tendência homogênea. As respostas variam do "achar ótimo porque gosta do que faz " até "muito desgastante e cansativo". Algumas respostas descrevem características pessoais do professor como: deve ser " educador, amigo e psicólogo"; "responsável, interessado em educar para um futuro melhor".

A partir dos aprendizados realizados nesta etapa e com todas as definições possíveis, partiu-se para as fases concretas de realização da pesquisa e análise dos dados que serão apresentadas a seguir:

O momento da coleta de dados

Baseando-se na experiência do Projeto Piloto que possibilitou a elaboração e testagem de dois modelos de questionários, chegou-se a definição do instrumento de pesquisa. A coleta dos dados foi feita através da aplicação de questionário com duas partes. A primeira delas é composta por vinte e cinco perguntas objetivas, com o intuito de levantar informações sobre o perfil sócio, econômico e cultural dos sujeitos pesquisados. A segunda parte é composta por seis perguntas abertas visando colher informações acerca do processo de construção da escolha pelo curso normal, impressões e expectativas destes alunos sobre a profissão de professor e suas conceituações sobre os termos escolha e vocação.

Após um período de testagem do instrumento através da realização do projeto piloto realizado no turno da manhã do Instituto de Educação do Ceará, partiu-se para a aplicação definitiva dos questionários nos turnos da tarde e da noite desta mesma instituição.

Por motivo do acentuado avanço do calendário escolar, apenas foi possível a aplicação dos questionários no final do mês de novembro, período este muito conturbado por se tratar de final de ano e final de etapa, onde muitos alunos não estão indo mais à escola com tanta frequência.

Particularmente, os alunos do 3º ano do Curso Normal estavam retornando às suas atividades depois de um mês fora da escola em estágio curricular supervisionado. Tal fato contribuiu para que, principalmente, no turno da tarde houvesse uma considerável ausência de alunos no dia da aplicação do instrumento. Apesar disto, acredita-se que, mesmo com as ausências, os dados colhidos foram fortemente enriquecidos pelo amadurecimento adquirido pela vivência do estágio. Desta forma, mesmo tendo sofrido um atraso no cronograma estabelecido para a pesquisa e tendo sido reduzido o número de questionários

aplicados, as respostas colhidas compensaram tais fatores por serem qualitativamente muito ricas.

A aplicação no turno da tarde foi efetuada em um só dia. Isso foi possível por se contar com a colaboração voluntária de duas alunas bolsistas do Curso de Pedagogia da UFC. O dia de aplicação foi previamente agendado em visita feita à Instituição em acordo com a supervisora. Devido ao atraso no cronograma da pesquisa e ao tempo disponível das alunas colaboradoras, a aplicação dos questionários foi marcada para uma Terça-feira, dia 24 de novembro, o primeiro dia após o período de estágio. O horário marcado foi o terceiro tempo, que situa-se depois do intervalo para o recreio.

Chegou-se bem antes do horário acordado para se repassar os procedimentos da aplicação para as outras aplicadoras. Isto também possibilitou a observação do clima da escola naquele dia. Ele estava bastante tumultuado, havia muito movimento nos corredores e inexistência de aula. Os alunos estavam bastante agitados procurando receber suas carteiras estudantis. Percebeu-se a presença de poucos professores e nenhum estava nas salas dos terceiros anos. Foi chegando a hora do intervalo e se dirigiu à sala dos professores. Encontrou-se a supervisora que procedeu a apresentação da equipe ao diretor do Instituto. Acertou-se a aplicação com uma única professora presente dos terceiros anos.

Quando partiu-se para as salas percebeu-se que muitos dos alunos já tinham ido embora. Mesmo assim, decidiu-se realizar o trabalho, pois o tempo urgia e foi dito pelo diretor e pela professora que não se iria encontrar uma melhor frequência, pelo fato de que muitos alunos já se consideravam de férias e estavam esperando apenas a semana de provas. A aplicação procedeu de maneira simultânea, sendo que a pesquisadora ficou em uma só sala com as duas turmas de menor número de alunos presentes, enquanto que as duas alunas colaboradoras ficaram em salas separadas com as duas turmas restantes. O total de questionários aplicados foi de cinquenta e oito.

Antes da entrega dos questionários foi feita uma breve apresentação das pessoas que iriam aplicar tal instrumento e falou-se também dos objetivos do trabalho. Após este momento, procedeu-se algumas instruções sobre o preenchimento do questionário.

De uma forma geral os alunos atenderam bem à solicitação feita para responderem ao questionário. Ocorreram algumas dúvidas, porém nada que inviabilizasse a experiência. O tempo médio de resposta ultrapassou sessenta minutos, chegando por vezes até cem minutos. Essa demora foi surpreendente, pois se esperava, baseado no que se viveu durante a Projeto Piloto, um tempo de resposta menor. O tempo gasto foi todo ele utilizado no preenchimento do questionário, não havendo interrupções ou descaso por parte dos alunos. Justifica-se essa demora como forma de empenho dos alunos em elaborar as respostas, visto que o maior tempo necessário foi para as perguntas abertas.

A experiência do turno da noite foi um pouco diferente. Devido a não disponibilidade de pessoas voluntárias, a aplicação não pôde acontecer em um só dia, de forma simultânea como ocorreu no turno da tarde. Em visita anterior, conversou-se com a supervisora e acertou-se juntamente com os professores dois dias para a aplicação.

No primeiro dia marcado apenas conseguiu-se a aplicação em uma só turma, pois os dois tempos de aulas cedidos somente foram suficientes para uma turma responder. O início da atividade, que foi previsto para o primeiro tempo de aula, sofreu também um pequeno atraso devido ao fato de que muitos alunos normalmente não chegam no horário determinado por precisarem ainda se deslocar do seu emprego para a escola.

A turma portou-se bem, demonstrando atenção e interesse no ato da resolução do questionário. Nesta visita fui informada que no segundo dia marcado não iria ter aula devido ser a abertura dos jogos inter-classes. Foram preciso mais

duas visitas à Instituição para finalizar todo o processo de coleta de dados. O total de questionários aplicados foi de oitenta e cinco.

Nesta oportunidade pôde-se perceber uma boa interação entre a pesquisadora e os alunos, apesar da existência de alguns casos isolados de apatia e desinteresse. A maioria dos participantes teve uma completa atenção e prontamente colaboraram. É importante também ressaltar a abertura dos professores que cederam, cada um, em média duas aulas para que o trabalho fosse realizado com grande êxito.