

2

Discutindo perspectivas: a trama teórica

2.1.

A situacionalidade do discurso e a abordagem sociointeracional

O eu pós-moderno é construído na narrativa de uma vida, que aparece como uma colagem, uma montagem do acidental, do encontrado e do improvisado. O eu é maleável, uma colagem de fragmentos em incessante vir a ser, sempre aberto a novas experiências – assim se adapta às condições adequadas à experiência de trabalho de curto prazo, a instituições flexíveis e ao constante correr riscos. O problema é que assim há pouco espaço para compreender o colapso de uma carreira, se se acredita que toda história de vida é apenas uma montagem de fragmentos. Tampouco há qualquer espaço para avaliar a gravidade e a dor do fracasso, se o fracasso é apenas mais um incidente.

Richard Sennett, 1998
A corrosão do caráter

Entendendo que as (re)construções identitárias são experienciadas no discurso, como introduzido acima, cabe agora desenvolver uma reflexão acerca da concepção de discurso adotada nesta pesquisa e de como os processos interacionais desenvolvidos nas entrevistas contribuem para (re)caracterizações destas identidades.

Partindo de uma visão social do discurso e também do significado (Linell, 1990; Wertsch, 1991), penso que o mesmo é um instrumento de construção das identidades, pois é através do discurso que nos engajamos em processos sociais desencadeadores dessas construções. É na interação que nos construímos discursivamente como seres socialmente inseridos. Ao nos colocarmos discursivamente, nos posicionamos socialmente e nos engajamos num processo de construção de significados dependentes das relações estabelecidas por estes posicionamentos que assumimos. Nesta gama de significados também embarcamos num processo de construção de nossas identidades sociais.

Entre os autores que mais recentemente têm voltado seu interesse para a importância do discurso na compreensão da vida social, destaco especialmente alguns psicólogos sociais que demonstram crescente foco de estudo nas narrativas e sua função na construção de significados e de identidades sociais (de grande importância para meus estudos): Bruner (1997), Mishler (1999), Shotter (1993), entre outros. Discutindo a questão de nossas diversas inscrições discursivas e

sociais, Shotter & Gergen (1993) apontam que “as identidades são atribuídas às pessoas de acordo com suas inscrições, sua situacionalidade no discurso, seu e dos outros; toda prática social envolve, então, os participantes de formas específicas, estabelecendo quem eles são um para o outro e para eles mesmos” (1993, p. IX). O discurso é entendido como estabelecendo relações que propiciam a construção de identidades e essas identidades são formuladas e reformuladas a partir do engajamento dos falantes em produções discursivas: “as próprias relações do ser humano com seu mundo e sua sociedade são constituídas através de sua fala” (1993, p. X). Fala esta, socialmente situada, propiciando (re)construções identitárias igualmente inseridas no contexto social e interacional no qual se desenvolvem.

Diversos autores vinculados à Sociolingüística Interacional também seguem essa linha que toma a situacionalidade do discurso como traço marcante de sua caracterização. O estabelecimento do vínculo com a Sociolingüística Interacional é primordial para a compreensão da noção de construção de significado seguida neste estudo: construção essa contextualizada e negociada entre os participantes envolvidos. Para estes analistas da interação, seguidores dessa corrente, o significado é dependente do contexto e não é inerente aos indivíduos, sendo co-construído interacionalmente nas comunidades discursivas das quais participamos. A Sociolingüística Interacional é uma perspectiva teórico-metodológica de estudo da língua em uso, tendo suas raízes na Lingüística, na Antropologia e na Sociologia e se preocupando com questões ligadas à linguagem, cultura e sociedade (Schiffrin, 1996). É na interação, segundo esta abordagem de estudo, que nos construímos, criamos, mantemos ou reconstruímos nossas identidades sociais, nossos papéis em cada situação e nossa relação com os outros que participam dessas interações conosco.

É interessante lembrar que, além do desenvolvimento da Sociolingüística Interacional, também ganharam espaço os estudos baseados nos princípios da Análise da Conversa (Sacks, Schegloff, Garfinkel - este último ligado à Etnometodologia - entre outros), que defendiam o estudo aprofundado dos pequenos detalhes para se chegar a uma compreensão maior de como interagimos em nossa vida social diária. Essa tradição reconhece a centralidade da linguagem em uso para os estudos interacionais e confere importância primordial à conversa

e suas características, interessando-se pela sistematização dessas características da fala em interação e seu estudo.

Assim, a Sociolingüística Interacional, também preocupada em estudar a fala em interação, procura dar conta do entendimento e do processo de negociação de significados e interpretação de contextos. Especificamente neste trabalho, desenvolvo a análise nessas bases para discutir a construção de identidades através de narrativas, acreditando que a elaboração da narrativa expõe a identidade como um construto social, sendo o narrador entendido e situado em um universo sociocultural e interacional através da prática discursiva narrativa (Bastos, 1999; Linde, 1993; Schiffrin, 1996). Dentro da perspectiva da Sociolingüística Interacional, estudam-se as construções lingüísticas e sociais da interação. Pode-se, assim, incorporar aos estudos o entendimento que os próprios participantes têm do contexto em que estão inseridos e os significados que constroem no mesmo (Schiffrin, 1996).

Entre outros estudiosos inspirados nos trabalhos do sociólogo Ervin Goffman, discutem e trabalham com base nos preceitos gerais da Sociolingüística Interacional, o antropólogo e lingüista John Gumperz e as sociolinguistas Deborah Schiffrin e Deborah Tannen.

Muito importante no desenvolvimento de pesquisas de cunho sociointeracional é o estudo de Goffman (1974) a respeito do enquadramento da situação de interação, de seus participantes e dos significados aí construídos. A própria interpretação dos contextos interacionais pode variar de acordo com as posições que os indivíduos assumem na interação, em relação ao que é dito ali e aos significados que se constroem nesse determinado contexto. O estabelecimento de enquadres consiste em princípios de organização da situação que são construídos de acordo com a interpretação desta situação pelos próprios participantes e que governam os eventos sociais em questão (Pereira, 2002, p. 15).

Goffman acredita que é na interação que nos construímos e criamos ou mantemos nossas identidades sociais, nossos papéis em cada situação e nossa relação com aqueles que participam dessas interações. Seus estudos analisam situações específicas de nossa vida diária, atividades e relacionamentos e encontros do dia-a-dia.

Preocupado com a interação e os significados aí construídos, Gumperz desenvolve análises para dar conta dos processos que envolvem linguagem,

encontros sociais e construções de significado. Em relação às identidades sociais, para este autor, “o fenômeno comunicativo desempenha importante papel na produção e reprodução da identidade social” (1982, p.1-7 /2002, p. 9). Inserido na perspectiva que discute a constituição conflitante e mutável das identidades sociais e sua (re)construção através da linguagem, Gumperz enfatiza que “gênero, etnia e classe são parâmetros e limites em que criamos nossas identidades sociais”. Ressaltando que estes parâmetros não são constantes e sim, “comunicativamente produzidos” (1982/ 2002).

Pensando a construção de significados e sua situacionalidade no discurso, ressalto, no estudo de Gumperz (1982), no que diz respeito à construção de significados e de processos interacionais, a atenção para as pistas de contextualização aí presentes. Estas pistas são os aspectos verbais que facilitam a sinalização e a compreensão de pressuposições contextuais, ou seja, inferências situadas no contexto em questão. Estas pistas são dadas e negociadas na interação, afetando a construção de sentidos desenvolvida e ajudando falantes e ouvintes a sinalizar e interpretar estes sentidos. Embora não realize na análise uma sistematização das pistas que orientaram a interpretação, considero que conduzo tal interpretação com base no discurso dos entrevistados e no que este significa.

Ao me propor, então, a desenvolver um estudo baseado nesta abordagem, finalizo essa breve caracterização da Sociolinguística Interacional, enfatizando, uma vez mais, sua interpretação da linguagem em uso como base da construção de significados sociais, culturais e pessoais; significados estes situados em contextos de interpretação específicos. O discurso é tido aqui como contextualizado e contextualizador de significados diversos (Schiffrin, 1994). De qualquer maneira, independentemente da abordagem mais específica que seja seguida para desenvolver processos de análise do discurso, algumas premissas são comuns aos estudos que buscam depreender os significados construídos interacionalmente e situadamente. Como resume Schiffrin (1994), há que se prestar atenção à contextualização do discurso em questão, as suas características de produção, aos participantes envolvidos e aos seus processos conjuntos de construção de significados. Além disso, em consonância com a proposta que busco desenvolver, presta-se atenção específica também a como todas estas situações discursivas vêm se caracterizando como momentos fundamentalmente propícios ao

desenvolvimento de processos de construção e reconstrução de identidades sociais e suas diversas faces constitutivas do sujeito.

Especificamente aqui, detenho-me na discussão da importância central das narrativas nesses processos identitários.

2.2. Narrativas Orais

2.2.1. A importância do “contar histórias”

A vida vivida é inseparável da vida contada - assim estabeleço um alinhamento aos inúmeros estudos que se interessam pelo papel crucial das histórias no desenrolar de nossas vidas. Bruner (1994), psicólogo que vem se dedicando ao estudo das narrativas, defende que a vida e a forma como esta é narrada são inseparáveis, e nesse processo narrativo nos detemos com atenção nos detalhes de como ela é interpretada, reinterpretada, contada e recontada. Em outro estudo (Bruner, 1996, p. 40), o mesmo autor enfatiza que contar histórias sobre nós mesmos e sobre os outros, aos outros, é a maneira mais recorrente e mais precoce de organizarmos nossa experiência e nosso conhecimento, já que representamos nossa vida (para nós mesmos e para os outros) sob a forma de uma narrativa. Situando o estudo das narrativas, ressalto que este emerge de várias áreas de conhecimento: Literatura, Lingüística, Psicologia Social, Sociologia, Antropologia e Estudos da Linguagem (Análise do Discurso, Sociolingüística Interacional).

Na teoria das narrativas, o significativo trabalho de Bruner (1997, p. 46-52) apresenta como suas principais características: uma sequencialidade inerente; uma indiferença factual e uma forma única de lidar com os afastamentos do que é considerado canônico. Primeiramente, as narrativas possuem uma “sequencialidade inerente”, ou seja, são compostas por uma seqüência de eventos, que têm seu significado determinado por sua posição na seqüência como um todo; em seguida, o autor ressalta que elas podem ser “reais” ou “imaginárias”, assim, é a seqüência dos eventos e não somente seu conteúdo que lhes dá o caráter de verdade ou falsidade. As narrativas também auxiliam no processo de

compreensão do que, à primeira vista, parece incompreensível por fugir de padrões pré-estabelecidos como normais e conseguimos “tornar o excepcional, compreensível”. Na interpretação de narrativas escapamos de alguns padrões e realizar outras interpretações. De tal forma, atenuamos o excepcional, diminuindo o afastamento de um padrão canônico, conduzindo as histórias para que cumpram seu papel, adquirindo, então, critério de veracidade.

Como defende o autor, através das histórias negociamos significados em nosso mundo social e ao usar a linguagem, desenvolvendo narrativas, estamos nos desenvolvendo cultural e socialmente. Assim organizamos nossa experiência no mundo social, nossa própria vida e nossos papéis nesse agir social. Conseqüentemente, a habilidade de elaborar narrativas faz parte da prática social do ser humano, dando-lhe estabilidade social (1997, p. 66); e o próprio ato de contar histórias é um processo em constante transformação, pois estamos sempre contando histórias novas ou de novas maneiras, e sempre relacionando estas com as práticas sociais e culturais nas quais estamos inseridos. O autor reforça também, num artigo conjunto com Weisser (1991, p.142), que é igualmente constante o processo de reinterpretação que damos as nossas vidas, como se elas fossem textos, “textos sujeitos à revisão, reinterpretação”. Vidas e histórias são tão imbricadas que escolhemos e redefinimos pontos marcantes e decisivos em nossas vidas a partir dessas constantes revisões que fazemos em nossas histórias.

Contar histórias é contar para os outros quem somos e como queremos ser vistos e entendidos por eles, dando sentido as nossas experiências (Oliveira e Bastos, 2002; Bruner, 1997; Johnstone, 2001; Linde, 1993); com nossas narrativas, então, interpretamos o mundo, nossa relação com ele, o que construímos e como fazemos sentido de nosso dia-a-dia (Mishler, 1999). Essa forma de entender as narrativas e sua função está cada vez mais difundida e foi a partir do considerável aumento do interesse por ela que os estudos narrativos ganharam força. Esse interesse motivou discussões a respeito do papel das narrativas em diversos processos de construção e reconstrução de identidades sociais e ficou conhecido como a virada narrativa, como discute Bruner (1997).

Essa virada discursiva ou narrativa move o foco de atenção dos conhecimentos e significados produzidos para sua inserção numa “teia” discursiva de narrativas, onde essa produção acontece (Brockmeier & Carbaugh, 2001). No âmbito das Ciências Humanas, principalmente a partir da citada virada narrativa,

não só o estudo dessas formas discursivas se estabelece, mas também aumentam a crença e as discussões acerca de sua ligação com a construção de identidades sociais (cf. seção 2.2.2 a seguir). Há, então, grande número de estudos que buscam entender a organização da experiência humana e da vida social através das narrativas, discutindo as possíveis reconstruções identitárias daí advindas (Bastos, 2005; Brockmeier & Carbaugh, 2001; Bruner 1986; Sarbin, 1986; entre outros).

Nesta pesquisa, afilio-me às discussões que destacam as narrativas como forma discursiva de nos construirmos, nos situando da forma que queremos ser reconhecidos e como nos reconhecemos, em relação à realidade social na qual estamos inscritos (Oliveira e Bastos, 2002). Dentro dessa perspectiva, há um interesse muito maior hoje pelo estudo da participação das narrativas em nossas vidas, nossas reconstruções identitárias, o que escolhemos contar, para quem, quando, e como essas narrativas contribuem para uma compreensão de nossa inserção social, se constituindo, tais formas discursivas, na opção primeira que escolhemos para nos fazermos entender como seres socialmente constituídos.

Seguindo a proposta de Labov e Waletzky (1967), pioneira nos estudos narrativos, a narrativa seria um método de recapitular experiências passadas, organizadas numa seqüência de orações que remetem a um evento específico, seguindo uma seqüência temporal, estabelecendo um ponto, que é o motivo pelo qual ela é contada, e oferecendo reportabilidade, ou seja, sendo contável, naquele momento e naquele contexto, remetendo a algum fato extraordinário, de preferência.

Os elementos constitutivos da estrutura narrativa Laboviana (1972) são:

- * um resumo, muitas vezes presente, informando sobre o que é a narrativa, mas também sinalizando seu ponto, a razão pela qual é contada;
- * a orientação, que contextualiza o que será narrado, ou está sendo narrado, identificando o tempo, o local, os personagens, ou seja, fornecendo o cenário, as condições, a localidade e os envolvidos na ação que virá a seguir;
- * uma seqüência de orações que remetem a eventos no passado, que é a ação complicadora, essencial à narrativa e que contêm o evento narrado em si;
- * uma resolução que fecha essa série de, no mínimo, duas ações narrativas e
- * a coda, mais ao fim da narrativa, que pode conter observações gerais ou apresentar os efeitos do que foi narrado sobre o narrador, re-situando o narrador e

seu interlocutor no tempo presente, da conversa. Pode ser também avaliativa, sobre o mundo, o narrador ou o que este fez ou não e poderia ou não ter feito;

* a avaliação que reforça o ponto da narrativa e lhe confere carga dramática (Lira, 1987). A avaliação pode ser encaixada durante a narração, internamente, externa a ela ou desenvolvida na forma de uma ação avaliativa, com a suspensão temporária da ação narrativa. Este elemento é fundamental para o desenvolvimento da narração e para isso, o narrador conta com diversos elementos (Labov, 1972): intensificadores (como as repetições, os quantificadores e recursos fonológicos); explicativos; correlativos (como progressivos, apostos, adjetivos, participios) e comparativos (como negativas, futuros, modais, imperativos, interrogativas).

Retomando e aprofundando o papel da avaliação nos estudos narrativos, Linde (1992, 1997) e Lira (1987) enriquecem a discussão ressaltando que este elemento narrativo ajuda a construir e reforçar o ponto da narrativa e que esse ponto pode ser fortalecido e reestruturado no decorrer da mesma. A avaliação posiciona o narrador emocionalmente e moralmente em relação ao ponto que ele está narrando e também indica o valor ou o sentido social de algo, pessoa, evento ou relacionamento. Linde (1992) aponta que esse elemento faz parte, inclusive, da dimensão moral da linguagem, detalhando indicações da ordem social à qual os participantes pertencem. Os narradores fazem avaliações sobre si próprios e sobre situações em geral, avaliando como a ordem moral é ou deveria ser, e para tal, muitas vezes se utilizam de falas relatadas e do discurso direto. A autora ressalta que com frequência o narrador faz uma auto-apresentação, relatando eventos marcantes em sua vida (como a escolha da carreira profissional) tentando, durante sua narração, criar e manter relações entre esses eventos, essa ordem moral, as histórias que conta e como quer ser visto. Na seção 2.2.3 a seguir, detalharei melhor a elaboração de relações de coerência, por exemplo, nas narrativas, como artifícios próprios e facilitadores do processo de reconstrução identitária.

Lembro aqui, seguindo Bastos (2005, p.13), que o trabalho pioneiro de Labov e Waletzky (1967) trouxe grandes contribuições para os estudos da narrativa numa perspectiva socio-discursiva, embora receba críticas por propor uma abordagem ainda descontextualizada de compreensão da própria elaboração das narrativas. O que domina os estudos narrativos hoje são visões que encaram a narrativa como performance situada (Bauman, 1986 e Mishler, 1999), como cita

Bastos (2005), já que através da narrativa organizamos a nossa experiência no mundo e lidamos com ela de forma estruturada e contextualizada. Essa situacionalidade das histórias é um elemento forte também ao pensarmos as próprias histórias de vida (Linde, 1993), que elementos são incluídos ou não, para quem, em que contexto; e isso reflete não só a importância da reportabilidade de nossas histórias (propriedade das histórias que se prestam a serem contadas, que possuem um ponto a ser narrado), mas também, como nos construímos ao contá-las. Bastos (2005) aponta que é crucial pensar as narrativas “como recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos” (2005, p. 80). E também reforço neste ponto que a cada nova contextualização, nova elaboração narrativa, nos engajamos em novas oportunidades de reconstruções identitárias.

2.2.2. Narrativas e (re)construção de identidades

Seguindo a linha de investigação que apresentei acima, as narrativas são entendidas nesta pesquisa como elementos de construção e reconstrução social de identidades. O ato de contar histórias é um modo de agir socialmente, de entender o mundo e de nos reconstruirmos. Através delas também nos posicionamos em relação a nossos interlocutores e a nós mesmos negociando sentidos interacionalmente.

Nessa perspectiva, como ressaltam Oliveira e Bastos (2002); Bastos (2005); Brockmeier e Carbaugh (2001); Mishler (1999); entre outros, a narrativa constrói e reconstrói mundos, vidas e abre possibilidades de reconstruções identitárias. Não se pode esquecer, no entanto, ao pensar as identidades (cf. seção 2.4 adiante), a condição fragmentada e multifacetada que temos que ressaltar ao tratar deste fenômeno, uma vez que seu estudo está inserido em um contexto contemporâneo de transformação constante, principalmente, como lembram os autores acima citados, em relação às categorias antes mais estáveis, como a profissão, de interesse particular aqui (cf. seção 2.3 adiante). Como enfatiza Brockmeier (2000), essa visão atual de fragmentação e instabilidade das identidades favorece a defesa de um processo narrativo que propicia construções e reconstruções constantes, reescrituras de nossa história.

Dentro dessa visão não-tradicional e não-essencialista das identidades, constantemente sob reconfiguração, discuto o desenvolvimento de narrativas acerca da identidade profissional, entremeada por outros aspectos constitutivos da identidade social. Exploro como podemos nos reconstruir como profissionais nos posicionando em relação à realidade a qual pertencemos, a nós mesmos, a nossos colegas de profissão e a nossos interlocutores no momento de elaboração destas narrativas.

Nesta pesquisa, o foco principal de análise volta-se para as narrativas de professores que emergem em entrevistas, buscando compreender como estas formas de discurso propiciam o processo de construção e reconstrução das identidades profissionais (Bastos, 2005; Brockmeier & Harré, 1997; Bruner, 1997; Linde, 1993; Mishler, 1986, 1999; Schiffrin, 1996). De forma geral, tento fazer sentido do processo de (re)construção de identidades profissionais buscando relações entre a situação de narração, os seus participantes e também o próprio mundo narrado por eles em suas histórias, ao se reconfigurarem como professores de inglês.

Enfatizando a construção da identidade através das narrativas e através da análise de histórias de vida, o trabalho de Schiffrin (1996) mostra-se muito enriquecedor para esta discussão que envolve narrativas e construção de identidades. Segundo Hardy (1968), mencionado pela citada autora, as narrativas situam as experiências como textos e promovem, então, a construção de nossas identidades:

“Através destes textos, construímos, interpretamos e dividimos experiências: sonhamos, sonhamos acordados, lembramos, antecipamos acontecimentos, desejamos, nos desesperamos, acreditamos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, fofocamos, aprendemos, odiamos e amamos através de narrativas” (Hardy, 1968, p. 5 apud Schiffrin, 1996, p. 167).

Há, nesse processo narrativo, uma contextualização local, no ato de contar a história para aquele determinado interlocutor, e uma maior contextualização ao pensar a situação sociocultural na qual estamos inseridos. Essa interface, de acordo com Schiffrin (1996), é parte integrante do processo constante de construção de nossas identidades sociais. Ao contarmos nossas histórias, focalizamos os aspectos determinantes de nossas identidades e realizamos nossas identidades sociais através desta forma discursiva.

Nessa linha de estudo, Mishler (1999) preconiza que narrativas não são apenas ações socialmente situadas, mas também performances de identidade, entendendo as identidades como produzidas e performatizadas na narrativa pessoal, em consonância com os estudos acerca da performatividade das narrativas, de Richard Bauman (1986). Não há, portanto, como acredito e defendo ao afiliar-me a esses estudiosos das narrativas, uma possível dissociação entre performances de narrativas e performances de identidades; situadas, construídas e reconstruídas, constantes e fragmentadas, porém nunca estáticas nem tão pouco pré-definidas.

2.2.3.

Elaborando narrativas, estabelecendo coerência e construindo uma trajetória profissional

A característica das narrativas de operarem na construção das identidades está ligada a sua natureza interacional, como ressalta Linde (1993): “a narrativa tem uma natureza social e interacional; é feita para alguém e pede respostas desse interlocutor” (1993, p. 102). Durante a narração, ao se distanciar do protagonista da história, muitas vezes usando a terceira pessoa, o narrador pode observar, refletir, fazer ajustes e se relacionar com seu interlocutor; que é participante ativo no ato da narrativa, exercendo influência sobre o que é contado, como e quando. Assim, o processo de construção de nossas identidades é entendido como sendo social, desenvolvido a partir da elaboração conjunta de narrativas.

Em seu trabalho, Linde (1993) analisa narrativas que ocorrem em entrevistas e os processos discursivos constitutivos das identidades sociais, focalizando mais especificamente as identidades profissionais. Encontro grande respaldo neste trabalho, não só em questões teóricas, mas muito fortemente também em relação ao tipo de análise desenvolvida pela autora, embora minha pesquisa dê conta da análise de trajetórias profissionais e não de histórias de vida num sentido mais amplo. Linde (1993) propõe uma teoria das narrativas, estudando as histórias de vida. A autora começa fazendo uma caracterização mais profunda das narrativas de histórias de vida, que expressam nosso sentido de nós mesmos, quem somos e como nos tornamos quem somos. Através destas histórias

nos comunicamos com nosso interlocutor e negociamos estas histórias com os outros, nos reconstruindo socialmente.

Para Linde (1993) a história de vida é uma unidade social, que narra os eventos marcantes da vida de um indivíduo, fazendo do narrador a pessoa que ele é hoje. A condição desses eventos de serem marcantes é que confere reportabilidade à história, tornando-a não só interessante, mas contável, plausível de ser elaborada (Bruner, 1997). Estamos o tempo todo revisando nossas histórias, de acordo com o momento em que elas são contadas e com nossos interlocutores também. Ao contarmos estas histórias, buscamos explicações e razões para certos eventos, tentando harmonizar os fatos com nossas identidades atuais. Em meu estudo, focalizo especificamente o evento de escolha profissional, considerado como central na constituição identitária de todos nós, ressaltando a reconfiguração da identidade profissional a partir da elaboração narrativa das trajetórias profissionais e acadêmicas dos entrevistados (Oliveira e Bastos, 2002; Celani & Magalhães, 2003; Coracini, 2003; Lamont, 2000; Linde, 1993; Mishler, 1999). Linde (1993) ressalta que estudar escolhas profissionais é também fortemente justificado pelo fato de esse evento em nossas vidas ser uma parte essencialmente aceita em nossa sociedade ocidental, como característica e constitutiva de nossa “auto-apresentação”. Principalmente numa sociedade na qual “a profissão ocupa um papel central em nossa auto-definição” (1993, p. 53).

Em seu estudo, Linde (1993) divide as unidades de análise das histórias de vida em três tipos, que são: narrativas, crônicas e explicações. Sigo neste trabalho esta mesma divisão, classificando as produções discursivas dos entrevistados em narrativas – no sentido Laboviano (1972), mais canônico por excelência - e, de acordo com esta autora, em crônicas ou explicações. Mas essa segmentação não apaga a noção mais geral de trajetória acadêmica e profissional, que observo como sendo reconstruídas na entrevista.

A narrativa é provavelmente a unidade mais recorrente de todas as unidades discursivas (Linde, 1993 – inspirada na concepção Laboviana) e, sua estruturação, segundo Labov (1972); Labov & Waletzky (1967), seria (já detalhada, cf. seção 2.2.1 acima): um resumo inicial opcional, orações de orientação, orações narrativas principais que compõem a ação complicadora da narrativa e a coda, além de uma resolução para a narração e a avaliação, que não tem posição garantida, podendo ser interna, encaixada ou externa à narrativa.

Já a crônica, na proposta da citada autora, reconta uma sequência de eventos que não possuem um ponto avaliativo unificador, sendo considerada mais típica da conversa informal. Apesar da ausência deste ponto unificador, encontrado nas narrativas canônicas, encontram-se momentos isolados de avaliação, ou melhor, avaliações de eventos isolados, mas não da sequência como um todo. Há uma narração de uma sequência de eventos, mas não há resumo, orientação, coda nem resolução.

Por sua vez, as explicações são proposições estabelecidas no início de determinados segmentos e que o narrador desenvolve, buscando argumentar em favor da proposição inicial. O falante fornece razões, explicações que justifiquem esta proposição inicial. Com a elaboração de explicações, o falante consegue justificar escolhas, fornecer razões, sanar dúvidas, “não para se chegar a uma verdade absoluta, mas usando um artifício retórico que consegue demonstrar que as proposições em questão, que de início podem parecer duvidosas, falsas, problemáticas ou tolas, são, na verdade, justificáveis, devendo o interlocutor acreditar nelas e nas construções aí estabelecidas” (1993, p. 94).

Ao me propor a analisar estas produções discursivas, e como os envolvidos nessas produções se utilizam de recursos lingüísticos, interacionais, culturais e sociais ao se engajarem em eventos que favorecem a reconfiguração identitária, desenvolvi grande interesse pelo estudo da coerência e seus sistemas, principalmente o senso comum, utilizado para dar sentido às narrativas e as suas respectivas interpretações.

Apesar de seguir sobretudo a proposta de Linde (1993) na discussão dos sistemas que estabelecem relações de coerência, entre eles o senso comum, discussão esta que inclui a dimensão discursiva aqui tratada, apresento agora uma breve referência que outros autores fazem ao conceito de senso comum, num âmbito mais particular da sociologia. De acordo com Minayo (2002), o senso comum engloba os motivos, crenças, aspirações, valores e atitudes de um determinado grupo, não sendo estes reduzíveis a regras nem seguindo padrões pré-determinados. Facilitam a compreensão de como as pessoas agem em determinados contextos e como constroem significados nas situações cotidianas, como propõe Silverman (2001).

De forma geral, tem-se que o senso comum nos ajuda a nos comportarmos nas situações do dia-a-dia, sendo composto de conhecimentos que usamos para

agir socialmente. Esse saber envolve hábitos, costumes, práticas, tradições, regras de conduta e é um saber informal. É variável de acordo com grupos sociais e momentos e transita entre a dimensão do indivíduo e a dimensão do coletivo. Engloba também convenções muitas vezes implícitas e deriva diretamente da experiência cotidiana. Caracteriza-se por uma configuração assistemática, ametódica, prática, coletiva, subjetiva também, particular e não-universal, nos auxiliando a fazer julgamentos e a elaborar projetos. Muitas vezes é o que tomamos como verdade.

Além de particular atenção à utilização do senso comum, diversas outras abordagens vêm sendo utilizadas para estudar a coerência, não somente como uma propriedade interna dos textos, mas essencialmente como realização interacional entre interlocutores. Ressalto aqui as propostas de Linde (1993) e Mishler (1999), que buscam explorar a construção da coerência nas histórias que contamos, em situação de entrevistas, assim como eu desenvolvo nesta pesquisa. Destaca-se, assim, a importância de uma seqüência nos textos narrados, principalmente para que haja compreensão desses eventos como sendo parte de uma trajetória, de uma narrativa coerente e, de certa forma, de uma história de vida (Linde, 1993, p.12-14). Isso se deve essencialmente ao fato de haver uma “demanda social por coerência”, e alcançá-la é quase uma “obrigação social” (1993, p. 16). Essa demanda é também própria de cada um de nós, ao tentarmos tornar nossas histórias e trajetórias críveis e coerentes. Os sistemas de criação de coerência são interacionais e compartilhados culturalmente também, como explico melhor a seguir.

A autora argumenta que os sistemas de coerência são artifícios culturais que estruturam experiências em forma de narrativas, sendo compartilhados nas entrevistas, por exemplo. Para ela, estes sistemas representam “um sistema maior de crenças e relações entre crenças”, ocupando uma posição intermediária entre o senso comum, que é entendido como um sistema de coerência “formado de certezas e crenças compartilhadas”, e os sistemas de coerência compartilhados por especialistas, que também são centrais neste processo, sendo definidos como “crenças e relações entre crenças compreendidas, adquiridas e usadas apropriadamente por especialistas em certas áreas” (1993, p. 163).

As crenças pertencentes ao senso comum são compartilhadas pelos membros de determinada sociedade, incluindo suas certezas, concepções e até

ações. São utilizadas no dia-a-dia de determinada comunidade social e foram construídas por esse grupo. Podem ser revistas, reconstruídas e são passadas adiante por esses mesmos membros. É um sistema cultural extremamente valorizado por quem o aplica (cf. propostas apresentadas alguns parágrafos acima).

De uma forma geral, então, segundo a autora, os sistemas de coerência, sejam os mais populares, baseados no senso comum, ou os baseados no conhecimento de especialistas em certas áreas, fornecem ao narrador um vocabulário específico para criar e recriar sua própria identidade, no ato da narração. No caso desse estudo, procuro analisar a utilização de sistemas de coerência que atuam na construção da identidade profissional. Alinho-me com a autora, no que diz respeito à crença de que o estudo desses sistemas em uso, nas narrativas, pode auxiliar no processo de compreensão das avaliações, das narrativas como um todo e das próprias trajetórias e relatos de experiência desenvolvidos. Como aponta Mishler (1999), estudar produções narrativas visando a uma maior compreensão dos sistemas de coerência utilizados nesse processo facilita inclusive o entendimento de como os participantes resolvem, discursivamente, suas tensões, suas reconstruções, seus desvios e retomadas de trajetórias, possibilitando a reconfiguração identitária e, como defendo, a elaboração de futuros projetos.

Entendo, em consonância com os estudos citados, que a coerência de determinado discurso é alcançada essencialmente por fatores sociais, interacionais e culturais. E, no caso da identidade profissional, como tratam Linde (1993) e Mishler (1999), quanto mais relatos fazemos, mais elaborada fica nossa história e mais forte fica a importância de determinada escolha profissional para nós mesmos e para quem nos ouve e interage conosco. Como tratarei com mais detalhes a seguir, a utilização de determinados sistemas de coerência ajuda a fortalecer determinada escolha, justificar mudanças ou mesmo justificar uma escolha mesmo que ela não pareça a mais adequada.

Para Linde (1993) criar coerência é uma obrigação social para que os interlocutores produzam e compreendam significados e, além disso, a autora reforça a importância da coerência alcançada com base em mecanismos interacionais que são desencadeados, por exemplo, pelo senso comum, como explicado acima. Em sua proposta, estabelece a causalidade e a continuidade

como princípios básicos da coerência, utilizando esses sistemas para dar conta, por exemplo, da justificativa de escolhas profissionais.

Classificando a elementos como auxiliares na criação da causalidade adequada ou facilitando a interpretação da causalidade inadequada, fenômenos que ocorrem em relação à seqüência dos eventos narrados, Linde (1993) discute como os narradores se utilizam de mecanismos como estes para dar coerência a trajetórias que podem parecer, a princípio, descontínuas ou inadequadas, por exemplo. No caso da escolha profissional, são muito utilizados traços que descrevem e constroem a identidade do narrador criando um relato adequado. São traços de personalidade construídos com base em crenças do senso comum. Fazem menção à personalidade do narrador, suas habilidades, determinação, ambição, dedicação. Muitas vezes, lembra Linde (1993), quando há insucesso, o narrador se justifica responsabilizando outras pessoas ou circunstâncias difíceis da vida, não a si próprio.

Assim como a ênfase na personalidade, a riqueza de detalhes utilizada nos relatos também proporciona coerência e justifica escolhas passadas, principalmente se as escolhas são localizadas num passado distante, criando relações longas de escolhas enraizadas, muitas vezes, na infância. Aqui também se faz uso de vários relatos não-contraditórios, um complementando o outro, para alcançar causalidade e coerência. Se há uma aparente descontinuidade na narrativa, localizar, por exemplo, escolhas profissionais no passado, fornecendo um relato rico das atitudes, com detalhes, das escolhas e das características pessoais que as justifiquem, pode vir a estabelecer uma coerência maior àquelas escolhas (1993, p. 135).

Já se as trajetórias são construídas com base em causalidades inadequadas, estas podem ser resolvidas sendo interpretadas como acidentes ou buscando razões e dando explicações, na narrativa, que justifiquem essa inadequação da seqüência dos eventos e não comprometam a aceitação por parte do senso comum dos interlocutores.

Na utilização do outro sistema de coerência, qual seja, o estabelecimento da continuidade, Linde (1993, p. 152) sugere, para lidar com prováveis descontinuidades, pensar em possíveis cortes aparentes numa linha padrão de narração, numa descontinuidade temporária e outros. No caso da escolha profissional e da trajetória seguida, esses mecanismos, junto com conhecimentos

baseados no senso comum, podem auxiliar muito no processo de criação e interpretação de narrativas de trajetória. As construções de trajetórias e a elaboração de projetos profissionais serão discutidas adiante (seção 2.5). Justificar prováveis descontinuidades na escolha profissional com o artifício de que essas descontinuidades foram apenas temporárias ou aparentes, não compromete a continuidade da vida profissional do narrador e é um artifício bem aceito pelo senso comum. Espera-se uma explicação para uma escolha inadequada ou uma trajetória descontínua (1993, p. 152).¹

Com os mecanismos de estabelecimento da continuidade e causalidade, utilização de crenças e sistemas do senso comum é possível estudar a criação da coerência nas narrativas. Acredito assim poder desvelar processos de reconfiguração identitária e de criação de significados pessoais e sociais. Cria-se também, dessa forma, pertencimento ou não a determinados grupos, reelaboram-se trajetórias e podemos igualmente pensar e estruturar possíveis projetos profissionais futuros.

Finalizando, lembro que muitos estudos discutem o papel das narrativas na construção da identidade de classe, gênero, profissão, e particularmente aqui, por ser meu interesse maior, cito os estudos de Dyer and Keller–Cohen (2000); Hydén (1997) e Johnstone (1996) – que se aprofundam na discussão da constituição da identidade profissional, lembrando que “as narrativas criam significados para os profissionais sobre suas ações e seu trabalho”. Ou até como citam as referidas autoras, são consideradas elementos constitutivos do “saber específico” de determinado profissional.

Defendo a importância do estudo das narrativas, que, acredito, vai muito além de uma representação do passado. Como ressaltam as autoras Dyer & Keller-Cohen (2000, p. 283): “a importância das narrativas está na construção que estas propiciam, construção influenciada pela contextualização social, individual e interacional na qual se inserem”. Parto do pressuposto, também, que estudando

¹ Esclareço neste ponto que sou responsável pela tradução dos termos originalmente propostos e utilizados por Linde (1993), quais sejam:

*causality and continuity – causalidade e continuidade;

*personal traits, richness of accounts, temporal depths, non-contradictory accounts – traços característicos de personalidade, riqueza de detalhes no relato, localização remota no passado, relatos não-contraditórios;

*inadequate causality, accidents – causalidade inadequada, acidentes;

*discontinuity, apparent break, temporary discontinuity – descontinuidade, acidentes, quebra aparente, descontinuidade temporária.

narrativas podemos perceber e depreender, como pretendo nesta pesquisa, como os narradores estudados se constroem, e como elaboram, com as narrativas, as próprias constituições coerentes do que é um professor de inglês. Entendo que as narrativas de trajetória acadêmica e profissional relatam, avaliam e recriam esse marco na vida dos narradores, facilitando processos de reconstrução identitária.

É mister, dentro dessa perspectiva, ressaltar, como fazem Oliveira e Bastos (2002), que nos dias de hoje, estudar identidades, suas reconfigurações e sua reelaboração no que concerne à profissão é um processo que requer readaptações às novas configurações estabelecidas na pós-modernidade: as profissões de hoje estão imersas numa outra realidade, fragmentada e indefinida. É a essa nova configuração que me dedico na próxima seção.

2.3.

A ótica da pós-modernidade

Enfatizando a (re)construção das identidades conduzida no discurso, na elaboração de narrativas, como apontado anteriormente (cf. seção 2.1 e 2.2), alguns autores vêm desenvolvendo reflexões a respeito do desenrolar desses processos na atualidade. Apresentarei algumas considerações a respeito do momento que vivemos; e, mais adiante, detenho-me no que vem sendo abordado a respeito da caracterização identitária situada na contemporaneidade.

Muito se tem discutido a atual configuração de nosso mundo. Diversas nomeações e qualificações são apresentadas: destotalização, indeterminação, descontinuidade e aleatoriedade (Ihab Hassan, 1960-70); pós-modernidade flexível (David Harvey, 1980-90); capitalismo tardio (Scott Lash, 1990); pós-modernidade como espelho retrovisor da modernidade, modernidade relembra, modernidade líquida (Zygmunt Bauman, 1980-90); modernidade radicalizada, alta reflexividade, modernização reflexiva, modernidade tardia (Anthony Giddens, 1990); sociedade de risco (Ulrick Beck, 1990); entre outros.

O que temos observado em muitas discussões, sobretudo, é que o momento é de transformações constantes e incertezas arrebadoras, que têm substituído o mundo moderno das supostas certeza e ordem (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Giddens, Beck & Lash, 1995). A vivência da diversidade

econômica, cultural e social reforça a caracterização da vida contemporânea, e essa sociedade de risco (Beck, 1997), ou mundo em descontrole (Giddens, 1999), é composta de práticas cotidianas que freqüentemente se baseiam em questionamentos dos modos de viver a vida social. Essa vivência se reflete nos processos de (re)construção de identidades de classe, gênero, raça, nacionalidade, religião, profissão, ... (Moita Lopes, 2003).

A pós-modernidade abrange um conjunto de mudanças nas configurações institucionais contemporâneas que são refletidas nas relações de trabalho, subjetividade e política. Aos poucos, as mudanças, os avanços tecnológicos, o progresso, a industrialização e a urbanização foram sendo incorporadas à vida em sociedade e abalaram “as estruturas sociais cristalizadas”, “varrendo as rotinas existentes” (Fridman, 2000). Esse cenário, causador de vertigens (como aponta Fridman, 2000), é responsável pelo mal-estar da pós-modernidade (termo aprofundado por Bauman, 1998), e vem há muito desencadeando “novos estilos e costumes de vida e novas formas de organização social ” (Fridman 2000, p. 10-11).

Compreende-se que algo está acontecendo e que a pluralidade e a fragmentação pós-modernas permeiam as relações sociais. A respeito das relações de trabalho, segundo Fridman (2000) constata, há “inovações freqüentes, como o questionamento da estabilidade das carreiras”. Estas já não seguem mais um trajeto linear e raramente são conduzidas por um longo tempo, o que na modernidade conferia sentido à noção estável de identidade de um indivíduo (crucial para esse estudo, nesse caso, é a nova configuração da identidade profissional). O trabalho hoje é marcado pela especialização flexível (2000, p.49), que seria a “assimilação da tecnologia da informação à atividade produtiva e a adaptação da força de trabalho a essas novas circunstâncias”. Não se pode deixar de ressaltar aqui que as próprias relações de trabalho mudaram e se adaptaram às inovações, que, segundo Fridman (2000, p. 51), seriam, entre outras, a “supressão de carreiras estáveis, o desaparecimento dos empregos, e uma inserção adaptável e fluida às funções produtivas”. Segundo Gee (2000), essa é a Nova Ordem do Trabalho: uma realidade profissional e pessoal baseada na descentralização, na flexibilização e nas mudanças constantes. A visão é de uma nova empresa, que almeja grandes lucros, produção ininterrupta, profissionais adaptáveis, cooperativos, prontos para correr riscos a todo instante e altamente especializados.

Esses questionamentos atuais são muito pertinentes aqui, especificamente sobre relações de trabalho, se entendemos que toda a caracterização do trabalho se modificou. Como construir carreiras e histórias de profissão “quando profissões e empregos desaparecem sem deixar notícia e as especialidades de ontem são os antolhos de hoje?” (Bauman, 2000, p. 15). Uma vez mais ressalto que “o estado fluido e não-estruturado do cenário de nossa vida atual” muda tudo e exige que “repensemos os velhos conceitos que costumavam cercar nossas narrativas”. A trajetória de nossas vidas é traçada de forma diferente hoje – os planos são transitórios e a vida parece “fatiada em episódios” (2000, p. 158). Esses planos e essas estratégias de vida de curto prazo se adequam melhor ao preceito de flexibilidade, sobretudo em relação ao trabalho, um dos eixos básicos de desenvolvimento de nossas narrativas, posto que a própria noção de uma carreira assumiu outras configurações. Não mais tida como durável e estável, a noção de trabalho está separada do “grandioso projeto de uma vocação para toda a vida” (2000, p.160).

Inserida numa rede de flexibilidade, a própria noção de emprego tomou nova caracterização: “os trabalhos por contratos de curto prazo, ou sem contratos, posições sem cobertura previdenciária” e relações empregatícias também são constituídos com base em relações incertas e fluidas, como lembra Bauman (2000, p. 169), em consonância com Sennett (1999). Palavras como precariedade, instabilidade, vulnerabilidade, incerteza e insegurança desenharam o cenário da vida contemporânea e as relações de trabalho são, obrigatoriamente, permeadas por essa fragilidade. Estamos imersos nesse “território flutuante”, participando de uma “realidade porosa”, tentando nos construir como seres sociais, tecendo e narrando esta tecitura de nossas trajetórias profissionais.

Essa configuração do trabalho na contemporaneidade influencia enormemente a constituição da rotina que para Giddens (2002) é “a forma predominante de atividade social cotidiana” e pode contribuir para o senso de identidade. Na atual realidade de constantes especializações, modificações e relações flexíveis, a própria rotinização assume novas formas. Giddens (2002) ressalta que os atores sociais podem vir a atuar reflexivamente nessa rede de flexibilidade que envolve as relações de trabalho, usando o conhecimento sobre as circunstâncias da vida social como elemento constitutivo de sua própria transformação. É importante deixar claro que o autor lembra que estas ansiedades

e inseguranças afetaram também outras épocas; entretanto, o conteúdo e a forma dessas ansiedades mudaram. A insegurança é uma companhia constante e já não sabemos mais o que tem realmente valor duradouro. No caso de interesse particular nesse estudo, o trabalho do professor de língua inglesa, essa insegurança se reflete profundamente no próprio questionamento que esse profissional experiencia, em relação ao seu conhecimento, aos seus saberes, ao domínio da língua estrangeira e sua importância na sociedade. Esse profissional está imerso numa realidade profissional e pessoal de dúvidas, insegurança e incertezas.

Para Sennett (1999), pode haver um aumento da instabilidade e da insegurança devido à inconsistência das ligações rotineiras. O autor chama a atenção para a reconfiguração das narrativas de identidade desenvolvidas na fragmentação pós-moderna. As relações de trabalho, a elaboração das narrativas de trajetória profissional, a configuração dos empregos e todo esse cenário relacionado ao trabalho são permeados por uma insegurança e uma instabilidade que, com certeza, influenciam o ser profissional, o trabalho, a identidade profissional e, por conseguinte, a elaboração das narrativas.

O autor preocupa-se, ainda, com a inserção dessas relações de trabalho numa nova realidade, numa nova ordem, que é em si, muitas vezes, “ilegível”. Além disso, ressalta que na sociedade atual, impaciente, é “difícil decidir o que tem valor duradouro”, pois parece “que esta sociedade é dedicada ao curto prazo” (1999, p. 4). Sennett questiona “como podemos manter lealdades e compromissos mútuos em instituições que vivem se desfazendo ou sendo continuamente reprojatadas?” (1999, p.10) e, dentro dessa discussão, lembra que na busca da criação de uma narrativa de vida, especificamente em relação à trajetória profissional, o exercício de uma carreira contribui para o desenvolvimento dessas trajetórias e narrativas – seguir uma carreira é definir objetivos de longo prazo. A dificuldade, nos dias de hoje, é dar coerência às nossas narrativas, pois a própria compreensão de uma carreira é construída nos fragmentos e no risco, na flexibilidade e nas relações de curto prazo. É uma nova montagem inserida num encontro de fragmentos.

Deixo claro, no entanto, que não há aqui uma defesa do retorno a outros tempos e outras formas de se viver, de se construir e de se relacionar, seja no trabalho (de interesse primeiro aqui) ou nas outras tantas reconfigurações nas

quais estamos envolvidos a todo instante. Esse estudo busca contribuir para a discussão das relações identitárias e profissionais na atualidade, nos fazendo refletir sobre sua configuração peculiar.

Como desenvolvi acima, é um novo começo a toda hora. A incerteza e o recomeço aumentam o risco que ronda as relações contemporâneas, pessoais e profissionais. “O que é singular na incerteza hoje é que ela existe sem qualquer desastre, ... está entremeada nas práticas cotidianas” (Sennett, 1999, p. 33).

O mundo incerto é também instável e envolvido em práticas flexíveis que exigem que o indivíduo seja adaptável para experimentar constantes mudanças. Dessa adaptabilidade viria “a repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade” que aumenta ainda mais a “descontinuidade do presente com o passado”, ao passo que vamos reinventando nossa realidade (Sennett, 1999, p. 55). Dessa maneira, nos vemos hoje fragmentados, desligados de nosso passado e sob constante risco de mudança.

Estudando a estruturação da ação e da narração de uma carreira, Tardif & Raymond (2000, p. 224) estabelecem que “carreira é uma trajetória que consiste em uma sequência de fases de integração em uma ocupação e de socialização”. Esse pertencimento a uma ocupação, assim como o porquê de uma escolha profissional, o sucesso ou o fracasso de alguém em seu trabalho, só pode ser entendido se a teia de fragmentos e pedaços aleatórios for transposta para uma colagem desses fragmentos; teia essa que se tornou a nossa vida. A construção dessa teia envolve estabelecermos projetos de vida que auxiliem na construção de nossa carreira e nossa história profissional. Entretanto, a própria elaboração de um projeto de vida fica comprometida nesse mundo à deriva, pois nossa descontinuidade desafia a narrativa. O desenvolvimento de uma narrativa coerente ajudaria a quebrar esse estado de colapso e incoerência e restabelecer uma narrativa de carreira, como também sugere Sennett (1999). Mas o crucial é compreender que há fortes indícios de que as formas anteriores de viver, de se reconstruir identitariamente e de elaborar narrativas não consigam mais corresponder às expectativas de nossa atual realidade. A própria concepção de narrativas coerentes já parece ser caracterizada de outra forma, assim como as carreiras e as rotinas de trabalho. Estabilidade e formação não são mais as palavras de ordem. A trajetória profissional é reinventada a cada instante, fortalecendo narrativas não lineares e identidades sociais e profissionais fluidas.

Na análise das narrativas a seguir, será discutido também esse estabelecimento da coerência, essa utilização do sistema do senso comum para configurar identidades profissionais e como esse processo é desencadeado através dessas novas formas de ser profissional do ensino.

Para alguns autores (Tardif & Raymond, 2000, entre outros), o estudo das rotinas de trabalho é crucial para entender a constituição da própria profissão em questão, e a ligação entre rotina e estabelecimento de noções mais lineares de tempo e espaço, que nem sempre encontramos hoje, também é muito pertinente. A importância da “dimensão temporal para o trabalho, a experiência da prática da profissão em uma carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas de trabalho”, pois, para Tardif & Raymond (2000), o tempo é “um processo de aquisição de certo domínio do trabalho e de certo conhecimento de si mesmo” (2000, p.238). Assim, ainda para os citados autores (2000), a “história de vida é o alicerce das rotinas de ação” e seu estudo ajuda a entender o trabalho docente. O que pretendo é refletir sobre o que experienciamos hoje, defendendo a primordial aprendizagem de como circular e traçar significados e identidades nesse novo mundo.

Se na época moderna a questão era como “construir a identidade coerentemente, ... atualmente, o problema resulta da dificuldade de se manter fiel a qualquer identidade por muito tempo, da virtual impossibilidade de achar uma forma de expressão da identidade que tenha boa probabilidade de alcançar reconhecimento vitalício” (Bauman, 1998, p. 155). Convivemos com a instabilidade e a ausência de pontos de referência duradouros. É uma nova realidade, sem dúvida.

Exploro a partir de agora características dos processos de (re)construção identitária. Em seguida, vejo como esses processos se desenvolvem na atualidade e, depois, especificamente, como se concretizam para professores de inglês, meu universo de estudo e atuação.

2.4.

Identidades sociais – contínuas transformações e reconfigurações

A visão de identidade seguida neste estudo é a que discute sua constituição processual, social, fluida e muitas vezes contraditória e multifacetada (Hall, 1990;

Mishler, 1999; Moita Lopes, 1999; Rutherford, 1990; Sarup, 1996). Ao entender as identidades sociais como sendo multifacetadas, defendo a identidade do professor como também caracterizada por traços de sua identidade de raça, gênero, religião, sexualidade, idade, classe social, entre outros.

Como discute Sarup (1996), a identidade é um processo, um fenômeno heterogêneo, pois o ser humano está em contínua transformação. De acordo com a discussão do autor, a identidade é “múltipla e híbrida”, composta de diversos traços que nos constituem (1996, p. 1). Sarup enfatiza essa transformação e processo ao propor que essa noção de identidade tem a ver “não com ser, mas com tornar-se” (1996, p. 6). Este processo, no qual estamos incessantemente envolvidos, é o próprio desenrolar de nossas vidas e de nossas histórias. Podemos entender, de certa forma, identidades como “histórias que contamos de nós mesmos e também histórias que os outros contam de nós” (1996, p. 3).

Assumindo que as identidades são construídas socialmente através do discurso, é válido ressaltar que não há uma “identidade dada, ... esta não é uma qualidade inerente ao ser humano, mas sim, emerge da interação deste com outras pessoas” (Sarup, 1996, p. 14). Enfatizando a noção processual defendida aqui, é importante opor a visão mais tradicional e essencialista de identidades como “fixas, coerentes e unificadas”, estados pré-determinados, à visão social destas, como “fabricação, construção em processo”, desenvolvida na interação e na vida diária. É mister estudar, então, os processos através dos quais as identidades são construídas, já que defendo que é nesse processo interacional que os fragmentos e diversas faces de nossas identidades tomam forma, ou melhor, nós mesmos tomamos forma para nós e para os outros com quem interagimos.

É nesse processo também, que se desenvolve no agir social, que nossas identidades sociais podem vir a ser transformadas, ou como reforça Mishler (1999), constantemente remodeladas e reconfiguradas, sendo progressivamente e continuamente repensadas. Alinho-me com o autor ao enfatizar que a “identidade não é estática nem estável. ... É uma estrutura sob tensão, sempre em processo de mudança e reformulação” (Mishler, 1999, p. 122).

Para Hall (1990, p. 225),

“As identidades pertencem tanto ao passado quanto ao futuro, não são pré-existent, mas se transformam através de lugares, tempo, história e cultura. Estão constantemente sujeitas ao processo de transformação influenciado pela história, cultura e relações de poder. É tornar-se e não somente ser. As

identidades são os nomes que damos às diversas formas que nos posicionam socialmente e nas quais nos posicionamos; são as narrativas do nosso passado”.

O autor reforça que “a identidade não é transparente ou pouco problemática como pensamos, pelo contrário, ela não é um fato concebido, mas sim, uma produção nunca completa, sempre em processo e sempre constituída na representação” (1990, p. 222). Estamos sempre reformulando este processo social de construção de nossas identidades, e, como ressalta em outro estudo, o citado autor (Hall, 2000, p.103), na atualidade, há que se considerar a existência indiscutível de um “ “eu” inevitavelmente performativo”. Essa noção de performance identitária, muito discutida atualmente (Bastos & Oliveira, 2006; Ochs, 1992, 1993; Schifffrin, 1993, 1996; entre outros) entra em consonância com a defesa da identidade como processo em constante “execução” ou condução. Também é crucial estabelecer que a performance identitária está muito ligada à noção da inserção em determinada situação social e interacional, na qual nos engajamos, incessantemente, em processos performáticos de identidades.

Confirmo agora alguns pontos que apresentam uma visão que toma as reconstruções de identidades sociais como mecanismos interacionais, destacando os mecanismos baseados na construção de relações de pertencimento ou exclusão. Essa discussão mostrar-se-á extremamente relevante na análise das narrativas dos professores e de como estes constroem um sentido de pertencimento ao grupo profissional de professores de inglês. É fundamental estabelecer, desde já, que sigo, neste estudo, um entendimento de relação de pertencimento alinhado com a noção do estabelecimento de afiliação a traços constitutivos de identidades (especificamente identidades profissionais); não sendo, estas relações, de forma alguma, entendidas como pré-determinadas ou fixas. A identidade social, como apresentado nos parágrafos acima, é constituída na interação entre diversos aspectos que recebem diferentes focos em variados contextos interacionais. Como por exemplo, etnia, poder, autoridade, status profissional ou também identidade institucional, como lembra o estudo de Holmes & Marra sobre o humor, em Duszak (2002). Nesses inúmeros contextos, nos quais ficam evidentes traços das identidades de raça, de gênero, de profissão, de religião, diferentes pertencimentos a certos grupos ou a exclusão destes são focalizados contribuindo para a construção da identidade social.

Para Snow (2001) as identidades sociais são constituídas num espaço social e interacional, baseadas em papéis como o de mãe, professor, ou em categorias mais amplas como as de gênero e nacionalidade. A idéia de pertencimento, como vê o autor, é ligada à noção de identidade coletiva, de um sentido de “nós”, compartilhado e correspondente a uma agentividade coletiva. Há nessa idéia, claramente, um interesse comum aos que se engajam nesse processo de (re)construção de identidades coletivas. Ao reconhecer esse pertencimento, como ressalta o autor, constrói-se a base mais forte da própria constituição dessa identidade coletiva. O sentido de “nós” é estabelecido a partir da construção de atributos e experiências compartilhadas pelo grupo em questão, delineando os que a ela pertencem e diferenciando-os e contrastando-os com um grupo relacionado como os “outros”.

Uso aqui, em algumas discussões, a idéia de construção desse pertencimento, afiliação, para me referir às construções e reconstruções de identidade profissional que os professores entrevistados desenvolvem ao estabelecerem e/ou fortalecerem seu pertencimento à categoria social de professores, mais especificamente de inglês. Compartilho também com o autor, nesse estudo, alguns aspectos característicos das identidades coletivas, através do olhar que Snow emprega para caracterizar as relações de pertencimento. Resumo a seguir estes: identidades coletivas emergem em processos dinâmicos e assim também se constituem, dependendo do contexto social e interacional, podendo prevalecer relevâncias distintas e/ou complementares em momentos diferentes. Também, as identidades coletivas e as pessoais estão interligadas principalmente no sentido de que se fortalecem a partir do foco que é dado a um determinado aspecto da constituição da identidade pessoal dos agentes filiados a esta identidade coletiva.

Muito pertinente neste estudo da construção do pertencimento a determinada identidade, é o estudo de Duszak (2002), que ao delinear os traços característicos do que nos constitui como “nós” e aos outros como “outros”, enfatiza que “ao nos alinharmos com alguns, num grupo, “nós”, também nos distanciamos dos “outros” ” (2002, p. 2). Esse processo de filiação e de distanciamento não é de forma alguma estável e imutável, advindo daí, em grande escala, os diferentes focos que damos a nossas coletividades e pertencimentos, ao nosso sentido de “nós”, como ressaltai acima, de acordo com

Snow (2001). Diferentes relevâncias são estabelecidas em diversos momentos, dando também às identidades coletivas um sentido dinâmico e interacionalmente construído. A construção discursiva e identitária destes processos de inclusão e/ou exclusão são desenvolvidos com base em nossos valores, crenças, experiências passadas e expectativas futuras. Como veremos mais adiante neste estudo, vale ressaltar até o próprio uso dos pronomes, como lembra Duszak (2002, p. 6), nós e eles, na caracterização do pertencimento ou não a uma identidade coletiva, durante a elaboração de narrativas. Configuram, esses pronomes, discursivamente, valores, processos identitários e construções de inclusão, afiliação, ou exclusão, facilitando a aproximação ou o distanciamento de determinado grupo de experts, como também apontam Dyer & Keller-Cohen (2000).

Igualmente preocupada com a construção processual e negociada das identidades, De Fina (2006) estabelece esse tipo de estudo baseado no estabelecimento da categorização, como muito difundido hoje. Sem buscar uma pré-definição de categorias, que não são fixas, a autora menciona o trabalho de Antaki & Widdicombe (1998), como um dos precursores na adoção da concepção de construção de identidades relacionada à definição de categorias de inclusão ou exclusão, de si e dos outros. De Fina (2006) reforça, como apresentei alguns parágrafos acima, que nossas afiliações e nossas identidades são co-construídas, criadas num cenário performativo.

A autora discute o crescente interesse pela preocupação com conceitos de identidade, sua relevância, sua problematização e a tentativa, cada vez maior, de entender os processos constitutivos de identidades, especificamente o sentido de pertencimento, as crenças de cada grupo e suas práticas sociais e discursivas – especificamente através da elaboração de narrativas (De Fina, 2006, p. 1-3, 351), interesse central nesta pesquisa. Encontro sintonia entre meu estudo e a proposta da autora, principalmente no estabelecimento da importância do estudo das categorias de pertencimento e identidades. Não busco identificar categorias de uma forma fixa e pré-determinada, mas dentro de uma perspectiva sociointeracional, ressaltando e discutindo, em alguns momentos da análise, como essas afiliações e pertencimentos são “produzidos e tornados relevantes na interação”, através de “artifícios performativos”, como sugere De Fina (2006, p. 354-356), em consonância com outros estudiosos discutidos acima (Antaki &

Widdicombe, 1998; Duszak, 2002; Hall, 1990/2000; Schiffrin, 2003; Snow, 2001).

2.4.1.

(Re)configurações das Identidades na contemporaneidade

Tomando as identidades como fragmentadas e fraturadas, nunca unificadas, Hall (2000) ressalta que sobressaem ainda mais, na chamada modernidade tardia, estas características, não-singulares e multiplamente construídas ao longo de discursos. Para o autor, “as práticas e posições identitárias podem se cruzar ou ser antagônicas, encontrando-se sempre em processo de mudança e transformação” (2000, p. 108-109).

O cenário atual parece mesmo propiciar a condição fragmentada de nossas identidades, como aponta Silva (2001, p. 114-115): “na cena social e cultural contemporânea observa-se fragmentação, hibridismo, mistura de gêneros, pastiche, colagem, ironia,”. Não que em outras épocas não pudéssemos compreender as identidades de tal forma, contudo, a contemporaneidade é, por si só, repleta de incertezas e indeterminações: “a cena contemporânea é, em termos políticos, sociais, culturais, epistemológicos, nitidamente descentrada, ou seja, pós-moderna” (2001, p. 114-115). Este cenário, que foi detalhado na seção 2.3 acima, afeta aspectos de nossa própria constituição, seja em casa, no trabalho, nos relacionamentos, na vida.

Embasando a caracterização do sujeito na cena atual, Hall (1998, p. 10-13) levanta, brevemente, três concepções distintas do sujeito e da identidade. A concepção do sujeito do Iluminismo era a do indivíduo centrado, unificado, permanecendo sempre o mesmo; a do sujeito sociológico, formado na relação com os outros, em uma concepção mais interativa de identidade, realizada em uma interação entre o mundo pessoal e o público, já refletia a condição complexa do mundo moderno. Essa interação é vista agora, muitas vezes, como contraditória, e o sujeito pós-moderno não é fixo nem estável, nem essencial, nem permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel” e o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, não se unificando ao redor de um “eu coerente”. Nossa vida diária é surpreendida a todo instante por mudanças, somos

“confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente” (1998, p. 10-13). Essa temporalidade é reforçada, inclusive, pela crença na concepção de identidades em constante transformação, processos que não se unificam ao redor de um “eu” único e coerente.

2.4.2.

A condição do trabalho e as especificidades da identidade profissional do professor de inglês na cena atual

Muitos autores vêm, como apontei acima, se dedicando ao estudo da (re)configuração identitária na atualidade (Bauman 1998, Giddens 1991, Hall 2000, entre outros) e, mais especificamente, à caracterização do trabalho nesse universo (de interesse para minha pesquisa), destacando aí, o estudo de Sennett (1999). Comum a todos esses teóricos é a discussão da constituição fragmentada das identidades inseridas em uma realidade igualmente não coesa. Vivemos, para Giddens, uma falta de confiança e de segurança em relação a nós mesmos e aos outros. Sennett, por sua vez, avalia essas mudanças na relação tempo/espaço no trabalho, observando as constantes transformações que esse cenário sofre e descrevendo as relações de trabalho atuais como de risco, baseadas em uma falta de compromisso e de comprometimento, em comparação com a forma como estas eram encaradas anteriormente.

Algumas questões apresentam-se como centrais nas discussões de narrativas atualmente: como se representam e se constituem os professores na contemporaneidade? Como se constituem os profissionais num momento em que as tramas das relações de trabalho são flexíveis e descontínuas? Como se estabelece a construção de uma carreira, de uma profissão, na fragmentação das relações contemporâneas (Bokel, 2005; Coracini, 2003; Machado, 2004; entre outros)?

Abordar essas questões, discuti-las na análise da construção das identidades profissionais no mundo de hoje é necessário para poder situar a atividade do professor de inglês, que tem o ensino como trabalho, ressaltando suas características, sua inserção nas relações de trabalho atuais e as construções identitárias daí decorrentes.

Muito relevante, tratando do professor, é a abordagem que apresenta Machado (2004), ao propor uma discussão do ensino como trabalho. A autora enfatiza que nem sempre as atividades educacionais são encaradas como trabalho. Ela critica o fato de haver intervenções por parte do governo, como por exemplo os novos PCNs, mas não sendo estas intervenções ligadas a “medidas reais que possam assegurar condições de trabalho adequadas para o exercício dessa profissão” (2004, p. XI).

São levantados nesses documentos os pontos negativos da profissão, como discute a autora, mas sem uma discussão aprofundada e apropriada. O sentimento daí resultante é incerteza e mal-estar. Prosseguindo em sua análise, Machado (2004), à qual retornarei adiante, estabelece que o professor se vê, nos discursos oficiais, com suas propostas de melhora do ensino e da formação docente, e no discurso do senso comum, como vulnerável e alvo de críticas. Por outro lado, poucos são os estudos e propostas que encaram o professor como localizado sociohistoricamente e culturalmente em sua função e em sua sociedade.

Entendendo que as atuais configurações sociais, econômicas, políticas e profissionais exercem enorme influência na definição e redefinição de identidades, acredito que os aspectos desse cenário são cruciais para o estudo do constante processo de (re)construção das identidades profissionais, mais especificamente. No caso da identidade profissional do professor de línguas, como discute Bokel (2005), o novo processo de configuração identitária desse professor o constrói como eficiente, empreendedor (de acordo com Sachs, 1999) e também como aquele que detém o saber e é colaborador e expert (Gee & Lankshear, 1995).

A autora aprofunda sua discussão ressaltando que diversas faces constitutivas desse professor coexistem: é o funcionário da empresa (como é visto na maioria dos cursos particulares), é o detentor do saber que deve passá-lo adiante (como muitos alunos o vêem) e é o profissional economicamente e socialmente desvalorizado (como é encarado em nossa sociedade, com frequência). Bokel (2005) sugere e desenvolve, então, um estudo que procura dar conta de como esses professores se caracterizam, se definem e redefinem no processo de (re)construção de suas identidades profissionais. É mister observar as novas configurações identitárias desse profissional, em relação aos colegas, aos alunos e seus pais, aos seus coordenadores. O professor que é visto como

funcionário da empresa, ainda se sente, na verdade, cobrado por ser o suposto expert, detentor do saber, que promoverá mudanças sociais. É uma relação paradoxal, como aponta Bokel (2005). Novas formas de encarar o estudo da língua, o ensino, a própria linguagem e a função social dos professores, assim como a atual cena social e do trabalho, entram em conflito com perspectivas mais próprias da modernidade. Uma vez mais, observa-se o professor detido num emaranhado de incertezas, contradições, expectativas frustradas e poucas, ou nenhuma solução.

Outro trabalho com o qual também compartilho pontos de interesse é o de Fabrício (2002), no que tange à redefinição da identidade profissional do professor de línguas na atualidade. Enquanto Bokel (2005) deteve-se no estudo de professores universitários, Fabrício (2002) desenvolveu seu trabalho investigativo com professores de um curso particular de línguas. São muito importantes as observações e (re)caracterizações que a autora faz dos professores nesse universo como, por exemplo, a do “professor – gerente, chefe, que trabalha na escola – empresa” (2002, p.18). Acredito que essas discussões atuais acrescentam muito as minhas considerações de pesquisa e às (re)construções identitárias que investigo.

Como aponta a autora, nas escolas, a nova realidade é experienciada através de conceitos atuais como os de flexibilidade, cooperação, participação, negociação, típicos da pós-modernidade. A configuração de muitas escolas e cursos de línguas é baseada na relação de mercado, de um negócio, uma empresa, realmente. A importância de estudar tais configurações vem daí, no que busco alinhar-me com a citada autora (Fabrício, 2002, p. 22): “a atualidade gera novas maneiras de estar no mundo e novos tipos/ de pessoas, ... novos alunos, novos professores, novos cidadãos, ...” (Gee & Lankshear, 1995). Entender estas novas maneiras é crucial para a compreensão da profissão de professor de inglês.

Ressalto a seguir alguns pontos relevantes para esta caracterização da identidade profissional, especificamente da identidade profissional do professor. A questão da identidade do professor é cercada de idéias e mitos desenvolvidos na sociedade, baseando-se principalmente no estabelecimento de aspectos negativos e positivos desta caracterização (Coracini, 2003; Machado, 2004; Silva, 1995; entre outros). Dentre as imagens negativas, destaco a falta de crédito que o professor vem recebendo no Brasil, desvalorizado por muitos como não possuindo

o conhecimento necessário para exercer a profissão. Este profissional não consegue se atualizar, na maioria das vezes, e não recebe estímulo de nenhum tipo, das autoridades competentes.

Já as imagens positivas relacionam-se ao peso de ser aquele detentor do saber que o passará adiante, responsável pela formação de jovens e confiante de que qualquer esforço será recompensado se os alunos puderem usar o conhecimento aprendido para melhorar sua vida futura. Na verdade, muitos são os aspectos que influenciam a construção da identidade do professor. Entre eles sua formação, suas funções e relações na instituição na qual leciona, o seu salário, o seu local de trabalho, as características de seus alunos, suas crenças e decepções, entre outros. Os processos de (re)construção identitária são diversos e existem na fragmentação e descontinuidade das relações profissionais e sociais experienciadas hoje.

Tento depreender essas reconstruções no discurso dos professores e compreender, aí, o reflexo das experiências vividas por eles, numa sociedade que tem sofrido alterações consideráveis nas características do trabalho. Fundamental para o desenvolvimento deste estudo, no tocante às identidades profissionais, são as noções de trajetória profissional e de projetos futuros, apontadas, desde o início dessa pesquisa, como, respectivamente, pontos de referência passada, de experiências atuais e de projeções acerca do futuro dos professores entrevistados e de seu caminho profissional. É a essas noções que me dedico no tópico seguinte.

2.5.

A profissão de professor e a configuração da identidade profissional do professor de inglês

Ao propor encaminhar o presente estudo de forma a discutir as trajetórias acadêmicas e profissionais e os futuros projetos dos professores entrevistados, ressalto não só a pertinência da análise dos processos de elaboração e re-elaboração de tais caminhos, durante as narrativas nas entrevistas, mas reforço, também, a constituição destes recursos como fundamentais na (re)configuração de identidades. Estes processos se estabelecem retrospectivamente, no caso das

trajetórias, e prospectivamente, no tocante aos futuros projetos desenvolvidos pelos professores (Velho, 1987).

Com o olhar voltado para as trajetórias dos professores, seus caminhos percorridos e também os projetos que pretendem ainda desenvolver, a análise aqui proposta pode deter-se mais detalhadamente no próprio processo de (re)configuração identitária dos professores. Em consonância com Mishler (1999), o qual estuda as narrativas de trajetória profissional de artesãos, defendendo que o acompanhamento das trajetórias fortalece a premissa, básica neste trabalho, de que as identidades não são construídas de formas pré-determinadas e não seguem um caminho fixo. Há diferenças, descontinuidades, mudanças, como coloca Mishler, “changes, surprises and detours” – mudanças, surpresas e desvios -(1999, p.9).

O objetivo maior não é estabelecer estágios que são ultrapassados, mas discutir e participar de diferentes momentos e episódios da vida dos professores, de sua história profissional, entendendo assim a configuração de suas trajetórias na atualidade e sua afiliação à identidade profissional de professor de inglês nesse cenário.

Como propõe o estudo de Mishler (1999), citado acima, a análise que se preocupa com o desenvolvimento das trajetórias tenta responder: como certas identidades são reivindicadas, como nos afiliamos a elas, como essas reivindicações e afiliações funcionam nas vidas das pessoas e como suas identidades são experienciadas e situadas no discurso da entrevista (Mishler, 1999, p.22). A preocupação nesta pesquisa é igualmente direcionada para a importância da contextualização de cada trajetória estudada e de sua inserção na cena social contemporânea.

Como aponta Bourdieu (1998), “uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história” (1998, p.183). A vida como um todo, e no caso do meu interesse maior nesta pesquisa, a vida profissional, é “um caminho, uma estrada, uma carreira, ... um trajeto, ...” (1998, p.183). Certamente, o autor se detém muito mais acerca dos perigos de uma “ilusão biográfica”, como propõe a partir do título do capítulo que desenvolve: ilusão baseada num percurso determinista e pré-estabelecido, segundo o qual, vidas, trajetórias e histórias têm, por definição, começo, meio e fim bem delineados. Os caminhos que traçamos, os projetos que

desenvolvemos e os próprios relatos narrativos nos quais nos engajamos não são estritamente cronologicamente definidos.

Torna-se, então, como defendo desde o início deste estudo, extremamente interessante e pertinente para os estudos das identidades, discutir como tornamos nossos relatos coerentes, como re-elaboramos nossas trajetórias e reivindicamos novos projetos nos afiliando a identidades num processo de vida e de relatos que está imerso num “real descontínuo, formado de elementos que surgem de modo incessantemente imprevisito, ... aleatório” (Bourdieu, 1998, p.185). Como discute Dubar, numa entrevista realizada em 2001 em um jornal de grande circulação, durante uma passagem pelo Rio de Janeiro, falando sobre identidades profissionais em mudança: “o indivíduo hoje é um indivíduo trajetória, que precisa reconstruir permanentemente sua identidade, ... que não é dada, pois a identidade profissional é um processo que comporta fases diversas, ... riscos e construção de projetos”.

Especificamente no tocante ao processo de elaboração de projetos, busco alinhar-me ao estudo de Velho (1987), segundo o qual, traçar esses projetos faz parte da própria socialização do indivíduo em uma sociedade. Poder fazer escolhas e tomar decisões é a base, o ponto de partida para iniciar um projeto. A condução de tais projetos esbarra em conflitos, filiações a compromissos, experiências que se diversificam; muitas vezes, como ressalta o autor (1987, p. 40-41), a própria inserção em carreiras (de interesse primeiro para esta pesquisa), em famílias, em determinadas instituições, representa a socialização e a condução de projetos, antes individuais, que se concretizam na dualidade individual – social. A condução de projetos individuais se mescla a processos mais amplos, dentro da sociedade: a inclusão em carreiras e famílias, por exemplo, insere o indivíduo, marcando sua individualidade e particularidade ao mesmo tempo em que o situa dentro dessas categorias mais amplas e significativas (1987, p. 40-41).

Velho (1987, p. 42-44) destaca a dimensão social dos projetos que desenvolvemos. Não existem, segundo o autor, projetos individuais “puros”, já que são criados e conduzidos com base em experiências sociais, culturais e históricas, não podendo ser encarados como projeções unicamente subjetivas. “O “mundo” dos projetos é essencialmente dinâmico, na medida em que os atores têm uma biografia, isto é, vivem no tempo e na sociedade, ou seja, sujeitos à ação

de outros atores e às mudanças sócio-históricas”. Por mais particular que seja um projeto, ele estará sempre situado socialmente, “localizado no tempo e no espaço”.

Essa tensão entre projetos individuais e projetos sociais, com a qual busco afiliar-me, é central para Velho (1987), como discuti acima. Assim também reforço a visão de identidade não-fixa e de trajetórias e projetos em andamento, seguida nesta pesquisa, enfatizando a reconfiguração das identidades profissionais: “a construção da identidade e a elaboração de projetos individuais são feitas dentro de um contexto em que diferentes “mundos” ou esferas da vida social se interpenetram, misturam e muitas vezes entram em conflito” (1987, p.50). A elaboração destes projetos já é, em si, uma tentativa consciente de estabelecer sentidos à experiência social, ou profissional, no caso desse estudo, dentro de uma realidade social maior.

É a caracterização das experiências profissionais dos professores, o estabelecimento de suas carreiras e suas diversas configurações que me dedico a seguir.

2.5.1.

A formação do professor e sua caracterização – um breve histórico da constituição da profissão de professor de inglês no Brasil até a cena contemporânea

Ainda pensando a caracterização da identidade profissional do professor de inglês e a elaboração de sua trajetória e de novos projetos profissionais, discuto alguns pontos a respeito do ensino como trabalho, da formação do professor e da condução de sua carreira profissional.

Sobre a conceitualização e inserção do ensino como profissão, muitos sociólogos desenvolveram estudos a esse respeito. Um dos trabalhos mais conhecidos é o do sociólogo americano Talcott Parsons que, em seus estudos pioneiros sobre carreiras e profissões, afirma que professores, médicos, engenheiros e advogados exercem profissões porque suas atividades são de melhoria do funcionamento social. Para alguns estudiosos, citando Gatti (2000), profissionais fazem parte de um conjunto e querem ser reconhecidos como tais; para alguns outros estudiosos o conceito de profissão envolve o pertencimento a categorias intelectuais com estudos superiores.

Para os estudiosos ingleses e americanos, em sua maioria (Dossiê Les Mondes Professionnels - Sciences Humaines, n. 139, juin 2003 - Catherine Paradeise), há a clara distinção entre profissão e ocupação: a profissão é uma atividade que utiliza um saber abstrato adquirido num processo longo e que requer um controle de sua formação e de sua prática também. Até o acesso ao mercado, em muitas áreas, é restrito aos que possuem diploma.

Essa teorização a respeito do estabelecimento de profissões e carreiras ainda é muito debatida entre estudiosos da Sociologia. Início esboçando o caminho percorrido pelas profissões no ocidente, focalizando a docência, na busca pelo seu estabelecimento definitivo. Avançando pelos séculos, a docência foi se efetivando como profissão, num processo que teve seu início na Europa, e, que ainda em meados do século XVI, era atribuição própria da Igreja. As primeiras escolas eram cristãs e os professores eram monges. Com o Renascimento, aos poucos, o sexo feminino começou a ter possibilidades de freqüentar as escolas. Os jesuítas colaboraram para o ensino e para a criação de mais escolas.

Já no século XVIII, o Estado começa a se responsabilizar por essa atividade. A partir daí, começa-se uma nova fase: a importância dos estudos, da formação acadêmica, do aprimoramento do currículo, da especialização constante. No início, a licença para ensinar era concedida aos indivíduos que dispusessem de alguns requisitos (habilitações específicas, idade compatível, bom comportamento moral, ...) e que prestassem exame ou concurso. Houve mudanças, com o passar do tempo, gerando novas configurações acadêmicas e profissionais e novas exigências desse profissional.

O início da educação institucional no Brasil começou com a chegada dos jesuítas e a catequese dos colonos, fundando sua primeira escola na Bahia. Com o passar do tempo e o desenvolvimento das colônias, mais colégios foram fundados e os currículos foram aperfeiçoados. As aspirações da Constituição de 1823, em relação à criação de mais escolas e universidades, só começaram a se concretizar no segundo reinado, principalmente com a criação do Colégio Pedro II.

Nessa época, promovem-se cursos de especialização, em muitas áreas realizam-se concursos públicos e discutem-se inúmeras novas propostas de planos de carreira. Institui-se não só o ensino primário e o secundário público, mas o particular também e as Universidades. De lá para cá, certamente, houve avanços, novas leis, alterações na Constituição, projetos e, principalmente, a Lei de

Diretrizes e Bases do Ensino, com a criação de cargos, funções, requisitos e estatutos para os docentes. Especificamente através de novas políticas públicas e da Constituição Federal de 1988 ressaltou-se o papel da docência e a exigência de condições necessárias específicas para seu exercício. No entanto, ainda observa-se pouca adesão aos sindicatos, poucos ganhos salariais dos professores como categoria profissional e pouquíssimo avanço rumo a uma dignidade profissional longamente aguardada (Nóvoa, 1991; Weber, 1993 apud Lyra, 1999).

Em relação ao ensino de inglês no Brasil, o primeiro movimento em direção ao seu estabelecimento foi em 1809, com uma carta de D. João VI, inscrevendo o inglês no âmbito geral da instrução pretendida para a colônia, juntamente com o francês e a filosofia. Isso após a expansão da atribuição do “ensino” para outras instâncias, não mais apenas para os jesuítas. “Os filhos de famílias abastadas estudavam inglês e francês antes de cruzar o atlântico para ingressar na Universidade de Coimbra, no Curso Médico” (Oliveira, 2003, p. 161). Com certeza, a noção de “disciplina escolar”, o conteúdo das aulas e o sistema de ensino do inglês só começarão a ser desenhados muito tempo depois.

No início, os professores seguiam as normas de ensino do latim. Imagina-se que algumas gramáticas, datadas dos séculos XVII e XVIII tenham sido usadas aqui (Celani, 2000 apud Oliveira, 2003). Era dada extrema importância ao falar correto, “os discípulos deveriam se “adestrar” em bem falar e escrever” (2003, p. 171). D. João VI assina, então, ainda em 1809, duas cartas que nomeiam o professor de inglês: “era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha o incremento e à prosperidade da instrução pública” (2003, p. 173).

Acredita-se, com o passar do tempo, pelo menos no início, que o ensino do francês tenha ganhado mais espaço que o do inglês. Já no século XIX ainda não havia estatutos, regras e requisitos bem definidos para o ensino de inglês. Essa situação mudou um pouco ao se oficializar em 1837 o ensino do inglês para o ingresso nas Faculdades de Direito e a sua integração formal ao “currículo” oficial do Imperial Colégio Pedro II. Após 1831, o inglês caminha finalmente rumo “ao plano oficial dos estudos” (2003, p. 181).

Essa retomada situa especificamente o início da inserção do ensino de inglês como língua estrangeira no país. Volto-me agora para a discussão de cunho sociológico, a respeito das profissões, como um conceito mais amplo.

2.5.2.

O estabelecimento da profissão de professor de inglês e a condução de sua carreira

Como embasamento sociológico, trago aqui a contribuição de Diniz (2001), que se dedicou ao estudo das profissões traçando uma linha paralela entre os preceitos da Sociologia e os de outras áreas de estudo. Acredito que diversos pontos por ela tratados sejam de interesse particular para esta pesquisa. Para alguns sociólogos (2001, p. 14) as ocupações que se tornaram profissões seguiram etapas de profissionalização, mas o processo inverso também ocorre: ocupações profissionalizadas são impelidas ladeira abaixo se tornando menos profissão. Começa a haver um questionamento se as profissões seriam meras ocupações.

Como aponta Diniz (2001), os sociólogos funcionalistas americanos, na década de 30, foram os primeiros a delinear o estudo das profissões – preocupados em identificar as funções dos papéis ocupacionais integrados ao sistema valorativo da sociedade. O objetivo maior não é definir o que é uma profissão, mas investigar como, em determinada sociedade, define-se o que é ou não um profissional, interpretando como os profissionais fazem ou realizam sua profissão. “Em geral, define-se profissão: ocupação não-manual que requer funcionalmente para seu exercício um alto nível de educação formal (educação de terceiro grau adquirida em instituições universitárias), usualmente testado em exames e confirmado por algum tipo de credencial (diploma)” (2001, p. 17). Assumo essa definição primeiramente, mas busco repensá-la e redefini-la, se for o caso, a partir das construções desenvolvidas pelos entrevistados neste trabalho.

Para os sociólogos seguidores da teoria funcionalista “muitas das características mais importantes de nossa sociedade são em medida considerável dependentes do funcionamento adequado das profissões”, como para Talcott Parsons (1964); assim, pode-se pensar que o retorno monetário que os

profissionais recebem pela prestação de seus serviços tem valor não só econômico, mas também de reconhecimento da importante função que desempenham. Desta forma, o conceito de profissão tem valor analítico, mas também gera discriminação entre os profissionais e os não-profissionais. O retorno financeiro, por exemplo, tem função discriminatória, não somente econômica, funcionando como termômetro do reconhecimento da importância social da função que determinados profissionais exercem. Esse profissional é definido aqui como aquele especialista técnico que tem domínio da tradição e das habilidades necessárias a sua aplicação (Parsons, 1964).

A própria profissão é o objeto de estudos para os teóricos funcionalistas. Para eles, todas as profissões possuem quatro traços característicos essenciais para seu status como profissão: base comum de conhecimentos sistematizados; preocupação prioritária com o interesse social; padrão de comportamento baseado em um código de ética e o recebimento de honorários como retribuição por serviços prestados.

Como relata Diniz (2001), a teoria funcionalista foi recentemente substituída pela histórica, que defende o acesso a posições até mesmo de comando no serviço público baseado na formação dos profissionais em instituições estatais de ensino superior de elite. Assim, as profissões “fazem-se cercar por uma cobertura ideológica pela qual se apresentam, como uma vocação, um chamado e não como uma mera ocupação – um chamado ao qual se atende por elevados motivos altruísticos e não com propósitos de meros ganhos mundanos” (Collins, 1990, p. 28-29).

O termo profissional, como é encarado nessa teoria, é baseado em julgamentos morais e sociais, de valor e de prestígio, ressaltando o papel crucial das instituições destinadas a proteger o diploma e manter o mandato de seus membros, baseando tal valorização em crenças, valores e significações que constituem a profissão como carreira e meio de socialização (Schaffel, 2007). Ao mesmo tempo, a filiação a uma instituição de estudos de nível superior, e a consequente obtenção do diploma, limita o acesso ao mercado de trabalho a um grupo restrito, controlando esse fluxo empregatício e preservando ou até aumentando seu valor de mercado.

De acordo com o posicionamento de alguns sociólogos que estudam as profissões, estas “constituem um tipo de grupo de status ou de comunidade de

consciência organizada na esfera ocupacional. Possui cada uma delas sua cultura ocupacional particular, seus heróis fundadores, seu dialeto próprio, seus rituais coletivos e seus mitos”. Elas certamente detêm o monopólio sobre alguma forma de expertise supostamente atestada pela posse de credenciais acadêmicas. Interesse-me em depreender como os professores de inglês se constituem como tais, com base em seu conhecimento, sua prática e suas particularidades, ao se construírem como grupo profissional.

Essas credenciais acadêmicas, por sua vez, são muitas vezes representadas, na prática, pelos saberes profissionais, que conjuntamente com valores, crenças, competências, atitudes, atividades profissionais e projetos profissionais, caracterizam o processo de profissionalização de determinada categoria profissional. Esse processo, como lembra Nóvoa (1995), é situado histórica e socialmente. O autor ressalta também, como discutirei adiante, a singular caracterização da profissão docente, que dentre tantas outras peculiaridades, apresenta uma fundamental contradição: apesar do reconhecimento da importância de sua missão, os professores não parecem usufruir de um status social elevado; ao mesmo tempo em que valores como currículos, avaliações, especializações, ganham força como critérios valorativos do exercício da profissão de professor.

Muito relevante para essa discussão sobre a constituição das profissões, especificamente a formação dos professores e sua carreira, é o estudo de Tardif (2002) sobre o que chama de saberes docentes. Embora esta noção não seja de todo compartilhada e adotada em meu estudo, algumas reflexões mostram-se muito pertinentes. Para o autor, o saber dos professores não está separado de suas práticas diárias, está mergulhado no universo de realidades sociais organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram e está diretamente relacionado a sua prática docente e a sua identidade profissional (Tardif, 2002, p. 12-13).

Esse saber é social porque é partilhado pelo grupo de professores que possuem formação comum e que têm seu saber produzido socialmente. Também porque seus “objetos” são sociais. Agem com outros seres humanos, agir, este, que evolui com o tempo, influenciado por diversas mudanças sociais e pela própria evolução da carreira e da história profissional de cada um. Há, nas profissões, como ressalta Tardif, a exigência de reconhecimento social para que haja produção de conhecimento.

Especificamente em relação à constituição de uma carreira profissional, Tardif propõe que esta envolve: socialização profissional, consolidação da experiência de trabalho inicial, fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro que ocorrem no decorrer da carreira profissional e toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores. Esse estabelecimento temporal de uma carreira é algo a se pensar e questionar hoje, numa perspectiva pós-moderna. Não só o estabelecimento de uma carreira, mas os próprios saberes docentes, antes estáveis, sofrem, no mundo atual, diversos questionamentos.

Este saber docente, como propõe o autor, é composto de diversos saberes integrados, socialmente e interacionalmente, subdivididos como aponto a seguir. Os saberes próprios da formação profissional dos professores, transmitidos pelas instituições de formação. Esses saberes “pedagógicos” mesclam teoria e prática, combinando-se no desenvolver da formação e da própria prática professoral. Em seguida temos os saberes disciplinares, apreendidos nas instituições universitárias, muitas vezes, acompanhando a vida profissional do professor, através de constantes empreitadas de especialização.

Os saberes curriculares são adquiridos na prática, nos locais de trabalho, envolvendo currículos, discursos oficiais, e conteúdos e objetivos do ensino em locais específicos, mas também na sociedade como um todo. Já os saberes experienciais são estritamente desenvolvidos na prática do professor, baseados em seu trabalho diário, “brotam da experiência e são por ela validados” (Tardif, 2002, p. 39).

É de se esperar, como o autor questiona, que os professores, como grupo social e categoria profissional, procurassem se impor como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à sua prática. Esperar-se-ia também que houvesse um reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelos professores no processo de formação e produção dos saberes sociais. Mas isso não acontece, e, muitas vezes, nem os saberes sistematizados em instituições de formação e nem os saberes práticos, da cultura docente em ação, são valorizados. Há uma forte crítica à distância que existe entre a prática docente e sua formação acadêmica, entre os professores e a produção desses saberes, entre o que realmente ensinam e a intervenção técnica e metodológica, chamada durante

o século XX de “cientifização” e “tecnologização” do ensino. Aí exerce grande influência também a nova visão de educação e das escolas em si, administradas pelo Estado, voltando-se para uma educação de massa, além do surgimento de sindicatos profissionais, que começaram a lutar por melhorias para a, agora, categoria profissional do professor.

Ao mesmo tempo em que o professor se especializa cada vez mais, seus saberes parecem não alcançar um crescimento em relação a sua valoração social. O que experienciamos com mais força a partir dos anos 80 é uma queda no status do saber docente, de sua própria função e de sua importância social. Até sua forma de encarar a sociedade, suas relações interacionais e a educação, especificamente, adquirem novas formas: “a instituição escolar deixa de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado onde são oferecidos, aos consumidores (pais e alunos), saberes instrumentos, saberes-meios, um capital de informações” (Tardif, 2002, p. 47).

Para Tardif, a institucionalização da carreira, inserida nessa realidade educacional e social, denota o fato de que esta se trata de uma realidade social e coletiva e que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os precederam, seguindo a mesma trajetória ou uma trajetória sensivelmente idêntica. Estar inserido numa carreira implica incorporar rotinas, práticas e a socialização de determinado grupo, segundo Tardif & Raymond (2000).

Pertencer a um grupo profissional significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar em relação a essa ocupação. Mas no tocante ao estabelecimento da carreira de professor, pensando a profissionalização do ensino, observa-se uma conjuntura paradoxal. Na atual cena social, é exigido dos professores que se tornem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda (na América do Norte e na Europa, Tardif, Lessard, Gauthier, 1998; Ludke e Moreira, 1999 no Brasil e em outros países latinos também).

Mas mesmo assim, de fato, no mundo do trabalho, muitas vezes o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo. Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, de natureza

universitária. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional que parece proteger um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais. Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação continuada.

Há, inclusive, uma tentativa em muitas instituições de ensino de reconhecer entre os professores, tanto em sua formação quanto em sua qualificação e em seu trabalho, diferenças de qualidade e de desempenho no que se refere ao conhecimento e à habilidade. Esse objetivo resulta na institucionalização de uma verdadeira carreira no magistério, a qual deveria comportar diferentes status e diferentes níveis de remuneração ligados ao seu nível de formação (Tardif, 2002, p. 279).

Essa própria busca pelo reconhecimento e pelo estabelecimento da profissão aparece como um reflexo da recente situação do contexto econômico nacional que tem feito com que o professor pague um tributo oneroso. Os elevados índices de desemprego são correta ou incorretamente relacionados com as debilidades das políticas educacionais que se refletem de forma negativa sobre os professores. Isto tem propiciado o ingresso na docência de profissionais provenientes de outras áreas, muitas vezes sem a mínima formação pedagógica, isto sem considerar os efeitos adversos da formação deficiente, aligeirada e fragmentada, bem como das péssimas condições de trabalho desse profissional.

Voltando à contribuição de Tardif & Raymond (2000), a questão da profissionalização do professor vai muito além desta distinção entre quem possui diploma ou não. Para ele, os indivíduos dão sentido à vida profissional e têm projetos para construir sua carreira e, para compreender a questão da identidade dos professores, é mister “inseri-la na história desses atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. O desenrolar de sua trajetória social e profissional gera custos, choques com a realidade, descoberta de seus limites,” (2000, p.238). Todo esse processo modela a identidade pessoal e profissional e ao vivê-lo esses atores tornam-se e consideram-se professores. Para Tardif, a experiência “do trabalho docente exige conhecimento, mas também socialização na profissão”, assim se constrói uma identidade profissional – e nesse processo estão envolvidos “elementos emocionais, relacionais e simbólicos que

permitem que o ator social se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério” (2000, p.239). Estas questões tornam-se muito relevantes, com certeza, para discussões dos processos de (re)construção identitária dos professores.

2.5.3.

A inserção do professor de inglês na nova configuração do trabalho - ensino e mercado

É claro que as visões sociológicas aqui resumidas, se enquadram dentro de teorias sociais maiores, mas há que se levar em conta também entendimentos a respeito das profissões embasados no senso comum. Essa perspectiva é também discutida no estudo organizado por Machado (2004), apresentado acima, numa abordagem que toma o ensino como trabalho. Compreender as características do trabalho na sociedade contemporânea e das atividades específicas de diferentes profissões é difícil, como ressalta Machado (2004), porque muitas vezes o olhar que se tem sobre eles é baseado em teorias inadequadas ou repleto de representações do senso comum, constituídas ao longo de décadas e décadas da história humana.

Questiona-se o fato de que as atividades educacionais nem sempre são tratadas como trabalho, embora o sistema educacional como um todo venha sofrendo intervenções governamentais guiadas pelo desejo de profunda transformação (ex. PCNs, 1996).

O discurso desses documentos estabelece novas normas para a profissão educacional e apresenta avaliações negativas do trabalho que vem sendo feito. Além disso, essas propostas de mudança não são acompanhadas de medidas reais que possam assegurar condições de trabalho adequadas para o exercício dessa profissão. Como avalia Machado (2004), temos aí uma crise de identidade vivida pelos professores. Isso gera possibilidades de transformação, mas também insegurança, mal-estar e estresse. Ao mesmo tempo em que a profissão de professor parece estar no centro das discussões educacionais, ainda não alcançamos uma efetiva melhora, tão pouco uma significativa participação dos próprios professores nas decisões e no estabelecimento de mudanças cruciais para o funcionamento da profissão e também para o ensino como um todo.

A autora chama a atenção para a “banalização” da atividade do professor, que muitas vezes é resumida apenas a ser classificada de acordo com um desempenho individual satisfatório ou não do professor. Isso “confere ao professor, de forma ambígua, mas contundente, uma maneira de ser diferenciada dos demais profissionais” (20004, p. XXII _ XXIII), como se o valor empregado a essa profissão dependesse apenas de aferir se cada professor, isoladamente, ministra aulas bem ou não. A configuração da profissão de professor, sua importância social e sua inserção na atualidade são deixadas de lado. Ela ainda acrescenta em sua crítica que “invariavelmente, na vida cotidiana ou na arte, o trabalho desse professor aparece como algo isolado, como fruto de seu talento ou falta dele, nunca como uma atividade resultante de um conjunto de fatores institucionais, históricos, socioculturais, envolvendo outros elementos além de uma personalidade, uma vocação, uma história pessoal e a interação com os alunos”. Os documentos que tratam da questão da profissão do professor e de sua atuação parecem também não levar em conta essa dimensão social e histórica.

Numa tentativa de estabelecer uma contextualização geral da situação dos professores, o estudo de Gatti (2000) aponta que a educação e a carreira destes não vêm recebendo atenção nem políticas coerentes com suas necessidades. Há um descaso com “as possibilidades de carreira profissional e de salário e descuido quanto à formação prévia dos professores” (2000, p. 1). Segundo a análise da autora, o novo cenário social e de trabalho, em consonância com as relações sociais na atualidade, “projeta a perspectiva de novas relações nas formas de trabalho, o desaparecimento do padrão em que uma pessoa permanece toda a sua vida em uma só profissão e/ou instituição, como também o padrão de trabalho em tempo integral, abrindo-se espaço para outras atividades sociais e outros níveis e tipos de formação combinados com o próprio exercício profissional, estas mudanças se anunciam na organização do trabalho e nas formas de convivência social” (2000, p. 3).

Na legislação vigente, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), para o professor se requer “formação preferencial em nível superior” – estipulando um prazo de dez anos para que todos os docentes de todos os níveis de ensino devam ter formação superior. No Artigo 67, esta lei propõe a valorização dos professores enquanto profissionais, com planos de carreira definidos: “O ingresso ao magistério público deve ser exclusivamente por

concurso público de provas e títulos, assegurando aos professores aperfeiçoamento continuado”, mas, na verdade, não é isso que acontece e, nas próprias narrativas de trajetória profissional, como veremos, percebemos dificuldades, perdas e desvalorização, sendo a realidade encarada pelo professor, o oposto do que reza a lei. A lei obriga as redes empregatícias a oferecer condições adequadas de trabalho, já que estes seriam “os pontos e condições para um exercício profissional digno”, no entanto, a própria demanda exige rapidez e rotatividade entre os profissionais que nem sempre passam por processos concretos de formação.

Gatti (2000, p. 60) ressalta que “a valorização social real de uma área profissional acarreta reflexos nas estruturas de carreira e nos salários a ela relativos”. Na verdade, o já disseminado enaltecimento teórico feito à figura e ao papel do professor “camufla uma situação profissional precária e pouco compensadora, tanto pessoal como economicamente”. A idéia de que o professor é um profissional e que seu trabalho é de crucial importância nas sociedades vem encontrando significativas dificuldades em se consolidar. A tradução disto são a dificuldade de se conseguir estabelecer estruturas de carreira para a categoria profissional de professor e de elevar consideravelmente os níveis salariais atribuídos aos professores. Não parece haver respaldo para o professor na sua realidade de atuação. O salário indigno, as arbitrariedades dos administradores da educação, a falta de respeito geral, a perda de respeito por parte dos alunos, enfim, tudo isso exerce enorme influência na desvalorização do professor. Além disso, no que diz respeito aos salários, “a relação remuneração/desempenho profissional, embora não linear, é questão que merece atenção e exame, uma vez que ela se associa a aspectos de auto-estima e valor social. Exerce assim, impacto direto não somente na auto-estima, mas também, no perfil do profissional e em suas condições básicas para atuar eficazmente”, ressalta a autora (2000, p. 63).

Toda essa caracterização da realidade de formação e de atuação dos professores é fortemente experienciada na cena do ensino de inglês. Partindo dessa preocupação e discutindo se o professor de línguas é um profissional que se considera como tal, Celani e Magalhães (2003) relembram que o conceito de identidade profissional em educação é baseado em representações e significações. Estas são construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as diversas significações, expectativas, intenções, valores e crenças

referentes às teorias, normas, valores e símbolos construídos dentro de contextos sócio-históricos e culturais, políticos, ideológicos e teóricos (2003, p.320-321).

No seu discurso, frequentemente, os professores enfatizam a sua desvalorização perante as esferas superiores da cultura escolar, perante os colegas de outras áreas e os pais, mas, ressaltam também, como as autoras vêm observando em suas pesquisas com professores de inglês nos últimos anos, que o professor é visto como um profissional. Isto porque se preparou para isso, porque assume responsabilidades profissionais, embora não valorizado e muitas vezes visto como um idealista e sacerdote e não um profissional. Para muitos, ser profissional docente de LE é ter conhecimento do conteúdo de técnicas e da metodologia de ensino de língua estrangeira, é falar bem a língua e se aperfeiçoar constantemente nessas metodologias; mesclando, uma vez mais, saberes teóricos com práticos, como discutido anteriormente (Tardif, 2002; Tardif & Raymond, 2000).

Na literatura científica da área encontra-se, de certa forma, uma caracterização do que vem a ser um profissional do ensino: “Na década de 80 ocorreram transformações concretas no campo da escola e da educação, constituindo a concepção de profissional da educação, que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (Freitas, 2002, p. 140-145 – Ciência da Educação – Educação e Sociedade, vol. 23 – 2002). Já na década de 90 a formação dos professores ganha força com novas reformas educativas, Exames Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Avaliações de Desempenhos, mas, como criticamente reforça a autora, há um excesso de critérios de avaliação e medições técnicas, não visando significativamente a uma melhora nas péssimas condições de salário, de trabalho e de carreira dos professores.

Na tentativa de melhor descrever a situação do professor de inglês como língua estrangeira no Brasil, lanço mão, como propus acima, de alguns estudos recentes desenvolvidos no país, tanto em LA quanto em Educação (Bokel, 2005; Celani, 1998; Coracini, 2003; Fabrício, 2002; Magalhães, 1998; entre outros). O que encontramos nas discussões da maioria destas pesquisas, em relação à situação dos professores, é descrença e, em muitos casos, desinformação e despreparo.

O professor de língua inglesa, no caso, é refém de uma gama interminável de teorias e é visto, por muitos de seus colegas, como ressalta Fabrício (2002, p. 22), como alienado e vendido aos americanos. A autora chama a atenção para os meandros confusos e contraditórios que compõem essa realidade e para a necessidade de “reformas urgentes”.

Em seu estudo com professores de inglês, Fabrício 2002 discute a nova caracterização do trabalho do professor. A autora descreve essas mudanças e realoca a realidade da escola para uma de empresa. A ênfase no discurso atual é na “colaboração, cooperação, negociação, ... flexibilidade,” (2002, p.18). No mundo da escola-empresa da contemporaneidade “a educação pode ser comprada e vendida no mercado”, e é esse cenário descrito pela autora que encontramos em muitas escolas e cursos de línguas estrangeiras.

Recentemente, uma publicação interna do sindicato dos professores de escolas e cursos particulares do ano corrente (2008), acerca da campanha salarial dos professores e suas últimas conquistas, se referia especificamente aos ganhos da classe de professor de língua inglesa de um determinado curso particular de idiomas de renome nacional, há muitos anos. Trago esta referência aqui a título de acréscimo ao que vem sendo discutido até esse ponto. É realmente lamentável, no caso, que questões tão sérias como constituição de carreira profissional, salários e direitos empregatícios ainda estejam num patamar inicial no âmbito das discussões e ganhos de causa da categoria profissional em questão. Essas questões abrangem, por exemplo, cláusulas que tratam do valor da hora/aula; da obrigatoriedade do pagamento do repouso semanal remunerado; de vantagens como anuênio; da carga horária máxima permitida; do auxílio-refeição; adesão ao plano de saúde; direitos dos aposentados; conquistas da categoria; direito a licenças; remuneração mesmo que o professor não esteja todos os tempos de aula em sala; e o mais estarrecedor de tudo: obrigatoriedade do curso em contratar profissionais habilitados para o magistério, não podendo, este estabelecimento, registrá-los na carteira de trabalho como, por exemplo, técnicos de ensino ou instrutor. Durante a análise das entrevistas serão discutidas realidades enfrentadas pelos professores nos cursos de idiomas, realidades estas, muito distintas desta preconizada, por exemplo, no documento citado acima, acerca dos ganhos da classe professoral. O que assusta mais é a certeza de que esse é um dos estabelecimentos de ensino particular de línguas mais sério do país, mesmo assim,

tais conquistas ainda são negociadas e a profissão de professor de inglês ainda não parece receber o tratamento sério e engajado em questões empregatícias e educacionais que merece.

Concomitantemente, os Novos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) preconizam a crítica, a reflexão e a colaboração no processo de ensino-aprendizagem. É importante trazer esse argumento para a discussão em questão por se tratar de um emaranhado de realidades, configurações e ações que em alguns pontos convergem e em diversos outros se excluem. É necessário pensar a construção identitária de um professor que é um “vendedor” e/ou um “gerente” de uma empresa, como acontece nos cursos de línguas, e ao mesmo tempo, segundo a teoria vigente, deveria ser um colaborador, um co-construtor de conhecimento e um educador, acima de tudo, como também preconizam os documentos oficiais.

A realidade experienciada pelos professores é realmente bem complexa. Muitos professores são mal preparados e mal pagos, exaustos física e psicologicamente. O ensino de inglês é muito mais freqüentemente equiparado a uma ocupação informal do que a profissões com maior status como medicina ou direito e muitos professores não têm seus direitos garantidos também.

Muitos estudos país afora tratam da rotina desses professores, sua formação, planos para o futuro e problemas enfrentados. Bailey (1990); Bokel (2005); Coracini (2003); Fabrício (2002); Richards & Nunan (1990); Souza (2005); entre outros, ressaltam a falta de estrutura formal na constituição da carreira de professor, moral e status em baixa, e o fato de estes profissionais serem muitas vezes tratados como inferiores na classe pelos próprios colegas de outras disciplinas, dentro de uma mesma instituição de ensino. Alguns denominam a profissão como irreal, pois professores sem formação acadêmica dão aula em muitos locais de ensino, frequentemente como mero passatempo, por apenas algum tempo, até para ganhar dinheiro extra. A profissão de professor de inglês é também chamada, por alguns estudiosos críticos da atual realidade profissional dessa categoria, de permeável, pois nessa ocupação muitos começam a dar aulas e facilmente e rapidamente a abandonam (Maley, 1992; Clayton, 1989); deixando o emprego e muitas vezes a própria prática de ensinar inglês. Isso tudo com muita facilidade, sem criar ou manter vínculos empregatícios nem se preocupar em iniciar uma carreira, faceta típica da pós-modernidade, como visto acima (cf. seções 2.3 e 2.4 acima).

É com essa contextualização apresentada que inicio minha investigação e minhas conversas com professores, buscando depreender daí, suas narrativas, seus processos de (re)construção identitária e sua inserção na realidade exposta e discutida acima.