



O PROCESSO DE CONSTITUIR-SE PROFESSORA DE QUÍMICA: tensionamento e vicissitudes

Camila Lima Miranda¹

Wilson Elmer Nascimento²

RESUMO

No presente artigo relata-se a análise da constituição identitária de uma licencianda em química sob a ótica da identidade profissional de Claude Dubar. Assim, a partir do depoimento da licencianda, obtido por meio de entrevista semiestruturada, buscou-se reconstruir sua trajetória condensando dados empíricos, referencial teórico e discussão com a literatura, por meio de uma análise narrativa. Como resultados, a trajetória da licencianda foi marcada por sua disponibilidade e abertura às experiências do magistério, em meio a dois polos de atribuição de sua futura atuação profissional: de desvalorização e de intensa satisfação. Conclui-se que a constituição identitária docente é dinâmica e sofre diferentes influências, ocupando papel importante nos processos de constituição, mudança e melhoria da profissão docente.

Palavras-chave: Análise Narrativa. Identidade Profissional. Licenciatura em Química.

THE PROCESS OF CONSTITUTING TEACHER OF CHEMISTRY: tensionations and vicissitudes

ABSTRACT

In this article is reported to analysis of the constitution of the professional identity of a student of a Chemistry teacher initial training course, from the perspective of one proposed by Claude Dubar referring to professional identity. Thus, based on the testimony of the student of a teacher initial training course, through a semi-structured interview, it was sought to reconstruct its trajectory of condensation of empirical data, theoretical referential and discussion with the literature, through a narrative analysis. As trajectory of a student of a teacher initial training course was marked for your availability and openness to the teaching experience, in two poles of attribution of his future professional performance, of devaluation and intense satisfaction. In conclusion, the constitution of teacher professional identity is dynamic and suffers

¹ Doutorado em Ensino de Ciências (modalidade Ensino de Química). Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3809-2882>. E-mail: camilamiranda.clm@gmail.com.

² Doutorado em Ensino de Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9802-3192>. E-mail: wilson-elmer@hotmail.com.

different influences, occupying an important role in processes of constitution, change and improvement of teaching.

Keywords: Chemistry Teacher Certification. Narrative Analysis. Professional Identity.

EL PROCESO DE CONSTITUIRSE PROFESORA DE QUÍMICA: tensionamiento y vicisitudes

RESUMEN

En el presente artículo se relata el análisis de la constitución identitaria de una licenciada en química, bajo la óptica de la identidad profesional de Claude Dubar. Así, a partir del testimonio de la licenciada, obtenido por medio de una entrevista semiestructurada, se buscó reconstruir su trayectoria condensando datos empíricos, referencial teórico y discusión con la literatura, por medio de un análisis narrativo. Como resultados, la trayectoria de la licenciada fue marcada por su disponibilidad y apertura a las experiencias del magisterio, en medio de dos polos de atribución de su futura actuación profesional, de devaluación y de intensa satisfacción. Se concluye que la constitución identitaria docente es dinámica y sufre diferentes influencias, ocupando un papel importante en los procesos de constitución, cambio y mejora de la profesión docente.

Palabras clave: Análisis Narrativo. Identidad Profesional. Licenciatura en Química.

INTRODUÇÃO

É fundamental compreender a docência enquanto prática social, em que aspectos contextuais apresentam centralidade, de modo que nenhuma homogeneidade é desejável. Ao contrário, advoga-se pela compreensão de sua pluralidade, tendo em vista que a trajetória docente depende de muitas variáveis, sejam pessoais, familiares, sociais e institucionais, as quais assumem uma influência variável (CUNHA, 2013; GATTI *et al.*, 2019; MARCELO, 2009; PIMENTA, 2005; TARDIF, 2000). Nessa perspectiva, Gatti e colaboradoras (2019, p. 41) apontam que a docência

[...] envolve aspectos subjetivos em maior grau do que outras profissões, pois se realiza por meio de relações e processos de intercomunicações pessoais, grupais e institucionais por longo período, em que intersubjetividades se cruzam, e seus resultados no conjunto formativo alcançado não podem ser traduzidos em efeitos ou medidas muito objetivas havendo sempre um certo grau de incerteza associado a essa atividade. Dos resultantes de ações pedagógicas temos indícios e/ou indicadores parciais.

Compreende-se, assim, uma preponderância dessas discussões na formação de licenciandos e os estudos identitários podem fornecer indicativos importantes (SILVA; SOUZA; BRAGA, 2020; MIRANDA, 2018).

É necessário considerar a constituição da identidade docente como um processo que permeia toda a trajetória formativa e profissional do professor. Esse processo é influenciado por diversos fatores, sendo a formação inicial um agente muito relevante, em especial por representar um período de aprendizado e construção de significados em relação à profissão de modo sistematizado e reflexivo.

Assim, no presente artigo temos como objetivo relatar a análise da constituição identitária de uma licencianda em química sob a ótica da identidade profissional de Claude Dubar (2005; 2009). A partir do modo como se narra e é narrada pelos outros, em uma perspectiva diacrônica, nosso intuito foi compreender como ela lida com as diferentes atribuições, com o que concebe que seja esperado de sua futura atuação, bem como, as marcas correspondentes as suas experiências iniciais com a atividade docente.

Identidade Profissional Docente

A construção de identidades ocorre por meio de dois polos indissociáveis: o individual e o social. É, desta forma, o resultado de um processo de socialização. Nesta perspectiva, a identidade é concebida enquanto processo, a qual é constantemente reconstruída com o suporte das infinitas relações que podem ser estabelecidas ao longo da vida dos sujeitos (DUBAR, 2005; 2009; HALL, 2006; MELUCCI, 2004; PIMENTA, 2005; PLACCO; SOUZA, 2011; SILVA, 2009).

Neste estudo faz-se uso do modelo identitário proposto por Claude Dubar (2005; 2009). Nesse modelo, a construção da identidade se faz na articulação entre os **atos de atribuição** (atribuição da identidade pelos agentes que interagem com o sujeito - identidade para o outro) e **atos de pertencimento** (as identificações ou recusas às atribuições do outro - a identidade para si). Torna-se importante frisar que

[...] essa atribuição pode ser assumida como pertença ou não, permeando a construção identitária e não se caracterizando como uma relação objetiva de causa e efeito. A atribuição pode ter como implicações sentimentos de exclusão ou de participação em grupos sociais, configurando-se como a aceitação ou rejeição aos valores e significados inerentes às atribuições e consequentes incorporações (MIRANDA, 2018, p. 253).

Este movimento é constituído por um processo de negociação entre os interesses e valores pessoais e o contexto social, em que será posta em discussão a imagem do sujeito que é vista pelo outro (identidade para o outro) e a imagem que esse sujeito quer apresentar (identidade para si), o que irá desencadear outro processo de construção, desconstrução e reconstrução de sua forma identitária.

Essa concepção de identidade fluida e passível de reconstrução comporta o estabelecimento de diferentes identidades conforme o meio no qual o sujeito está inserido. Para a construção da identidade profissional o trabalho ocupa posição central, nas palavras de Dubar (2005, p. 156), isso se deve a este ter “uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos *status* sociais”. Especificamente no caso docente, a construção dessa identidade profissional está ligada à aspectos extrínsecos à docência, além da relação que o professor estabelece com sua atividade.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O delineamento metodológico da presente pesquisa situa-se no campo das pesquisas educacionais de abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, com o intuito de que a investigação fosse feita em profundidade, optamos pela utilização da entrevista como instrumento de levantamento de dados. Para Poupart (2008, p. 216) o uso da entrevista como método de coleta de dados é importante “[...] uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais”.

Mais especificamente, em nossa investigação, optamos pela utilização de entrevistas semiestruturadas. O instrumento utilizado era composto por roteiro de questões que atende a perspectiva de Minayo (2000), qual seja, a de torná-lo um orientador de uma “conversa com finalidade”, o facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação.

Neste processo priorizou-se estabelecer contato com estudantes do curso noturno de Licenciatura em Química de uma universidade pública paulista que já tivessem alguma vivência em escolas públicas, na condição seja de aluno ou de docente. No presente artigo, relata-se a análise de uma dessas entrevistas, selecionada dada a proficuidade dos dados coletados.

Para o processo de apresentação e análise dos dados, optamos pela análise narrativa (BOLIVAR, 2002; CURY, 2013; CLANDININ; CONNELLY, 2015), um método que desempenha o papel de construir o significado das experiências dos sujeitos mediante a apreensão de “[...] elementos unificadores e idiossincráticos, buscando com isso um desvelamento do modo autêntico da vida individual dos depoentes e da situação/contexto investigado” (CURY, 2013, p. 158).

Para Clandinin e Connelly (2015) a narrativa é o que estrutura a experiência a ser investigada e a análise narrativa é caracterizada por um espaço tridimensional, a temporalidade (continuidade), o individual e o social (interação) e o lugar (situação).

Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

O papel do pesquisador, na análise narrativa, é explicitar elementos dos dados que os unifiquem e lhes deem sentido (BOLIVAR, 2002). Em outras palavras, o investigador produz uma nova narrativa, a qual explicita argumentos que tornem os dados mais significativos (NASCIMENTO; BAROLLI, 2018).

Assim, a partir do depoimento da licencianda, buscamos reconstruir sua trajetória em diversos contextos, tais como família, escola, licenciatura e

profissão. A narrativa, como produto da análise, condensa dados empíricos, referencial teórico e discussão com a literatura de modo a explicitar os elementos, ou episódios narrativos, que configurem o processo da licencianda em se constituir professora de Química. De modo a assegurar o anonimato da depoente, identificamos a licencianda com o nome fictício de Sofia.

ANÁLISE NARRATIVA

Na época das entrevistas, Sofia era uma jovem de 23 anos de idade e residia na cidade de São Paulo. Nessa ocasião cursava o último semestre do curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública paulista no período noturno e atuava como professora de Química em uma escola privada.

Contexto familiar: autonomia precoce

Sofia nasceu e passou sua primeira infância em uma cidade da região metropolitana de São Paulo, onde residia com a avó, um tio e o irmão. Permaneceu nessa cidade até os 12 anos de idade, quando mudou-se para a capital paulista para morar com sua mãe. Sofia cresceu sem a presença do pai e só veio a ter uma relação mais próxima com a mãe quando passaram a morar juntas.

De modo geral, a relação estabelecida entre Sofia e sua mãe é baseada no diálogo e respeito, sobretudo no que se refere às suas decisões. Assim, Sofia considera-se muito autônoma: “eu sempre fui muito independente”. Com seu irmão, dois anos mais novo, teve uma relação conflituosa na infância e na adolescência, que, segundo ela, era devido as constantes comparações que eram feitas pelos familiares entre eles, principalmente com relação aos estudos:

[...] de um lado, minha família dizia que eu era tão boa e não precisava prestar atenção em mim e, por outro que ele era ruim, então iam cuidar dele [...] nossa relação, até então, era catastrófica por causa dessa comparação (SOFIA).

Atualmente os dois irmãos têm uma relação amistosa.

Escolarização básica: entre experiências traumáticas e a identificação com os professores

Toda a trajetória de Sofia no Ensino Fundamental foi em escolas públicas, em sua cidade natal estudou em uma mesma escola até a terceira série (atual quarto ano); ficou na escola seguinte até meados da quinta série, quando, mudou-se para São Paulo. A avó de Sofia ocupou um papel fundamental em sua trajetória escolar, sendo muito presente e estabelecendo rotinas de estudo: “[...] ela sempre foi muito presente, de ter hora para a lição. A gente não tinha muita hora para almoçar, para jantar, mas tinha para a lição e antes de começar a brincar” (SOFIA).

Com a ida para São Paulo e o relativo distanciamento de sua avó, Sofia passou a ser mais independente também no que se refere à escolarização, embora sua mãe fosse assiduamente às reuniões entre pais e professores. O que mais se destacou em sua vida escolar foram as dificuldades em estabelecer relações interpessoais, de modo que suas memórias desse período formativo se relacionam ao pouco apreço nutrido por essa etapa.

[...] minha educação básica eu não curti, eu odiei... a minha relação com a escola foi muito difícil. [...] Já na sexta série ficou bem difícil, eu odiei com todas as minhas forças, porque primeiro eu entrei em um grupo que já estava muito bem estabelecido, que era um grupo de amigos, um grupo fechado (SOFIA).

Devido a sua dificuldade em fazer amizades Sofia estabeleceu uma relação muito particular e estreita com o espaço escolar, os professores e os estudos. Um exemplo dessa afinidade foi seu trabalho voluntário na organização da biblioteca da escola, realizado de modo solitário, mas com muito esmero e satisfação.

Como eu não tinha muitas relações interpessoais e, eu curti muito estudar, eu me voluntariei para limpar a biblioteca da escola. Ela estava fechada, aí eu fui lá e abri tudo. Eu lembro que organizei em ordem alfabética (SOFIA).

Com seu apego aos livros, passou a apreciar as Ciências, de modo que conseguia recordar com exatidão o dia em que viu uma representação de átomo: “[...] eu gostava muito dos livros, sempre gostei muito, a Ciência foi

muito marcante. Eu lembro exatamente do primeiro dia em que eu vi um átomo na escola" (SOFIA). Foi nessa fase que Sofia se aproximou muito dos professores, os quais aconselhavam-na a concorrer à bolsas de estudos em colégios privados considerados de bom nível. Assim, Sofia, motivada por seus professores, conseguiu uma vaga no Ensino Médio em uma escola particular muito conceituada na cidade. Deste modo, encerrou-se sua trajetória de escolarização básica no sistema público e iniciou-se uma trajetória como bolsista em um colégio privado.

Nesse colégio privado, o Ensino Médio era oferecido especialmente para bolsistas no período noturno e Sofia se deparou com um ensino mais rigoroso e exigente. Além disso, sentia uma distinção entre os alunos pagantes e os alunos bolsistas, algo que teve que lidar durante esse período de sua escolarização.

Era um colégio bem rigoroso, você tinha que manter as notas altas, mas era no noturno, então eram só bolsistas, a gente zoava que tinha que usar as camisetinhas azuis, a gente não era como os 'camisetinhas brancas', a gente não pagava. Então, era uma distinção bem clara lá. Não eram os mesmos professores, era tudo bem diferenciado. Não podia entrar na escola antes das 17:00, a escola só era aberta para a gente das 17:00 às 23:00 (SOFIA).

Assim como nos anos anteriores durante o Ensino Médio Sofia manteve o hábito de frequentar bibliotecas para estudar. Ainda que tenha tido dificuldades em estabelecer relações interpessoais com os estudantes, Sofia se aproximava dos professores que possuía admiração. Já no primeiro ano do Ensino Médio Sofia se aproximou do professor de Química, algo que reforçou seu apreço pelas Ciências Naturais, especialmente a Química. Dada a dedicação de Sofia com esta Ciência, seu professor sugeriu que cursasse um curso Técnico em Química, algo que reafirmou seu interesse pela Química de modo a vislumbrá-la como possibilidade profissional.

Sofia cursou o Ensino Médio concomitantemente ao curso técnico, fazendo com que ela mantivesse uma rotina bastante carregada de estudos, saindo de casa pela manhã e retornando apenas à noite.

Eu tinha que sair de casa umas 11 da manhã, chegava no curso técnico 12:30 - 13:00, tinha aula a tarde inteira, pegava o metrô, ia para a escola e da escola para casa. Então eu passava o dia inteiro

na rua. Eu fiz técnico de Química e foi muito legal, muito legal. Eu gostei bastante do técnico, aí eu já tinha decidido que ia prestar Química (SOFIA).

Com o término do Ensino Médio, Sofia ingressou em um cursinho pré-vestibular com o intento de continuar seus estudos na área de Química em nível superior, na ocasião, Química Forense. Desejando manter-se próxima do então namorado, a jovem optou por prestar o vestibular para o curso de Química em São Paulo, deixando a Química Forense de lado, tendo em vista que esse curso era oferecido apenas no interior do estado.

A Licenciatura: uma não escolha

A opção pela Licenciatura ocorreu em função de condições contextuais, uma vez que não conseguiria manter-se financeiramente em um curso integral, o qual, na época de seu ingresso, possibilitava a posterior escolha entre as habilitações: Licenciatura e Bacharelado. Assim foi obrigada a escolher entre os cursos disponíveis no período noturno (Licenciatura em Química e Química Ambiental), os quais deveriam ser escolhidos na ocasião do exame vestibular.

Eu sabia que teria que trabalhar no ano seguinte e o curso integral, para mim, era inconcebível, pela indisponibilidade de horários. Eu acabei prestando noturno pela Licenciatura, que era o mais conveniente, não porque eu queria a Licenciatura, mas porque a Ambiental não me dava vontade. Aí eu passei, mas a intenção sempre foi fazer a Licenciatura já pensando no Bacharelado, já pensando em transferir [processo de transferência interna, de um curso para outro, possível para quem é aluno da unidade de ensino] ou qualquer coisa do tipo (SOFIA).

Sá e Santos (2016), por meio da análise de indicadores em dados extraídos da Sinopse do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), afirmam que a busca, a permanência e a conclusão nos cursos de Licenciatura em Química são menores se comparadas aos cursos de bacharelado. Deste modo, o desejo, inicialmente, manifestado por Sofia para a transferência do curso configura-se como uma tendência nacional, o que, na percepção de Sá e Santos (2016), pode trazer sérias consequências, contribuindo para a carência de professores de

Química na Educação Básica. Essa carência também é alimentada pelas condições de trabalho. Nesse sentido, Saviani (2009) nos traz uma importante reflexão:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

Esses fatos objetivos são ainda permeados pela desvalorização social da docência, cada vez mais presente em nossa sociedade e diagnosticada por alguns estudos (ALVES-MAZZOTTI, 2007; ENS; EYNG; GISI, 2012; LEITE *et al.*, 2011; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

O fato de Sofia referir-se a sua educação básica como algo odioso também pode ter contribuído para que não vislumbrasse a Licenciatura como a melhor opção para si, alimentando seu desejo inicial de transferência de curso.

Embora Sofia não tivesse a Licenciatura como aspiração inicial, houve uma identificação com o curso e com as possibilidades profissionais que lhe poderiam ser proporcionadas. A nosso ver, uma série de acontecimentos contribuíram para que a jovem pudesse rever seus anseios iniciais, como será explicitado nas sessões a seguir.

A Licenciatura: como os outros a vislumbram

Um dos primeiros acontecimentos que marcou a trajetória de Sofia na Licenciatura foi sua experiência como bolsista em um projeto de tutoria científica com um docente em específico. Esse docente costumeiramente depreciava o curso de Licenciatura e a convivência com ele se tornou algo insustentável para ela. Em seus relatos a licencianda rememora o modo como ele vislumbrava os estudantes da Licenciatura:

[...] ele falava que o curso do noturno [a Licenciatura] **era curso de macaco**, o pessoal só entrava na Licenciatura porque era fácil de entrar e porque era fácil para transferir [para outro dos cursos de graduação em Química oferecidos pela unidade, como o bacharelado ou o bacharelado com atribuições tecnológicas]. [...] **licenciatura era para quem não era químico de verdade** (SOFIA, grifo nosso).

Percebe-se, nesses relatos, atribuições que desqualificam a escolha e permanência na Licenciatura, que chamam a atenção, especialmente por serem proferidas por um docente durante as aulas no referido curso. Os atos de atribuição ocupam papel central na constituição identitária, sob a perspectiva de Claude Dubar (2005; 2009), ao apresentar aos sujeitos possibilidades para identificação. Neste sentido, a atribuição desse docente não se configurou como pertença para a jovem, na medida em que reafirmou sua escolha pela Licenciatura, compreendendo as diferentes possibilidades para quem está inserido no âmbito da Química:

[...] não, eu não sou macaco, eu sou tão química quanto todo mundo. Eu sou uma química que atua na área de Educação, mas tem químico que atua na indústria, assim como tem químico que atua na quântica [referência a um dos campos específicos da pesquisa em Química, a Química Teórica, que faz uso de abordagens da mecânica quântica]. Eu só sou uma química que manjo muito mais de Educação do que um cara da Orgânica [Química Orgânica, outro campo específico da Química] (SOFIA).

Nesta direção, é importante a compreensão que

[...] o sujeito assume (ou não) como verdadeiras as atribuições de outrem, na medida em que assumir essa categorização implica em sentimentos de valorização, ou ainda, integração ao grupo a que almeja pertencer (MIRANDA, 2018).

Assim, é possível inferir que outras atribuições a fizeram sentir-se valorizada.

Outra atribuição bastante significativa em relação à sua formação inicial, ocorreu por meio de sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): “[...] eu fiz o PIBID durante um ano, de 2013 a 2014, e foi uma experiência incrível para mim” (SOFIA).

Nesta perspectiva, o PIBID configura-se como uma iniciativa governamental que merece destaque, pois incentiva a participação dos futuros professores em sistemas públicos de ensino da Educação Básica,

promovendo a integração entre escolas e universidades. Nessa aproximação entre universidade e escola mesclam-se os espaços de formação acadêmica e atuação profissional. Nesse movimento, a tarefa de formação, antes, de atribuição exclusiva dos cursos universitários passaria a ser compartilhada mais efetivamente com os espaços de atuação. Em diálogo com essas afirmações, a literatura tem apontado contribuições significativas do referido programa para a formação dos licenciandos (OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017; PAREDES; GUIMARÃES, 2012; PEREIRA; VOGEL; REZENDE, 2017; RABELO, 2016; SÁ, 2014). Em nosso contexto, a experiência do PIBID possibilitou o contato com uma atribuição contrária a anteriormente citada (programa de tutoria científica), neste programa, Sofia sentiu-se acolhida e viu a docência ser valorizada.

Em um constante movimento de vislumbrar suas escolhas serem questionadas, em relação aos familiares, a licenciatura também não era bem-vista. As expectativas quanto à atuação em indústrias e laboratórios já estavam sendo nutridas pelos familiares de Sofia antes do ingresso na Licenciatura, pois a jovem frequentou um curso técnico em Química. Embora Sofia não tivesse clareza quanto a atuar como docente ao ingressar na Licenciatura, já manifestava, a partir de sua experiência no curso técnico, uma aversão pelo trabalho em laboratórios: “[...] eu sou um desastre em laboratório, então eu sempre quebrava alguma coisa” (SOFIA). Esse relato é importante, uma vez que por meio dele infere-se que a jovem rompe com uma representação que químicos, necessariamente, atuam em laboratórios. A jovem vislumbra na escola um espaço para a atuação profissional de um egresso de cursos de Química.

Mesmo diante de constantes desaprovações acerca de seu ingresso na Licenciatura e uma possível atuação docente, Sofia, em função de condições financeiras, buscou e conseguiu uma vaga como monitora no mesmo cursinho pré-vestibular em que estudou.

A Licenciatura e a sala de aula enquanto espaços iniciais de identificação com a docência

Mesmo com o curso em andamento, Sofia passou a atuar como professora do cursinho e rapidamente se identificou com a atividade em sala de aula. “Eu entrei na Universidade só que logo em seguida eu comecei a dar aula nesse cursinho, eu comecei a ser plantonista e oito meses depois eu já me tornei professora” (SOFIA). Essa experiência, naquele momento do curso, se configurava para ela como um contraste àquelas atribuições do docente, anteriormente mencionadas

[...] um contraponto muito interessante, porque de um lado eu estava dando aula no cursinho e adorava dar aula, adorava dar plantão e do outro lado tinha um cara falando que licenciatura era para quem não era químico de verdade, isso me deixava muito, muito brava (SOFIA).

Nesse processo relacional, Sofia não assumiu, então, as atribuições do docente que desqualificava sua formação inicial, ancorando-se em outro espaço em que essa escolha era valorizada: a sala de aula, a qual foi muito importante para sua constituição identitária docente. Como se observa nos excertos a seguir:

[...] No [Cursinho] eu fui aluna durante um ano, passei aqui na [Universidade]. Eu sempre tive uma relação muito legal com os professores, então logo que eu passei, assim que eu vi a lista eu mandei um e-mail para o coordenador na época [...] ele me chamou para dar plantão no cursinho. Na época, Química era muito defasado, os professores não levavam muito a sério, **em questão de meses eu me tornei professora**, tanto que foi um pouco estranho, porque eu me tornei professora dos meus ex-colegas, os que estavam no segundo ano de cursinho. **Só que isso foi uma experiência muito legal** (SOFIA, grifo nosso).

Além da experiência no cursinho pré-vestibular, nos estágios supervisionados da Licenciatura e no PIBID, na ocasião da entrevista, Sofia atuava como professora em uma escola privada. Nessa escola, além de aulas regulares de Química, era responsável pela organização do laboratório de Ciências e ministrava aulas experimentais. “[...] eu acabei ingressando em uma escola muito boa, que o salário é muito interessante” (SOFIA).

Suas demais experiências como professora se configuraram, também, como algo que destoavam das atribuições de seus familiares em relação à ser professora, sobretudo à sua mãe, que segundo Sofia, “demorou para

aceitar". Entretanto, ao vivenciar que Sofia obtinha uma remuneração distinta daquela que havia imaginado inicialmente, passou a apoiar a filha em sua escolha. Na visão da jovem, a preocupação da mãe se justifica pelo desejo de que ela venha a ter segurança financeira em sua vida profissional: "[...] eu acho que ela pensou muito mais na minha segurança financeira do que realmente no título de professor" (SOFIA).

Importante considerar que a percepção de sua mãe não se construiu em um vazio, ela traz as marcas do contexto em que está inserida. A licencianda estudou em escolas públicas durante a maior parte de sua escolarização básica, assim, o contexto salarial mais próximo de seus familiares é o do professor das redes públicas estadual e municipais. A remuneração docente, nestes ambientes, está distante da ideal, especialmente considerando-se o elevado custo de vida na cidade de São Paulo, o que se reflete na precarização ainda maior das condições de trabalho docente (FERNANDEZ *et al.*, 2013; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; LÜDKE; BOING, 2004).

Estar em sala de aula atuando como professora e vivenciando a complexidade da docência, embora relativamente precoce, também se tornou uma retroalimentação de sua implicação com o curso de Licenciatura. O diálogo constante entre os saberes adquiridos nos contextos das disciplinas do curso e suas experiências de ensino na escola, no cursinho e no PIBID, lhe forneciam subsídios para o enfrentamento das vicissitudes de sua prática pedagógica.

Sem o curso de Licenciatura, com o curso técnico que eu tive, no cursinho eu ia reproduzir as mesmas aulas, as mesmas piadas, os mesmos trejeitos. Mas, na Licenciatura eu descobri que não, que eu tenho o meu estilo próprio de dar aulas, meu estilo próprio de desenvolver as ideias, eu tenho as minhas próprias ideias do que que acredito que seja o ensino (SOFIA).

Assim, ela reconhece o espaço formativo da Licenciatura como fundamental para suas práticas. Sofia relata que, por meio de uma das disciplinas cursadas, passou a compreender "o papel da Educação Básica, poder entender o que é o magistério, além de entender de onde vêm esses preconceitos com a Educação, "[...] me fez não só enxergar como admirar a minha escolha, sabe?!" (SOFIA).

Infere-se, assim, que a dicotomia teoria-prática não encontra abrigo em tais relatos, uma vez que há a valorização de conhecimento e análise de situações pedagógicas durante toda a formação inicial (DUTRA; TERRAZZAN, 2012; SOUZA, 2001). Nesse processo, tanto saberes teóricos apreendidos em contextos acadêmicos, quanto saberes locais oriundos da inserção na prática profissional, são inerentemente problematizadores e fundamentais para sua constituição docente. Deste modo, a prática passa a ser contemplada enquanto espaço de reflexão, advinda da teoria, e como central na sua formação como professora.

Diante de uma identificação com a licenciatura e com a docência, passou a adiantar, quando possível, disciplinas específicas da área de Educação. “[...] em várias épocas eu abri mão de fazer Analítica para assistir matérias da Educação, que eram disciplinas que me deixavam muito mais feliz” (SOFIA).

As atribuições que trouxeram para Sofia sentimentos de valorização, fundamentais para a constituição identitária na perspectiva de Dubar (2005; 2009), foram encontrados na sala de aula, na relação estabelecida com seus pares, como se infere no excerto: “[...] meu chefe direto é lunático por Educação e esses amigos que eu acabei criando no cursinho também são muito apaixonados por Educação, muito encantados por isso” (SOFIA).

Além disso, ao reconhecer-se como professora, passou a deslocar uma preocupação prioritariamente com o ensino para uma preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Eu trabalhei como auxiliar pedagógica, tinha um aluno muito problema, a única coisa que ele gostava era Naruto. Eu passei um final de semana assistindo Naruto para ter assunto para conversar com ele e poder ensinar Ciência para ele. Identificar onde poderia inserir Naruto (SOFIA).

O que se nota no depoimento de Sofia é sua percepção da necessidade de aproximação ao contexto do estudante e, por meio da empatia, alcançar um ensino que fosse satisfatório à aprendizagem dele.

[...] eu me vejo uma professora que tenta abrir essa cabeça, mas de uma forma diferente, eu quero trazer novidades, falar sobre drogas, eu não tenho problemas de falar sobre qualquer tipo de coisa que

eles me tragam. Então, eu tento ser uma professora receptiva, paciente acima de tudo, porque eu tenho que respeitar meus alunos, até porque Química é uma parte que tem muita dificuldade (SOFIA).

Os atos de *pertencimento* configuram-se como a identificação ou a recusa à identidade atribuída por outrem, podendo ser compreendidos como a identidade que o próprio sujeito se atribui (DUBAR, 2005). Nesse sentido, "a análise dos atos de pertencimento deve ter como base as trajetórias sociais dos sujeitos em relação a um grupo de referência" (MIRANDA, 2018), esta análise tomou como grupo de referência espaços que contribuíram para a constituição como docente de Sofia, dado o prazer declarado por ela em sua atuação: "[...] eu gosto muito de ser professora, hoje em dia, é uma coisa que eu consigo dar valor" (SOFIA). Essa satisfação nos permite inferir que um dos grupos de referência de Sofia é o dos profissionais ligados à Educação.

CONSIDERAÇÕES

Partindo do pressuposto de que a incorporação das identidades pelos indivíduos só pode ser analisada no interior das trajetórias sociais, a reconstrução da trajetória vivida por Sofia, até suas primeiras experiências profissionais no âmbito do magistério, nos revelou as marcas das vicissitudes pelas quais a licencianda passou e que contribuíram para sua constituição como professora de Química, permeada pela construção de sua identidade docente.

A análise narrativa nos evidencia a constituição de Sofia como professora de Química em meio a dois polos de atribuição de sua futura atuação profissional, ora de desvalorização, ora de intensa satisfação. De maneira diacrônica, em meio a processos biográficos e relacionais, nossa análise buscou colocar em evidência a dinâmica e a complexidade da constituição de identidades docentes.

Sofia passou por inúmeras experiências na escola, em sua visão, traumáticas, sobretudo no que se refere às relações interpessoais, algo que a faz lembrar desse período com dissabor. Sob influência dessas experiências, já no curso de Química, Sofia era portadora de algumas referências que

inicialmente não favoreciam a possibilidade do magistério. Além disso, deparou-se com atribuições que forjavam uma visão depreciativa da Licenciatura, e conseqüentemente do magistério, seja inicialmente por parte de seus familiares, seja por parte de alguns docentes do curso.

Paralelamente, em seu percurso formativo, Sofia também experienciou momentos de intensa satisfação com a docência nas disciplinas específicas da Licenciatura e como bolsista de iniciação à docência no PIBID. Nesses contextos, as atribuições sobre o magistério tinham conotações de apreciação, algo que nutriu o desejo de Sofia de ser professora. Para além do contexto formativo, experimentou a complexidade da docência com sua inserção profissional precoce e teve a possibilidade de alcançar muita satisfação com sua atividade docente em sala de aula.

Se tomarmos como referência a noção de experiência de Larrosa-Bondía (2002) como algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca, Sofia pode ser entendida, também em termos deste autor, como um sujeito da experiência, ou seja, "como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 24). A trajetória de Sofia foi marcada por sua disponibilidade e abertura às experiências do magistério, em um empreendimento de reinvenção da perspectiva de ser professor.

Essa perspectiva vai ao encontro da maneira pela qual Marcelo (2009) compreende a identidade profissional dos professores, isto é, como a construção de um eu profissional que se modifica ao longo da carreira e que pode sofrer influências da escola, das reformas e dos contextos políticos. Ao assumirmos o desenvolvimento profissional como um processo que se dá de maneira diacrônica e condicionada a determinados contextos, a constituição identitária dos professores ocupa papel importante nos processos de constituição, mudança e melhoria da profissão docente.

REFERÊNCIAS



ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007.

BOLIVAR, Antônio. 'De nobis ipsis silemus?': epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Eletrónica de Investigación Educativa**, Barcelona, v. 04, n. 1, maio 2002.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michel. **Pesquisa Narrativa: Experiências e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CURY, Fernando Guedes. De Narrativas a Análises Narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de história da educação (matemática). **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 143-164, abr. 2013.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUTRA, Edna Falcão; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Reflexos das normativas legais sobre formação de professores da educação básica em configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade profissional docente. **Revista Ensaio**. v. 14, n. 01, p. 169- 180, jan./abr., 2012.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. O trabalho do professor nas representações sociais de alunos de Licenciatura em Pedagogia e Biologia. *In*: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmere Sant'Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 127-142.

FERNANDEZ, Thaís Almeida Cardoso *et al.* A identidade dos futuros professores de Ciências e Biologia: a licenciatura (ainda) desprestigiada. *In*: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos [...]**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013.

Disponível em:

<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1233-1.pdf>.

Acesso em: 23 abr. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* História e contemporaneidade: formação e trabalho de professores e professoras. *In*: GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de;



ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. p. 15-44.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEITE, Yone de Freitas *et al.* Professores em formação e representações sociais sobre seus futuros alunos: diferenças entre estudantes de pedagogia e outras licenciaturas. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Maria Aparecida (orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 203-230.

LÜUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: – Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2000.

MIRANDA, Camila Lima. **As representações sociais de escola e docência e a constituição identitária de licenciandos em Química**, 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências – Modalidade Química) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, 2018.

NASCIMENTO, Wilson Elmer; BAROLLI, Elisabeth. Desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID. **Educação em Revista**, v. 34, p. e169378, 2018.

OBARA, Cássia Emi; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dais; PASSOS, Marinez Meneguello. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciênc. Educ.**, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017.

PAREDES, Giuliana Giona Olivi; GUIMARÃES, Orliney Maciel. Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 266–277, 2012.

PEREIRA, Thairara Magro; VOGEL, Marcos; REZENDE, Daisy de Brito. As marcas do PIBID-QUÍMICA na formação inicial de professores de Química. *In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 11., 2017, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0947-1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Movimentos identitários de professores nas representações de docência. *In: ENS, Romilda Teodora.; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs.). Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 117-134.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RABELO, Leandro de Oliveira. **Contribuições e limites do PIBID para permanência na licenciatura e como suporte para o início da docência**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SÁ, Carmen Silvia da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Motivação para a carreira docente e construção de identidades: o papel dos pesquisadores em ensino de química. **Quím. Nova**, v. 39, n. 1, p. 104-111, 2016.

SÁ, Luciana Passos. Narrativas Centradas na Contribuição do PIBID para a Formação Inicial e Continuada de Professores de Química. **Química Nova na Escola**, v. 36, n. 1, p. 44-50, fev. 2014.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SILVA, Jéssica Francine Ferreira; SOUZA, Ana Paula Gestoso; BRAGA, Andréia Barboza. Reflexões sobre a construção da identidade profissional de uma docente da educação infantil. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020068, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/886>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. A complexidade inerente aos processos identitários docentes. **Notandum Libro**, n. 12, p. 45-58, 2009.



SOUZA, Nadia Aparecida. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 22, p. 5- 12, set. 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

Recebido em: 02 de março de 2022.

Aprovado em: 05 de outubro de 2022.

Publicado em: 20 de dezembro de 2022.

