

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA SETOR DE CIÊNCIAS
HUMANAS, LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO**

FLAVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE
DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DE EGRESSOS DO CURSO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UENP/ JACAREZINHO-PR**

**PONTA GROSSA
2019**

FLAVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE
DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DE EGRESSOS DO CURSO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UENP/ JACAREZINHO-PR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Susana Soares Tozetto

**PONTA GROSSA
2019**

Martinez, Flavia Wegrzyn Magrinelli

M385 A construção da identidade docente de professores iniciantes de ciências e biologia de egressos do curso de ciências biológicas da UENP/ Jacarezinho-PR / Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez. Ponta Grossa, 2019.
204 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Soares Tozetto.

1. Licenciatura em ciências biológicas. 2. Identidade. 3. Dentiidade docente.
4. Professores iniciantes. I. Tozetto, Susana Soares. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.357

TERMO DE APROVAÇÃO

FLAVIA WEGRZYN MAGRINELL' MARTINEZ

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DE EGRESSOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UENP/JACAREZINHO/PR

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a) Prof. Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira - UFMG

Prof. Dra. Joana Paulin Romanowski - PUC/PR

Prof. Dr. Névio de Campos - UEPG

Prof. Dra. Lucimara Cristina de Paula - UEPG

Ponta Grossa, 29 de julho de 2019.

*Dedico este trabalho aos professores que ainda permanecem no exercício do
magistério.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Susana Soares Tozetto, pela cumplicidade, disponibilidade irrestrita e por acreditar na proposta desta pesquisa. Como orientadora, abriu-me horizontes, ensinou-me principalmente a pensar. Exemplo de professora; respeitou meu tempo e minha maternidade.

Ao meu esposo Rafael, pela compreensão das ausências, pelo apoio incondicional e por viver junto este sonho comigo.

Aos meus pais, por apoiarem e presenciarem momentos especiais nesta jornada.

Ao meu irmão Mateus, por compreender este momento de reclusão intelectual e pelo zelo que tem tido com meu filho.

À minha querida Tia Lola, exemplo de professora a ser seguido!

Gostaria de deixar um agradecimento muito especial para as minhas amigas Cristiane de Santa Clara e Priscila Kailer por dividirem as angústias e alegrias deste processo.

A minha amiga Analígia, pela oportunidade do convívio, por dividir comigo as angústias, incertezas, os sonhos e as lutas que perpassam a profissão docente. Pelo cuidado com minhas obrigações instrucionais.

Aos Professores Jorge Sobral e Mateus Luiz Biancon do colegiado de Biologia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, por contribuir com o meu processo formativo.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela oportunidade a mim concedida, especialmente aos professores do programa que contribuíram

diretamente para a realização deste trabalho: Silvia Madrid Finck, Célia Brandt, Gilmar de Carvalho Cruz e Ademir Rosso. Muito obrigada!

Aos membros do Grupo de Pesquisa Geptrado, pelas discussões, produções, por ser um elemento fundamente na minha identidade docente.

Ao Professor Nevio, pela cordialidade com que sempre me recebeu e pelas preciosas contribuições com as indicações de leituras.

A professora Janete, do colegiado de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná, que me recebeu prontamente para discutir sobre a história de vida e que, em uma hora de conversa, me ensinou mais do que anos de estudo. Guardo na minha memória o seu gesto, as suas palavras e o conhecimento que comigo partilhou.

A todos os professores que tive, àqueles que foram os meus espelhos e compuseram minha formação.

Aos colegas do Programa, pelos momentos de discussões e contribuições na construção desta pesquisa.

Aos professores participantes da pesquisa, que autorizaram e se dispuseram a fazer parte desta pesquisa com suas vozes e vivências de vida.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Névio de Campos, Prof.^a Lucimara Cristina de Paula, Prof.^a Joana Paulin Romanowski e Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira, que gentilmente cederam parte de seu precioso tempo para contribuir com este trabalho.

O processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz com que a instituição [escolar] seja habitada, em longo prazo, por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma.
(Bourdieu, 1997, p. 485).

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli. **A construção da Identidade docente de professores iniciantes de ciências e biologia de egressos do curso de Ciências Biológicas da UENP/ Jacarezinho-PR**. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

RESUMO

A construção da identidade docente é constantemente colocada à prova por diferentes representações, as quais, pressionando-nos, constroem-se processualmente a partir das experiências dos mundos vividos pelos professores. Ao considerar que a identidade é complexa, e que o início da carreira possui singularidades, a presente pesquisa teve como questão de investigação: como se dá a construção da identidade docente dos professores iniciantes de Ciências e Biologia, egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UENP - campus de Jacarezinho? Essa questão foi desdobrada nos seguintes objetivos: com relação ao geral, desvelar o processo da construção da identidade docente dos professores iniciantes de Ciências e Biologia, egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da UENP. Tal propósito, por sua vez, reverberou nos seguintes objetivos específicos: (i) verificar o movimento constitutivo do ser professor dos professores iniciantes, evidenciando sua identidade docente; e (ii) apreender a relação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas com a identidade docente dos professores iniciantes. Os estudos sobre a profissão foram construídos com base em Gauthier (1998) e Imbernón (2011); sobre o professor iniciante em Marcelo Garcia (1999); o conceito de identidade em Dubar (2005) e Ciampa (1986); e a representação em Bourdieu (1983, 1994, 2004). A metodologia adotada optou pela abordagem qualitativa, fundamentando suas bases teórico-metodológicas na história de vida (MEIHY; HOLANDA, 2017). A coleta de dados foi realizada a partir das entrevistas narrativas (JOVCHELOVICH, 2002) com três (3) professores egressos do curso de Ciências e Biologia. As narrativas passaram pelo processo de transcrição, textualização e transcrição. Para a análise dos dados foi utilizado o modelo proposto por Santos (2005), o qual propõe que na narrativa dos professores identificam-se os elementos: tema, episódio, referência, motivo e trama – todos esses referindo-se à organização da narrativa. Os resultados da pesquisa apontam que a identidade docente se constitui a partir das experiências significativas e da representação que a profissão tem para o sujeito. Em uma perspectiva de biografia coletiva. As narrativas dos professores foram construídas a partir de um campo de referência, levando-se em conta as relações estabelecidas nesses campos, especialmente pela família (cultura social de origem) e pelas experiências escolares, a partir das práticas dos professores. A formação inicial contribui, em certa medida, para a construção de imagens sociais positivas e negativas sobre a docência, mas as práticas dos professores iniciantes ainda são fundamentadas pelas experiências adquiridas enquanto alunos e os professores experientes demonstram resistência ao aceitar o professor iniciantes. Por fim, este, conforme se constatou, exerce um trabalho em condições precárias e solitariamente no início da carreira docente.

Palavras-chave: Licenciatura em Ciências Biológicas. Identidade. Identidade docente. Professores iniciantes.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli. **The construction of the teaching identity of beginning teachers of science and biology of graduates of the biological sciences course at UENP/Jacarezinho-PR.** 204f. Dissertation [PhD in Education]. State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

ABSTRACT

The construction of the professional identity is constantly put to the test by different social representations, which, by pressing us, build us in a processual way, parting from the experiences of the worlds lived by teachers. Considering that identity is complex, and that the beginning of a career has singularities, this research had as its investigative questioning: how do new coming Science and Biology teachers, who have egressed from the Biological Sciences graduation course (teaching degree) at Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP- campus of Jacarezinho), construct their identity as teachers? This question was dismembered in the following objectives: in relation to the broader objective, to reveal the process of building teaching identities taken by new coming teachers of Science and Biology, all of whom had previously studied Biological Sciences at UENP. This objective, by turn, reverberated in the following specific goals: (i) to verify the constitutive movement of being a professor in new coming teachers, highlighting their teacher Identity and (ii) to comprehend the relation between the teaching degree in Biological Sciences and the teacher Identity of new coming teachers. The studies about profession were built upon Gauthier (1998) and Imbernón (2011); about the beginning teacher, upon Marcelo Garcia (1999); about the concept of identity, upon Dubar (2005) and Ciampa (1986); and about representation, upon Bourdieu (1983, 1994, 2004). The adopted methodology focused on the qualitative approach, founding its methodological and theoretical bases on life histories (MEIHY; HOLANDA, 2017). Data collection was accomplished by narrative interviews (JOVCHELOVICH, 2002) with three (3) teachers who had studied Biological Sciences. The narratives passed through the processes of transcript, textualization and transcreation. To analyze the data obtained, we used the model proposed by Santos (2005), who proposes that a narrative told by teachers we can identify the following elements: theme, episode, reference, motif and plot – all of these referring to narrative organization. The results of this research show us that teaching identity is constituted by significant experiences and by the representation that the profession has to the individual. In a perspective of collective biography, the teachers' narratives were built upon a scope of references, taking into account the relationships established in these fields, especially by family (social culture of origin) and by schooling experienced from the teachers' practices. The initial formation contributes, in a sense, to build positive and negative social images about teaching, but the practices of new coming teachers are still much founded on experiences acquired when they were students, and experienced teachers show resistance to accept the new coming teacher. In conclusion, as we have verified, the new coming teacher works in precarious conditions and solitarily in the beginning of his/her career.

Keywords: Degree in biological sciences. Identity. Teaching identity. New coming teachers.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli. **La construction de l'identité enseignant des professeurs débutant de sciences et biologie.** 204f. Thèse (Doctorat en Éducation) - Université Étatique de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

RÉSUMÉ

La construction de l'identité enseignant est constamment mise à l'épreuve par différentes représentations, lesquelles, en contraignant à nous, se construisent procéduralement à partir des expériences du monde vécus par les professeurs. Pour considérer que l'identité est complexe et que le début de la carrière possède singularités, cette recherche a eu comme question: comment se donne la construction de l'identité enseignant des professeurs débutant de Sciences et Biologie, diplômés du cours de graduation en Sciences Biologique de l'UENP. Ce propos, en même temps, a répercuté dans les objectifs spécifiques suivants: (i) vérifier le mouvement constitutif d'être professeur des professeurs débutants, mettant en lumière sa Identité de l'enseignant; et (ii) apprendre le rapport du cours de graduation en Sciences Biologique avec Identité de l'enseignant des professeurs débutants. Les études sur la profession ont été élaborés en fonction de Gauthier (1998) et Imbernón (2011); sur le professeur débutant chez Marcelo Garcia (1999); le concept d'identité chez Dubar (2005) et Ciampa (1986); et la représentation chez Bourdieu (1983, 1994, 2004). La méthodologie adoptée a été l'approche qualitative, fondant ses bases théorique méthodologique dans l'histoire de vie (MEIHY; HOLANDA, 2017). La collecte de données a été effectuée à partir des entrevues narratives (JOVCHELOVICH, 2002) avec trois (3) professeurs diplômés du cours de Sciences et Biologie. Les récits sont passés par les processus de transcription, textualization et transcréation. Pour l'analyse des données a été utilisé le modèle proposé par Santos (2005), lequel propose que le récit des professeurs s'identifient les éléments: thème, épisode, référence, motif et trame - tous ces se rapportant à l'organisation du récit. Les résultats de la recherche évoquent que l'identité enseignant se construit à partir des expériences significatives et de la représentation que la profession a pour le sujet, c'est à dire, dans une perspective de biographie collective. Les récits des professeurs ont été construits à partir d'une zone de référence, en tenant compte les rapports établis dans ce zone, particulièrement par la famille (culture sociale d'origine) et par les expériences scolaires, à partir des pratiques des professeurs. La formation initial contribue, à un certain point, pour la construction d'images sociales positives et négatives sur l'enseignant, mais les pratiques des professeurs débutants encore sont fondée par les expériences acquises en tant que les élèves et les professeurs expérimentés montrent résistance d'accepter le professeur débutant. Enfin, comme s'a constaté, ce professeur exerce un travail dans conditions mauvaise et solitairement dans le début de la carrière d'enseignant.

Mots-clés: Diplôme en sciences biologiques. Identité. Identité enseignant. Professeurs débutants.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- A articulação do Processo relacional e biográfico.....	60
Figura 2- Identidade profissional.....	66
Figura 3 - Temas solicitados após a fala conclusiva.....	96
Figura 4- Análise das narrativas.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ciclos de vida profissional.....	36
Quadro 2 – Categorias indicadoras de choque de realidade.....	38
Quadro 3 – Categorias de análise da identidade.....	58
Quadro 4 – Eixos de análise da identidade docente no tempo anterior da formação inicial.....	67
Quadro 5 – Eixos de análise da identidade docente na formação inicial.....	68
Quadro 6 – Eixos de análise da identidade docente enquanto professor iniciante....	71
Quadro 7 – Critérios utilizados para o levantamento das produções.....	73
Quadro 8 – Relação das teses e dissertações que compõem o corpus de análise da revisão de literatura.....	74
Quadro 9 – Relação dos objetivos Dissertações e Teses que compõem o corpus da análise.....	76
Quadro 10 – Tipologia da História Oral.....	88
Quadro 11 – Critérios para escolha dos sujeitos.....	91
Quadro 12 – Sujeitos da Pesquisa.....	92
Quadro 13 – Fases principais da entrevista narrativa.....	94
Quadro 14 – Tratamento das entrevistas narrativas.....	97
Quadro 15 – Trama da vida da Professora Ana.....	102
Quadro 16 – Trama da vida da Professora Melissa.....	131
Quadro 17 – Trama da vida do professor João.....	152

LISTA DE SIGLAS

CRBIO – Conselho Regional de Biologia

DP – Dependência

ECO – Estágio Curricular Obrigatório

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

EN – Entrevista Narrativa

EMNP – Ensino Médio, Normal e Profissional

ETEC – Escola Técnica do Estado de São Paulo

FAFIJA – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras

HV – História de Vida

LCB – Licenciatura em Ciências Biológicas

PSS – Processo Seletivo Simplificado

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS – A AUTORA: a vida, a formação e o trabalho docente enquanto professora iniciante.....	15
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1 - PROFISSÃO DOCENTE: O TORNAR-SE PROFESSOR	28
1.1 O CONCEITO DE PROFISSÃO.....	29
1.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	30
1.3 PROFESSOR INICIANTE: O COMEÇO DA CARREIRA.....	33
1.3.1 Os programas de apoio ao professor iniciante	42
CAPÍTULO 2 – CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA.....	47
2.1 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIALIZAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA.....	47
2.2 IDENTIDADE	54
2.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	61
CAPÍTULO 3 – PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	72
3.1 DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE	72
3.2 CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS	79
3.3 A PESQUISA QUALITATIVA	84
3.4 HISTÓRIA ORAL	85
3.4.1 História de Vida	89
3.5 DEFINIÇÃO DO UNIVERSO DE ANÁLISE.....	90
3.6 ENTREVISTA.....	92
3.6.1 Tratamento das entrevistas	96
3.7 A ANÁLISE.....	97
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES INICIANTES	101
4.1 A ORGANIZAÇÃO DA TRAMA DA VIDA DA PROFESSORA ANA	101

4.1.1 A História de Vida da professora Ana.....	102
4.2 A ORGANIZAÇÃO DA TRAMA DA VIDA DA PROFESSORA MELISSA	131
4.2.1 A História de Vida da professora Melissa.....	132
4.3 A ORGANIZAÇÃO DA TRAMA DA VIDA DO PROFESSOR JOÃO	152
4.3.1 A História de Vida do Professor João.....	152
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 166
 REFERÊNCIAS.....	 172
 APÊNDICE A - CARTA CONVITE AOS EGRESSOS DO CURSO	
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UENP.....	181
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DO CURSO	
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICA DA UENP.....	184
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	186
APÊNDICE D - ENTREVISTA.....	188
APÊNDICE E - CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÕES DE VOZ	190
APÊNDICE F - VALIDAÇÃO DA TRANSCRIÇÃO.....	192
APÊNDICE G - VALIDAÇÃO DA TEXTUALIZAÇÃO.....	194
APÊNDICE H - VALIDAÇÃO DA TRANSCRIÇÃO.....	196
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	198

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A AUTORA: a vida, a formação e o trabalho docente enquanto professora iniciante

O ver-se ao espelho representa um caso muito especial da visão de nosso aspecto exterior por nós mesmos. Aparentemente estamos nos vendo diretamente. No entanto, não é assim; permanecemos dentro de nós mesmos e vemos apenas um reflexo nosso que não chega a ser um momento direto de nossa visão e vivência do mundo: vemos um reflexo de nossa aparência, mas não a nós mesmos em meio a essa aparência, o aspecto exterior não nos enlaça em nossa totalidade; estamos frente ao espelho e não dentro dele.

(Mikhail Bakhtin)

Desenvolver uma pesquisa de doutoramento é um longo e árduo processo, envolvendo renúncias, pausas, escolhas e decisões. É preciso escolher o tema, a pergunta de pesquisa, a fundamentação teórica, o percurso metodológico e as pretensões envolvendo a realização da pesquisa. Estas questões, em um primeiro momento, não apresentam clareza e definição, e muitas vezes parecem impossíveis de serem respondidas. A fim de compreendê-las e respondê-las, precisei adentrar um labirinto, o doutoramento, mas, mesmo antes de adentrá-lo, precisei escolher fazê-lo. Uma escolha consciente e que, em consequência, muitos projetos teriam que sofrer pausas por um tempo da minha vida. Para mim, o doutoramento é isso: decidir entrar em um labirinto a fim de encontrar os fios que pudessem dar sentido as minhas indagações. Tecer os fios de uma tese é trabalhoso, pois não se pode fazê-lo de uma só vez. É preciso foco, dedicação, pausa e compreensão de que a pesquisa se trilha no pesquisar.

Ao adentrar neste labirinto que é o processo de doutoramento, senti medo, incertezas. O labirinto parece ficar ainda mais confuso quando, no início da construção de uma Tese, pensamos que logo acharíamos a saída. É preciso algum tempo para compreender que, por longos quatro anos, viveremos no labirinto, e é preciso decisão para permanecer. Apesar de nele entrar solitária, a construção desta Tese se deu em um processo coletivo. Foi tecida pelas vozes dos professores que perpassaram toda minha trajetória formativa. Dei voz aos professores, busquei o fio que tece esta Tese na minha memória e, assim, ao ficar em frente ao espelho, senti necessidade de dar voz aos professores. Então, mesmo com muitas dúvidas, uma

certeza me fazia prosseguir: minha pesquisa falaria do professor, daria voz ao professor.

Olhei para minha trajetória enquanto professora, e me questioneei: como me tornei essa profissional? Em que momento que reconheci professora? Foi quando conclui o curso de graduação? Após a cerimônia de formatura? Quando entrei pela primeira vez na sala de aula? ou quando ouvi alguém me chamar de professora? Em que momento deixei de ser a Flávia para me tornar a professora Flávia?

Ao fazer essas indagações, percebi que não me reconheço como Flávia, mas como professora Flávia. Compreendi e experienciei que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 17). Findamo-nos, nos entrelaçamos e os fios tecidos durante este processo não são visíveis, pois emaranham-se, confundem-se. Percebi que estar em frente ao espelho destoa de olhar para dentro do espelho, pois a construção da identidade docente se dá a partir de um processo. Não é um advento isolado, pois “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Assim, o que antes era só projeto esboçado, ganhou envergadura e a temática da tese deslindou-se: a construção da identidade docente.

Como professora formadora de professores de Ciências e de Biologia, passei a questionar sobre o processo formativo identitário dos meus alunos. Por conseguinte, minha postura inquieta me remeteu a um olhar introspectivo e indagador: o que encontram quando não tem mais o nosso auxílio e suporte na universidade? Quais as circunstâncias e os desafios que se deparam ao “tornarem-se” professores e assumirem a docência como profissão? Que imagem tecem de si? Estão preparados para adentrar a profissão docente? Após esse momento, volto os olhos para o espelho e me indago: como o outros os veem?

Desta forma, nasceu o tema desta Tese: a construção da identidade docente dos professores iniciantes de Ciências e Biologia. E que desafio pesquisar sobre a identidade docente! Uma vez que a identidade encontra-se em movimento, em construção, e sendo eu, a pesquisadora, também professora, percebi que, ao passo que a pesquisa avançava, minha identidade docente também se transformava.

Ao finalizar uma pesquisa, costumamos almejar chegar ao final, a fim de saber o resultado e o que descobrimos. Toda a investigação realizada me mostrou que a riqueza de uma pesquisa está no seu delinear, isto é, no percurso e não

exclusivamente na chegada. Vi a importância dos meandros presentes em uma história de vida. Tratar do ser humano, do exercício da profissão professor, e especialmente dos professores iniciantes é experienciar esses meandros. Pois o início da carreira nem sempre apresenta uma sequência linear – início, meio e fim – mas é marcado por rupturas, pausas e exercício da profissão antes mesmo da permissão legal. Por tais motivos, pesquisar sobre a identidade demanda clareza e compreensão que não é possível tecer generalizações, pois cada sujeito, em si, a partir da sua trajetória, apresenta elementos que podem ser decisivos para o ingresso e a permanência na profissão docente.

Falar de identidade docente, em tempos de ataque ao professor e ao que ele representa na sociedade, é um ato de coragem. Defender o processo de formação inicial de qualidade em tempos de Meta 4¹, de precarização, do aligeiramento e da falta de políticas que assegurem a sobrevivência da profissão é trazer como ponto de reflexão para si: o quanto conseguimos ou conseguiremos estabelecer estratégias identitárias para que os atos de atribuição sejam diversos dos atos de pertencimento? Até quando compreenderemos que a identidade visada pode divergir da identidade real? Ao mesmo tempo, é entender que nossa profissão está acima do ideário que perpassa a sociedade em geral, especialmente sobre o esvaziamento do trabalho dos professores universitários.

Por isso, relato que os desafios e dificuldades que este processo de pesquisa impôs foram vários, iniciando pelos de natureza subjetiva. Estudar e pesquisar a identidade dos professores iniciantes me colocaram a repensar também o meu processo de construção da identidade. Os sujeitos da pesquisa são próximos a mim, são professores, cursaram ciências biológicas e enfrentaram resistência no início da carreira. Vi minha trajetória em muitos momentos nas suas falas, ao narrarem suas histórias. Houve momentos em que senti vontade de chorar, de conversar como colega de profissão, de partilhar os momentos em que vivi como professora iniciante. No entanto, detive-me na posição que ocupava, não interferei e eticamente desempenhei o papel de pesquisadora. Que desafio! Transformei-me como professora e como pessoa. No entanto, tive ainda mais clareza que é preciso lutar pela profissão docente. Esta pesquisa foi tempo de metamorfose!

¹ Gerenciamento da folha de pagamento de órgãos públicos do Estado do Paraná.

Em segundo lugar, a natureza metodológica da pesquisa em si também foi um desafio. Optei por trabalhar com o gênero “História de Vida”, o qual se dá a partir de um processo rigoroso da escuta diligente; dos detalhes atentos ao transcrever um volume grande de horas de narração para a transcrição das narrativas; e do cuidado no momento de textualizar e transcriar as falas dos professores, com o compromisso da fidedignidade a história por eles narradas. Os momentos de devolutiva dos textos para os professores também me deixavam apreensiva, pois eram momentos em que liam suas próprias histórias contadas por outra pessoa. Trabalhei com as histórias das suas vidas que a mim confiaram, e isso, por si só, trouxe-me grande responsabilidade.

A imensidade de dados exige o momento da ousadia: o instante de estabelecer todas as relações possíveis a partir dos dados coletados. É chegada a hora de “escandir e reagrupar, reagrupar e desagrupar” (LOPES, 1992), fator que acarretou na ocorrência de esta Tese não ter suas opções metodológicas definidas a priori, mas, sim, no decorrer da pesquisa, exigindo olhar vigilante para tomar consciência das demandas.

Por isso, não é possível ler as escritas dos sujeitos desta pesquisa sem evocar a minha história junto a deles. Afinal, esta temática se insere também na minha história de vida, no meu processo de tornar-se professora. Assim, senti-me convidada, a partir da minha memória e reminiscência, elaborar um memorial sobre minha trajetória de vida até me tornar professora iniciante. Desta feita, “[a] memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 2003, p. 469-470). A partir da densidade do passado no presente, em que as memórias foram gestadas entre vida, formação e trabalho, percebi como falar de si é um desafio. No entanto, considero que o ato de falar contribui para a consciência formativa; narrar também é formar-se, é voltar-se para si com vistas a compreender o entorno. Por este motivo, trago as minhas memórias sobre a profissão docente.

Nasci em uma cidade que, até o presente momento, possui um pouco mais de cinco mil habitantes. Atualmente resido em uma cidade com cerca de trinta mil, sendo que minha casa fica em frente a uma rodovia conhecida popularmente como corredor da fome. Sou filha de professores. Meu pai, hoje aposentado, era professor de Educação Física da rede estadual do Estado do Paraná. Fez uma carreira sólida,

trouxe títulos importante para nossa cidade. Para mim, era motivo de orgulho o reconhecimento que ele tinha perante os alunos, os professores e as pessoas da nossa cidade. Já minha mãe é professora primária aposentada por invalidez permanente. No ano de 1994, sofreu um acidente quando ia lecionar em uma escola do campo e, por esta razão, aos 47 anos precisou se aposentar.

Meus pais sempre me incentivaram nos estudos: estudei em bons colégios, tinha coleção de livros e passei boa parte da minha infância lendo. O ato de ler, para mim, oportunizava viver em vários mundos, mostrava-me possibilidades. Por isso, hoje vejo como o ato de ler foi formativo e as horas de leitura me levavam para outros mundos, levando-me a desejar ter uma biblioteca para mim.

Minha experiência na escola também foi marcada por leituras, pelo contar histórias e pelos professores para os quais meus olhos brilhavam quando entravam na sala de aula. Recordo-me de uma professora de Língua Portuguesa que era encantadora! Ela era apaixonada pela educação, e, enquanto dava aula, eu ficava observando o entusiasmo que ela tinha em lecionar. Sempre vinha até a nossa carteira, e fazia questão de sanar todas as nossas dúvidas. Ela tinha o hábito de indicar livros para que lêssemos durante o bimestre, e eu sempre ficava esperando o final desse período chegar esperando o livro que ela iria solicitar que fizéssemos a leitura. Trago o exemplo desta professora!

Outrossim, tive uma professora de História que admirava, conhecedora profunda do conteúdo. Eu anotava tudo o que ela dizia durante as aulas, e quando ela contava as histórias, eu me reportava para os personagens. Recordo-me que logo após a aula fazia anotações no meu caderno, com perguntas do tipo: “Por quê?” Todas as informações e tudo que acontecia eram importantes durante a aula dela. Ela também se mostrava apaixonada pela educação. Tive a felicidade de reencontrar essas duas professoras quando eu mesma já era professora, sendo que uma foi minha coordenadora e a outra, diretora. Pude aprender ainda mais com elas.

Recordo-me também de uma professora de Educação Física. Lembro que ela me colocava no grupo dos alunos que gostavam de escrever, e, por esta razão, eu quase não participava da disciplina, pois permanecia escrevendo os relatórios das aulas para ela. Sentava-me no chão da quadra com um caderno e lápis e escrevia durante a aula. Hoje percebo que, no decorrer do tempo, as pessoas nos encaixam em grupos, e isso nos fragmenta.

Minha escolha pela licenciatura foi aquela que era possível no momento. Pesei a distância e a afinidade pela área, e fiz o vestibular para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procopio. A primeira semana do curso foi frustrante, e me recordo que, durante o percurso para chegar à universidade, que durava aproximadamente 1h, eu chorava ele todo. O motivo? Acreditava que nunca mais teria a oportunidade em fazer um curso da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Durante o Ensino Médio, me organizei para cursar um curso nesta universidade, mas não obtive sucesso no vestibular. Recordo que prestei o vestibular para Farmácia. Para mim, naquele momento, cursar Ciências Biológicas, significou abandonar um sonho.

Durante o curso, vários professores passaram por mim, mas trago ausências de memórias deste período. Lembro-me do uso do jaleco branco, e como isso era significativo para o curso, e dos livros apelidados de “Bíblia-curso”, como o do Guyton. Durante a graduação, tive o privilégio de realizar estágio em um museu de taxidermia. O professor responsável já era um professor de bastante idade; o cabelo era todo branquinho e ele fumava charuto. Todo final de tarde, o professor ia ao museu para tomar lição dos estagiários. Eu não via a hora de ele chegar, pois, após tomar a lição, ele contava muitas histórias. Havia passado um tempo em tribos indígenas, então ele tinha muita história para nos contar, e eu ficava esperando para ouvi-las. Aprendi muito com este professor!

Inicie-me como professora em uma escola do interior do estado de São Paulo. Foi assustador! Tornei-me professora iniciante, sem o apoio dos professores experientes ou mesmo da equipe pedagógica. Recordo-me que, na primeira escola em que fui lecionar, os professores novos não tinham acesso à sala dos de longa data, pois ali era a sala dos professores que tinham cadeira na escola. Esta recomendação da secretária da escola é a que mais tenho lembrança. Então, eu e os outros professores ficávamos nos corredores da escola, esperando algum professor faltar, para entrarmos em sala de aula.

Lecionávamos qualquer disciplina, e éramos chamados de professores eventuais. Fui eventual por quase dois anos, e sempre foi assim: às vezes eu percebia que alguns professores da escola sentiam vontade de puxar conversa, de fazer perguntas ou indagar se precisávamos de ajuda, mas não o faziam. Quando faziam, era de uma forma bastante velada, pois não era bem visto que os

professores de cadeira se relacionassem com os eventuais. Recordo-me de um episódio que uma professora de Biologia veio conversar comigo sobre uma atividade que desejava aplicar, quando outra professora de repente chegou e perguntou se ela não sentia vergonha de pedir auxílio para uma professora eventual. Ela prontamente disse que não, mas nunca mais voltou a falar comigo.

Após dois anos de formada, eu tive uma turma para chamar de minha! Recebi o diário de classe da coordenadora pedagógica e no livro tinha o meu nome. Essa coordenadora me apresentou à sala dos professores e disse que eu poderia escolher um armário. Mostrou-me que havia vários vazios e que, nessa sala, eu iria planejar as atividades e as aulas, entregando-me um diário de classe com o meu nome. Daquele momento em diante, todos os professores passaram a me chamar de “professora Flávia”. Deixei de ser a professora eventual e passei a ser a professora Flávia. Foi tempo de metamorfose!

Lecionei em muitas escolas ao mesmo tempo, e em várias modalidades: fui professora de Ciências no Fundamental I, de Biologia no Ensino Médio e no curso de formação de docentes. Percebi que a instabilidade perpassa o trabalho pedagógico do professor iniciante, pois, ao mesmo tempo em que não sabíamos quais turmas ou em qual modalidade trabalharíamos no ano seguinte, pairava a dúvida sobre se iríamos conseguir aulas, ou se conseguiríamos nos manter na profissão e, ainda, se no ano seguinte continuaríamos sendo professores. Presenciei, assim, o descaso e a precariedade que perpassa o início da carreira docente.

Ao refletir sobre meu ciclo de vida profissional e, mais especificamente, meu início de carreira, entendo que vivenciei o choque e a descoberta ao mesmo tempo e de maneira diversa. E o momento da descoberta propiciou que eu passasse pelo choque, pois eu sempre queria saber o que viria depois. Como nos livros que eu lia na infância, busquei o tempo todo pelo depois, pelo enredo final. E isso possibilitou minha permanência na profissão docente.

INTRODUÇÃO

É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.
(NÓVOA, 2007, p. 17)

A compreensão da identidade profissional do professor está diretamente vinculada à interpretação social de sua ocupação. Assim, para uma reflexão sobre a identidade do professor, é preciso entendermos que este profissional é um Ser temporal e histórico. Como tal, possui características subjetivas que se constroem em tempo e espaço marcados, e que não se desarticulam do eu-profissional. As conquistas profissionais são simultaneamente pessoais, bem como os percalços e as angústias que perpassam a profissão também se refletem no seu eu-pessoal. Dessa maneira, pode-se afirmar que a recíproca é verdadeira: nossas crenças pessoais se refletem em nossas crenças profissionais. Antes de nos tornarmos professores, temos nossas impressões, imagens e representações sobre essa profissão, tendo em vista que já vivenciamos experiências como estudantes e como participantes de uma sociedade letrada.

O termo profissão fundamenta-se em características de uma ocupação previamente estabelecida, as quais nomeiam, abrangem e a classificam como tal. Desse processo, surgem as associações a certas formas de imagens, representações e expectativas historicamente definidas, como processo de reconhecimento social de uma atividade (DUBAR, 2005). Vivemos muito tempo de nossas vidas nos espaços escolares. Eles nos são próprios: conhecemos a rotina da escola, dos professores, as formas, o jogo e sabemos como jogar. As vivências escolares passaram a constituir nossa história, o que nos leva a considerar que a escola faz parte de nós. Convivemos com os professores por uma boa parte de nossas vidas, em relações ora afetivas, ora estranhadas. Atribuímos juízos de valor aos nossos professores, a partir das construções e representações que constituímos ao longo das nossas trajetórias, que podem ocorrer a partir das relações estabelecidas entre os próprios professores, e entre estes e os alunos. Tais representações costumam se referir à sua indumentária (um jaleco, um par de óculos) ou, ainda, às referências às suas idiossincrasias - o professor atencioso, dedicado, o injustiçado, o doente, o prestigiado e o desprestigiado. São essas algumas das maneiras pelas quais vamos ressignificando as imagens e todas essas memórias, construindo e instituindo o que nos é importante.

Assim, uma trajetória de análise é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes nesse campo. Dessa objetivação, resulta um constructo que, diferentemente das biografias comuns, descreve uma série de posições ocupadas pelo mesmo agente, em estados sucessivos de sua área de atuação, tal como, conforme Pierre Bourdieu (1996a), um escritor transita dentro de um campo literário. Se o campo está em permanente mudança, a trajetória social é o movimento que ocorre dentro dele, ainda que as estratégias e os movimentos individuais ocorram ao acaso. Portanto, pode-se afirmar que o professor é um misto do eu-pessoal e do eu-profissional, sendo a demarcação entre ambos muitas vezes imprecisa ou mesmo inexistente. De qualquer modo, as vivências e a trajetória singular de cada indivíduo produzem fortes reflexos na construção da identidade docente.

Iniciar um curso que forma professores, bem como portar-se como aquele que leciona para tal finalidade, não é uma tarefa fácil. Pensar a formação traz o ser humano para o centro de nossa reflexão. Enquanto sujeitos históricos, somos abertos, incompletos, e construímo-nos a partir das relações que estabelecemos com nossa própria interioridade, com o meio e com outros homens e mulheres. Desta rede de interdependência, o conhecimento se torna produzido e partilhado. Assim, ao adentrarmos um curso, trazemos os vícios, as imagens consagradas, o *habitus* imaginário e a representação sobre a profissão docente. A ressignificação de tais conceitos implica uma mudança de *persona*, ou seja, de identidade; é ocupar outra posição e disposição em um dado campo. O processo é longo, constituindo-se e se desconstituindo.

Possivelmente, alguns anos de formação, com vistas ao exercício de uma profissão, não possuam força suficiente para redefinir toda uma trajetória vivida e construída pelas representações, mas, ainda assim, ao término do curso de formação inicial, “nasce o professor”. Este, recém-formado, retorna à escola, ambiente que fez parte de seu percurso formativo e dá continuidade a ele. Logo, a escola não é somente um espaço físico, mas, sim, *locus* de relações estabelecidas ao longo do tempo. O indivíduo volta ao ambiente que lhe é próximo, mas em outra posição no campo. Por diversas vezes, acaba trazendo com ele marcas de um curso fragilizado, ou até mesmo de uma formação pedagógica carente, que não contribuiu devida ou completamente para elucidar todas dificuldades com as quais ele irá se

deparar. Afinal, a construção da identidade docente é constantemente colocada à prova por diferentes representações que nos pressionam.

À luz do exposto, o estudo que nos propusemos a desenvolver inscreve-se em um conjunto de preocupações oriundas da pesquisa realizada no período de Mestrado em Educação², cuja Dissertação teve por objetivo analisar a formação pedagógica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho, Paraná (PR)³. Naquele momento, os resultados obtidos apontaram para fragilidades na formação pedagógica oferecida aos licenciandos, o que trouxe a eles implicações na formação docente (MARTINEZ, 2014); estas, por sua vez, provocaram o surgimento de novas indagações acerca da temática da construção da identidade docente. Assim, esta pesquisa de Doutorado, ao circunscrever seu foco investigativo, centra-se em uma nova questão problematizadora: como se dá a construção da identidade docente dos professores iniciantes de Ciências e Biologia, egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UENP - campus de Jacarezinho?

Para tanto, elegemos, como objetivo geral, o desvelar do processo da construção da identidade docente dos professores iniciantes de Ciências e Biologia, egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UENP. Desta feita, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: (i) verificar o movimento constitutivo do ser professor dos professores iniciantes, evidenciando a identidade docente; e (ii) apreender a relação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas com a identidade docente dos professores iniciantes.

Iniciar a carreira docente é um desafio. É tempo de mudança, de solidão, de angústia. A mudança é um processo de metamorfose e, para tanto, o professor hiberna em seu casulo. Sozinho, muitas vezes sente falta de apoio e torna-se um estranho no ambiente que lhe parecia tão familiar. Isto faz com que, não raro, os primeiros anos de exercício no magistério se caracterizem por “sobrevivência,

² MARTINEZ, F. W. **Licenciatura em ciências biológicas**: um estudo sobre a formação pedagógica. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2014.

³ O Campus de Jacarezinho, antigamente denominado de FAFIJA, oferece oito cursos de Graduação na modalidade Licenciatura, sendo eles: Ciências Biológicas, Matemática, Filosofia, Letras, Geografia, História, Pedagogia e Informática. Atualmente, a FAFIJA faz parte da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Esta instituição possui significativa importância para a educação desenvolvida na região do Norte Pioneiro do Paraná, uma vez que todos os seus cursos são voltados para a formação de professores.

descobrimiento, adaptação, aprendizagem e transição” (MARCELO GARCIA, 2011, p. 9). É momento de transformação de *persona*.

Submetidos à autoridade de órgãos públicos e/ou privados, estes profissionais desempenham uma função que requer alta qualificação, mas recebem baixos salários e não possuem total controle sobre o processo do seu trabalho. A profissão docente apresenta características de ocupação e profissão⁴, ou seja, encontra-se em um *lugar intermediário* e contraditório, denominado de “semiprofissão” (ENGUITA, 1991). É nesse contexto que se inicia a carreira no magistério. Tais conflitos nesse período, quando não bem administrados, podem levar um número significativo de professores a abandonarem a profissão. Daí a importância, do apoio a ser prestado pelos colegas, gestores e pedagogos aos que iniciam a carreira docente, uma vez que se trata de um momento fundamental para seu desenvolvimento (MARCELO GARCIA, 2011).

Os conflitos simbólicos, as relações de força e as posições hierárquicas, os quais se estabelecem durante toda a trajetória de vida do professor, não possuem neutralidade; pelo contrário, elas se refletem diretamente em sua identidade profissional. Como bem coloca Castells (1999, p. 22-23), “[i]dentidade, *lato sensu*, é compreendida como fonte de significado e experiência de um povo”. Em outras palavras, toda e qualquer identidade é construída, e o processo de elaboração do significado e da experiência ocorre com base em atributos culturais. O professor, inserido em um contexto social, envolto pelas relações que neste se dispõem, vai incorporando ao seu ser as atribuições dadas pelo outro. Estas, por lhe serem delegadas por intermédio deste outro, são relevantes para a contínua confirmação de elementos cruciais da realidade denominada de identidade, pois, para manter a confiança do que o sujeito acredita ser, é necessária a confirmação implícita e explícita dessa identidade por parte dos outros sujeitos significativos para ele. Todo contexto que envolve a trajetória pessoal/social e formativa de seu trabalho contribui e influencia diretamente na construção da identidade docente.

No que concerne à caracterização do percurso investigativo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, pois entendemos que essa abordagem permite ao pesquisador compreender como as pessoas entendem a realidade da qual fazem parte. Conforme descreve Minayo (2010), a pesquisa qualitativa busca desvelar os

⁴ Ver Dubar (2005)

processos sociais, e tem como objetivo proporcionar a construção de novos conceitos, abordagens e categorias sobre o fenômeno estudado. “É acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa” (MINAYO, 2010, p. 261).

Já a opção metodológica adotada neste estudo recaiu sobre o gênero História de Vida (MEIHY; HOLANDA, 2017), o qual compõe o campo da pesquisa qualitativa. Conceituada como “decorrentes de narrativas” que “dependem da memória, dos ajeites, contornos e derivações” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 34), o gênero se concentra na narrativa sobre as vivências de vida de uma pessoa comum, e tem como objetivo desvelar as interações entre percursos individuais e processos coletivos (MEIHY; HOLANDA, 2017). Ao narrar sua história, o sujeito seleciona as memórias que representam a essência de sua história de vida. A memória coletiva é reconhecida no cruzamento de temas comuns e identidade das narrativas individuais (LE GOFF, 1996). Por isso, é mister considerar os silêncios, os esquecimentos, as reiteraões e a linguagem não verbal expressas na narrativa, visto que esta, em um segundo momento, precisa ser reconstruída pelo pesquisador a partir de um dado contexto.

A fim de elegermos quais egressos iriam compor o universo de análise desta pesquisa, estabelecemos critérios de inclusão para estabelecer o perfil dos sujeitos analisados. Para tanto, definimos os seguintes critérios:

1. Egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (2014);
2. Professores iniciantes⁵;
3. Disponibilidade e aceite em participar da pesquisa.

Constatamos que, dos vinte e quatro (24) licenciados, apenas três (3) atendiam aos critérios estabelecidos. Os nomes dos sujeitos desta pesquisa, de seus familiares e escolas em que lecionaram são fictícios, opção que escolhemos a fim de preservar a identidade dos mesmos. Solicitamos-lhes que escolhessem um nome, mas, por sentirem dificuldades na escolha, assentiram que a pesquisadora lhes atribísse um nome. Tarefa difícil! Também tivemos dificuldade, pois ao atribuir-

⁵ Consideramos que deveriam ser professores iniciantes no momento em que realizamos o contato inicial.

lhes outro nome⁶, sentimos como se estivéssemos interferindo em suas identidades. Por fim, serão eles nomeados, no percurso dessa Tese, por Ana, João e Melissa.

À luz do exposto, compreendemos que os sujeitos se constroem no entrecorte de suas características subjetivas e objetivas, bem como das que se encontram no contexto que os cercam, na sua história passada e presente e, ainda, em suas perspectivas sobre o futuro, em uma espécie de processo de interação, resultante da existência do processo permanente de luta pela apropriação de dado capital. Isto posto, a sistematização deste estudo contempla a seguinte organização estrutural:

No primeiro capítulo, engendramos uma discussão sobre o conceito de “profissão” (DUBAR, 2005) e sobre a especificidade da docência (GAUTHIER, 1998; IMBERNÓN, 2011). Na sequência, apresentamos uma discussão sobre o professor iniciante (MARCELO GARCIA, 1999), ideia que corresponde aos primeiros anos de experiência docente e por fim os programas de apoio ao professor em início da carreira.

Já no capítulo dois, discutimos sobre os conceitos de socialização, construção identitária, identidade e identidade profissional, fundamentalmente a partir de Dubar (1998, 2005, 2007), Ciampa (1985) e Bourdieu (1982, 1983, 1993).

Em seguida, no terceiro capítulo, apresentamos as contribuições de dissertações e teses que discutem sobre a identidade docente, na sequência, situamos a pesquisa em suas bases teórico-metodológicas, discutindo sobre a história oral, história de vida, e a análise, explicitando o caminho percorrido na elucidação dos objetivos propostos.

Finalmente, no capítulo quatro, apresentamos a análise da história de vida dos professores iniciantes: Ana, Melissa e João.

Tendo designado, nestas linhas gerais os contornos do presente trabalho, passando por suas motivações iniciais, pela problematização e pela síntese dos caminhos percorridos em cada capítulo, fica o convite à leitura e à atribuição de novas possibilidades de sentidos, sempre passíveis de virem à tona.

⁶ Este processo foi difícil para mim, foi um momento difícil da tese, pois quando pensava na história narrada pelos professores, vinha-me à memória os gestos, os olhares, os sorrisos, as apreensões, as angústias expressas no momento da entrevista; e estas expressões eram relacionadas ao nome do sujeito. Confesso que foi um momento complicado para mim, pois como coloca Ciampa (1985), o nome é mais que um rótulo ou etiqueta: serve como uma espécie de sinete ou chancela, que confirma e autentica nossa identidade, é o símbolo de nós mesmos; e no momento de atribuir o nome fictício aos professores pude experimentar este processo.

CAPÍTULO 1

PROFISSÃO DOCENTE: O TORNAR-SE PROFESSOR

Quando o sociólogo diz que tal instituição contribui para conservar, imediatamente se atribui um juízo de valor ao seu enunciado: contribui para conservar e isso é bom e eu concordo, ou contribui para conservar e isso é ruim e temos de fazer uma revolução.

(BOURDIEU, 2002, p. 14)

Neste capítulo, engendramos uma discussão cujo percurso se inicia pelo conceito de profissão (DUBAR, 1995), para a especificidade da docência (GAUTHIER, 1998; IMBERNÓN, 2011) e, por fim, finaliza pontuando os meandros que perpassam os sinuosos caminhos percorridos pelo professor em busca de ascensão a uma categoria profissional.

Realizamos, assim, uma discussão sobre a formação inicial de professores. Defendemos, principalmente, que esse período é fundamental para a construção da identidade docente, pois simboliza o momento no qual os conhecimentos específicos para o exercício da docência são construídos (ROMANOWSKI, 2011; IMBERNÓN, 2011). Para tanto, apresentamos uma discussão sobre o professor iniciante (MARCELO GARCIA, 1999), associando tal momento aos primeiros anos da experiência docente, pois é nessa fase que os docentes fazem a transição de estudantes para professores e precisam construir conhecimentos profissionais.

Compreendemos também que os primeiros anos de exercício profissional se configuram como uma etapa marcante na vida do professor e que o início da docência é uma fase diferenciada das demais, visto que, nele, ocorre o denominado “choque da realidade” (VEENMAN, 1988; HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCIA, 1999, 2009a, 2011). Os professores desta fase são considerados como iniciantes e apresentam características um tanto homogêneas, experimentam um choque diante da realidade e apresentam características próprias de um período de sobrevivência inicial, conforme aponta Huberman (1995). Por fim, discutimos sobre a importância do acompanhamento ao professor em início de carreira e apresentamos algumas iniciativas de programas de apoio ao professor iniciante (ANDRÉ, 2012).

1.1 O CONCEITO DE PROFISSÃO

Quando pensamos no termo profissão, parece-nos vir à mente uma série de características condizentes a respeito deste conceito. Seleccionamos os atributos ou traços supostamente pertinentes a uma dada profissão, e, a partir deles, compomos o retrato de uma dada profissão. Dessa forma, é plausível delinear detalhadamente a natureza dos comportamentos, dos conhecimentos e das habilidades que o professor necessita dispor, a fim de dirigir com profissionalidade o processo de ensino e aprendizagem.

Ao discorrer sobre o percurso das discussões acerca das profissões, Dubar (2005) relata que os primeiros sociólogos buscaram compreendê-las com base na prática comunitária dos ofícios, de modo a atrelar a relação dos homens com o seu trabalho em uma perspectiva comunitária e, assim, tentar deliberar as condições da organização econômica socialmente viável. Nesse sentido, segundo Dubar (2005, p. 139), “uma profissão é um ofício que conseguiu que quem a pratique disponha de um monopólio sobre as atividades [...] e de um lugar na divisão do trabalho”.

O termo profissão, fundamentado na sociologia das profissões, designa um conjunto dos empregos e sua gênese se encontra vinculada às artes liberais, derivando-se dos ensinamentos da universidade. Em tal acepção, a produção seria mais compatível ao espírito do que à mão, ao passo que os ofícios eram tidos por oriundos das artes mecânicas, no sentido de que as mãos trabalhavam mais do que a cabeça. Assim, as ocupações eram associadas à exigência de força braçal e se limitavam a um certo número de operações mecânicas (DUBAR, 2005).

Tomamos o conceito de profissão como um termo que se refere às atividades e aos saberes especializados, bem como à formação intelectual e ideal de serviço, na medida em que se tornam acessíveis e restritos a cada grupo profissional. Nesse sentido, a origem da oposição profissão *versus* ocupação tem suscitado uma série de conjuntos de distinções socialmente estruturantes e classificatórias, e que têm se perpetuado através dos séculos. Ao falar da profissão docente, Nóvoa (1999) argumenta que esta possui especificidades únicas, e que a discussão sobre a profissão docente perpassa pelos conhecimentos daquele que a exerce e pelo contexto no qual se constituiu na sociedade, bem como pelas expectativas que se colocam sobre ele. O magistério, devido à sua origem ligada especialmente à catequese, ao artesanato e à maternidade, e, em razão de sua

majoritária condição de assalariado dependente da estrutura pública ou privada, nunca chegou a ter esse estatuto (CUNHA, 1999).

Esses fatos que perpassam a profissão docente carregam consigo imagens consagradas sobre o seu exercício e refletem sobre a identidade do professor, sendo esta “[...]um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1991, p. 15). O professor tem ocupado lugar de destaque na sociedade, seja pela precarização do trabalho, seja pela falta de reconhecimento social, pelas fragilidades e aligeiramentos da formação inicial, bem como pela responsabilização pela má qualidade da educação e pelo insucesso dos alunos. Para Shiroma et al (2011), a identidade, o prestígio e a profissionalização dos professores têm se enveredado por caminhos tortuosos. Atribui-se ao professor um protagonismo fundamental e, contraditoriamente, identifica-se nele a “responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las” (SHIROMA et al., 2011, p. 82). Diferentemente dos médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais que mantêm, por décadas, praticamente de maneira intacta o seu *status* profissional, o prestígio da profissão docente desfalece continuamente.

1.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação de professores é um processo que antecede a entrada no ensino superior e perdura durante todo o desenvolvimento profissional. Quando os estudantes entram em um curso de licenciatura, trazem consigo conhecimentos sobre ensino, aprendizagem e relação professor-aluno, os quais foram construídos a partir das vivências durante sua escolarização básica. É salutar considerar a necessidade de estabelecer um “fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial e continuada e as experiências vividas” (MIZUKAMI, 2003, p. 16). Entretanto, é durante a formação inicial que, de fato, ocorre a formação profissional para a docência, momento em que os estudantes de ciências e biologia terão acesso aos conhecimentos pedagógicos especializados, próprios da profissão professor (MARTINEZ, 2014).

Os conteúdos apreendidos no curso de formação inicial têm a função de embasar as práticas e exercer o papel de referencial para tomadas de decisão que, ao longo da jornada de trabalho, se apresentam ao professor em início de carreira.

[a] formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

O processo de construção dos conhecimentos especializados da docência é inaugurado na formação inicial e tem como propósito formar “professores para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, ou seja, para a docência em disciplinas específicas das áreas do conhecimento que compõe os currículos da educação básica nestes segmentos” (ROMANOWSKI, 2011, p. 14903). Desse modo, a formação inicial caracteriza-se como processo de significação da profissão docente e representa o princípio da aprendizagem profissional (IMBERNÓN, 2011).

Este período formativo requer planejamento e deve promover as bases da docência ao futuro professor de ciências e biologia e da construção do conhecimento pedagógico especializado. Em outras palavras, deve fornecer um “corpus de conhecimentos que o ajudarão a ler a realidade e a enfrentá-la” (GAUTHIER, 1998, p. 24), pois como afirmam Shulman (1986, 1987, 1997) e Gauthier (1998) para ensinar é necessário um conjunto de saberes específicos, próprios do ofício de professor.

O termo “profissionalidade docente”, de acordo com Contreras (2012), possui derivação terminológica da palavra profissão, apontando que a expressão “profissionalidade” refere-se às qualidades da prática docente, conforme as demandas do trabalho educativo. Ela também pode ser compreendida à luz de Gimeno Sacristán (1999, p. 65), no que se refere “à afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Tal conceito nos permite pensar que, quando discorremos sobre a profissionalidade, não o fazemos somente no intuito de descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas o compreendemos no sentido de expressão dos valores que os docentes pretendem alcançar e desenvolver nas questões inerentes à profissão. Assim, a profissionalidade é um elemento fundamental para a construção de uma identidade docente, pois perpassa o processo interno apreendido como construção dessa

identidade. Em outras palavras, “[a] formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova realidade docente, ao passo que propicie as bases da docência” (MARTINEZ, 2014, p. 20).

A formação inicial é um momento que oportuniza a ressignificação das experiências e representações da profissão professor, bem como de reprodução destas representações construídas durante a trajetória do sujeito. Vale salientar que, conforme pontua Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação”, mas pela disposição constante de autocrítica e autoanálise do trabalho desenvolvido, sendo que os modelos presentes na formação inicial nem sempre contemplam essa possibilidade.

Entretanto, as pesquisas apontam que a formação pedagógica não se articula com a formação específica, e se restringe aos mesmos campos disciplinares do esquema 3+1 (ROMANOWSKI, 2011). Essa desarticulação, por sua vez, não possibilita uma melhor preparação para o exercício da docência. Da mesma forma, os conhecimentos pedagógicos ocupam posição secundária em relação aos conhecimentos dos conteúdos nos cursos de licenciatura, o que coaduna com nossa pesquisa de Mestrado já mencionada (MARTINEZ, 2014). Contraditoriamente, “os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino” (GAUTHIER et al., 2006, p. 34). Logo, há lacunas no processo de construção da profissionalidade docente, o que dificulta “[a]s qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Por conseguinte, ao deparar-se com a escola, o professor tende a orientar seu trabalho a partir da resolução imediata de problemas cotidianos. Pérez Gómez (1995, p. 96), refere-se a este professor como técnico-especialista, que tem suas raízes “na concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”. Trata-se da aplicação da racionalidade técnica, e a atividade docente acaba sendo reduzida à aplicação instrumental de um conjunto de saberes para a resolução de problemas.

Sabemos que a prática docente é imprescindível no trabalho do professor, mas, conforme definida por Gimeno Sacristán (1999, p. 73) “a prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da

consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade”.

Dubet (1994) afirma que o ofício desta profissão é uma construção individual, baseada na experiência e na relação com o outro. "A maior parte dos professores descrevem suas práticas não em termos de papéis, mas em termos de experiência" (DUBET, 1994, p. 16). Nesse contexto, a prática é ao mesmo tempo fruto e alimento das ações. Para que a prática educativa seja significativa, é necessário que o licenciando construa uma base teórica sólida durante sua formação inicial.

Compreendemos que o estágio curricular obrigatório torna-se elemento fundante para a formação docente, como bem expressa Canário (2000, p. 13):

No caso da formação profissional de professores, que as escolas sejam encaradas como os lugares fundamentais de aprendizagem profissional e não como meros lugares de “aplicação”. A aceitação deste pressuposto implica que os contactos estreitos com os contextos de trabalho sejam o mais precoces possível e estejam presentes ao longo de todo o percurso de formação inicial, não se circunscrevendo a uma etapa final. Só desta forma é possível favorecer um percurso iterativo entre formação e trabalho que permite o movimento duplo de mobilização, para a acção, de saberes teóricos, e, ao mesmo tempo, a formalização (teórica) de saberes adquiridos por via experiencial.

O estágio é *locus* de vivência, de experiência, propicia solidez aos conhecimentos pedagógicos e fortalece a profissionalidade docente. A articulação entre a universidade e a escola pode contribuir significativamente no processo formativo dos futuros docentes. Compreendemos que, a partir do estágio, a escola torna-se uma instância imprescindível no processo de formação de professores, e poderá contribuir na transição de discente para professor. O estágio curricular pode se constituir no *locus* de reflexão e formação da identidade, conforme aponta a pesquisa de Andruchak (2016), visto ser um espaço que possibilita que o licenciando reconheça-se como um futuro profissional, oportunizando vivências e experiências docentes.

1.3 PROFESSOR INICIANTE: O COMEÇO DA CARREIRA

O trabalho é uma temática notadamente relevante, sobretudo por ocupar centralidade na vida do indivíduo. É uma atividade que dá sentido à vida profissional

e representa uma possibilidade de vínculos entre as pessoas. O trabalho torna-se relevante na e para a socialização do ser humano, sendo por seu intermédio que o indivíduo constitui suas relações sociais, bem como almeja alcançar seus objetivos e realizações profissionais e pessoais. Por tratar-se de uma construção histórica, permeada de subjetividades individuais e coletivas, torna-se indispensável para a construção da identidade. O trabalho é em si e por si uma atividade vital (ANTUNES, 1999), que propicia que os indivíduos sejam identificados e se identifiquem perante as atividades que realizam. Em outras palavras, as relações que se estabelecem no trabalho, refletem no processo da identidade do sujeito. Neste pressuposto, defendemos que o trabalho é um elemento central, singular e de suma importância na vida do indivíduo.

A globalização, o avanço tecnológico e a crise econômica são mudanças sociais que têm influenciado a organização do trabalho na sociedade contemporânea. Esta, por sua vez, interfere e demanda uma nova organização entre o trabalhador e seu trabalho. Mézaros (2000) compreende que essas mudanças sinalizam uma crise histórica, estrutural e profunda do próprio sistema do capital, o qual “[...] afeta o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado” (MÉSZAROS, 2000, p. 7). Assim, na sociedade capitalista contemporânea evidenciamos os impactos trazidos pela globalização na qualidade das relações de trabalho. “O fato de vivermos sob o capitalismo e a complexidade crescente da sociedade moderna impede-nos de ser verdadeiramente sujeitos” (CIAMPA, 1985, p. 72). Outrossim, “[a] tendência geral do capitalismo é constituir o homem como mero suporte do capital, que o determina, negando- o enquanto homem, já que se torna algo coisificado. Deixou de ser verbo para ser substantivo”. (CIAMPA, 1985, p. 72). Desse modo, o mundo globalizado expressa suas variações e interfere na maneira como o trabalhador realiza suas atividades no mundo capitalista. Isso contribui para um mal-estar generalizado, sob a forma de declínio da imagem, tendo repercussões óbvias na condução pedagógica, na dimensão pessoal e profissional dos professores (DUBAR, 2005) e na identidade docente.

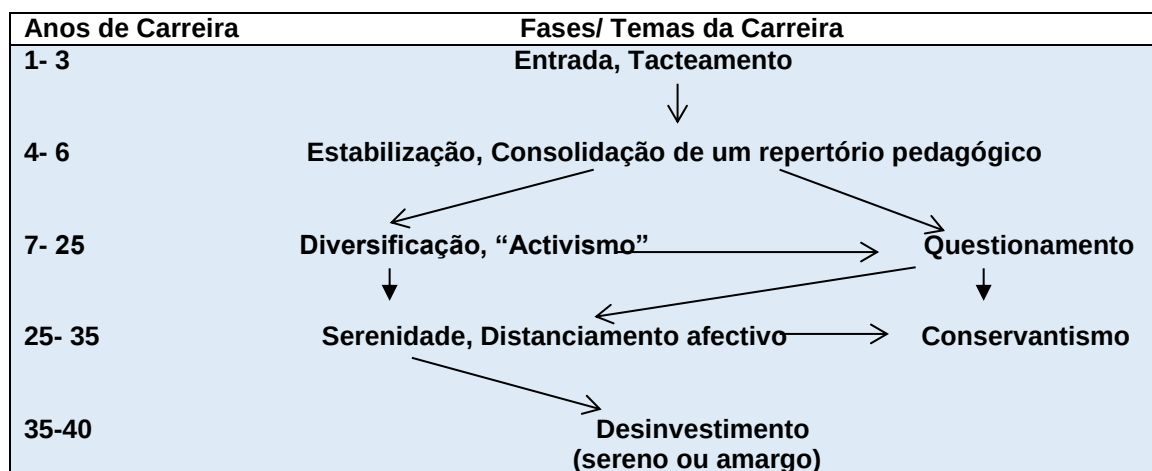
O trabalho docente possui singularidades, o que demanda características específicas em seu trabalho, como o fato de ser intrinsecamente humana, ao se realizar em condições objetivas e subjetivas. Compreendemos o professor como sujeito da escola, que desempenha papel estruturante do grupo, atuante num lugar

marcado no tempo e espaço na escola. A docência é um processo de construção, constituída de fases na carreira, e, portanto, precisa ser apreendida. Assim, todos os professores vivenciam no decorrer da carreira as mesmas fases; contudo, estas não são lineares, nem tampouco fixas (HUBERMAN, 1995). O início da carreira é um período de socialização que ocorre marcado por relações entre o profissional e o sistema. Pode ser caracterizado como um período “em que o professor iniciante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, e tenta alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia a dia”. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 114). Nessa primeira fase, ocorre o contato inicial com a situação real de sala de aula e, por isso, tal momento apresenta características próprias, sendo denominado por Marcelo Garcia (1999) como fase de sobrevivência.

Na fase seguinte, a de estabilização, o professor apresenta consciência da sua função e responsabilidade, caracterizando-se pelo comprometimento definitivo do docente frente à sua profissão. Ambas as primeiras fases são consideradas como o período de socialização profissional docente. Já a terceira é denominada diversificação ou experimentação: neste período, os docentes priorizam suas experiências pessoais, tecem reflexões sobre a sua prática enquanto docentes e almejam estabilidade. Na fase seguinte, a da serenidade, percebe-se um distanciamento afetivo em relação aos alunos, ao passo que os professores se mostram menos preocupados com os problemas cotidianos. Posteriormente, na de conservantismo e lamentações, os professores costumam apresentar críticas não-constructivas e negatividade em relação ao seu trabalho e ao sistema de ensino. Por fim, a última fase é a de desinvestimento, em que prevalece o recuo e a interiorização, antecedendo a preparação para a aposentadoria.

Huberman (1995) situa cada uma dessas fases e o tempo na figura abaixo:

Quadro 1 – Ciclos de vida profissional



Fonte: Huberman (1995, p.74)

Ao estudar o ciclo de vida dos professores, o autor esclarece que este profissional, no decorrer de sua trajetória enquanto docente, passa por várias dessas fases. Inicia pela fase de entrada, a qual é repleta de conflitos e descobertas; passa pela fase de estabilização, momento em que o docente tem uma consciência maior do seu trabalho; pela fase de diversificação, a mais longa da docência, em que o professor consolida sua competência pedagógica; pela fase da serenidade, momento em que os professores buscam por situação profissional estável e são menos vulneráveis à avaliação dos outros, e, por último, a fase do desinvestimento, em que o professor prioriza mais tempo para si. O ciclo não possui etapas fixas, mas caracteriza-se num processo dinâmico e peculiar ao percurso pessoal de cada professor (HUBERMAN, 1995). Para este trabalho, no deteremos a discussão da primeira fase, a fase de sobrevivência.

De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 113), o início da docência é caracterizado pelo “período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem transição de estudante para professores”. O início da docência é um momento de descoberta e sobrevivência, marcado pelo entusiasmo com a profissão docente. É a experimentação do novo, do contato com os alunos, com a cultura escolar, o planejamento das aulas, a satisfação por estar em situação de responsabilidade e com o sentimento de fazer parte de um grupo profissional. A sobrevivência, por sua vez, atrela-se à complexidade e as dificuldades do trabalho do professor, tais como a distância entre teoria e prática, bem cm entre a escola ideal e a dura realidade escolar; a falta de preparação pedagógica para lecionar; a

insegurança ao entrar em uma sala de aula; a oscilação entre relações demasiadamente íntimas ou distantes; e a dificuldade com os alunos, com o material didático e a estrutura física (HUBERMAN, 1995). Assim, é possível afirmar que os primeiros anos da carreira docente são realmente muito difíceis, já que os professores ainda estão em processo de conhecimento da profissão.

Ainda nesse período, são construídas as principais marcas da identidade e o estilo do professor, e irão caracterizá-lo profissionalmente por toda sua carreira. É um momento compreendido por Huberman (1995) como fase exploratória, em que ocorre os primeiros contatos com as situações de sala de aula, e podem durar dois ou três anos. Nesta fase, os professores são considerados iniciantes e apresentam características um tanto homogêneas (HUBERMAN, 1995), além de sentirem um choque diante da realidade, de onde advém a nomeação de Huberman (1995) por período de sobrevivência inicial.

Ao torna-se professor e deparar-se com as regras da escola, a identidade do professor é influenciada pelas práticas sociais e pelas relações estabelecidas com seus pares. Marcelo Garcia (2009b, p. 6) caracteriza esta fase de iniciação como:

El periodo de inserción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor. Un periodo importante porque los profesores deben realizar la transición de estudiantes a profesores, por ello surgen dudas, tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo.

Desse modo, o desenvolvimento profissional não se restringe a uma série de acontecimentos, mas se trata de um processo permeado e influenciado por questões pessoais, profissionais e contextuais. Nessa fase, os professores iniciantes assumem um compromisso com a escola, o qual, ao mesmo tempo, não é definitivo, pois irão avaliar se assumirão a docência como profissão ou se irão realizar outras escolhas profissionais. É, assim, uma fase considerada delicada (MARCELO GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1995), em que o momento de descoberta e de sobrevivência são experimentados ao mesmo tempo. No entanto, ambos irão se complementar e um auxiliará a suportar o outro.

Segundo Guarnieri (2005, p. 14):

A construção da profissão docente passa por assumir situações difíceis e de aceitar as determinações da instituição escolar. Neste sentido, o impacto da realidade é forte e colabora para a insegurança, sensação de fracasso e impotência frente aos problemas postos pela prática.

Esse período de início na docência é tido como aquele que os docentes sofrem os primeiros impactos com a realidade escolar e que os levam à reflexão sobre sua formação e prática pedagógica (SILVA, 1997). A partir disso, podemos afirmar que a escola é um espaço social de constituição da identidade docente, pois a forma como professores são acolhidos pelos professores mais experientes, pela equipe pedagógica e pelos alunos influenciará a atuação deste profissional.

Silva (1997) refere-se a cinco categorias de manifestações indicadoras de choque de realidade, sendo:

Quadro 2 - Categorias indicadoras de choque de realidade

Categoria	Percepção dos problemas	Mudanças de comportamentos	Mudanças de atitudes	Mudança de personalidade	Mudança de personalidade
Manifestações	Problemas percebidos, Lamentações, queixas, stress, cansaço	Mudanças comportamentais na profissão motivadas por pressões externas	Alterações nas crenças	Busca pela estabilidade emocional e no autoconceito	Desilusão que leva ao abandono da profissão)

Fonte: Elaborada pela autora com base em Silva (1997).

Ao iniciar a carreira docente, os professores iniciantes vivenciam uma fase complexa, permeada de desafios que demandam ações para o enfrentamento das situações cotidianas da escola. Por sua vez, os problemas que a escola não consegue resolver, na maioria das vezes, são transferidos ao iniciante como uma espécie de teste de suas habilidades. Dessa forma, além de lidar com a condição de iniciante e com todos os sentimentos próprios desta fase, ainda são impostos a ele outros desafios, como a exigência de ideias e habilidades críticas, e capacidade de reflexão e avaliação. Neste contexto, os sistemas de distribuição dos trabalhos nas escolas contribuem para acentuar as dificuldades a estes professores (CAVACO,1999).

Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente, de acordo com Feiman, 1983), as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc, específicas e diferenciadas (MARCELO GARCIA,1999, p. 112).

O professor encontra-se muitas vezes sozinho, isolado dos colegas de trabalho, sente-se desconexo do ambiente escolar e, intuitivamente, constrói seu

modus operandi, oscilando entre acertos e erros. Ao chegar à escola, se depara com muitas funções para realizar, tais como preencher papéis, transcrever planos de trabalho e registrar avaliações. Vivenciar o período de iniciação, com toda a intensidade que a fase requer, leva o iniciante a experimentar insegurança e medo constantes.

É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição de amizade e de amor, da construção de uniões familiares, da reestruturação do sonho de vida. Trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional (CAVACO, 1999, p. 179).

Pelo relato comum dos professores novos, as maiores dificuldades encontradas no início de carreira parecem estar ligadas ao acúmulo de tarefas e ao controle de si mesmo e dos alunos no contexto de sala de aula, e estas dificuldades incidem na constituição da sua identidade. Os efeitos da inexperiência revelam-se quando iniciante é posto em xeque diante às decisões a serem tomadas. Nesse contexto, consideramos que há necessidade urgente de uma formação docente que prepare os profissionais sem fórmulas prontas para compreender conflitos e possibilidades inerentes ao ensino como prática social, situados em determinados contextos históricos.

Outrossim, o professor iniciante, ao chegar à escola, precisa de orientação e direcionamento em seus primeiros trabalhos. Neste período, é importante que a escola dê uma atenção diferenciada ao professor, a fim de auxiliá-lo na realização do trabalho pedagógico cotidiano. O apoio da equipe pedagógica e dos professores experientes é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Para Nono (2011, p.166), “o ambiente organizacional influencia a carreira por meio de estilos de gestão encontrados”. Dessa forma, a escola auxilia no processo de transição deste professor, proporcionando que se sinta parte integrante da escola. O sentimento de pertença constrói-se quando o professor iniciante participa ativamente do cotidiano escolar e, para isto, é necessário que encontre um clima favorável e de acolhimento. Paradoxalmente, os professores em início de carreira não encontram apoio dos pares das escolas, o que implica traçar um percurso solitário neste período de iniciação à carreira. Em vista disso, acaba por construir seu repertório pedagógico com base nas práticas vivenciadas durante a

formação inicial, as quais nem sempre foram satisfatórias. Na tentativa de acertar, o professor, a partir de decisões pessoais, orienta o seu trabalho.

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação prática e teórica (NÓVOA, 1995b). O interessante é que, por mais que o momento de descoberta e de sobrevivência sejam experimentados ao mesmo tempo, é o primeiro, como já se mencionou, que permite suportar o segundo. Tal processo é fundamental para a constituição da identidade docente, pois, segundo Guarnieri (2005, p. 14):

A construção da profissão docente passa por assumir situações difíceis e de aceitar as determinações da instituição escolar. Neste sentido, o impacto da realidade é forte e colabora para a insegurança, sensação de fracasso e impotência frente aos problemas postos pela prática.

Compreendendo que a prática do professor apresenta características ambíguas e instáveis, o professor em início de carreira se dá conta sobre as fragilidades do seu processo formativo inicial. Para superá-las, recorre aos conhecimentos adquiridos na formação e aos saberes provenientes do seu processo de escolarização, os quais, por sua vez, estão ligados à sua história de vida. Ao deparar-se com a realidade do magistério, os professores têm se tornado cada vez mais reprodutores dos saberes disciplinares e curriculares, conforme classificados por Guathier (1998), recebidos no decorrer da formação inicial.

Neste sentido, “a solução para os problemas de formação universitária de professores é redesenhar e fortalecer o sistema, e não abandoná-lo” (ZEICHNER, 2013, p. 39). A perspectiva de Zeichner para que tal mudança ocorra é a de que seria necessário romper com o modelo centrado na academia, buscando a inserção do licenciando como sujeito que constrói e integra significados da escola dentro de condições sociais específicas que necessitam ser superadas. É preciso valorizar os conhecimentos experienciais, pois há uma nítida desarticulação entre a escola e o processo formativo inicial, além de disciplinas descontextualizadas, desarticuladas aos propósitos da escola. Dessa forma, muitas vezes o curso pouco contribui com a formação do professor, desenvolvendo um trabalho previamente ensaiado, à luz de teorias apresentadas e construídas com base em outras realidades e que deixam de contribuir para um ensino integrador.

A aprendizagem da docência ocorre a partir do momento que o professor, assume a função do professor, adentra ao espaço escolar, se depara com a sala de aula, com os alunos, com as situações de enfrentamento. Nesse sentido, Guarnieri (2005, p. 9) comenta:

Uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor. Há diferentes situações de aprendizagem da profissão quando se pensa no aprendiz-professor em formação e no professor-aprendiz em exercício. As relações entre ambas as situações trazem pistas para configurar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Cavaco (1999, p. 162) reforça essa reflexão:

Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder. Também se aceita que a identidade profissional do professor se aperfeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel de professor

Os professores iniciantes são, em suma, permeados por inseguranças, formados por intermédio de um curso que pouca prática lhes proporcionou. A condição de insegurança frente ao magistério muitas vezes é ainda reforçada por uma formação inicial que não privilegia a relação teórico-prática, o que torna o processo formativo inicial do professor desconectado do real contexto escolar.

À luz do exposto, compreendemos a formação de professores como:

[...] uma área de conhecimento, investigação e de proposta teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Em consonância ao posicionamento supracitado, Zeichner (2013) defende a necessidade do estabelecimento de maior diálogo entre a universidade e a escola. As faculdades e universidades podem contribuir de maneira original para a formação profissional de professores, a fim de ajudá-los a aprender a usar a pesquisa baseada em práticas de ensino e de avaliação para situar a sua docência em

relação aos contextos históricos, políticos e institucionais. Não raro ser esse o contexto que os professores ao iniciar no magistério, e percebemos que a aprendizagem da docência acontece para além da formação inicial; esta, em si mesma, não fecha o ciclo da preparação profissional.

A OCDE (2005, p. 13 apud GARCIA; VAILLANT, 2009, p. 47) assim se expressa:

Las etapas de formación, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más inter-relacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores...Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial.

Nóvoa (1995a) defende que a formação de professores deve ser um desafio para escola, constituindo-se a instituição como um ambiente educativo, que conjugue formação e trabalho em todas as suas ações, evidenciando, assim, um processo formativo permanente, encontrado no dia-a-dia dos professores e não em atividades ou projetos isolados.

1.3.1 Os programas de apoio ao professor iniciante

A iniciação profissional dos professores consiste no período em que o professor iniciante é inserido no contexto escolar com o propósito de ensinar e de, mais do que isso, aprender a ensinar. Entretanto, o novo docente se depara com a falta de atendimento e acompanhamento. O campo de luta e de conflitos em que se encontra o professor iniciante é permeado por diferentes pares, os quais nem sempre estão dispostos a interagir e a colaborar. Desse modo, o início da profissão pode ocorrer de maneira dolorosa.

Marcelo Garcia (1999, p. 114) aponta que "é característico desse período a insegurança e falta de confiança em si mesmo", com resistência por parte dos professores experientes, pouco auxílio da equipe pedagógica. Muitas vezes a escola torna-se um ambiente hostil para o professor iniciante, e, na aridez encontrada nesse momento de solidão, o professor se depara com diversas situações nunca vivenciadas. Sabendo-se que é neste período em que ocorrem as maiores taxas de evasões dos docentes (GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011), faz-se necessário

propiciar tratamento, assistência pedagógica e acompanhamento diferenciado aos professores iniciantes, com vistas a atender as necessidades particulares que caracterizam esta etapa (PAPI; MARTINS, 2010; MARCELO GARCIA, 1999).

À luz do exposto, corroboramos a necessidade de serem criados “programas de iniciação que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação ao professor iniciante, no intuito de deixar o peso dessas tarefas mais leves” (GATTI BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 213). Os programas de iniciação à docência, denominados “programas de indução e/ou inserção”, têm por propósito “auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais” (FERREIRA; REALI, 2005, p. 2). Na perspectiva de Marcelo Garcia (1999, p. 119), os programas de iniciação para professores iniciantes:

[d]ão resposta à necessidade de ser facultada assessoria e formação aos docentes que se encontram no seu primeiro ano de ensino. Respondem [...] à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecido de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira docente.

Desse modo, os docentes recém-formados, ao compartilharem suas dúvidas, anseios e necessidades, receberão formação de acordo com as suas demandas, o que o auxiliará neste momento de transição de aluno para professor. Os programas são propostas de acompanhamento aos professores iniciantes e podem ser organizados em diversas modalidades, as quais devem ser adequadas a cada realidade. Na perspectiva de Marcelo Garcia (1999, p. 119), os programas de iniciação para professores iniciantes respondem [...] “à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecido de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira docente”. Do mesmo modo:

Hay que aclarar que los programas de inserción han de entenderse como una propuesta específica para una etapa que es distinta tanto de la formación inicial como de la formación em servicio. Em relación com los programas de iserción, los estúdios muestran que hay una gran variedad em cuanto as carcterísticas y contenidos. (...) Los programas de inserción pueden variar desde una simple reunión a principio de curso a programas muy estructurados que implican múltiples atividades (MARCELO GARCIA, 2009, p. 20).

O objetivo principal dos programas de iniciação aparece também descrito por Marcelo Garcia (1999, p. 123), no que segue:

O principal propósito dos programas de iniciação, segundo Phillips-Jones (1983), é o de integrar os jovens no trabalho das organizações e ajudá-los a avançar no seu desenvolvimento profissional. Diz esta autora que os professores iniciantes valorizam positivamente os programas porque estes reduzem em boa medida o “choque” inicial da entrada e ambiguidade da união ao grupo.

É importante ressaltar que os programas de apoio ao professor iniciante são significativos quando colaboram para a melhoria da ação docente, de modo a possibilitar a não desistência do magistério. Marcelo Garcia (2009) esclarece os componentes que de maneira geral estruturam os programas de iniciação:

1. Orientação: esta é uma atividade introdutória desenvolvida antes de começar o curso para que os professores iniciantes se situem no contexto do trabalho.
2. Mentor: Este é, quem sabe, o fator mais importante dos programas de inserção. Muito difundido devido ao seu baixo custo.
3. Ajuste das condições de trabalho. Geralmente reduz-se o número de alunos e as atividades extracurriculares do professor iniciante, proporcionam-se materiais, recursos e atividades de formação.
4. Redução da carga horária para permitir que os professores iniciantes possam realizar atividades de formação.
5. Desenvolvimento Profissional: Realizam-se atividades de formação relacionadas com o ensino, gestão da turma e da disciplina.
6. Colaboração entre colegas: esta colaboração é importante porque reduz a sensação de isolamento. A colaboração pode ser com grupos de professores que planejam e analisam.
7. Valorização do professor. Periodicamente os professores são observados para identificar seus pontos fortes e fracos (MARCELO GARCIA, 2009a, p. 29)

Outrossim, as características dos programas devem ter as mesmas características de um bom programa de desenvolvimento ou aperfeiçoamento profissional (MARCELO GARCIA, 1999), sendo elas:

Assegurar que os gestores do programa o apoiem de fato, ou seja, não devem limitar-se a conhecer as atividades que se desenvolvem no programa, mas contatar ao máximo com as mesmas; fazer com que os programas sejam alvo de um longo período de aperfeiçoamento; selecionar cuidadosamente professores, mentores e iniciantes.; permitir aos mentores uma flexibilidade estruturada; estar preparados para possíveis desafios; pôr em ação um sistema de controle de modo a tornar acessíveis os dados sobre seu desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999, p. 120).

Por sua vez, Vonk (1994) apresenta uma classificação que distingue quatro modelos de apoio fornecidos a professores iniciantes para o seu desenvolvimento profissional:

— Modelo «nada o húndete» («swim-or-sink»): se trata del más frecuente en los establecimientos escolares (tal vez el que experimentamos la mayor parte de nosotros en nuestra inserción docente); en él prácticamente no hay apoyo ni interacción con los pares, ya que supone que el desarrollo profesional es un asunto de responsabilidad individual: la aceptación por el grupo dependerá de que el nuevo docente demuestre previamente o dé una prueba fehaciente de su capacidad.

— Modelo «de compañerismo» («collegial»): supone cierta relación del nuevo profesor con alguno de los pares, pero de modo inestructurado e informal; es en dicho contexto que un «colega» docente, a petición del interesado, puede proporcionarle ayuda para algunos asuntos específicos del funcionamiento docente (manejo del aula, técnicas docentes).

— Modelo «de adquisición de competencias necesarias» («mandatory competency»): se basa en el supuesto de que existe una serie de destrezas «universales» que caracterizan la «docencia eficiente», y establece una relación formal y jerárquica entre un profesor «novato» y uno «experto», debiendo este último orientar deliberadamente al primero hacia la adquisición de dichas competencias docentes básicas (referidas por lo general a manejo del aula, técnicas de enseñanza y contenido o materias a enseñar).

— Modelo formalizado de «mentor-protegido» («formalized mentor-protégé»): supone la existencia de un mentor entrenado, capaz de ayudar a profesores debutantes a estructurar y guiar sus procesos de aprendizaje profesional y a convertirse progresivamente en profesionales autónomos y autodirigidos; el foco de la acción de apoyo está en el «desarrollo profesional» del debutante, integrado por tres dimensiones básicas: «personal», «saberes y destrezas», y «ecológico-contextuales». Reconociendo que es el modelo que inspira su propia orientación, Vonk expresa que su concepción de la mentoría implica reconocerla como una relación dinámica y recíproca, en un ambiente de trabajo que se establece entre un profesor avanzado en la carrera docente —el mentor— y uno que se inicia en ella —el «protegido»—, con objeto de promover el desarrollo de ambos en la carrera docente (ABARCA, 1999, p.67-68).

No Brasil, temos alguns programas de apoio ao professor iniciante. A pesquisa realizada por André (2012) em 5 estados e 10 municípios brasileiros revela iniciativas de apoio aos professores iniciantes. A título de exemplificação, os professores do Estado do Espírito Santo, ao se inscreverem para o concurso público, passam por um processo formativo de sessenta horas e partilham experiências com os professores em grupos de discussões. Os professores do Estado do Ceará também recebem formação, no formato de módulos, na modalidade educação à distância (EaD). Os módulos são compostos por:

1. introdução à educação a distância e ao uso de ambiente virtual de aprendizagem;
2. administração pública e direitos e deveres do servidor;
- 3.

política educacional e legislação de educação básica;4. Didática Geral; 5. Didática aplicada a uma das seguintes áreas: Arte-Educação, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Línguas Espanhola, Inglesa, Portuguesa, Química, Sociologia. (ANDRÉ, 2012, p.10).

Além da formação o professor é acompanhado pelos gestores da escola, que orientam e contribuem com o planejamento do trabalho docente. Um outro exemplo disso ocorre no município de Jundiá, no qual é propiciada a formação remunerada aos professores iniciantes durante trinta dias. André (2012) aponta que, apesar da realização dessas iniciativas, ainda são incipientes, pois tratam de aspectos pontuais e não são programas de apoio ao professor iniciante. Já o município de São Sobral, no Estado do Ceará, durante o período do Estágio Probatório, oferece formação em serviço aos professores iniciantes e “consiste em uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica, considerada fundamental no desempenho profissional dos professores” (ANDRÉ, 2012, s/p). Tal formação é regulamentada pela Lei Municipal n. 671, de 10 de abril de 2006.

Há também o caso do município de Campo Grande, no Estado do Mato Grosso do Sul, em que foi disponibilizado um programa de apoio aos professores que ingressam na carreira. Estes professores recebem informações sobre o funcionamento do sistema de ensino, dos documentos e das políticas que nortearão sua vida profissional. A partir das dificuldades elencadas pelos professores, estes passam por um curso de formação e recebem acompanhamento tanto na realização do trabalho como na avaliação da aprendizagem dos alunos por meio de atividade diagnóstica (ANDRÉ, 2012).

O município de Campo Grande também possui um programa de apoio aos professores iniciantes. Suas metas são “conhecer a estrutura do órgão central, a competência de cada setor, esclarecer como funciona o sistema de ensino de Campo Grande, apresentar os documentos e as políticas que nortearão sua vida profissional” (ANDRÉ, 2012, p. 12). Embora existam algumas iniciativas no que concerne a programas de apoio aos professores em início de carreira, ainda que demonstrem resultados positivos, persistimos sem possuir uma política de inserção dos professores iniciantes no Brasil.

CAPÍTULO 2

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Assumir o ponto de vista do autor: ... o sentimento de apreender uma obra e uma vida no movimento necessário de sua realização e de estar, portanto, apto a conferir uma apropriação ativa de ambas, simpraxia em lugar de simpatia, voltada ela mesma para a criação e a ação.

(BOURDIEU, 2005, 134)

Neste capítulo, apresentamos o percurso sobre o conceito de socialização e como ele foi compreendido ao longo da história de acordo com os vários autores. Na sequência, discutimos sobre a identidade e a identidade docente fundamentalmente a partir de Dubar (1998, 2005) e Ciampa (1985) e Bourdieu (1982, 1983, 1996, 2004, 2009, 2011).

Partilhamos o entendimento de que a identidade é o resultado de uma construção social, bem como se constitui e carrega influências históricas. Uma vez que o processo identitário é estruturado através de uma interrelação indivíduo-sociedade, podemos verificar que fatores psicológicos e sociológicos se articulam. Iremos, assim, pormenorizar o conceito de identidade, a fim de compreendermos como o contexto e as relações sociais se articulam e interferem na construção da identidade profissional docente.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIALIZAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

No decorrer da vida, os indivíduos estabelecem relações sociais, apreendem valores, comportamentos e atitudes que, de alguma maneira, acabam internalizando e se reproduzindo socialmente. Assim, para compreender como se constitui a identidade do sujeito, é preciso explorar como ocorrem os processos de socialização. Tal conceito é central para a Sociologia e é compreendido de diversas maneiras, por diferentes autores. A fim de entendê-los, faremos uma breve digressão histórica sobre como o conceito de socialização vem sendo analisado e tratado ao longo do tempo.

A socialização foi, por muito tempo, compreendida como um processo que objetiva inserir a criança no mundo social, com vistas a prepará-la para a transição

da infância para a vida adulta. De acordo com Dubar (2005), a socialização é entendida do ponto de vista funcionalista, a partir de uma interpretação psicanalítica, fundamentada na obra de Talcott Parsons (1955). Defensor da denominada Grande Teoria, Parsons advogava pela integração de todas as ciências sociais em um amplo trabalho teórico. Na obra que nos é cara neste trabalho, intitulada *A Estrutura da Ação Social*, o autor faz uma revisão da produção de Weber, Pareto e Durkheim, e busca a partir desses autores criar uma teoria denominada de "teoria da ação". Este raciocínio se fundamenta no pressuposto de que a ação humana é voluntária, intencional e simbólica, e defende que "as sociedades, sejam quais forem, devem, para sobreviver, reproduzir ao mesmo tempo sua cultura e sua estrutura social" (DUBAR, 2005 p. 15). Este processo seria interiorizado pela criança a partir das experiências vivenciadas na família, na escola e no ambiente de trabalho por agentes socializadores.

A teoria da socialização desenvolvida por Parsons (1955) perde força a partir das décadas de 1960 e 1970, visto que, neste período, os diferentes movimentos sociais emergentes contestam o caráter fundamentalmente desigual das sociedades industriais, e denunciam que as diferentes "formas de dominação são produzidas e reproduzidas por instituições de socialização (a família, a escola, as forças armadas, as Igrejas, as grandes empresas, etc.)" (DUBAR, 2005, p. 26).

Nessa perspectiva, surgem, por conseguinte, as teorias críticas de socialização, nas quais ora salienta-se a orientação marxista, ora estruturalista. Tais teorias compreendem a socialização como mecanismo de reprodução da dominação social, particularmente da dominação de classes. Por outro lado, George Herbert Mead (1863-1931), precursor do interacionismo simbólico, elaborou a teoria sociológica do *self*, conceito, até então pertencente e restrito à ótica da psicologia. Tendo recebido influências das correntes pragmáticas e behavioristas (RITZER, 1993), Mead defendia que os seres humanos não apenas reagem passivamente aos estímulos externos, mas se envolvem ativamente na criação do mundo social (SCOTT, 2010). O autor também enfatiza a maneira pela qual os *selves* são socialmente conformados e administrados mediante o processo de socialização, interação e, simultaneamente, de produção de identidades biográficas (SCOTT, 2010). "A vida cotidiana compreende atos sociais realizados por indivíduos ao perceberem e atribuírem significados simbólicos aos objetos sociais em seu entorno" (SCOTT, 2010, p. 178). Para Mead (1972), os objetos sociais são representados por

peessoas, ao mesmo tempo em que postulam que a interação entre os sujeitos é uma conversa de gestos, sendo o mais importante identificar a presença do *self* na relação.

Na interação, por vezes, assumimos o papel do outro e, por conseguinte, espelhamos em nós o modo como pensamos que nos veem, ajustando nosso comportamento de modo correspondente. Nessa perspectiva, os objetos são uma espécie de significado e são produzidos nas interações sociais, sendo utilizados para orientar ações, a partir de um processo interpretativo. As interações sociais podem ser gestuais ou simbólicas, implicando interpretações dos significados dos gestos. Desse modo, Mead (1972) compreende que o eu é um agente criativo, pensante, impulsivo e incognoscível do *self*, capaz de sentir e reagir frente aos estímulos externos, ao passo que o mim corresponde à consciência reflexiva do *self*, ou seja, como é percebido pelos outros. Assim, o mim compreende todas as atitudes em relação a si mesmo, e essa imagem é revisada constantemente toda vez que o indivíduo se depara com novas experiências.

Já Erving Goffman (2008) compreende a visão do *self* como ator social, e argumenta que os papéis desempenhados pelos sujeitos são negociados ou coletivamente definidos. Segundo o autor, os sujeitos tendem a adaptar seus papéis às exigências advindas de fatores externos. Dessa maneira, a quantidade de *selves* que o sujeito possui está intimamente vinculada aos diferentes contextos e grupos dos quais participam (SCOTT, 2010). Para Goffman (2008), o *self* atua de modo diverso: ora se porta como um personagem público, ora pode despir-se dos equipamentos identitários (SCOTT, 2010), compreendendo, assim, que o *self* verdadeiro tende a não se revelar nem se expressar publicamente.

Essas novas formas de interpretação fomentaram o surgimento do que foi denominado por Hall (2006, p.11) de “concepção sociológica clássica de identidade”, a qual defende que a identidade é formada a partir da interação entre o eu e a sociedade. Para Hall (2006), o sujeito possui uma essência interior que é formada e modificada, em uma espécie de diálogo contínuo entre os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem. Por outro lado, Peter Berger e Thomas Luckmann (2002) fundamentam o conceito de socialização a partir da socialização primária e a socialização secundária. Desse modo, trazem uma grande contribuição ao campo de estudos em questão, uma vez que permitiram que o conceito ultrapassasse o campo da escola e da infância e pudesse ser aplicado ao

campo profissional, de maneira que “sobretudo, se conecte as problemáticas da mudança social” (DUBAR, 2005, p. 27).

Percebemos, a partir dessas leituras, que são vários os entendimentos sobre o conceito de socialização e a maneira como este tem sido elaborado e reelaborado. Nesta tese, compreendemos que os processos de socialização se realizam na interação face a face entre as pessoas, e que as interações entre os sujeitos, que ocorrem cotidianamente, são reflexos das estruturas complexas de um enfoque macro. Logo, tomamos a socialização por um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida, e que a interação é, em si mesma, socialização (BERGER E LUCKMANN, 2002; DUBAR, 2005). Tal processo, embora contínuo, pode ser percebido em dois momentos distintos.

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER; LUCKMANN, 2002, p.175).

A socialização primária ocorre nos primeiros anos da vida do indivíduo, correspondendo ao período de infância e inserção do indivíduo na sociedade, via imposição de significados que lhe são dados. A criança interioriza valores, juízos, visões de mundo e regras familiares, internalizando-os e tornando-os seus. Em outras palavras, a cultura social de origem desde cedo exerce influência no desenvolvimento da identidade. Com o passar do tempo, o indivíduo passa a ter contato com outras estruturas sociais, tais como a igreja, as instituições de ensino, o mundo do trabalho, entre outras. Em contato com elas, tece interações com outros indivíduos, que também possuem regras, visões de mundo e valores diferentes dos seus, sendo esse momento denominado socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 2002).

Conforme já explicitado, a socialização ocorre de forma permanente e contínua por meio das diversas interações que o indivíduo estabelece no decorrer da vida. Assim, o conceito não se refere apenas à transmissão das normas, valores e aprendizagens, mas, a partir de um longo processo, representa um escopo de influências que são passadas por intermédio do convívio com múltiplos agentes sociais. Dessa maneira, o indivíduo internaliza comportamentos e crenças que guiam seu comportamento social, tendo como ponto de partida um sistema de

referência e de avaliação do real que contribui para a construção de sua representação de mundo.

Nesta pesquisa, defendemos que a realidade é constituída a partir das disposições internalizadas no inconsciente do sujeito e que este age sobre elas ao atribuir estados de consciência de representação do real. Para nós, a construção da apreensão do mundo encontra-se no cerne do problema da constituição da realidade. Desse modo, a compreensão do mundo está atrelada às categorias mentais que se formam no sujeito e ao vínculo social que estabelece durante a trajetória de vida.

A percepção que o sujeito apresenta do mundo que o cerca traz implicações para o jogo social do qual faz parte, principalmente no que se refere à manutenção da estrutura de dominação e desigualdade. Os sujeitos são constituídos de modos diversos, pois, possuem famílias distintas, pertencem a meios social diferenciados e não possuem um senso prático igualitário da percepção da realidade social. A constituição e a posição do sujeito no campo a que pertence são o que vai possibilitar a compreensão do mundo que o circunscreve, tecendo seu entendimento da realidade a partir das disposições internalizadas no inconsciente para, assim, atribuir estados de consciência de representação do real (BOURDIEU, 2004). No mundo social, os agentes classificam os demais agentes e a eles mesmos por meio de “[...] estratégias simbólicas de apresentação e representação de si que se opõem às classificações e às representações (deles mesmos) que os outros lhes impõem” (BOURDIEU, 1996, p. 115). As representações que os agentes possuem das divisões da realidade colaboram para a realidade das divisões, visto que o poder de classificar um indivíduo ou um dado grupo social por meio de uma imagem consagrada pela cultura popular — como raça, etnia, nacionalidade, família e classe — desvela a capacidade de impor significações (BOURDIEU, 1996). Isso significa que as representações “[...] podem contribuir para produzir o que aparentemente elas descrevem ou designam, ou seja, a realidade objetiva” (BOURDIEU, 1996, p. 107).

Longe de ser estático, esse processo é interdependente da dinâmica social vivenciada pelo sujeito, tendo estreita relação com a trajetória pessoal e social dos indivíduos e podendo ser incorporada ao *habitus*. Este, por sua vez, é produto das disposições subjetivas que dá origem às representações e produz as práticas, as

quais derivam das condições objetivas (BOURDIEU, 1980). Para Bourdieu (1974), o *habitus* é o produto da trajetória social do indivíduo.

À luz do exposto, compreendemos que a formação do *habitus* está sujeita à relação entre a cultura social de origem e a cultura social de grupos de referência em ascendência. O indivíduo tende a preservar a sua cultura social de origem para a manutenção de suas condições objetivas; a mesmo tempo, é possível que esta seja modificada pelas novas realidades sociais com as quais o indivíduo tenha contato no decorrer da sua trajetória. Desse modo, para estabelecer o *habitus* é necessário compreender a trajetória de vida do indivíduo e as relações que construiu nas diversas estruturas sociais das quais fez parte, “indo além de sua realidade atual (suas condições objetivas), conhecendo suas necessidades futuras (suas condições subjetivas)” (BOURDIEU, 1982, p. 30). Os indivíduos da mesma classe social identificam-se por compartilharem práticas socioculturais similares, ou seja, o *habitus*. Assim, as atitudes, comportamentos, valores, visões de mundo e os códigos culturais revelam o *etos* de classe.

Segundo Bourdieu (2009, p. 100), “um indivíduo que se propõe a ascender socialmente, necessariamente terá que partilhar do *habitus* da nova classe social, tendo que se submeter às práticas socioculturais do grupo de referência”. Nessa perspectiva, compreendemos que o processo de socialização conduz o indivíduo para uma determinada classe social, sendo influenciada pela reprodução do *habitus* de origem e ou de destino. (BOURDIEU, 1982). Nesse processo, são estabelecidas as relações entre a absorção da cultura de origem e a apreensão e uma nova cultura, ou seja, relação entre as condições de interiorização objetivas e as disposições objetivas (BOURDIEU, 2009). Nesse contexto, a relação indivíduo-sociedade é analisada como uma espécie de história materializada e objetivada nas instituições sociais, bem como a história se torna incorporada pelo agente social como sistema de disposições para perceber, pensar, agir e construir uma representação sobre dado objeto (BOURDIEU, 1983), tendo como referência sua posição no espaço social ao qual pertence. Desse modo, encontram-se entrelaçadas a estrutura, a prática e a representação social, pois todas ocorrem dentro de um sistema de posições sociais, ou seja, o campo (BOURDIEU, 1983). Desse modo, as representações materializam-se a partir das práticas sociais realizadas nas instituições.

[S]e é verdade que a família é apenas uma palavra, também é verdade que se trata de uma palavra de ordem, ou melhor, de uma categoria, princípio coletivo de construção da realidade coletiva. Pode-se dizer, sem contradição, que as realidades sociais são ficções sociais sem outro fundamento que a construção social e que ao mesmo tempo existem realmente, coletivamente reconhecidas (...) a família é um princípio de construção da realidade social, também é preciso lembrar, contra a etnometodologia, que esse princípio de construção é ele próprio socialmente construído e que é comum a todos os agentes socializados de uma certa maneira. Dito de outro modo é um princípio comum de visão e de divisão, um *nomos* que todos temos no espírito, porque ele nos foi inculcado por meio de um trabalho de socialização concretizado em um universo que era ele próprio realmente organizado de acordo com a divisão em famílias. Esse princípio de construção é um dos elementos constitutivos de nosso *habitus*, uma estrutura mental que, tendo sido inculcada em todas as mentes socializadas (...), uma lei tácita (*nomos*) da percepção e da prática que fundamenta o consenso sobre o sentido do mundo social (e da palavra família em particular), fundamenta o senso comum (BOURDIEU, 2011. p. 126-127).

A partir do trecho supracitado, entendemos que o sujeito estabelece relações sempre a partir de um campo. Sobre esta questão, Bourdieu (1980, 1983) considera que o espaço social se divide em áreas, ou seja, em campos sociais: o campo econômico, o campo escolar, o campo familiar, o campo político, entre outros. Estes possuem regras e capitais próprios, sob uma autonomia relativa. Para Bourdieu (1980), o capital específico do campo escolar é o capital cultural. “O sucesso escolar não é uma questão de dom, mas sim de orientação precoce, que emana do meio familiar” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 26). Logo, o capital cultural está intimamente ligado ao êxito escolar. Da mesma forma que o capital cultural e o econômico tendem a influenciar na escolha das profissões, pois quanto maior o capital econômico, maior o potencial de investimento no capital cultural.

Assim, as profissões com maior prestígio e mais rentáveis demandam maior capital cultural e capital econômico. As famílias com melhor poder aquisitivo têm maior potencial para converter o capital econômico em capital cultural, propiciando aos filhos acesso às melhores oportunidades de estudo. “Já as famílias das classes populares, farão investimento que assegure a seus filhos o acesso escolar correspondente ao capital cultural e econômico que possuem, o que reproduz a posição sociocultural” (DUBAR, 2005, p. 87). Para Dubar (2005), essa trajetória social vivenciada pelo sujeito será “uma oportunidade estratégica para a realização dos objetivos dos indivíduos” (2005, p. 92). No entanto, a trajetória social e o sistema social não implicam obrigatoriamente reprodução social. A esse respeito, Dubar (2005), pontua que o indivíduo poderá levar em consideração a sua trajetória social

e suas perspectivas sobre o seu futuro, levando-nos a afirmar que tanto a compreensão da identidade como reprodução do sistema social quanto sua não-assimilação são hipóteses possíveis.

Entre trajetória e estratégia se intercala o conjunto das relações internas ao sistema, no qual o indivíduo deve definir sua identidade específica; da mesma forma, entre representação e oportunidade do sistema se interpõe a trajetória dos indivíduos, a partir da qual avaliam características e evoluções prováveis do sistema (DUBAR, 2005, p. 93).

Desse modo, segundo Dubar (2005, p. 93) “compreender que as visões de futuro podem reproduzir percepções construídas durante sua trajetória social passada, é uma configuração possível”. Partindo desta premissa, a socialização é compreendida como a identidade para si e para o outro, da mesma forma como o processo biográfico de incorporação das disposições sociais, a partir das interações estabelecidas num dado campo, implica uma relação entre trajetória social passada e perspectiva de futuro. “Quanto mais heterogêneo se apresenta o sistema e os grupos sociais de pertencimento, maiores serão as chances de abertura do campo do possível” (DUBAR, 2005, p. 94). Concordamos com Bourdieu e Dubar que as identidades sociais resultam da trajetória social, ao mesmo tempo em que colaboram para a produção das trajetórias futuras. A perspectiva sociológica da socialização de Dubar (2005) diz respeito à representação das ideias e da constituição das relações sociais de determinados grupos, e, a partir disso, consideramos a socialização profissional como uma espécie de iniciação à cultura profissional e uma conversão do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo, ou seja, uma nova identidade. Mais adiante, Dubar (2005), argumenta que existe uma base na identidade profissional, a qual é composta por quatro elementos, sendo eles: a natureza dos desafios, a concepção do papel, antecipação das carreiras e a imagem do eu.

2.2 IDENTIDADE

Falar sobre a identidade ou as identidades parece algo simples, uma vez que o termo tem estado presente nas mídias, na escola e mesmo em conversas corriqueiras, e também soa a nós como algo próximo, visto que também possuímos uma. No entanto, “o conceito de identidade é altamente complexo. Como sabemos,

ele tem pelo menos duas dimensões interconectadas: uma dimensão social (também política e cultural) e uma pessoal (ou individual)” (DINIZ- PEREIRA, 2016, p. 12). A identidade não pode ser dada a alguém: ela é construída na infância e reconstruída ao longo da vida; é uma construção social (DUBAR, 2005; CIAMPA, 1985). Por isso, a ideia de pensar a identidade como um conceito que já está dado e que pode ser descrito e discutido superficialmente não é verdadeira.

Isso se deve, acima de tudo, ao fato de que “não é possível dissociar o estudo da identidade do indivíduo e da sociedade” (CIAMPA, 1985, p. 72). O ser humano jamais está isolado: ele é um ser social, que, durante a sua vida, estabelece relações, iniciando com os membros da família, passando pelos membros da escola e, então, pela sociedade, ao participar de atividades coletivas. Aos poucos, vai descobrindo suas oportunidades e as relacionando com a cultura de origem, o capital econômico, o capital social e o capital cultural que lhe foram impostos. Sendo as relações sociais fruto da sociedade em que vivemos, “é do contexto histórico e social que o homem vive, que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade” (CIAMPA, 1985, p. 72).

Assim, o seu campo de pertencimento vai se delineando, e a constituição da posição social que ocupa no campo é que vai possibilitar a compreensão do mundo que o circunscreve. Afinal, como postula Ciampa (1985, p. 67), “embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito”. Nesse sentido, as configurações da identidade possuem interdependência com as configurações da ordem social. Por isso, não é possível que o sujeito se constitua sem as referências sociais a que tem alcance. Por essa razão, olhar para o “indivíduo isolado é uma abstração” (CIAMPA, 1985, p. 86).

Desta feita, é importante frisar que a identidade social é composta pela identidade individual e pela coletiva segundo um processo de dupla transação. Em outras palavras, trata-se de um processo interior ao indivíduo e entre o indivíduo e as instituições sociais com as quais ele interage: as identidades herdadas (cultura de origem); a identidade adquirida (socialização primária- escola); e as identidades possíveis (socialização profissional ou secundária). Dubar (2005, p. 105) sintetiza o conceito de identidade como “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos

processos de socialização, que conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Ainda em Dubar (2005, p. XXV), encontramos que a identidade se constrói a partir da atividade social, uma vez que “a pessoa não constrói a si sozinha, a construção da identidade é produto de socializações”, ou seja, fruto de um processo permanente de construção e reconstrução, que perpassa toda a trajetória do indivíduo.

Tendo em vista que nos constituímos com base nos grupos de pertencimento, dentro dos quais estabelecemos relações com os membros – a partir das práticas sociais, pelo agir, pelo trabalho – as disposições sociais adquiridas pelos indivíduos encontram-se intimamente vinculadas às instituições que o indivíduo pertenceu/pertence. Da mesma forma, o indivíduo incorpora as crenças, as imagens e os costumes de sua sociedade e do seu grupo (DUBAR, 2005). Em outras palavras, as relações são estabelecidas pela ação que os membros dos grupos exercem, e é por intermédio das realizações das práticas que sofremos transformações. Como expressa Ciampa (1985, p. 64), “é pela sua prática, pelo seu agir (num sentido amplo, podemos dizer pelo seu trabalho); agir, trabalhar, fazer, pensar, sentir, etc, já não mais substantivo, mas verbo”. Afinal, “nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática” (CIAMPA, 1985, p. 64).

Usamos tanto o substantivo que esquecemos do fato original do agir: Eva comeu a maçã; Prometeu roubou o fogo dos céus; oxalá com seu cajado separou o mundo dos homens do mundo dos deuses. Como devemos dizer: o pecador peca, o desobediente desobedece, o trabalhador trabalha? Ao dizer assim, estamos pressupondo antes da ação, do fazer, uma identidade de pecador, de desobediente, de trabalhador, etc.; contudo é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo: ao pecar, pecador; ao desobedecer, desobediente; ao trabalhar, trabalhador (CIAMPA, 1985, p. 64).

Esse jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantido pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizermos que “as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo em que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando” (CIAMPA, 1985, p. 67). A identidade do outro reflete-se na minha e a minha reflete-se na dele; é assim que os indivíduos vão se transformando, ao longo da trajetória de vida, de acordo com as experiências vivenciadas dentro dos grupos dos quais fazem parte, de onde podemos aludir que existe um tipo de autoria coletiva da história. Seríamos, nessa perspectiva, narradores, uma espécie de contadores de história. (CIAMPA, 1985). A identidade

não é fixa e nem pronta e acabada, mas se transforma a partir das novas relações sociais em que está se enredando. Conforme ilustrado por Ciampa (1985, p. 67), “[m]eu filho não me vê apenas como pai, nem meu pai apenas me vê apenas como filho; nem eu compareço frente aos outros apenas como portador de um único papel, mas sim como o representante de mim, com todas minhas determinações que me tornam um indivíduo concreto”. Do mesmo modo, no caso concreto desta Tese, a família e a o(s) grupo(s) aos quais pertencemos não nos veem apenas como acadêmicos do curso de Licenciatura, mas visualizam a importância e o prestígio que a profissão de professor nos conferem. Outrossim, o aluno não me vê apenas como professora, mas minha imagem revela além dos valores pessoais, como o caráter e a relevância social da profissão. Em outras palavras, “cada posição minha me determina, fazendo com que minha existência concreta seja a unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações” (CIAMPA, 1985, p. 67).

Somos, ao mesmo tempo, um conjunto de expressões, imagens e representações. Não exercemos um só papel, mas uma união deles, e a imagem que tecemos de nós e dos outros sempre revela a posição nossa em um dado campo. Dessa forma, estabelece-se uma rede de representações que permeiam todas as relações (CIAMPA, 1985), uma vez que “antes de nascer, o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente como filho de alguém, membro de uma determinada família” (CIAMPA, 1985, p. 66). Mais adiante, o mesmo autor afirma que “[a] materialidade dessas relações sociais faz com que a nova identidade não seja apenas uma ficção, uma abstração imaginária” (CIAMPA, 1985, p. 109). Assim, a identidade encontra-se em permanente transformação. “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação” (CIAMPA, 1985, p. 74). Desde o início de nossa vida, nossa identidade é atribuída pelo outro, por meio de diversos fatores, tais como: nome, sobrenome, apelidos, vestimentas, certas cores. Desse modo, interiorizamos o que os outros nos atribuem de tal forma, que acaba se tornando algo nosso. Herdamos uma identidade sexual, étnica e de classe social, tendo como base de referência a família, ou seja, a cultura de origem. Como afirma Ciampa (1985, p. 131), “nós nos chamamos, mas isto só depois de uma determinada idade, pois, inicialmente apenas somos chamados por um nome

que nos foi dado”. Somente a partir do processo de categorização do outro é que recebemos a primeira identidade social. Não a escolhemos, mas ela nos é atribuída; primeiro na família e depois na escola, pelos professores, colegas, pais dos colegas – tendo sempre como referência os grupos aos quais pertencemos: classe social, religião, escolaridade dos pais, etnia, desempenho escolar, entre outros. Logo, ainda na infância, o indivíduo absorve identidades que lhes são atribuídas, e assim “aprendemos a ser quem nos dizem que somos” (DUBAR, 2005, p. 147). Nessa trajetória de relações, cada indivíduo será identificado pelo olhar do outro, sendo o ato de atribuição o que o outro define para o Eu e o ato de pertencimento é o que o Eu se auto atribui (DUBAR, 2005).

A construção dos processos identitários se dá a partir do jogo entre dois universos divergentes. O primeiro universo é denominado identidade biográfica/ identidade de si, representado pela consciência de si que o sujeito possui. O segundo, denominado identidade estrutural/identidade para o outro, é compreendido como o discurso que o sujeito utiliza para se definir a partir do ponto de vista de outro, ou seja, constrói-se na relação com outros. (DUBAR, 2005). Vistas sob esse ângulo, a identidade de si e a identidade para o outro são inseparáveis, já que a identidade de si só pode ser compreendida e interpretada em relação ao outro e ao seu reconhecimento, de forma que “nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro” (DUBAR, 2005. p. 35). Nesta perspectiva, Dubar (2005) apresenta as categorias de análise da identidade:

Quadro 3 - Categorias de análise da identidade

(continua)

Processo relacional Identidade para o outro Atos de atribuição “que tipo de homem ou mulher você é” = dizem que você é Identidade- numérica (nome atribuído) - genérica (gênero atribuído) Identidade virtual Transação objetiva entre - identidades atribuídas /propostas - identidades assumidas incorporadas Alternativas entre -cooperação- reconhecimento	Processo biográfico Identidade para si Atos de pertencimento “que tipo de homem ou mulher você é” = você diz que você é Identidade predicativa de si (pertencimento reivindicado) Identidade social “real” Transação subjetiva entre -identidades herdadas Identidades visadas Alternativa entre -continuidades – reprodução
---	---

Quadro 3 - Categorias de análise da identidade

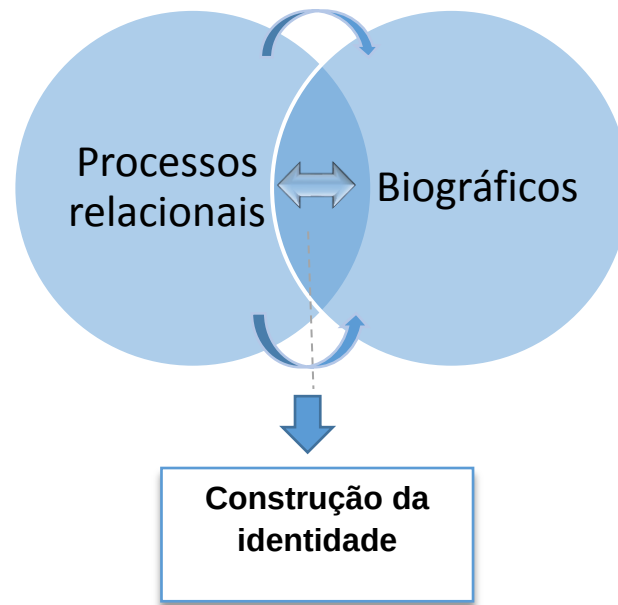
(conclusão)

conflitos- não- reconhecimento Experiência relacional e social do PODER Identificação com instituições Consideradas estruturantes ou legítimas	rupturas- produção “Experiência de estratificações, discriminações e desigualdades sociais” Identificação com categorias consideradas atraentes ou protetoras
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: (DUBAR, 2005, p.142)

O quadro acima explicita que a identidade social se caracteriza pela imagem que tecemos de nós e pela forma como os outros nos veem. Logo, está em jogo “a articulação desses dois processos complexos, mas autônomos: a identidade de uma pessoa não é feita a sua revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (DUBAR, 2005, p. 142). Para Dubar, a identidade se dá a partir da articulação dos elementos que compõem o processo relacional e o processo biográfico, sendo permeados pelas atribuições que os outros nos dão e pelo modo como incorporamos essas atribuições. É neste processo relacional entre a identidade virtual e identidade real que a identidade se constrói. Os atos de atribuição dizem respeito ao que os outros definem e dizem ao sujeito, denominados formalmente “identidades virtuais”, sendo os atos de pertença ligados à identificação que o sujeito tem com as atribuições que lhes foram dadas. Todos esses pressupostos corroboram a nossa afirmação de que a identidade para si e identidade para o outro são articuladas, pois o “eu” só sabe de si pelo olhar do outro. Essa relação é complexa, uma vez que o outro não vivencia minhas experiências, ao passo que nem sempre é possível compreender se minha identidade é para o outro a mesma que é para mim. Assim, compreende-se, nesta Tese, que a identidade é “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136). Para ilustrarmos tais constatações, segue a imagem abaixo:

Figura 1 - A articulação do Processo relacional e biográfico



Fonte: elaborado pela autora (2018)

A articulação entre ambos os processos é o cerne do processo de construção da identidade, tendo em vista que o processo identitário biográfico envolve o processo de formação, o exercício da profissão. Refere-se à constituição subjetiva do sujeito e é construída a partir das referências das instituições, família, escola, trabalho (DUBAR, 2005). Já o processo identitário relacional refere-se às experiências relacionais e sociais, envolvendo as relações de poder e a forma de identificação com os membros dos grupos. (DUBAR, 2005).

Desse modo, os processos relacional e biográfico concorrem para a produção das identidades, de forma que a identidade social é marcada pela dualidade entre ambos, e a dialética estabelecida entre eles mostra-se como centro da análise sociológica da identidade. A identidade atribuída pelo outro, o ato de pertencimento e a identidade herdada e construída constituem um movimento que acompanhará toda a trajetória de vida do sujeito.

No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo que são constituídas cada uma por ela. A questão da identidade, assim deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política (CIAMPA, 2007, p. 127).

Por isso, “o indivíduo nunca constrói sua identidade sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e auto-definições”

(DUBAR, 1997, p. 13). Sendo assim, apropriam-nos de algo que os outros nos atribuem e, em seguida, vamos significando essas atribuições, fato que nos mostra como a identidade está implicada nas relações sociais. As identidades resultam do encontro de trajetórias socialmente estabelecidas, a partir dos campos socialmente estruturados. O processo identitário se autoalimenta da vontade de nunca ser aquele que todos julgam que é; o processo de formar-se é sua única última confirmação. Desse modo, só há uma maneira de responder à pergunta “mas afinal, quem é você?”: - Eu estou em formação (DUBAR, 2005).

A identidade não é um dado inalterável, nem exterior, que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, surge em determinados contextos e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade, nesse sentido:

No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo que são constituídas cada uma por ela. A questão da identidade, assim deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política (CIAMPA, 2007, p. 127).

Assim sendo, compreende-se que a construção da identidade perpassa não somente aspectos de caráter objetivos, mas também subjetivos, uma vez que os indivíduos atuam nas esferas privada e pública e estabelecem relações com os membros dos grupos nos quais está inserido.

2.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A identidade profissional docente se dá a partir dos processos de socialização que os indivíduos estabelecem ao longo da vida. “Semelhante ao conceito de identidade, o conceito específico de identidade docente é também altamente complexo” (DINIZ-PEREIRA, 2016, p.14). A perspectiva sociológica da socialização concentra-se na representação das ideias e da constituição das relações coletivas de determinados grupo, compreendendo que as disposições sociais adquiridas pelos indivíduos se encontram intimamente atreladas às instituições a que eles pertenceram/pertencem. Da mesma forma, compreende que o indivíduo incorpora as crenças, imagens e costumes da sua sociedade e do seu grupo (DUBAR, 2005). Entretanto, é a partir da iniciação a profissão que a identidade assume caráter

coletivo e passa a ser reconhecida como identidade profissional. Esta mudança se dá num processo relacional entre os pares, articulada às identidades pessoais de caráter biográfico, em um processo de reconstrução e ressignificação de diferentes papéis sociais (DUBAR, 2005). A Identidade docente é a definição que os professores atribuem ao eu-profissional e está, assim, intimamente ligada a valores profissionais e pessoais. “O totalitarismo econômico e tecnológico que tem predominado no mundo contemporâneo repercute na educação, colocando em xeque a função da escola e do professor” (TOZETTO, 2008, p. 22).

Concluir o curso de formação inicial e se deparar com o exercício da profissão professor configura um momento significativo para a vida dos sujeitos e para a construção de sua identidade profissional, dada a complexidade dessa transição da condição de aluno para a de professor. Como pontua Dubar (2005, p. 148), “a entrada em uma especialidade disciplinar ou técnica constitui um ato significativo de identidade virtual”, é na confrontação com a profissão docente que se revela a implicação identitária mais importante para os indivíduos. A partir desse momento, o sujeito terá um novo papel a desempenhar, o de professor. Desse modo, a escola, *locus* do trabalho do professor, é basilar para a construção da identidade docente.

A primeira identidade profissional construída para si pode ser reconhecida pelo outro. Contudo, ao engajar-se no mercado de trabalho ela pode não ser mantida, posto que transformações sociais e tecnológicas produzem constantes confrontações identitárias, que exigem constantes ajustes. Diante disso, estarão ameaçadas as identidades que se revelarem mais limitadas.

Na concepção de Dubar (2005, p. 151):

[...] para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações.

A identidade docente se constrói a partir das relações estabelecidas na escola. Ao exercer a docência, o professor, neste momento, também constrói representações coletivas, vivencia relações sociais de poder e necessita ter o trabalho reconhecido. Segundo Dubar (2005, p. 151), “a identidade é menos um processo biográfico de construção de si que um processo relacional de investimento de si”. Esse momento oportuniza compreender o sentido da expressão “ator de si”

como o investimento pessoal em busca de relações que sustentem um reconhecimento social duradouro.

A identidade docente é um processo dinâmico e tem relação direta com o contexto histórico e social e o seu

[...] significado é constantemente reinterpretado quando professores estão em contato com as escolas, outros professores, pais, diretores e sindicatos. De outro lado, existe o significado que professores atribuem ao seu próprio ofício. Esse significado é construído a partir de sua história pessoal, sua trajetória educacional e profissional, seus interesses, valores e sentimentos, bem como suas representações sociais e seu conhecimento (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 15).

Na constituição da identidade docente se entrecruzam dimensões humanas e profissionais, e conhecer como se desenvolve a cultura docente nos ajuda a entender a maneira de ser professor, de sentir, de pensar e de agir. “Contribui para a compreensão dos aspectos profissionais e pessoais, que envolvem a produção e a reprodução de formas particulares de ação, no trabalho e na vida” (DUBAR, 2005, p. 83).

Assim, a identidade profissional, para Nóvoa (1995, p. 16):

Não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

A construção da identidade não se dá somente a partir do cargo desempenhado ou mesmo do nível de formação, uma vez que o indivíduo, antes de adquirir uma determinada habilitação profissional, já possui uma identidade étnica, religiosa e sexual. A identidade construída a partir do contexto do trabalho, denomina-se reconstituição identitária posterior, e é condicionada pelo conjunto de experiências e vivências anteriores (trajetória formativa e experiencial), além dos constructos identitários preexistentes (DUBAR, 2005).

Nessa premissa, a identidade profissional docente articula-se à identidade social a partir da atividade humana, especialmente ao núcleo central de cada indivíduo, e, ao mesmo tempo, pelas relações existentes no grupo profissional a que cada ser faz parte. O ser docente tem ocupado lugar de destaque na sociedade, ficando em evidência principalmente tanto em sua responsabilidade frente ao sucesso do aluno como em ser alvo de críticas no que se refere à má qualidade da

educação. O professor, inserido em um contexto público e envolto por relações sociais, vai incorporando ao seu ser, as atribuições dadas pelo outro. As atribuições, delegadas aos indivíduos por outros, são relevantes para a contínua confirmação de elementos cruciais da denominada identidade, pois, para manter a confiança do que o sujeito acredita ser, é necessária a confirmação implícita e explícita dessa identidade por parte dos outros sujeitos significativos para ele (DUBAR, 2005). O outro, no olhar do indivíduo, torna-se o principal agente de sua constituição identitária.

Neste momento singular, o professor traz consigo todas as experiências do mundo vivido, pois a identidade docente não é balizada somente a partir de um documento que declara aptidão para exercer uma profissão. Ele traz consigo o reflexo da docência enquanto a responsabilidade pela formação de novos sujeitos, pela qualidade do ensino e pelo sucesso escolar, trazendo consigo as marcas de uma profissão ainda compreendida ora como semiprofissão, por carecer de reconhecimento profissional e social, ora como expressão de uma ascensão social.

Em nosso entendimento, a identidade do profissional do professor só pode ser compreendida se inclinarmos nosso olhar para o contexto histórico e para as relações sociais em que o sujeito está inserido, com vistas a apreender o significado atribuído pelo outro historicamente. Podemos dizer que é do contexto histórico e social em que o homem vive; é daquele que derivam as determinações destes e, por conseguinte, emergem as possibilidades ou impossibilidades, as formas e as alternativas de identidade (CIAMPA, 1985). Isso se soma à trajetória que o levou a “escolher” a docência como profissão, e como o curso de formação inicial o preparou para esta etapa profissional. Em suma, o professor inicia a sua trajetória enquanto profissional, carregado de influências e marca das experiências passadas e imagens consagradas sobre a docência, e estas estão intimamente atreladas à sua cultura social de origem.

Conforme coloca Marcelo (2009a), a finalização da formação inicial não é o marco da constituição da identidade profissional, pois ela é anterior e se constitui em um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação das vivências individuais e coletivas. Desse modo, as representações construídas pelos indivíduos são fruto das diferentes formas identitárias experimentadas em cada campo social específico. A identidade docente é um processo dinâmico e tem relação direta com o contexto histórico e social.

A identidade profissional constitui-se a partir das experiências vivenciadas durante a trajetória de vida, e antecede o momento da escolha da profissão, bem como do início da carreira no magistério. As identidades herdadas emergem da trajetória histórica e podem ser aceitas ou rejeitadas, enquanto as identidades visadas agem como metas ou objetivos (DUBAR, 2005). É imprescindível compreender como o sujeito reelabora essas definições e que exigências perpassam a profissão professor, movimentando-se entre a identidade virtual e os atos de pertença.

A identidade docente é compreendida como algo que não possuímos: ela se desenvolve, tanto em nível pessoal como no coletivo durante toda a vida. É um fenômeno relacional que se constrói em um espaço intersubjetivo, em um processo evolutivo de construção e interpretação de si. Identidade docente é, assim, a imagem profissional que se harmoniza com o universo de papéis que são atribuídos aos professores e que eles mesmos atribuem para si.

É uma construção social marcada por múltiplos fatores, os quais resultam em um universo de representações conscientes ou inconscientes, permeada pelo imaginário social que cerca a profissão.

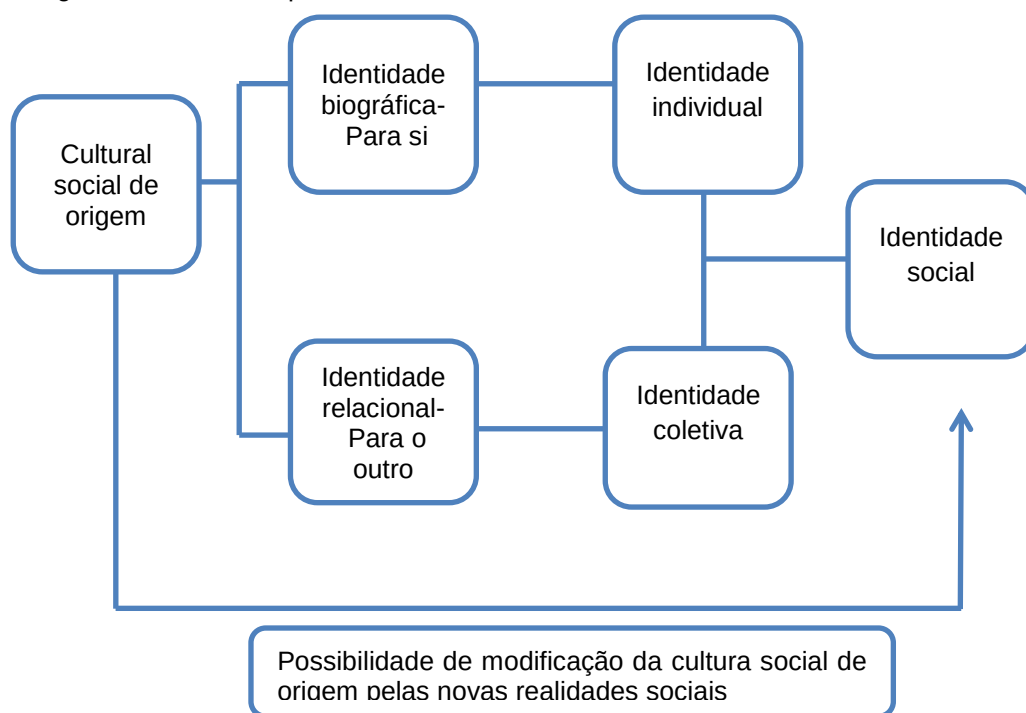
Ao dialogarmos sobre a questão da identidade, compreendemos que ela permeia a maneira do sujeito estar no mundo, assim como nos diversos tipos de trabalhos desempenhados pelos seres humanos. Desse modo, a escolha por determinada profissão implica elegermos, dentre um rol abrangente e diverso de atividades, algo que, mesmo que idealmente, satisfaça-nos enquanto profissionais. Nessa perspectiva, relacionadas e entrelaçadas à identidade docente se encontram as motivações, os interesses, os pensamentos, as perspectivas, as atitudes e os modos de ser e de agir dos futuros profissionais, uma vez que, segundo Gatti (1996, p. 86), a identidade, “não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica, que interage nas aprendizagens, formas cognitivas, nas ações dos seres humanos”. Logo, identificar-se é deliberar-se em um modo de ser e estar no mundo, de acordo com uma dada cultura, em um determinado momento histórico. A identidade social caracteriza-se pela imagem que tecemos de nós e pela forma como os outros nos veem.

Já a identidade docente é, ao mesmo tempo, única, posto que constituída pela identidade pessoal e diversa, bem como pela identidade profissional. Ela

mantém um equilíbrio entre as características pessoais e profissionais, constituindo-se nas relações sociais que estabelece com os indivíduos com os quais convive em seu cotidiano pessoal e profissional.

Por outro lado, a identidade docente é um processo em construção historicamente situado, e a descrevemos com a clareza de que, como qualquer outra profissão, ela surge, se transforma ou desaparece a partir das necessidades sociais. Portanto, a profissão docente é dinâmica como a prática social, sendo que é na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la (DUBAR, 2005). Desta feita, para Dubar (2005), os processos relacionais e biográficos estruturam a identidade profissional. É dessa forma que se configuram as marcas de grupos profissionais (DUBAR, 2005).

Figura 2 - Identidade profissional



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A identidade profissional dialoga com a identidade que o outro quer para nós e a que definimos para nós mesmos, sempre levando em consideração o que dispomos para tal definição. Como expressa Alarcão (2014), esse diálogo expresso em movimento tece uma interlocução entre a identidade biográfica e a identidade relacional, o que se manifesta na configuração da identidade profissional em diferentes tempos vividos.

É preciso considerar que a identidade docente se configurará a partir das incorporações realizadas pelos indivíduos, haja vista dar-se a partir dos processos biográfico e relacional, sendo este compreendido como a identidade para o outro, e aquele como a identidade para si. Dubar (2005) define os processos relacionais e biográficos como estruturantes da identidade profissional. “Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações” (DUBAR, 2005, p. 151).

Quadro 4 - Eixos de análise da identidade docente no tempo anterior da formação inicial

Eixos de análise	Característica	Conceito
Cultura social de origem	Registros biográficos acerca da profissão docente	Identidade Biográfica
Cultura social de grupos de referência	Crenças sobre a profissão docente	Identidade virtual

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Compreendemos que os sujeitos se constroem no entrecorte de suas características da subjetividade, do contexto que os cercam, da sua história passada, presente e, ainda, de suas perspectivas sobre o futuro, em uma espécie de processo de interação, que faz com que as relações sociais ocupem um lugar central na constituição da identidade do sujeito. Tomamos o conceito de profissão como um termo que se refere às atividades e aos saberes especializados, ao específico na ação docente (GIMENO SACRISTÁN, 1999), à formação intelectual e ao ideal de serviço, na medida em que se tornam acessíveis e restritos a cada grupo profissional.

Na profissão docente, compreendemos que a profissionalidade é fator fundamental para a profissão docente. Assim, o reconhecimento de uma pertença refere-se ao fato de que os agentes buscam encontrar um lugar específico no espaço social, na tentativa de diferenciar-se e singularizar-se, visto que a identidade da profissão docente evolui ao longo do tempo e se constrói através de escolhas que, em qualquer momento, podem ser ressignificadas. Da mesma forma, quando o processo de formação inicial de professores relega a formação pedagógica, conforme mostrou nossa pesquisa anterior (MARTINEZ, 2014), isso também nos diz

algo. Afinal, entendemos que a formação pedagógica e a profissionalidade docente exercem papel fundamental na constituição da identidade docente, mas também dizem respeito ao sentimento de pertença a um grupo social, que está apto a determinar uma função específica; uma espécie de código da identidade docente.

Quadro 5 - Eixos de análise da identidade docente na formação inicial

Eixos de análise	Característica	Conceito
Relação teoria e prática	Relação estabelecida entre o processo de formação e a realidade escolar- Estágio	Identidade social Virtual e real
Preparo para a docência	Conhecimentos pedagógicos	Identidade Virtual e real

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Para Dubar (1997, p. 135), o processo coletivo se materializa no “grupo de pares com seu código informal, as suas regras de selecção, os seus interesses e linguagem incomum”. Desse modo, compreendemos o professor como “um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue do outro: sua identidade” (GATTI, 1996, p. 85-86). Da mesma maneira, consideramos que há necessidade de serem compreendidas as relações sociais que perpassam a formação inicial de professores, e como estas interferem na construção da identidade do licenciando, de modo a inferirmos sobre sua influência no processo de profissionalização docente.

A partir disso, as atividades realizadas pelos sujeitos são identificadas, tendo o propósito de conservar a estrutura social e as identidades produzidas, estacionando o processo de identificação pela reposição de identidades pressupostas que em determinado tempo foram dadas. A identidade que se institui no produto de um processo constante de identificação passa a existir como um dado e não como dar-se permanente capaz de expressar o movimento social (GATTI, 1996). Assim, o existir humanamente não é garantido de antemão, nem mesmo representa uma mudança que ocorre naturalmente, mecanicamente, justamente porque o homem é histórico.

Da mesma forma:

A instituição de uma identidade, que tanto pode ser um título de nobreza ou um estigma (“você não passa de um...”), é a imposição de um nome, isto é, de uma essência social. Instituir, atribuir uma essência, uma competência, é

o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). É fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade. Neste caso, o indicativo é um imperativo (BOURDIEU, 1998, p. 100).

A identidade profissional se configura a partir de um dado campo de trabalho, o qual se encontra repleto de identidades individuais, expressas pelo ato de pertença (o que o indivíduo quer ser), que se articulam com o processo coletivo, a fim de concretizar as exigências deste campo (DUBAR, 2005). No caso específico do professor, a identidade profissional está vinculada ao título que habilita a exercer a profissão. O título não é somente um documento; ele traz consigo valores morais e legais sobre a profissão. Nesse momento, o sujeito irá pertencer a um novo grupo e deverá estabelecer relações com seus membros, com os quais terá algo em comum: o título para exercer a profissão docente.

Como coloca Tardif (2005, p. 42), o ensinar num contexto organizacional da escola exige necessariamente uma “permissão, um credenciamento, um atestado”. Assim, a identidade profissional:

Não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

A construção da identidade não se dá somente a partir do cargo desempenhado ou mesmo nível de formação. Desse modo, a partir das relações estabelecidas na escola ocorrem os aspectos influenciadores na identidade herdada ou visada. O entendimento do que podemos ou queremos ser está relacionado ao que os outros querem de nós (DUBAR, 2005). A identidade construída a partir do contexto do trabalho denomina-se reconstituição identitária posterior, e é condicionada pelo conjunto de experiências e vivências anteriores (trajetória formativa e experiencial) e, ainda, pelos constructos identitários preexistentes (DUBAR, 2005). Nessa premissa, a identidade profissional docente articula-se à identidade social, a partir da atividade humana, especialmente ao núcleo central de cada indivíduo, e a partir das relações existentes no grupo profissional que cada ser faz parte.

A profissão docente é permeada por relações humanas que ocorrem dentro de um dado campo mais ou menos estruturado. Desse modo, a construção da identidade coletiva reflete os significados tanto para aqueles que fazem parte de um dado grupo, quanto para a sociedade da qual fazem parte. Trata-se de um processo complexo, pois mesmo o olhar sendo coletivo é composto de indivíduos que possuem suas idiossincrasias, seus valores, medos, desejos particulares e suas trajetórias de vida. Os papéis ou as funções exercidas pelos professores sugerem ter o poder de transformar o modo como o indivíduo, no contexto institucional em que ocorre o processo de formação inicial, é visto pelos agentes que partilham do mesmo espaço social. Para compreender esse processo, precisamos ter em vista que a identidade é construída pelas díspares gerações embasadas em categorias e posições herdadas da geração precedentes, e que estas, ao se reproduzirem num determinado contexto, influem na construção da identidade do indivíduo.

A identidade profissional é um dos elementos das várias identidades que cada indivíduo possui e pode ser compreendida por suas características, reflexos individuais e sociais, pelos valores que levaram à constatação da existência de uma sociedade e pelas crenças que permeiam a imagem dos seus membros (CASTELLS, 2001). É imprescindível notar que a relação entre a identidade profissional individual e coletiva compreende tanto a partilha de práticas como a apreciação das práticas do passado e do presente da profissão. Compreendemos que a identidade do professor não se constrói sem relação com o contexto da ação no qual está inserido ou mesmo com a história que o precede, pois, como aponta Ciampa (1985, p. 60):

A trama parece se complicar-se mais ainda, pois é sabido que muitas vezes nos escondemos naquilo que falamos; o autor se oculta por trás do personagem. Mas, da mesma forma como um autor acaba se revelando através de seus personagens, é muito frequente nos revelarmos através daquilo que ocultamos. Somos ocultação e revelação.

Reconhecemos quem somos por meio de similaridades e diferenças que notamos nos sujeitos ao nosso redor. Nesse olhar, o conhecimento de si é atribuído pelo conhecimento mútuo dos sujeitos identificados através de um dado grupo social, que existe objetivamente, com sua história, tradições, normas e interesses (CIAMPA, 1985). No entanto, compreendemos que os elementos biológicos, psicológicos e sociais caracterizam o sujeito, identificando-o. De outro lado, temos a

percepção desse indivíduo como uma espécie de duplicação mental ou simbólica, responsável por expressar a sua identidade.

A identidade coletiva propicia ao sujeito identificar-se com seu trabalho e ser assim reconhecido (DUBAR, 2005). É por um processo de socialização que as identidades se constroem no interior de coletivos, os quais organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como profissionais (DUBAR, 2005). Denominados ofícios, vocações ou profissões, o trabalho não se reduz à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possui uma dimensão simbólica que se está intimamente atrelada à realização de si e de reconhecimento social.

A socialização profissional é concebida como um processo de construção permanente; é exatamente esse processo que articula trajetórias e percursos, relações com outros e consigo. É por esse e nesse drama social do trabalho que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos a partir do exercício do trabalho, ou seja, do exercício da docência. “A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais e as ‘trajetórias vividas’ no interior das quais se forjam as identidades ‘reais’, às quais os indivíduos aderem” (DUBAR, 2005, p. 140-141).

Quadro 6 - Eixos de análise da identidade docente enquanto professor iniciante

Eixos de análise	Característica	Conceito
Estratégias identitárias	Identidade social	Identidade social “virtual”
Sistema de ação	Professor iniciante	Ato de atribuição

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Nesse contexto há um paradoxo fundamental. Afinal, muitos são os elementos que interagem no processo de tornar-se professor, e é no cerne dessa trama complexa que os sujeitos constroem suas identidades e procuram valorar suas escolhas, tendo em vista que, ao realizarmos nossa escolha profissional, fazemos uma opção dentre as várias e díspares atividades existentes. “Diante das exigências que lhe são imputadas, o professor assume uma posição do saber fazer, do imediatismo, em detrimento da análise do contexto e do conteúdo a ser ensinado, da reflexão da própria prática” (TOZETTO, 2008, p. 22).

CAPÍTULO 3

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A cientificidade está na invenção de um novo objeto, objeto construído que oferece uma nova maneira de ver e de interrogar um conjunto metodicamente delimitado de fenômenos. Uma forma de romper com o senso comum, particularmente eficaz quando se trata do mundo social, é mostrar toda a distância entre a percepção científica de um trabalho de pesquisa pelos pares e a percepção leiga dos ensaístas (...) enquanto a primeira se esforça por apreender em sua especificidade o corpo de hipóteses que esse trabalho implica, a segunda pode ver no mesmo apenas um conjunto de 'boas idéias' (...) ao contrário da 'boa idéia', que decifra o real sobrevoando-o de modo às vezes engenhoso, a hipótese, momento do trabalho de generalização teórica, tende a condensar a dialética da teoria e da experiência.

(PINTO, 2000, p. 13)

Para realizar uma pesquisa, é necessário um trabalho minucioso e se deve recusar nenhuma construção teórica ou metodológica que possa servir ao pesquisador como modo de compreensão de seu objeto. “Em sociologia como alhures, uma pesquisa séria leva a reunir o que o vulgo separa ou a distinguir o que o vulgo confunde” (BOURDIEU, 1999. p. 25). Desse modo, é necessário apreender a pesquisa como uma atividade racional e sistemática. Partindo de Bachelard, Bourdieu (1999) compreende que a ciência deve recusar as certezas do saber pronto e definitivo, visto que ela poderá avançar e alargar os horizontes quando coloca em questão os princípios de suas próprias construções. “À medida que a ciência progride, e progride sua divulgação, os sociólogos devem esperar encontrar cada vez mais frequentemente, realizada em seu objeto, a ciência social do passado” (BOURDIEU, 1994. p. 16).

À luz do exposto, iniciamos este capítulo apresentando as contribuições acadêmicas por meio de Dissertações e Teses sobre a identidade docente, defendidas entre os anos de 2013 a 2016. Na sequência, situamos a pesquisa em suas bases teórico-metodológicas e esclareceremos o caminho trilhado na elucidação dos objetivos propostos.

3.1 DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE

A fim de circunscrever a temática sobre identidade docente nas produções e no campo educacional, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a temática

para compreender o que revelam as pesquisas. Buscamos as produções acadêmicas registradas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por via da Plataforma Sucupira⁷, abrangendo o período de junho de 2013 (ano da criação da Plataforma) a setembro de 2016⁸. Definimos como descritor principal o termo “identidade docente”. Optamos ainda pelo refinamento dos resultados, delimitamos “Educação” como palavra-chave para os campos Área de Concentração, Área de Conhecimento e Nome do Programa.

A partir desses critérios, encontramos 98 registros. O Quadro abaixo resume os elementos de refinamento de busca que utilizamos para compor nosso *corpus* de análise.

Quadro 7 - Critérios utilizados para o levantamento das produções

Banco de Dados	Descritor Principal	Ano de defesa	Área de concentração	Área de conhecimento	Nome de Programa
CAPES – Plataforma Sucupira	“identidade docente”.	2013 a 2016	Educação	Educação	Educação

Fonte: a autora (2016)

Por concluirmos que há um grande número de produções sobre a identidade docente, optamos por uma segunda delimitação do *corpus* das pesquisas. Após o levantamento das 98 produções, realizamos um novo refinamento, seguindo o critério de conter o descritor “identidade docente” no título dos trabalhos. Assim, resultaram-nos 15 produções, dentre os quais, após realizarmos a leitura dos relatórios, percebemos que dez delas não tinham como foco o tema identidade docente, e o conceito de identidade docente apareceu apenas algumas vezes no decorrer da pesquisa. Portanto, circunscrevemos nosso *corpus* a 5 produções, sendo quatro Dissertações e uma Tese, por compreender que estas contribuem efetivamente com nosso objeto de pesquisa.

⁷ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/producaoIntellectual/listaProducaoIntellectual.jsf>

⁸ Delimitamos o ano 2016 para finalizar o mapeamento das pesquisas, pois a partir das contribuições e lacunas das produções selecionadas, delinearíamos o percurso metodológico desta pesquisa.

Na tabela a seguir, apresentamos a Tese e as Dissertações que compõem o corpus de análise:

Quadro 8. Relação das teses e dissertações que compõem o corpus de análise da revisão de literatura

	Natureza	Título/Autor/Ano
	Dissertação	Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios' (SOGA, 2014)
	Dissertação	Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores (SILVA, 2013)
	Dissertação	As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante (LOPES, 2014)
	Dissertação	Docência na Educação à Distância: um estudo sobre a identidade em um curso de licenciatura em espanhol (OLIVEIRA- SILVA, 2014)
	Tese	Os sentidos formativos dos estudantes de licenciatura: socialização, aprendizagens e identidade docente (ANDRUCHAK, 2016)

Fonte: a autora (2016).

Soga (2014) estabelece relações entre o percurso de formação das professoras efetivas de sistemas públicos de ensino que frequentaram um programa especial de nível superior. O objetivo principal de seu trabalho é analisar e caracterizar o processo de desenvolvimento da identidade nessa etapa de vida profissional. Para isso, aborda os percursos de formação do grupo, bem como o contexto no qual emergem as pressões que levam as professoras a buscarem o diploma de nível superior. Por fim, o autor versa sobre as possíveis relações entre obtenção de um diploma de nível superior e as representações que as professoras passam a fazer de si a partir da frequência ao programa.

Já a pesquisa de Oliveira - Silva (2013) versa sobre a identidade docente no curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no contexto do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), enquanto a Dissertação de Silva (2013) origina-se do projeto *Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Canoas: a pesquisa-ação colaborativa como elemento de qualificação das práticas educativas*, financiado pelo INEP/CAPES (Observatório da Educação). Sua pesquisa aborda os professores alfabetizadores nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental, em duas escolas da rede municipal de ensino de Canoas, ambas localizadas no bairro Guajuviras.

Por sua vez, a pesquisa realizada por Lopes (2014) é continuação da pesquisa *Os Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do processo iniciante na carreira docente*, do Programa Observatório da Educação (CAPES/ INEP), envolvendo a Universidade Federal do Mato Grosso, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal de Rondonópolis. O estudo trata da vida acadêmica e profissional da própria pesquisadora, que, a partir das narrativas das experiências vividas, evidencia o seu processo de formação, e define seu trabalho como um projeto de autoformação.

Por fim, a Tese de Andruchak (2016) analisa os sentidos formativos atribuídos por estudantes concluintes dos cursos de licenciatura (Letras, Biologia, Matemática e Pedagogia), no que diz respeito à construção de sua identidade profissional docente no decorrer do processo de socialização e aprendizagem no meio universitário. Considerou-se, igualmente, a influência de uma diversidade de representações prévias sobre a prática docente, desde as origens familiares e da sociobiografia escolar à revisão dessas concepções atualizadas pelo ambiente acadêmico.

Todas as pesquisas relatadas detalham a importância das memórias para compreender a identidade docente, o que vai ao encontro da nossa pesquisa. O sujeito, durante a sua trajetória de vida, estabelece relações a partir do meio em que vive e das experiências. Para Le Goff (1990), a memória, ao conservar dadas informações, contribui para que o passado não seja totalmente esquecido e revela experiências que foram significativas para o sujeito. O passado só permanece vivo “através de trabalhos de síntese da memória, que nos dão a oportunidade de revivê-lo a partir do momento em que o indivíduo passa a compartilhar suas experiências, tornando com isso a memória viva” (ALBERTI, 2004, p. 15).

Entretanto, das Dissertações e da Tese mencionadas, somente as pesquisas de Lopes (2014) e Silva (2013) detêm-se sobre a necessidade de conceituar a memória. Silva (2013) o faz recorrendo à descrição de Penna (1998, p. 9):

E a memória não é algo recalcado, no fundo da mente, vindo à tona quando estimulado e reconhecido logo após. Faz parte da autoimagem do indivíduo e o acompanha por todos os seus processos de vida, interferindo ativamente nas representações do presente. A memória também depende dos grupos de convívio e de referência. Logo, o caráter de reconstrução inerente à memória implica considerar também a participação do indivíduo em determinado grupo, em determinado contexto social.

Já Lopes (2014) pondera sobre a memória a partir de uma citação de Garcia (2011, p. 83):

Abro o meu baú de memórias e vou revivendo momentos de minha vida que me pareçam importantes, e, ao puxar os fios, vou tecendo um bordado tipo patchwork, de minha relação com a escola, seja como aluna, seja como professora.

Tanto as pesquisas de Silva (2013) como a de Lopes (2014) associam a construção da identidade dos sujeitos às memórias dos cursos formativos específicos para a geração de professores. Mais especificamente, o primeiro autor detém-se sobre o curso de formação continuada; já o segundo, sobre o curso de formação inicial. Ambas as pesquisas contribuem com nossa pesquisa, pois também elegemos o curso de formação inicial como fonte de experiências e sentidos de memória. No entanto, buscamos ultrapassá-las no sentido de estender o alcance da memória para nossa pesquisa, já que a memória dos docentes vivenciada durante a sua trajetória de vida é um elemento importante para compreender como se construíram suas lembranças sobre a imagem do professor, e como esta se relaciona com a construção da identidade docente.

No que diz respeito aos objetivos das pesquisas selecionadas, seus escopos de análise podem ser resumidos da seguinte maneira:

Quadro 9 – Relação dos objetivos Dissertações e Teses que compõem o corpus da análise

Referência	Objetivo
Oliveira - Silva (2013)	Analisar a docência na EaD a partir da constituição do conceito de identidade docente presente entre estudantes, professores, tutores, coordenadores, designers instrucionais e supervisor de AVEA do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC.
Silva (2013)	Compreender como os professores constroem sua identidade profissional, considerando sua formação inicial e sua experiência profissional.
Lopes (2014)	Analisar o próprio processo de formação, procurando refletir sobre as histórias que as narrativas da autora contam acerca do início da docência e assim compreender o que foi realmente transformador e significativo na constituição do ser-professora em início de carreira.
Soga (2014)	Analisar e caracterizar o processo de desenvolvimento de identidade nessa etapa de vida profissional.
Andruchak (2016)	Compreender os sentidos formativos atribuídos por estudantes das licenciaturas em Letras, Biologia, Matemática e Pedagogia, sobre seus processos de socialização e de aprendizagem envolvidos na construção da identidade docente.

Fonte: elaborado pela autora (2016)

À luz do exposto as temáticas apresentadas pelas referidas produções pretendem problematizar diversas questões, relativas à docência na educação a

distância; à autoformação da vida acadêmica e profissional; à formação continuada; as estudantes concluintes dos cursos de licenciatura (Letras, Biologia, Matemática e Pedagogia); ao processo formativo inicial; e à docência enquanto experiência profissional. A esfera explorada sempre se constitui por um curso específico ou pela trajetória profissional como referência para a constituição da identidade docente, sendo a única pesquisa que aborda experiências pessoais que antecedem este momento, como as relações familiares, é a Tese de Andruchak (2016). Ela contribui significativamente com nossa pesquisa, pois também compreendemos que as experiências familiares são elementos importantes na construção da identidade docente. Assim, é a que mais se aproxima de nosso objetivo, pois diferimo-nos das outras pelo enfoque que vai além do curso específico e da trajetória profissional.

No decorrer deste trabalho, para uma melhor visualização panorâmica dos trabalhos acadêmicos supracitados, orientamo-nos a partir da construção de uma tabela com os principais dados das pesquisas, tais como autor(a), ano, abordagem de pesquisa, número de sujeitos participantes, referencial teórico para a identidade e o instrumento de coleta de dados. A revisão de literatura aponta que os trabalhos que compõem o *corpus* deste mapeamento apresentam como abordagem a pesquisa qualitativa, e justificam que este método é coerente com o objeto das pesquisas que priorizam o sentido dos significados “[p]orque está preocupada com a geração de conhecimento, mas não com a aplicação direta dos resultados na prática” (OLIVEIRA - SILVA, 2013, p. 32).

No que diz respeito aos sujeitos participantes das pesquisas, estes não apresentam linearidade em relação à quantidade, além do próprio fato de que estes sujeitos eleitos variam desde o próprio pesquisador, como na pesquisa de Lopes (2014) a professores, tutores, coordenadores de curso e, ainda, a sujeitos de pesquisas prévias, como na Dissertação realizada por Oliveira e Silva (2013), a qual se detém na área de atuação da Educação Básica e do Ensino Superior, na modalidade de Educação à Distância.

Sobre a fundamentação teórica, certificamos que a maioria dos estudos sobre identidade docente tem como base pesquisadores da abordagem sociológica, como Dubar (ANDRUCHAK, 2016; SOGA, 2014) e Stuart Hall (SILVA, 2013). Ambos os autores estudam as identidades culturais na perspectiva da pós-modernidade e, mais especificamente, a partir de Martin Lawn (OLIVEIRA - SILVA, 2013), o qual realiza uma análise sócio-histórica sobre a identidade docente. Para Dubar (1997), a

identidade é resultado do processo de socialização, isto é, a identidade de si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda, visto que se reconhece pelo olhar do outro. Já Hall (2006, p. 9) entende que as condições atuais da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. Essas transformações alteram as identidades pessoais, e “esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2006, p. 9). De acordo com Oliveira - Silva (2013, p. 168), Martin Lawn (2001)

[...] sugere que a identidade docente seja pensada em relação aos contextos e discursos governamentais educacionais oficiais, que culminam na intensificação do trabalho, na exigência do domínio das competências e na responsabilização do docente por seu desenvolvimento profissional.

Outrossim, para Lawn (2001, p. 118):

[...] as alterações na identidade são manobradas pelo Estado através do discurso [...], dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, programas de formação, intervenções nos media, etc. [...]. A identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou.

Os autores utilizados para conceituar a identidade apresentam propostas diferentes, sendo Dubar, com sua perspectiva sociológica, o referencial mais utilizado, eleito prioritariamente nas pesquisas de Andruchak (2016) e Soga (2014). Sobre o instrumento de coleta de dados, a maioria das pesquisas optou pela entrevista. Conforme Andruchak (2016, p. 24), tal método “oportuniza a construção do objeto de estudo, ao mesmo tempo em que as hipóteses são levantadas junto ao campo da pesquisa, apresentando-se como uma nova forma de percorrer o caminho investigativo”. Outrossim, Silva (2013) para relatar sua escolha pela entrevista, resgata a visão de Penna (2005, p. 27):

A interpretação é vista como um procedimento não solitário, mas social. O olhar sobre o mundo sofre contínua codificação, decodificação e recodificação e assim, entrevistado e entrevistador agem em conjunto para extrair significados da entrevista.

Em suma, as pesquisas defendem que a entrevista é um momento de diálogo entre pesquisador e o sujeito pesquisado. É um momento de aproximação, e, como

tal, torna-se um instrumento de pesquisa coerente com a temática identidade do docente (SILVA, 2013; SOGA, 2014, ANDRUCHARK, 2016).

Além de inferimos ser a entrevista o instrumento mais utilizado ao se tratar da identidade docente, observamos que os instrumentos de análise costumam priorizar a memória no formato da escrita. Isso ocorre, por exemplo, na pesquisa de Soga (2014, p. 48), que compreende que “as memórias são consideradas produções de linguagem do tipo biográfico”, e nos memoriais de autoformação da pesquisa de Lopes (2014), que, ao utilizar-se de Passeggi (2006, p. 214), relata que a “escrita como viagem faz do memorial um lugar de partida, de reencontro, mas também de errância, de busca de sentido, de procura de um porto de onde se recomeça sempre um novo caminho”.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS

As pesquisas apontam que são vários os elementos que contribuem para a construção da identidade docente. É consenso entre elas que a identidade docente é um processo de construção e que o indivíduo se forma a partir do seu contexto sociocultural (SILVA, 2013; LOPES, 2014; ANDRUCHAK, 2016). Outrossim, os trabalhos apontam que a identidade docente se constrói a partir da reflexão do professor sobre suas ações e sua identificação com a profissão, pois os professores articulam seus saberes aprendidos através da prática e das formações, ressignificando, assim, o seu saber-fazer (SILVA, 2013, LOPES, 2014; ANDRUCHAK, 2016). Como destaca Andruchak (2016, p. 216) “a construção da identidade docente se dá a partir de uma diversidade de experiências de aprendizagem profissional que promovem o entrelaçamento da teoria com a prática”. A identificação profissional se dá a partir da ideia de trajetória, pois a identidade é uma construção (SILVA, 2013). Por isso, a identidade docente não se encerra com a titulação adquirida na formação inicial e esta formação não é garantia de legitimar a identidade docente, ao mesmo tempo em que os cursos de formação inicial e formação continuada são instâncias significativas na identidade docente (ANDRUCHAK, 2016).

Ao tratar da formação inicial, a pesquisa de Andruchak (2016, p. 220) revela que os estágios curriculares supervisionados e o programa Projeto de Iniciação à

Docência (PIBID) se “apresentam como formas complementares para deslindar esse momento de experimentação das práticas profissionais da docência”. É a partir desses momentos que o licenciando poderá ter contato com o *locus* do exercício docente, e vivenciar a proximidade com a profissão docente. Segundo Andruchak (2016), são momentos que proporcionam a oportunidade de articular a formação acadêmica com a prática pedagógica, e, para tanto, entende que o estágio e o PIBID são atividades que se complementam e colaboram para aproximar o licenciando ao exercício da docência. Entretanto, a fragilidade do estágio curricular durante o curso resulta em pouco envolvimento com o *locus* do exercício profissional, pois:

Percebem que desenvolvem um estágio programado com antecedência e que mesmo estando numa condição de prática docente, tem consciência de que suas práticas não são reais, pois não correspondem à realidade cotidiana das escolas. Assim seu envolvimento com sua formação docente se apresenta fragilizado, direcionando para práticas minimalistas em que os estudantes se revelam preocupados em cumprir com as exigências curriculares institucionalizadas e se mostram desinteressados em seguir a carreira profissional docente (ANDRUCHAK, 2016, p. 220).

A fragilidade dos cursos de formação em suas estruturas curriculares, bem como as práticas e a formação dos professores refletem na construção da identidade do professor do futuro professor. A pesquisa de Andruchak revela que os licenciandos aproveitam as oportunidades para vivenciarem a aprendizagem profissional docente, como o PIBID:

Neste espaço de aprendizagem extracurricular, descobrem que pelo envolvimento mais presente no ambiente escolar, tem a oportunidade de serem visto e de se ver como professores, despertando prazer e vontade de seguir a carreira profissional docente (ANDRUCHAK, 2016, p. 220).

Por sua vez, a pesquisa de Soga (2014) revela que, após a frequência dos professores ao PEC–Municípios, percebe-se uma mudança nas professoras, pois “passaram a definir-se, mais enfaticamente, por sua formação e titulação” (SOGA, 2014, p. 111), sendo que “o valor simbólico atribuído ao diploma de nível superior bem como o status decorrente de terem frequentado um curso oferecido pela USP elucidam as razões dessa transformação” (SOGA, 2014, p. 111) Como podemos constatar, o “lugar ocupado por esta atividade no âmbito das profissões traga, por si só, peculiaridades à questão da identidade que não podem passar despercebidas” (SOGA, 2014, p. 108), pois o ambiente onde o professor está

inserido e as relações que estabelece são os pontos cruciais para a construção da identidade docente.

Outro elemento apontado pela pesquisa de Soga (2014) é o desprestígio que os professores enfrentam perante a sociedade. A autora conjectura que, “talvez, seja justamente a desvalorização do magistério, e, por consequência, o desvalor que incide sobre as professoras, um dos efeitos mais marcantes desse processo” (SOGA, 2014, p. 108). Os professores sentem a desvalorização do magistério por parte dos familiares, alunos, pais dos alunos, dos governantes e dos próprios colegas de profissão. Como relata a autora, o programa de formação que as professoras participaram chegou a ser subestimado pelos colegas de escola. “Tal fato revela o desvalor atribuído ao programa e, por consequência, às professoras que dele participaram, pois teriam recebido uma formação de menor valor (identidade para o outro)” (SOGA, 2014, p. 111). À luz do exposto, podemos observar como a atribuição dada pelo outro é um fator importante para a constituição da identidade.

Assim, na tentativa de dignificar o trabalho realizado “no chão da escola”, as professoras, muitas vezes, deixam em segundo plano o que, na opinião de muitas pessoas, seria a sua maior tarefa: o ensino de conteúdos. É curioso observarmos que o papel do professor seria justamente o de transmitir e compartilhar conhecimentos com seus alunos, o que significa dizer que seu trabalho consistiria em ensinar conteúdos das diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento. Entretanto, nos depoimentos, a referência desta relação entre as docentes e o conhecimento a ser ensinado ficou em segundo plano. Muitas delas deixam claro que, mais do que ensinar conteúdos, pretendem formar as crianças para a vida, o que deixa entrever, a longo prazo, tornar a sociedade um lugar melhor para se viver (SOGA, 2014, p. 109).

Entretanto, embora as professoras se sintam afetadas com essa desvalorização, sua incorporação não é unanimidade entre as professoras, pois ainda compreendem a importância da profissão que exercem. “[E]las resistem por meio de estratégias identitárias que visam “um lugar ao sol”, mesmo que, para isso, elas tenham que superestimar a importância de suas funções” (SOGA, 2014, p. 108). Isso se deu possivelmente pelo fato de as professoras serem provenientes de condições socioeconômicas precárias, o que as fazem visualizar o ingresso no magistério como um progresso no nível de vida e status profissional, conforme Soga (2014) constata ao verificar:

[...] indícios de divergências com relação à imagem docente, veiculada pela mídia e discursos acadêmicos (identidade para o outro) e à imagem que as próprias professoras fazem de si mesmas (identidade para si). Enquanto, aqueles as culpabilizam pelo fracasso de seus alunos, evidenciando suas “incompetências”; estas, sentem-se portadoras de uma difícil, porém, honrada missão, que é educar e formar cidadãos (SOGA, 2014, p. 108).

A identidade se dá a partir do reconhecimento coletivo, pois, como pontua Silva (2013), o professor dará sua interpretação a partir da experiência vivida, orientando sua trajetória profissional e construindo, aos poucos, sua identidade docente. Outro elemento de destaque da pesquisa desenvolvida por Soga (2014) refere-se à relação entre professoras e conhecimento. Segundo a autora (2014, p. 109), esta relação “encontra-se fragilizada, de forma que não seja viável pensarmos neste aspecto como um elemento que seja estruturante de suas identidades”. Os professores revelam preocupação com a estrutura familiar dos alunos e priorizam essas preocupações em detrimento do conteúdo, relatando, ainda, que preparam o seu trabalho com base nos pais dos alunos (SOGA, 2014).

Outro ponto importante destacado pelas pesquisas é a relevância dos vínculos estabelecidos pelos professores (LOPES, 2014; SOGA, 2014) com seus pares. Soga (2014) constata que as professoras não apresentam laços com as escolas em que atuam, e que muitas vezes mudam de local de trabalho para atenderem aos anseios pessoais, tais como proximidade com a residência e facilidade de transporte. Tal mobilidade demonstra que os vínculos entre os professores não são estabelecidos, pois isso “não conseguimos enxergar a escola, de um modo geral, como um elemento que defina a identidade das professoras, pois suas constantes mudanças e vínculos enfraquecidos deixam entrever um aspecto conflituoso de suas identidades” (SOGA, 2014, p. 109), bem como é sintomática da falta de credibilidade na escola pública.

A falta de opção que algumas dessas professoras tiveram em suas trajetórias, principalmente se considerarmos que um número significativo delas desejava – e algumas ainda desejam – seguir outra carreira. É possível falarmos, então, em uma identidade de servidora pública, uma vez que, as professoras tornam-se reféns de sua estabilidade e, em nome dela, submetem-se a permanecer em uma atividade cujos problemas e dificuldades superam o prazer e a satisfação que vivenciam ao desempenhar o seu trabalho (SOGA, 2014, p.111).

A passagem supracitada demonstra um certo isolamento por parte dos professores a respeito do seu trabalho. Outrossim, quando se referem aos colegas de profissão, apenas o fazem para enfatizar alguns aspectos negativos do colega (SOGA, 2014).

Ainda sobre o isolamento do professor, a pesquisa de Oliveira e Silva (2013) verifica que este também ocorre na modalidade de Ensino à Distância, pois:

a UAB, ao formalizar um modelo de educação a distância, [...] pode levar a um afastamento do professor em relação ao processo de ensino/aprendizagem ao atribuir destaque didático-pedagógico à tutoria, acarretando experiências de fragmentação e/ou precarização do trabalho docente (OLIVEIRA E SILVA, 2013, p. 122).

O isolamento prejudica significativamente uma marca importante na identidade docente, visto que a identidade se dá a partir das relações e de como elas ocorrem. Neste quesito, a pesquisa de Lopes (2014) é enfática sobre a importância de conversar com colegas mais experientes e, por esta razão, os primeiros anos da docência são de suma importância na constituição da identidade docente (LOPES, 2014).

No caso deste estudo, como vimos até o momento, o reconhecimento identitário fora da escola revela-se muito problemático, mas, também, o reconhecimento, dentro da escola, pelos próprios pares e profissionais que atuam diretamente com as docentes, parece ser conflituoso (SOGA, 2014, p. 111).

Assim, como a construção da identidade do indivíduo se dá através do processo de interação com outros seres humanos, a identidade docente também caminha nessa direção, ou seja, não se constitui sozinha (SILVA, 2013, SOGA, 2014, LOPES, 2014).

Como enfatizado na pesquisa de Lopes (2014), faz-se necessário que o professor iniciante tenha colegas mais experientes dispostos a compartilhar ideias, a ouvir as dúvidas daqueles que estão começando, mesmo que nem sempre saibam como ajudar. “Sinto-me segura em minha escola, por sempre ter tido apoio de outros professores” (LOPES, 2014, p. 123). Acredito que fazer parte de um grupo de professores que me recebeu tão bem contribuiu para que eu consolidasse aprendizagens de início de docência importantes.

3.3 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa responde a questões específicas, e é indicada para compreender uma realidade que não pode ser quantificada. Como aponta Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

De acordo com Bogdan Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem como característica básica o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, sendo a preocupação maior o processo e não o produto. A presença do pesquisador no local onde ocorre o estudo é de extrema importância e irá envolver a aquisição de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com o problema de pesquisa estudado. Portanto, ao realizarmos esta pesquisa, buscamos trabalhar para “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 1994, p. 21-22) dos sujeitos. Por este motivo, nossa pesquisa identifica-se com a abordagem descrita, visto compreendermos que o tema identidade docente é complexo e demanda análise interpretativa dos dados, bem como demanda a imersão do pesquisador no objeto da pesquisa (MINAYO, 1994).

O espaço-tempo em que concebemos os limites da nossa existência é aquele no qual emergem as nossas histórias, isto é, em que damos sentido ao vivido e apreendemos a nossa vida. Sabemos que o ser humano apropria-se da sua vida e de si mesmo por meio de histórias; ao socializar suas vivências, palavras, lembranças e imagens, o caminho pelo qual o faz é a ativação da memória, trazendo à tona aquilo que foi significativo. Desse modo, a abordagem qualitativa é a mais apropriada para adentrar o mundo e a vida das pessoas. Ela permite identificar experiências humanas, descritas a partir das narrativas do sujeito e interpretadas pelo pesquisador. Outrossim, partimos do pressuposto de que:

as lembranças dos indivíduos – as memórias autobiográficas – as suas histórias são importantes? Elas podem responder à questão fundamental: quem sou eu? Esses são os temas que se entrelaçam – memórias e identidades – e colocá-los no plural tem também um significado (BRANDÃO, 2008, p.14).

A história de vida permite que os sujeitos participantes da pesquisa reflitam sobre aspectos relevantes da sua trajetória de vida, ao mesmo tempo em que tomam consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que foram categóricos para a construção da identidade docente. Para tanto, a opção metodológica adotada neste estudo recaiu sobre a História Oral e, mais especificamente, em sua vertente intitulada História de Vida.

3.4 HISTÓRIA ORAL

A história oral é uma prática muito antiga, atrelada aos contos populares e ao universo da comunicação humana. Ela se constitui pela escrita da narrativa realizada a partir de lembranças e impressões registradas, as quais se transformam em consistentes escritas que as legitimam, na perspectiva de compreender e perpetuar o passado. A história oral, enquanto metodologia de pesquisa, compreende a realização de entrevistas com pessoas que vivenciaram ou testemunharam experiências, acontecimentos e visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. “Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc.” (ALBERTI, 1989, p. 52). O objetivo do método é registrar as impressões, vivências, experiências e lembranças dos indivíduos que desejam socializar sua memória para a coletividade, o que propicia um conhecimento do vivido com riqueza de detalhes, pois revela situações interativas com os pares que de outra forma não conheceríamos (MEIHY; HOLANDA, 2017).

A História Oral reside na capacidade de vislumbrar a história individual concatenada com a história coletiva. Dito de outra forma, antes da interseção do particular e do universal, está o aspecto revelador do conteúdo universal no âmago do particular. A partir deste entendimento, compreendemos que a História Oral é sempre social, pois é na vida social, em uma relação de interdependência, que as pessoas existem e constroem sua trajetória de vida.

Meihy (1996, p. 13), nesse sentido, corrobora nossa compreensão ao afirmar que a História Oral seria

um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social das pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. Como História dos contemporâneos, a história oral tem de responder a um sentido de utilidade prática e imediata.

A partir de diálogos gravados, as percepções da vida social são documentadas de modo que passam a constituir registros que devem ser considerados desde sua origem. As entrevistas em História Oral são realizadas no tempo presente sob a análise do tempo passado, e compreende uma linguagem oral que tem por finalidade articular os acontecimentos, de maneira a registrar ou explicar um objeto de pesquisa. A entrevista, nesta metodologia, é a expressão da documentação oral, ou seja, material proveniente de linguagem verbal expressa para esta finalidade – em outras palavras, a História Oral se expressa por si (MEIHY; HOLANDA, 2017).

Conforme analisado por Meihy e Holanda (2017, p. 28), “a observância em relação à pessoa em sua unidade, contudo, é condição básica para se formular a respeito da experiência individual que justifica o trabalho com entrevista, mas ela vale no conjunto”. Assim, a realização das entrevistas nos “estudos de memória, construção de identidade e formulação de consciência comunitária” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 24) é fundamental. O narrador, a partir da sua subjetividade, torna-se a principal fonte da pesquisa, pois “revelar o valor das narrações como forma de vê-las em si, é o modo saudável de considerar a história oral” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 25), visto que, sob o olhar presente do sujeito, os acontecimentos do passado são ressignificados e reconstruídos.

A narrativa de si permite adentrar territórios existenciais, representações e significados sobre o que foi experimentado pelo sujeito. Desse modo a história oral, é embasada na memória humana e no seu poder de rememorar as experiências vividas, despertando, a partir dos registros da oralidade, as lembranças de suas experiências. Cada pessoa, em sua singularidade e historicidade, apresenta uma forma única de compreender a sociedade na qual está inserida, e, dentro desse pressuposto, ajuizar um relato como uma história verdadeira seria muito ingênuo. O importante, a riqueza da oralidade, encontra-se na percepção e no sentimento verdadeiro do real emitido pelo narrador, que compreende e se apropria do mundo que o permeia.

A memória não é composta somente por lembranças desconexas e descontextualizadas do indivíduo: são lembranças de um indivíduo que faz parte de um contexto social e permeadas por inferências coletivas. Le Goff (1996) afirma que a memória e o passado são objetos da história e motores para seu desenvolvimento, sendo a memória imprescindível para a construção da história oral, a qual, por sua

vez, integra-se à história geral. Os estudos que revelam a memória são significativos e propiciam reflexões sobre o modo como o indivíduo enxerga o mundo, o que permite desdobramentos teóricos e metodológicos importantes. A memória é a reconstrução do passado, visto que lembrar e discorrer sobre acontecimentos passados não são atividades neutras, pois trazemos à memória acontecimentos significativos e que possuem um valor simbólico para nosso grupo social, e que passam a ser incorporados e selecionados por nossas estruturas mentais e comportamentais.

Na concepção de Nora (1993, p. 9), a memória:

[Porque] é afetiva e mágica, [...] não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discursos críticos. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica [...].

A memória revela a presença do que foi relevante nas experiências ocorridas no passado, decorrência dos estímulos para a sua seleção. Trata-se de uma construção psíquica e intelectual de fragmentos significativos desse passado, revelando-nos o quão coletiva é a memória, constituindo um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. Assim, a memória é uma construção no momento presente a partir de vivências e experiências que ocorrem no passado (LE GOFF, 1996). Memórias individuais e coletivas se entrelaçam, visto que não somos ilhas, de modo que recebemos e influenciamos os grupos que fazemos parte. A partir disso, a memória coletiva pode ser reconhecida no cruzamento de temas comuns e identidade das narrativas individuais (LE GOFF, 1996).

Para ilustrar tal afirmação, podemos evocar o momento em que nos lembramos de uma música. Nesta situação, recordamo-la de maneira a assimilar nossas lembranças, seja por identificação, seja pela significação que esta música nos traz. Mesmo que não tenhamos sido os criadores destas canções, somos diretamente envolvidos por elas (BURKE, 2000). Não temos o controle sobre as nossas lembranças, mas controlamos o modo como essas lembranças emergem da nossa subjetividade, tornam-se expressivas e adquirem voz. “As experiências de cada um são autênticas e se relacionam às demais por meio da construção de uma identidade comum” (MEIHY, 2007, p. 28). Logo, podemos dizer que as lembranças

se entrelaçam à maneira de existir do sujeito e, por consequência, se refletem no outro, isto é, também ganham vida a partir do olhar do outro.

As entrevistas em História Oral sugerem subgêneros da oralidade que se distinguem fundamentalmente. Basicamente, há três manifestações distintas desta forma discursiva: “[h]istória oral de vida, história oral temática, e tradição oral” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 34).

Para melhor compreensão, esquematizamos esta tríade da forma como se segue no quadro abaixo:

Quadro 10 – Tipologia da História Oral

História de Vida	História Oral Temática	Tradição Oral
Sujeito primordial é o depoente. • Narrador é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas. • As perguntas das entrevistas são amplas, colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos e na sequência cronológica da trajetória do entrevistado. • O entrevistador não contesta o entrevistado.	• É a que mais se aproxima das soluções comuns e tradicionais de apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. • A entrevista é mais um documento, compatível com a busca de esclarecimento e, por isso, o grau de atuação do entrevistador como condutor dos trabalhos ficam mais explícito. • Parte de um assunto específico e preestabelecido – a objetividade é direta, pois a temática gira em torno de um esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. • Versão de um acontecimento que discutível ou contestatório. O entrevistador tem papel mais ativo, inclusive de contestação do que o entrevistado diz.	• Trabalha com permanência dos mitos e com a visão de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto. • Remete às questões de um passado longínquo que se manifesta pelo folclore e pela transmissão geracional. • A entrevista deve abranger pessoas que sejam depositárias das tradições. • O sujeito neste tipo de pesquisa é sempre mais coletivo e menos individual. • Seu uso é comum em estudos de tribos e clãs, que resistem à modernidade. • Exemplos de estudos de tradição oral: destino dos deuses, semideuses, heróis, personagens históricos e malditos, origem de povos, calendários, festividades, rituais, cerimônias cíclicas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Meihy (2002)

Para a realização deste trabalho, optamos por trabalhar com o subgênero História de Vida, pois esta privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu, além de ser indicada para pesquisas que possuem por objetivo de pesquisa a identidade.

3.4.1 História de vida

Na História de Vida, as fontes são ressignificadas por meio das lembranças presentes na memória. Podemos assim afirmar que há “um esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico” (PORTELLI, 1997, p. 33).

Representações e “fatos” não existem em esferas isoladas. As representações se utilizam dos fatos e alegam que são fatos; os fatos são reconhecidos e organizados de acordo com as representações; tanto fatos quanto representações convergem na subjetividade dos seres humanos e são envoltos em sua linguagem. Talvez essa interação seja o campo específico da história oral, que é contabilizada como história dos fatos reconstruídos, mas também aprende, em sua prática de trabalho de campo dialógico e na confrontação crítica com a alteridade dos narradores, a entender representações (PORTELLI, 1998, p. 111).

O trabalho com a História de Vida consiste na gravação de entrevistas com pessoas ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da história contemporânea. A História de Vida é uma manifestação da História Oral em que a subjetividade é basilar, e sua distinção das outras categorias é a independência dos suportes probatórios. Para Queiroz (1988), ela se dá nos relatos de pessoas que narram sua existência através do tempo. Ao narrarem suas histórias, descrevem as relações e os significados que estabeleceram dentro dos grupos, dos quais fizeram ou fazem parte. O pesquisador compreende o indivíduo como representante de um grupo da sociedade em que ele se insere, revelando seus traços (QUEIROZ, 1988).

Laverdi (2012, p. 167) afirma que “[o]s relatos de história oral dão a ver planos múltiplos e imbricados de experiência social histórica, tanto de diferenças como de desigualdades que, por sua vez, são vividas e contadas pelos entrevistados”. Uma única história de vida pode revelar comportamentos e técnicas, valores e ideologias, aspectos importantes de sua sociedade e de seu grupo (QUEIROZ, 1988). É um “relato de um narrador sobre sua existência através do tempo” (QUEIROZ, 1987, p. 275), sendo que “[a] decisão deve basear-se em critérios qualitativos, como posição dos entrevistados no grupo e o significado da experiência”. (ALBERTI, 2006, p. 172).

A história oral de vida ocorre por meio de entrevistas com pessoas que possuem boas condições mentais e se dispõem a oferecer relatos sobre sua trajetória ou acontecimento histórico (MEIHY, 1996). Ela se fundamenta nas construções narrativas inspiradas em fatos, admitindo, contudo, imaginações, supressões e distorções. Afinal, “as histórias de vida são decorrentes de narrativas e estas dependem da memória, dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala. Isso talha a essência subjetiva da história oral de vida” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 35). Portanto, tais ocorrências são esperadas, e “incertezas, descartabilidade da referenciação exata, garantem às narrativas decorrentes da memória um corpo original e diverso dos documentos convencionais úteis à História” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 36).

À luz do exposto, a História de Vida é completamente permeada pelas vivências das pessoas. Ela permite que o sujeito, a partir do processo de interiorização, reflita sobre a própria história e o lugar que ocupa na sociedade, o que torna fecundo seu campo de ação. Vivencia a história, compreende e partilha sua história pessoal, o que permite que as experiências de cada pessoa se relacionem às demais por meio da construção de uma identidade comum. Assim, propicia reflexão e a compreensão entre diferentes classes sociais, grupos profissionais e gerações.

As concepções teóricas-metodológica aqui apresentadas oferecem fundamentação para estruturar a pesquisa voltada para História de vida. Sua técnica, como já descrevemos e justificamos, é voltada para a coleta dos dados por meio da entrevista. “É por meio de entrevistas também que realizamos pesquisas baseadas em narrativas de vida, igualmente denominadas ‘histórias de vida’”. (MINAYO, 2009, p. 65).

3.5 DEFINIÇÃO DO UNIVERSO DE ANÁLISE

Ao eleger uma dada realidade como fonte de estudo, é imprescindível considerar o contexto social do qual o sujeito faz parte, a fim de compreender os caminhos trilhados, suas percepções e suas histórias. Ao narrar sua história, o sujeito interpreta a si mesmo e organiza sua percepção das vivências passadas. O sentido de quem somos, tanto aos nossos olhos como aos olhos dos outros, depende das histórias que narramos e da posição que assumimos nestas mesmas

histórias. “Falar de história de vida é pelo menos pressupor que a vida é uma história” (BOURDIEU, 2005, p. 183), permeada de acontecimentos constituídos de momentos significativos, como a infância, a trajetória familiar, o período escolar, os motivos que pesaram ao escolher a carreira, o processo formativo acadêmico e a iniciação à docência. Assim, quem somos atrela-se ao modo como construímos as narrativas sobre nós mesmos. Nessa perspectiva, só compreendemos quem são as outras pessoas ao compreendermos as narrativas que fazem de si próprias.

A pesquisa de análise qualitativa, por suas características essenciais, não contempla um grande número de sujeitos, em especial quando se trata da pesquisa em História de Vida. Desse modo, não temos a pretensão de constituir uma representatividade estatística, o que nos levou a optar por definir o universo de análise para justificar e fundamentar os procedimentos adotados para a escolha dos sujeitos.

Nesta pesquisa, os sujeitos são os egressos⁹ do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – campus de Jacarezinho, Paraná (PR). A fim de elegermos quais egressos compõem o universo de análise deste estudo, estabelecemos critérios de inclusão, com vista a constituir os sujeitos da pesquisa. Assim, elegemos os critérios expressos no quadro abaixo:

Quadro 11 - Critérios para escolha dos sujeitos

1. Egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (2014);
2. Professores iniciantes;
3. Disponibilidade e aceite em participar da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Definidos os critérios, entramos em contato com a UENP e obtivemos os contatos dos vinte e quatro (24) egressos. De posse dos contatos, no ano de 2016, enviamos via e-mail a carta convite (Apêndice A) e solicitamos que os egressos respondessem a um questionário com perguntas fechadas e abertas (Apêndice B), com vista a identificar, dentre o grupo dos egressos, quais deles haviam concluído o curso e eram professores iniciantes.

Dos vinte quatro (24) egressos contatados, apenas doze (12) retornaram o e-mail com o questionário respondido. Após o retorno dos questionários, constatou-se que do grupo dos doze (12) egressos, apenas quatro (4) eram professores

⁹ Concluintes do ano de 2014.

iniciantes. A estes quatro (4) professores, foi realizado o convite para participarem desta pesquisa, dos quais três (3) aceitaram prontamente participar.

A partir das respostas do questionário (Apêndice B) chegamos aos sujeitos desta pesquisa, conforme o quadro a seguir:

Quadro 12 - Sujeitos da Pesquisa

Sujeitos	Ana	João	Melissa
Idade	25	25	23
Nível de escolaridade	Especialização	Especialização	Graduação
Curso de graduação	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
ano de conclusão	2014	2014	2014
Atua como docente	Sim	Sim	Sim
Tempo de docência	1 ano	2 anos	8 meses

Fonte: Questionário aplicado no ano de 2016

Definido os sujeitos participantes, constatamos que os três (3) eram professores iniciantes, conforme define Marcelo Garcia (1999), pois estavam dentro dos dois anos do exercício da docência. Por serem professores jovens, chama a atenção que dois deles já haviam buscado um curso de especialização. A partir destes dados, optamos para a coleta dos dados a técnica do gênero entrevista narrativa (EN), a qual permite ao pesquisador desvelar elementos desconhecidos ou nebulosos da realidade social a partir dos relatos dos sujeitos.

3.6 ENTREVISTA

As entrevistas na história de vida são utilizadas a fim de conhecer o passado, sendo a narrativa um de seus principais alicerces (MEIHY; HOLANDA, 2017). Os relatos do passado surgem a *posteriori*, pois é a partir do sujeito que narra suas vivências que a história se reconstrói e o passado se materializa. “Assim, se dizemos que a narrativa, na história oral, acaba constituindo o passado, isso não significa que o passado não tenha existido antes dela. Esquecer essa diferença é tomar à narrativa, ou as narrativas, como a própria realidade, ou as realidades” (ALBERTI, 2004, p. 104).

Optamos por realizar o gênero entrevista narrativa (EN) com os sujeitos, pois é indicada para pesquisas que articulem as histórias de vida a contextos sócio-históricos. A EN é definida como ferramenta não-estruturada, que privilegia a

profundidade dos relatos narrados pelo sujeito, com a mínima interferência do entrevistador (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Ela visa encorajar e estimular o entrevistado a relatar sobre algum(s) acontecimento(s) importante(s) de sua vida e do contexto social que faz parte (BAUER, 2002).

Com relação à narratividade, esta é o recurso que visa investigar a intimidade dos entrevistados e possibilita grande riqueza de detalhes. As entrevistas narrativas geralmente são longas, já que, pelo fato de o entrevistador não utilizar um questionário ou mesmo um roteiro estruturado, o narrador organiza a sua história à sua própria lógica. Cabe ao entrevistador trabalhar com estímulos, ou seja, pequenas interferências que incitem o entrevistado a falar das suas vivências que sejam pertinentes ao objeto de estudo. Ressaltamos, ainda, que os relatos orais são valorizados porque não são encontrados em documentos (HOLANDA; MEIHY, 2011).

A entrevista narrativa tem como finalidade (re)construir acontecimentos sociais experimentados pelos sujeitos. “Nesse caso, emprega-se a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias” (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p. 10), visto que a perspectiva do narrador se revela melhor ao utilizar uma linguagem espontânea. Desse modo, a linguagem do sujeito que narra sua história representa uma cosmovisão, a qual também é fonte de análise para o pesquisador. Por este motivo, durante as entrevistas, tomamos o cuidado de utilizar a mesma linguagem do entrevistado, com vista a estabelecer proximidade e criar um ambiente adequado e propício para os sujeitos narrarem sua história de vida.

A narrativa pode provocar no sujeito que narra sua história diversos estados emocionais, o que sensibiliza o entrevistador e lhe permite diversas possibilidades de interpretação. Logo, as expressões dos sujeitos durante a entrevista também foram levadas em consideração, principalmente características não-verbais, tais como: tom da voz, expressão corporal, pausas, mudanças na entonação, silêncios, entre outras. As narrativas construídas pelos sujeitos foram consideradas representações e/ou interpretações de mundo; assim, não estão abertas a comprovação, mas expressam a verdade a partir de um determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico (BAUER, 2002). De tal maneira, a técnica da EN possibilitou compreender o movimento entre as experiências relatadas pelo sujeito e a posição que ocupava no campo, visto que o intento das entrevistas narrativas é compreender os contextos em que essas histórias foram construídas e os fatores

que produzem mudanças e motivam as ações dos sujeitos (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002). Nesta ótica, consideramos interpretar o narrado sob uma perspectiva contextual, de modo a atribuir significado à história narrada.

As datas e os locais das entrevistas foram escolhidos pelos próprios professores entrevistados, de acordo com a conveniência e seu bem-estar. Ana nos recebeu em sua casa, em uma tarde quente do mês de outubro do ano de 2016, com prazer e interesse em participar da pesquisa. A rua da residência da Ana era bastante arborizada, com casas muito parecidas e naquele momento estava vazia. A entrevista com João foi realizada em uma manhã do mês de novembro do ano de 2017, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho. Por fim, Melissa nos recebeu em sua casa, em uma noite quente do mês de dezembro do ano de 2017 demonstrando muito entusiasmo em participar da pesquisa.

Ao iniciar a entrevista com os professores Ana, João e Melissa apresentamos os objetivos da pesquisa: Objetivo geral, o desvelar do processo da construção da identidade docente dos professores iniciantes de Ciências e Biologia, egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UENP. Para tanto, as seguintes metas específicas foram buscadas: (i) verificar o movimento constitutivo do ser-professor dos professores iniciantes, evidenciando a identidade profissional; e (ii) apreender a relação do curso de licenciatura em Ciências Biológicas com a identidade profissional dos professores iniciantes e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice C). Em seguida, solicitamos que realizassem a leitura e, após o término deste, julgassem se estavam de acordo com os termos do TCLE. Ao término da leitura, os professores não solicitaram nenhuma alteração e assinaram o TCLE. Por fim, explicamos sobre o formato da EN e solicitamos autorização (Apêndice E) para gravar as entrevistas, as quais foram concedidas.

Para a realização da EN, seguimos os passos propostos por Jovchelovitch e Bauer (2010), conforme expressos no quadro abaixo:

Quadro 13 – Fases principais da entrevista narrativa

(continua)

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> .

Quadro 13 – Fases principais da entrevista narrativa

(conclusão)

Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração. Emprego de auxílio visuais (opcional) .
Narração central	Não interromper. Somente o encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a Narração. Esperar para finais de finalização (“coda”).
Fases de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para iminentes
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da Entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 97)

Na fase de iniciação, apresentamos a questão gerativa narrativa com o propósito de estimular uma narração extemporânea que privilegiasse o uso da memória e evitasse que o narrador dê respostas pontuais (JOVCHELOVICH, 2002). Ao iniciarmos a entrevista, delineamos como questão gerativa: **Sua história de vida**. A questão gerativa fez com que o sujeito narrasse sua trajetória com riqueza de detalhes, nem sempre obedecendo a uma ordem cronológica, mas privilegiando o que a memória selecionou.

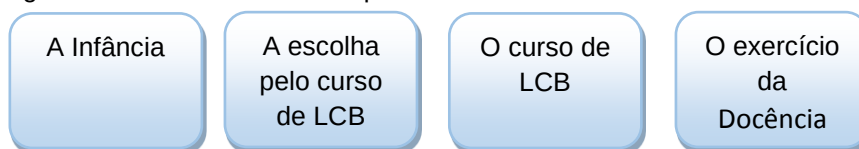
Já na fase da narração central, ao narrar sua história de vida, tomamos o cuidado de não interromper a narrativa do sujeito. Assim, não ocorreram intervenções, avaliações ou perguntas. Privilegiamos e respeitamos a espontaneidade da narração, a qual ocorreu de maneira cronologicamente descontínua, mas favorecendo o que foi ativado pela memória.

Na fase das perguntas, por seu turno, foram indagadas aos sujeitos algumas questões que ficaram confusas no decorrer da narrativa ou até mesmo que não foram esclarecidas. A fase de perguntas é uma forma de investigações da narrativa (JOVCHELOVICH, 2002). Neste momento, em posse do caderno de campo, realizamos perguntas como – “em que data?” – para esclarecer alguns pontos na história narrada.

Finalmente, na fase conclusiva, após o término da entrevista, desligamos o gravador. Utilizando somente um caderno de campo para anotações, fizemos perguntas do tipo “por quê?” “como?” “em que período?”, de maneira a tornar compreensível a história narrada. Desse modo, as entrevistas narrativas possuem uma característica colaborativa, uma vez que a história emerge a partir da interação entre pesquisador e participante da pesquisa.

Na sequência, pedimos autorização, para iniciar a gravação novamente. Em posse de um caderno de campo, solicitamos que abordassem os temas citados na Figura 3 (Apêndice D) de modo a buscar uma aproximação com o objeto da pesquisa.

Figura 3 – Temas solicitados após a fala conclusiva



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Após o término da entrevista, os professores foram informados sobre o tratamento das entrevistas e que receberiam o material transcrito (Apêndice F), textualizado (Apêndice G) e transcriado (Apêndice H) para conferência, possíveis alterações, reconhecimento e validação da narrativa.

3.6.1 Tratamento das entrevistas

Na fase posterior à realização das entrevistas, fundamentadas em Meihy (2005), efetuamos os seguintes tratamentos: transcrição, textualização e transcriação. A transcrição se trata de um processo rigoroso e exaustivo, que relata a passagem da fonte oral para a escrita. Apresentando caráter meramente técnico, a transcrição “é o processo de passagem equiparada das narrativas orais para a escrita como se um código equivalesse ao outro” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 108). A fim de tornar a transcrição legível, é usualmente necessário inserir sinais de pontuação, ou seja, é uma adição praticamente arbitrária do transcritor, já que “[a] pontuação indica pausas distribuídas de acordo com regras gramaticais: cada sinal tem um lugar convencional, significação e comprimento” (PORTELLI, 1997, p. 29).

Já no momento de textualização, as perguntas do pesquisador que podem ter orientado o percurso em determinados momentos (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 109) são suprimidas ou adaptadas às falas dos narradores. Podem, inclusive, ocorrer rearranjos a partir de indicações cronológicas e temáticas. Nesse sentido, a textualização tem como objetivo possibilitar uma melhor compreensão da narrativa, sendo que “[o] texto ainda não pode abandonar a característica de originalmente falado, devendo ser identificado como tal pelo leitor”. (HOLANDA; MEIHY, 2011, p. 156). Por fim, na etapa de transcrição, o contexto da entrevista é recriado no documento escrito. Tentamos elaborar uma síntese do sentido percebido além da narrativa e performance do colaborador, sendo, assim, o momento final em que os “elementos extratextos são incorporados” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 111). No entanto, o processo da transcrição foi somente encerrado após a validação do sujeito entrevistado. Neste procedimento, torna-se vital a legitimação da entrevista pelo narrador. Para uma melhor síntese dessas ideias, segue o quadro abaixo:

Quadro 14 - Tratamento das entrevistas narrativas

Transcrição	Textualização	Transcrição
 A passagem completa, com todos os detalhes, da entrevista gravada para a escrita.	 Durante esta etapa, a narrativa recebe uma pequena reorganização para se tornar mais clara. Escolhe-se, então, o Tom vital, que é uma frase a ser colocada na introdução da História de Vida, por representar uma síntese moral da narrativa.	 Recria-se, então, a atmosfera da entrevista, procurando trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, o que não ocorreria reproduzindo-se palavra por palavra. Há a inferência do autor no texto, que será feito várias vezes, devendo obedecer a acertos.

Fonte: Meihy (2005). Interpretação da autora.

Em conclusão, após a realização de cada etapa, o texto foi enviado aos professores para que pudessem realizar as alterações que julgassem necessárias. No caso da professora Melissa, não foi solicitada nenhuma alteração no texto da narrativa. Já os professores Ana e João solicitaram algumas alterações no seu texto, as quais foram prontamente atendidas.

3.7 A ANÁLISE

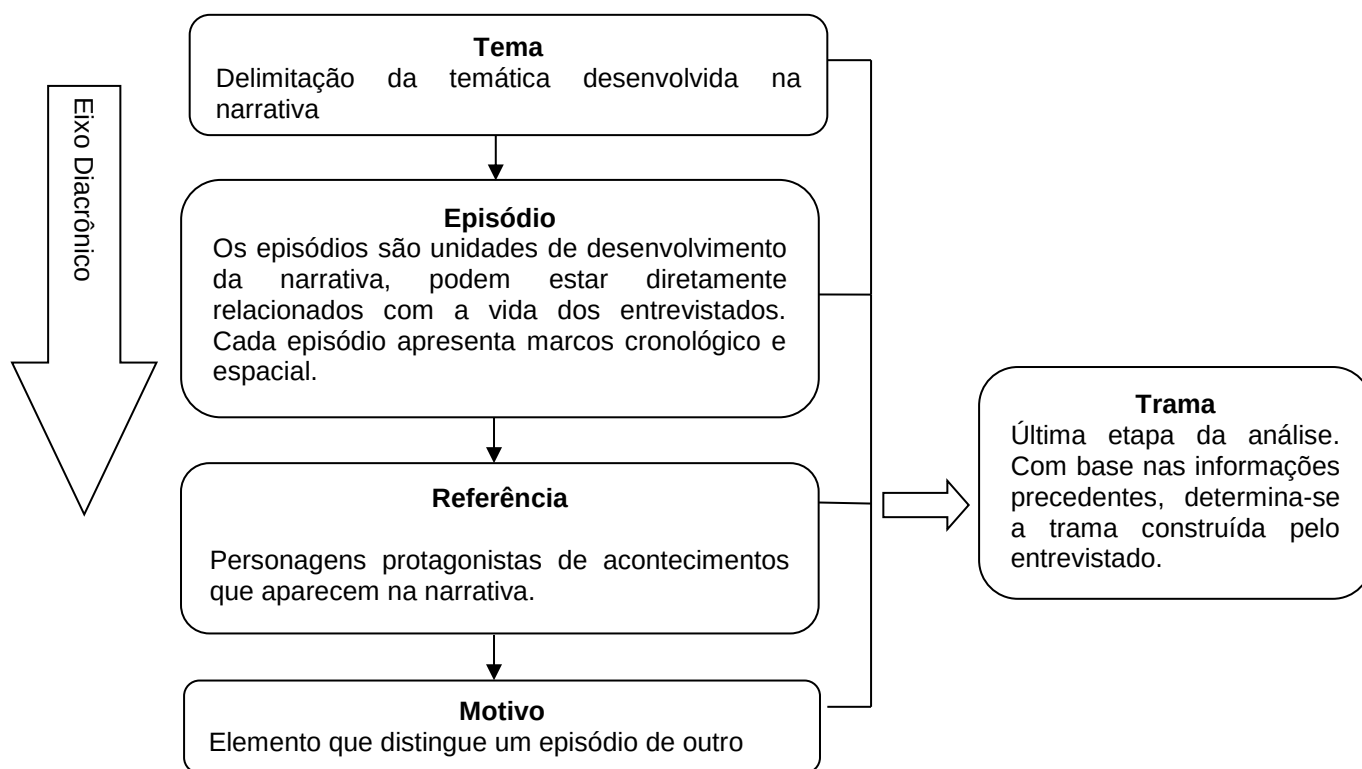
A memória se constrói por meio da relação entre o sujeito e o mundo que o cerca. Desse modo, tudo o que é ativado pela memória – a escolha da narrativa, dos

fatos, narrados, das circunstâncias em que aconteceram tais fatos – integra a narrativa, sempre nascendo da evocação de todos estes elementos. Dessa maneira, a “memória coletiva é reconhecida no cruzamento de temas comuns, identidades e narrativas individuais. Onde se dão os pontos de afinidades temáticas, estabelecem-se as memórias coletivas” (MEIHY, 2005, p. 64). Para a ativação da memória, a comunicação revelada pelas entrevistas é fundamental, ao passo que propicia troca de experiências, informações e construção de conhecimento. Partilhamos da concepção de Alberti (2005), no que considera um equívoco que, segundo a autora, é muito comum e convém evitar: pensar que a entrevista já é a própria história. Nessa perspectiva, o pesquisador deve interpretar e analisar a entrevista como fonte, no caso, oral. Tal situação se manifesta de acordo com Santos (2005, p. 6), na “seletividade das experiências e dos espaços envolvidos nas lembranças narradas, que só podem ser interpretadas se relacionadas à vida do indivíduo entrevistado”. A leitura de uma entrevista oral de história de vida é algo complexo e precisa ser compreendida sob a luz do objeto de pesquisa. Tendo como premissa os objetivos desta pesquisa, organizamos as lembranças narradas pelos sujeitos, reconhecendo que construir uma trajetória de vida não significa elaborar uma mera biografia do sujeito. Ao transitar por suas lembranças, apreendemos as práticas dos professores iniciantes, o que nos permitiu compreender a mobilidade social e espacial, bem como as relações que foram estabelecidas.

O modelo de análise neste trabalho fundamenta-se em Santos (2005). Em sua contribuição, o autor identifica elementos-base para a finalidade de estabelecer uma narrativa: tema, episódio, referência, motivo e trama. Para o desenvolvimento do tema, concentramo-nos no elemento mais próximo da organização do texto das narrativas: os episódios. De acordo com Santos (2000), estes são parcialmente orientados por recortes espaço-temporais, elementos que dão sentido ao desenvolvimento da narrativa, e se encontram relacionados às diversas fases da vida do indivíduo. Dessa forma, “[c]ada episódio, além de um tema particular, apresenta marcos cronológicos e espaciais, bem como referências a pessoas/personagens protagonistas de acontecimentos inseridos na narrativa” (SANTOS, 2005, p. 7). A partir da delimitação dos episódios nas narrativas, podemos identificar um tema particular, denominado *motivo*, sendo este compreendido como elemento que distingue um episódio de outro, por intermédio da significação que ele encerra nas narrativas (SANTOS, 2000). Uma trama se

assemelha à imagem contida em uma peça de tecido, uma vez que só é possível ser construída a partir da urdidura e das referências que possui. A trama é a maneira pela qual o narrador organiza a sua narrativa, sendo apreendida pelo pesquisador pelo encadeamento dos episódios relatados. Ela revela a disposição pessoal do narrador, a qual por sua vez, encontra-se relacionada à percepção do real concebida por ele. Determinada a trama, passamos a recompor a narrativa (SANTOS, 2005). Dessa maneira, “estaremos em condições de projetar a intenção do entrevistado em ter oferecido aquelas lembranças” (SANTOS, 2005, p. 9). A trama compreende a percepção do narrador sobre os fatos do âmbito da experiência, embasada em seus valores socioculturais e na posição que ocupa em um dado campo. Desse modo, os fatos emergem a partir das memórias do narrador, as quais se manifestam no momento em que este se recorda das ocorrências em sua trajetória de vida. Tendo a trama como ponto de partida, é possível compreender as experiências vivenciadas, a representação do passado, as relações que se estabeleceram no decorrer da trajetória de vida e a posição que o sujeito ocupa no interior de um dado campo. Esquemáticamente, segue nossa proposta de organização e de análise das narrativas.

Figura 4 – Análise das narrativas



Fonte: Elaborado pela autora com base em Santos (2005).

A partir da proposta de análise, com vistas a identificar os elementos: tema, episódio, referência e motivo presentes nas narrativas dos sujeitos, construímos um quadro a fim de compor a trama dos professores iniciantes. Desta feita, passamos a explicitar a trama da vida dos professores Ana, Melissa e João, a fim de buscarmos seus ditos e interditos, e, assim, compreendermos como se deu (ou não) a construção de sua identidade docente. Para tal propósito, foram delimitados os temas e os episódios, promovendo a análise de cada abordagem em particular, bem como dos aspectos relevantes para o desenvolvimento deste estudo.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÕES: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES INICIANTES

À luz de toda a nossa exposição, buscamos apreender as experiências vividas pelos professores iniciantes a partir das suas narrativas. Nosso foco foi a memória individual dos entrevistados, compreendendo que tais memórias são não somente a soma de acontecimentos vivenciados pelos sujeitos, mas também um fenômeno construído pela força de fatores externos que circunstanciam um determinado grupo, marcando sua representação sobre o mundo que o cerca. Neste contexto, “[o] mundo social é também representação e vontade; existir socialmente é também ser percebido, aliás, percebido como distinto” (BOURDIEU, 1996, p. 112). Logo, podemos dizer que a experiência da posição ocupada no macrocosmo social é determinada, ou pelo menos alterada, pelo efeito das interações sociais

4.1 A ORGANIZAÇÃO DA TRAMA DA VIDA DA PROFESSORA ANA

*Vou-me embora pra Pasárgada
Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura*

Manuel Bandeira

No poema que nos vale de epígrafe, Manuel Bandeira se refere a Pasárgada como local idealizado, um porvindouro distante, permeado de coisas novas – um sonho, um anseio, verdadeira fuga da realidade. A trajetória da professora Ana é assim. Queria ser reconhecida, se livrar das aulas do pai – “o professor de matemática” – e queria que a mãe não fosse passiva. Ela luta contra as más condições financeiras, a condição social limitante e as forças presentes nos campos simbólicos dos quais faz parte. Não quer se acostumar com o que o destino lhe reservou, quer ir embora, sem saber para onde, desde que não tenha mais que ficar e tornar-se professora. Ana quer encontrar sua Pasárgada. Logo, a luta contra as forças externas, a busca pelo reconhecimento de si e a ânsia por ir embora são os fios que entrelaçam a trama da vida de Ana.

Quadro 15 - Trama da vida da Professora Ana

Temas	Episódios
1. Relação familiar: a importância do passado para o futuro	• A importância de trabalhar • A mãe • O pai, professor de matemática
2. Relação com os Professores no período escolar	• A Professora de matemática: eu sentia medo • A imagem de “respeito” aos professores • Os elogios dos professores • O professor que explicava difícil o conteúdo • A falta de voz do professor • Aprender a não precisar do professor para aprender • Gostar do professor é gostar da disciplina •
3. Aproximação com a profissão professor	• Eu não quero ser professora • Reconhecimento do seu “lugar” o início do curso de licenciatura • A “escolha” do curso: a justificativa
4. Vivências no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	• O descaso e o medo dos professores • A Ênfase nas disciplinas biológicas • Primeiras experiências com a profissão professor: Colégio Estadual do Campo Rodolfo Inácio Pereira - E.F.M - Eu quero ir embora! • As coisas colaboram pra gente desistir • As maçãs podres • Estágio Curricular • O caderninho • TCC: quero ir embora! • Impressões do curso
5. Ana vai embora	• Vivência em Curitiba
6. A volta para sua cidade de Origem e se torna professora iniciante	• A escola Privada: - A fase da descoberta • O Interesse dos alunos pela professora • As aulas planejadas • A Escola Pública: Escola Leonardo • Os grupos dos professores: Experientes e iniciantes • A dificuldade em Planejar as aulas • A dificuldade de dominar a sala • O aluno <i>cowboy</i> • As minhas aulas • 2018

Fonte: A autora (2019)

4.1.1 A História de Vida da professora Ana

Me recordo que no ensino fundamental, eu queria ser médica. Queria ser neurologista, olha só (risos) o sonho!

(Ana)

Ana nasceu no dia vinte e três de setembro, do ano de mil novecentos e noventa, no interior do Estado do Paraná, em uma pequena cidade, de

6.440 habitantes, localizada a 320 quilômetros a noroeste de Curitiba-PR (IBGE, 2017). A região possui clima superúmido com subseca e a terra é utilizada com pastagens e agricultura de subsistência, sendo que a maior área de terra do município é utilizada para a agricultura. Ana é filha do professor de matemática aposentado, Jurandir, de 71 anos, e da dona de casa Maria, de 52 anos. Seu pai formou-se na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras – FAFIJA – hoje transformada em Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Sua mãe estudou até o ensino médio (curso de magistério), mas nunca atuou como professora, sempre cuidando dos filhos e da casa. Ana tem dois irmãos, Erik, de 28 anos e André, de 18 anos. O irmão mais novo sempre foi protegido pela mãe, e isso fez com que Ana estabelecesse uma relação conflituosa e distante com ele. Ana cresceu em um ambiente permeado por conflitos familiares, onde se enfatizava a importância do trabalho remunerado como forma de subsistência.

Cresci ouvindo dos meus pais que eu precisava trabalhar! Para eles o importante era trabalhar. Diziam que estudar era importante, mas o trabalho é essencial. Minha mãe se preocupa muito com meu irmão também e sempre diz que ele precisa trabalhar. Aqui do lado da nossa casa tem uma floricultura, e às vezes surge algum trabalho para ele e a proprietária o chama para trabalhar. Sempre falamos para ele que é importante ter um dinheiro próprio. Mas meus pais nunca nos influenciaram nas nossas escolhas.

Ana viveu em um ambiente onde o trabalhar a fim de subsidiar o seu sustento era basilar, mesmo seus pais a incentivando a estudar, o discurso sobre a necessidade de trabalhar imperava. Investir em estudo significa obter retorno em longo prazo e a família de Ana, por não possuir boas condições financeiras, não poderia esperar tanto tempo para que a filha passasse a contribuir com a economia familiar. Era preciso enfrentar os desafios e correr contra o tempo. Com essa finalidade, os pais a incentivaram, desde muito cedo, a trabalhar e a ganhar o seu sustento. Compreender as disposições das pessoas e quanto cada um dos espaços influencia no outro é o que abre a possibilidade para apreender uma trajetória. Percebemos que a família de Ana fazia incentivos coerentes com suas disposições econômicas e culturais, o que coaduna com Dubar (2005, p. 87) ao relatar que “[...] as famílias das classes populares, farão investimento que assegure a seus filhos o acesso escolar correspondente ao capital cultural e econômico que possuem, reproduzindo assim sua posição sociocultural”. Logo, desde muito cedo, Ana

aprendeu que era preciso trabalhar para que, em um futuro próximo, pudesse se manter sozinha financeiramente.

Embora Ana afirme que seus pais não a influenciaram na escolha de sua formação profissional, compreendemos que a insistência deles em relação à necessidade da jovem ir em busca de alguma forma de auferir recursos certamente direcionou suas “escolhas”. No início da vida, pelo fato de a identidade ser atribuída pelo outro, segundo Ciampa (1990, p. 131, grifos do autor), “*interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem, de tal forma que se torna algo nosso.*” Assim, Ana, desde cedo, soube que logo precisaria assumir o papel de trabalhadora e mantenedora de si. A socialização primária percorre toda a infância e constitui um período intenso de aprendizagem, sendo a família o principal agente de socialização (DUBAR, 2005). Desse modo, a compreendemos que a centralidade do trabalho rentável na vida de Ana é um elemento fundante na construção da sua identidade.

Além disso, Ana cresceu em um ambiente cercado por homens que exerciam influências machistas, e por uma mãe que, embora lhe desse todo apoio e incentivo, nunca reagiu e nem tentou sair dessa situação.

*A minha mãe cursou o magistério, mas nunca lecionou. É dona de casa e trabalha cuidando de uma senhora. Minha mãe é uma pessoa passiva, **nunca se preocupou em sair para trabalhar fora** (grifo nosso).*

Percebemos que a imagem materna de Ana era de alguém que ficava em casa, que optou por não sair e trabalhar. Ela se mostra como uma filha que não compreendia a escolha que a mãe fez em ser dona de casa e não seguir uma profissão. Entretanto, via na figura materna uma fonte inspiradora para ir em busca dos seus sonhos, para realizar o que a mãe não realizou.

Minha mãe me ensinou tudo sobre a vida. Apesar de ter sido uma mulher que só ficava no lar e passiva em relação às atitudes do meu pai, sempre me mostrou sua força em diversos momentos e circunstâncias da vida, mostrando-se até mais forte que meu pai (este sendo homem). Toda persistência e ânimo para conquistar e organizar minhas coisas adquiri vendo ela, pois sempre esteve disponível para suprir minhas necessidades. E Isso não tive do meu pai, embora morássemos juntos na mesma casa e sendo uma família.

Sua mãe era uma mulher forte, o que não fez por si, fazia pela filha e a encorajava diante das dificuldades da vida. Foi sua cúmplice a vida toda. Já, como o pai, Ana não possuía uma relação harmoniosa.

*Meu pai era machista e minha mãe uma pessoa passiva: **era dona de casa**. Havia algumas atitudes do meu pai, que ela não gostava, mas aceitava. Por isso, minha relação com o meu pai se tornou difícil e fria. (Grifo nosso).*

O comportamento passivo da mãe frente às atitudes do pai fez com que Ana se afastasse dele e não construísse com ele uma relação saudável. Ao relatar sua história, Ana revela os atos de atribuição para com a mãe: uma mulher do lar, submissa ao marido e sem aspirações profissionais. A partir de tais atos, Ana demonstra não querer vivenciar a mesma trajetória da mãe, traçando estratégias para não repetir a história materna. Vemos que Ana analisa a trajetória de vida da mãe projeta para si as suas perspectivas para o futuro e, desta feita, estabelece planos de modo a não reproduzir a mesma trajetória de vida. Em sua narrativa, a frase **ir embora** é uma constante. A identidade biográfica se constitui também a partir da subjetiva do sujeito a partir das referências da família (DUBAR, 2005), por isso inferimos que a trajetória da mãe é um elemento constituinte da identidade de Ana.

Apesar da ênfase dada ao trabalho, o pai de Ana era rígido e exigia que levasse com seriedade os estudos. Ana sentia-se pressionada em ter um bom desempenho na escola, de maneira a corresponder ao modelo estabelecido pelo pai.

Recordo-me de me preocupar muito com a escola, pois, não digo que era influenciada, mas naquela época tinha muita pressão para estudar, se eu não estudasse, recebia castigo, e até apanhava, então quando eu não tirava uma nota boa, me sentia muito frustrada!

A constituição do sujeito no espaço é o que vai possibilitar sua compreensão gramatical do mundo que o circunscreve. Dito de outra forma, a “realidade” é formada em relação às suas disposições internalizadas no inconsciente, para designar estados de consciência de representação do real em nosso princípio da visão. Até o que compreendemos por “visão” é comprometido pelo vínculo social, e não uma ótica puramente biológica. O que é percebido depende das categorias

mentais que se formam no sujeito, desde a identificação primária com o vínculo social da família. Neste contexto, Bourdieu (2011), contribui para o esclarecimento da relevância dos exemplos familiares na constituição da identidade do sujeito, quando coloca que na família ocorre o princípio coletivo de construção da realidade coletiva, sendo a família um princípio de construção da realidade social.

O bom desempenho escolar da filha era algo fundamental para o pai, que exigia dela comportamento exemplar em relação ao seu desenvolvimento nos estudos, sob pena de ser punida. No entanto, apesar da relação conflituosa com o pai, este fazia questão de ajudar a filha com os deveres escolares.

Como o meu pai era professor de matemática, era muito rígido comigo em relação aos estudos, e às vezes eu sentia medo dele, porquê por mais que ele tentasse me ensinar, eu não conseguia aprender, e eu tinha medo; então passei a fingir que aprendia, e assim me livrava logo das aulas (risos).

Ana resistia ao auxílio do pai nos estudos. Sentia dificuldade em aprender, não conseguia focar no conteúdo e tudo o que queria era que aquele momento acabasse, e, para isso, traça uma estratégia: fingir que aprendia. Esta estratégia estendeu-se por toda a sua trajetória escolar:

Mas conforme foi passando o tempo eu comecei a estudar sozinha e vi que aquilo funcionava, então eu não prestava muita atenção na aula, deixava para fazer a tarefa sozinha em casa (risos). Foi o jeito que eu descobri de aprender.

Na passagem acima, podemos inferir que o professor não exercia centralidade no processo da sua aprendizagem, já que o fazia sozinha. Parece-nos que a função que este professor exercia não era valorativo para ela, já que não necessitava deste para aprender. Sozinha, conseguia ter dominação sobre o conteúdo da escola. Isso pode ocorrer pois:

[...] identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base em categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através de estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente (DUBAR, 2005, p. 156).

Desta feita, Ana associa uma imagem negativa dos professores que ministram a disciplina de matemática:

*Na escola, ahh! eu também tinha uma professora de matemática, não sei o porquê, como vou dizer, um bardo assim, **todo professor de matemática parece ser muito rígido**. Tinha uma professora que eu tinha trauma. Aqueles problemas antigos, aquelas resoluções, multiplicação, subtração, adição, por mais simples que fossem, eu não conseguia fazer. **Eu travava!** Esta professora me deu aula na 3ª ou 4ª série. Eu lembro que a própria imagem dela, não o caráter, **a imagem exterior dela me assustava**, (risos. Acho que era por isso (risos), ela tinha voz assim, ela era mais velha, então tinha a voz mais ardida, então eu não conseguia aprender mesmo (grifos nossos).*

A imagem da professora de matemática a assustava. Vemos que Ana atribui predicativos aos professores de matemática: um professor que não cativava os alunos, não se mostrando disposto a contribuir com o processo de aprendizagem e emancipação dos alunos, cuja autoridade e autoritarismo não cediam espaço nem para vínculos com os alunos, nem para seu reconhecimento social.

Percebemos que essa imagem rígida, pouco carismática, que Ana construiu acerca do professor de matemática expressa a representação que tinha do pai, o qual lecionava a mesma matéria, e inferimos isso interferia em seu processo de aprendizagem. Visto que a percepção que o sujeito apresenta do mundo que o cerca traz implicações para o jogo social, as representações que os agentes possuem das divisões da realidade colaboram para a realidade das divisões (BOURDIEU, 1996). Tal fato denota a forma como a representação se reflete no *habitus* e cria um ciclo que não desfaz a imagem, a representação que se tem de um dado momento ou de uma pessoa. Isso se reflete na forma como os sujeitos vão delineando sua trajetória de vida, os espaços e as posições que ocupam dentro de um campo.

Vemos como o ambiente familiar é uma instituição socializadora que coexiste numa “intensa relação de interdependência e nas quais se constituem as identidades pessoais e sociais dos indivíduos” (SETTON, 2002, p. 60) e que o processo de socialização “inscreve-se, em relação dialética, numa estrutura social, ela própria inserida num processo dinâmico, na sequência do jogo das oposições, dos conflitos e das contradições que comporta em si mesmo” (LESNE, 1997, p. 45). Logo, a socialização é apreendida como a aquisição de um código simbólico que resulta das tramas. É um processo plural, que se dá a partir das relações sociais que permeiam o indivíduo e se estabelecem nos contextos onde os indivíduos se movem. Os fatores que influenciam durante o processo de socialização e de construção de suas identidades profissionais podem variar de acordo com as

questões afetivas desenvolvidas no ambiente de trabalho e na família (DUBAR, 2005). Nesse caso, a representação sobre a identidade docente se inicia muito antes do indivíduo tornar-se professor.

À luz do exposto, as identidades resultam do encontro de trajetórias socialmente estabelecidas, a partir dos campos socialmente estruturados e do poder de classificar um indivíduo, ou um grupo social, através de uma imagem consagrada desvela a capacidade de impor significações (BOURDIEU, 1996). Tendo em vista que as representações “podem contribuir para produzir o que aparentemente elas descrevem ou designam, ou seja, a realidade objetiva” (BOURDIEU, 1996, p. 107), Ana vai atribuindo predicados aos professores e revelando a imagem construída acerca da profissão docente. Ela vê a autoridade com viés de autoritarismo e do saber que não pode ser partilhado:

*Me recordo que tive duas professoras que colocavam muito respeito na profissão. Uma era professora de português e a outra de geografia. Me lembro da posição delas em sala de aula. Quando davam alguma ordem, a sala toda ficava parada; não sei se era a época... (risos), mas eu via elas com muito respeito. Me recordo também do professor de física que tive no Ensino Médio, ele explicava difícil. Sabe aqueles professores que gostam e que tem **prazer de explicar difícil?! Eu não entendia nada, mas eu gostava dele. Como pessoa ele era muito bom, ele é muito inteligente.** (Grifos nossos).*

Ana expressa tristeza ao mencionar a falta de vínculo e vontade do professor em auxiliar os alunos na aprendizagem dos conteúdos. Não se pode esquecer que o professor aprende, mas, acima de tudo, “é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2002, p. 31). Ana percebe essa intencionalidade do professor em mostrar aos alunos o quanto sabe aquele conteúdo e o quanto tal conteúdo era difícil de aprender. Assim, os alunos teriam que estudar muito, para chegar próximo ao saber do professor.

A prática pedagógica autoritária propicia situações de conflito e interfere negativamente na interação entre professores e alunos. Dessa forma, não há espaço para a discussão, nem momento para esclarecimento de dúvidas. O professor estabelece as normas da sua instituição e visualiza o aluno como receptor de conhecimento, sendo que tais regras devem ser acatadas de maneira passiva pelos alunos. Nesse contexto, o professor representa uma figura distante, sem empatia, que dá ordens que devem ser obedecidas. Ana sentia medo das

professoras: não era somente respeito, mas temor. Vemos que as práticas exercidas pelos professores são importantes não somente para o processo de ensino e aprendizagem, mas também pelas marcas que são ativadas pela memória de Ana, sendo um elemento importante na constituição da sua identidade.

Ana convivia em um ambiente familiar que tecia poucos estímulos às suas conquistas, e as cobranças sobressaíam aos elogios. Logo, passou a criar estratégias na escola para receber elogios dos professores, uma vez que ser notada e valorizada pelo outro era importante para ela.

Lembro-me que o que eu mais gostava, era quando os professores me elogiavam por aquilo que eu fazia. Isso era o mais gratificante. Quando tinha uma atividade eu queria terminar primeiro, na verdade eu e meus amigos fazíamos competição. Eu sentava com o “pessoalzinho” que já era mais estudioso (risos), ou que eram mais cobrados em casa. Mas se eu terminasse primeiro que eles a atividade e tivesse tudo certo, não sei se você lembra, as vezes o professor fazia tinha estrelinha no caderno, ou dava parabéns ou ótimo, então, aquilo era a coisa mais maravilhosa do mundo!

Ao relatar o episódio, os olhos de Ana brilharam e sorriram. Sua expressão facial emitia contentamento. Ela sentiu o **gosto**¹⁰ por ser **reconhecida**¹¹. Ana passa a fazer parte do grupo dos “bons alunos”, que tiram boas notas e são bem vistos na escola. A partir disso, ela estabelece relações a partir das referências sociais que possui e passa a exercer práticas, como a de tirar notas boas e se firmar em um grupo. Essa experiência de Ana a fez compreender a importância do reconhecimento que o outro lhe atribui.

Bourdieu (2007) define os grupos dos quais o sujeito faz parte como arquétipos, os quais estabelecem os estilos e as práticas exercidas pelo sujeito. Assim, este se move a partir das práticas que, por sua vez, não são criações individuais, mas construções sociais. Não se trata de uma prática livre, mas mediada pelo *habitus*, isto é, pelo sistema de disposições inculcadas e incorporadas socialmente pelo sujeito (BOURDIEU, 2007). O *habitus* é, pois, a estrutura social transformada em estrutura mental que gera os gostos. Analogamente, ao passar a ter gosto por tirar boas notas e receber elogios por isso, Ana apreendeu a competência cultural “correta” dentro do campo escolar e como isso poderia trazer o

¹⁰ Grifo nosso

¹¹ Grifo nosso

reconhecimento de que precisava para se sentir importante, bem como para resolver as situações que se lhe apresentassem.

A identidade social se caracteriza pela imagem que tecemos de nós e pela forma como os outros nos veem, uma vez que o que está em jogo “é a articulação desses dois processos complexos, mas autônomos: a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (DUBAR, 2005 p. 142). Ser reconhecida pelo outro, para Ana, foi fundamental e permeou a sua trajetória, tendo em vista que a busca por reconhecimento foi constante em sua vida.

Me recordo de um professor que tive no ensino médio (risos) ele da aula de filosofia e sociologia, algo assim. Para você ter ideia, ele me deu aula em 2003, 2004 e 2005. Hoje nós já estamos em 2017, ou seja, se passaram 15 anos, e desde que eu entrei no primeiro ano até hoje ele dá aula da mesma forma. Ele dá um texto em sala e passa no quadro 10 questões, quando ele está bravo, aumenta para 15 questões; só que o bravo dele é assim, eu não sei se ele tem algum problema psicológico, ele fala bem “miudinho, bem quietinho, não se altera de maneira”. Ele é diferente.

O olhar do outro é importante para Ana, bem como as qualidades que lhe são atribuídas por ele. Para Ana a identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis, a ponto da identidade predicativa de si precisar coincidir com as identidades atribuídas pelo outro:

Há umas duas semanas atrás conversei com uma amiga e comentei sobre este professor. Perguntei a ela: E o professor de filosofia é esse?! Ela disse: É! Eu disse: Ele ainda passa o texto e as 10 questões? Ela disse: Faz! Faz a mesma coisa!! Eu penso que as disciplinas como filosofia e sociologia não são matérias que o aluno se interessa resolvendo 10 questões. Ele tem o mesmo método há anos. Como pessoa, nossa! Eu amava ele! Mas como professor deixou a desejar.

Para Ana, o professor parecia não ter motivação e não gostar de estar em sala de aula, já que não conseguia interagir com os alunos, nem tampouco se envolver com a disciplina e com a profissão que exercia. Tardif (2002) contribui para o entendimento desse procedimento do professor, relatado pela entrevistada, quando refere que:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os

outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11). [assim], o ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2002, p. 16).

A experiência de Ana com esse professor, em razão da aparente ausência de interesse e motivação para a docência e o ensino, bem como a falta de reconhecimento social que lhe era atribuída, era algo que lhe incomodava. Notamos que os professores que possuíam boas práticas, e eram reconhecidos socialmente por meio do respeito dos alunos, eram os que ela mais gostava.

Os professores que eu mais gostava, não sei porquê, (risos) era o de ciências e português. Como gostava dos professores, gostava das disciplinas.

[...] Mas quando eu estava no ensino médio eu não sabia ao certo o que eu queria, mas era algo relacionado à área da saúde. Eu tinha uma professora da qual eu gostava muito, não sei se gostava por causa da pessoa dela ou da disciplina que ela ministrava, Biologia. Na verdade, gostava muito de duas professoras, essa de Biologia e uma de química. Me identificava com elas e com as disciplinas, até porque eu ainda quero fazer farmácia.

O carisma, a empatia e o saber do professor admirado impactaram positivamente na aceitação e no gosto pela disciplina que este leciona, contribuindo significativamente em sua tomada de decisão no processo de escolha da profissão. Percebemos que tanto as práticas dos professores como o reconhecimento destes perante os grupos aos quais pertencem são elementos importantes na constituição da identidade.

Posteriormente, ao concluir o 9º ano do Ensino Fundamental, Ana cursou paralelamente o Ensino Médio no período da manhã e o curso de formação de docentes no período da tarde. Este último foi determinante na vida de Ana, já que vivenciar a prática de ser professora influenciou-a negativamente, de tal maneira que a levou a não querer ser professora:

Eu fiz o curso de formação de docente, o magistério. Quando entrei no curso de formação de docentes eu tive essa ideia de que eu não queria ser professora. A sala em que fiz estágio, os alunos eram pequenos e faziam muita bagunça. Como eu era estagiária eu fazia de tudo (risos). Então me colocaram para dar aula em todas as turmas, eu acho que peguei um trauma por conta disso, porque me sobrecarregou demais. Pensei: não queria ser professora. Eu acho que é por causa desse período que eu não queria lecionar.

A falta de estrutura da escola pública e da equipe pedagógica a assustou. Sentiu-se sobrecarregada com as demandas da escola. Fez estágio nas salas mais difíceis e, sem poder contar com o acompanhamento do professor regente, sentiu dificuldade em dominar a sala, frustrando-se por não se sentir valorizada como professora. Dessa maneira, Ana significou as experiências que o estágio na escola lhe trouxe, tornando-a ainda mais resistente ao exercício do magistério.

Durante o período de realização do estágio curricular, Ana atuou em outros departamentos da Secretaria de Educação, nos setores de esporte, cultura e contabilidade. As experiências vivenciadas nestes setores foram positivas para Ana, a qual, ao desempenhar as funções que lhe foram atribuídas, sentiu-se valorizada. Ela relata que ter vivenciado essas outras funções reforçaram a negação pela profissão de docente. Tal posicionamento encontra respaldo em Dubet (1994), para quem o resultado de uma ação não se baseia unicamente em uma lógica, mas em uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos.

Todas estas experiências eu pensei: eu não quero ser professora!

Percebe-se que, para Ana, ao comparar a docência com outras profissões, estas lhe pareciam melhores e mais valorizadas do que a profissão de professor.

Acho que tive uma fase um pouco rebelde (risos) dei uma relaxadinha nos estudos [...] e fui entendendo que para poder estudar tem que ter dinheiro.

Assim, Ana compreende as barreiras socioeconômicas que limitam as suas escolhas profissionais e a necessidade de escolher um curso que atenda sua necessidade financeira. A escolha profissional encontra-se atrelada à posição do indivíduo diante da realidade que o cerca, ou seja, a posição que o sujeito ocupa no campo. Assim, as alternativas de “escolhas” profissionais são delimitadas pelo contexto socioeconômico e histórico-cultural a que o sujeito pertence. Adentrar no mundo do trabalho e exercer uma profissão está longe de ser um evento corriqueiro; ao contrário, trata-se de algo complexo, uma vez que o trabalho é uma categoria central para a constituição da subjetividade e para a sobrevivência das pessoas (ANTUNES, 2004). Sendo assim, Ana sente tristeza e frustração por não poder escolher a profissão que sonhava:

Antes de prestar o vestibular, fiz o ENEM e tentei as bolsas do PROUNI, coloquei como opção a cidade de Londrina – PR. No dia

*em que chegou o resultado, me recordo que estava no laboratório de informática da escola João de Freitas junto com o diretor. Estávamos mexendo naqueles computadores antigos da escola. Quando entrei no sistema, na opção de bolsa, aparecia a nota de corte, e ali naquele momento eu vi que a minha nota não batia com a nota de corte, com a nota do curso. Então, eu já soube que não iria passar, Me senti frustrada! Mesmo sabendo que se caso passasse não poderia **ir embora**, mas ainda assim, me senti frustrada. (Grifo nosso)*

Como Ana não foi aprovada no curso que pretendia e, sem os recursos financeiros necessários não poderia ir embora, viu-se obrigada a aceitar a opção que lhe restava:

Pensei em escolher um curso que se encaixe no meu perfil.

As necessidades jamais podem ser compreendidas como naturais e a-históricas, refletindo, concomitantemente, um processo único e subjetivo para cada indivíduo. Ao tomar uma decisão, leva-se em consideração uma série de registros emocionais que irão criar experiências, fundamentando as futuras decisões em momentos de tensão. Desse modo, ao escolher o curso de Licenciatura Biológicas, Ana estabelece relação com conteúdos da Biologia, ao mesmo tempo em que destoava drasticamente quanto ao exercício da profissão:

*Me lembro que comentava com os meus amigos que queria fazer engenharia florestal, alguns amigos diziam que era a mesma coisa de Biologia. Então escolhi a Biologia por ser próximo do que eu queria. Era um curso ao meu alcance e não desfocava tanto daquilo que eu queria fazer. A área biológica me atraía bastante, tanto que pensei em fazer o curso em Bandeirantes¹², só que como não podia **ir embora**, precisei fazer biologia em jacarezinho mesmo (risos). A minha condição de não poder fazer outro curso, a condição financeira dos meus pais e não poder **ir embora**, pesaram na escolha do curso. Eu fiquei por isso, não era uma área que ficava tão distante da qual eu queria, mas não era a que eu queria! (Grifo nosso).*

Entrar no curso, para Ana, não se deu de uma maneira satisfatória, mas foi o possível no momento. Mais uma vez, a necessidade de ir embora se tornou recorrente na vida de Ana: é uma espécie de tentativa de trilhar outros caminhos, outras situações que não estivessem ligadas à sua condição social e econômica. É

¹² O curso ofertado pelo campus de jacarezinho é licenciatura, enquanto o curso ofertado no campus de Bandeirantes é de bacharelado e tem duração de 5 anos.

interessante observarmos como o desejo de partir tornou-se meta de vida para Ana, a qual ela não conseguia alcançar. Ficou dois anos prestando vários vestibulares, mas não passou, enquanto alguns dos seus colegas de classe iniciaram o ensino superior logo após concluírem o Ensino Médio.

Os mais privilegiados financeiramente começaram o curso imediatamente, logo após o ensino médio.

A condição financeira era motivo de reflexões e comparações com os seus colegas do Ensino Médio. No segundo vestibular que prestou, depois de dois anos de conclusão do Ensino Médio, Ana foi aprovada. A força das circunstâncias a levou a fazer o curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Norte do Paraná, no campus de Jacarezinho. É tempo de mudança, é tempo de metamorfose (CIAMPA, 1985). Para Ana, o ingresso no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, foi uma forma de não-realização de um sonho naquele momento, o que impacta em sua resistência ao processo formativo que o curso lhe oferecera. Por isso, inferimos que este fator é um elemento constituinte à sua identidade.

Quando comecei o curso de Biologia eu imaginava que poderia vir a me tornar uma professora, mas não era o que eu queria.

Ao iniciar o curso de licenciatura, Ana trouxe consigo as marcas das vivências construídas ao longo da sua trajetória. Sua memória revelou que as experiências com os professores foram em grande parte negativas. Não tendo intenção de vir a ser professora, cursar licenciatura tornou-se um sacrifício, fator crucial para a sua formação acadêmica. Suas memórias sobre o período da graduação são marcadas por ausências, por esquecimento de nomes de professores, de conteúdos e situações relacionadas diretamente aos seus professores. Vemos que a ausência das memórias de Ana pode ser atribuída pela valorização deste período da sua vida, pois a memória é como um filtro, revelando o que nos é significativo (HALBWACHS, 2004).

Quando iniciei o curso de Biologia me apaixonei, mas tinham matérias difíceis, complicadas e encontrei alguns professores que assim como no passado, simplesmente me davam medo.

A relação conflituosa com os professores durante a sua infância ainda está viva em sua memória e a acompanhou durante o período de formação inicial. Ao falar sobre os seus professores durante o curso de licenciatura, muda a sua expressão facial. Os relatos são acompanhados pelo franzir da testa e o sorriso emudece.

Olha é complicado, para falar, mas tinham professores que estavam ali exclusivamente pelo dinheiro ou status. Tinha situações, que nós ficávamos conversando paralelamente, e eles diziam: Se continuarem conversando vou embora. E eles iam mesmo! iam tomar café, não se importavam muito. Tinha um professor que chegava na sala, explicava difícil, e depois falava: entenderam isso pessoal? E saía. Não aprendíamos nada, precisamos aprender sozinhos.

Nóvoa (2009) explicita que são necessárias algumas condições para ser professor. Uma delas é o tato pedagógico, definido pelo autor como a necessidade de saber conduzir alguém para outra margem. O tato pedagógico deve se unir à capacidade de comunicação entre professor e aluno para que a aprendizagem ocorra. A falta de tato pedagógico do(s) professor(es) contribuiu para que Ana não chegasse à outra margem.

Alguns professores pareciam se esforçar muito para dar uma boa aula, mas por mais que eles explicassem o conteúdo, não conseguiam passar o conhecimento, não eram didáticos. Eu não consegui aprender. Optei por estudar sozinha em casa e discutir as questões com o meu grupo de amigos da faculdade.

Durante o processo de formação, o acadêmico deveria poder contar com a colaboração dos professores, para enfrentar o que ocorre na prática dentro das escolas, onde o já professor se vê sozinho, enfrentando os desafios e os dissabores da profissão sem a ajuda necessária para seu desempenho satisfatório. Na profissão professor, por se tratar de um trabalho humano, as dimensões profissionais cruzam-se com as pessoais. Ainda que, a princípio, possa parecer referir-se apenas às características e aos predicados da prática docente, não são sequer expressões neutras, como aponta Contreras (2012), ocultando em seu bojo opções e visões de mundo. Neste contexto, como Ana aprendeu a estudar sozinha para se livrar das aulas do pai na infância, prosseguiu com a prática para suprir a falta dos professores durante o período da graduação, sem compreender a função da profissão professor.

No decorrer do curso, percebi que embora cursasse licenciatura, os meus professores focavam muito na parte específica da biologia, até os professores que eram formados na área da educação focavam bastante nos conteúdos biológicos, não estabeleciam relações com o ensino.

A formação de professores, em particular a licenciatura em Ciências Biológicas, como campo social, possui interesses específicos se estruturam a partir de relações de aliança ou mesmo de conflito entre os agentes que lutam pela posse de certas formas específicas de capital¹³ (BOURDIEU, 1983). Conforme apontado na Dissertação por nós anteriormente escrita (2014), o corpo docente do curso era composto por professores formados em Medicina Veterinária, Agronomia e Bioquímica. Assim, o curso era permeado por disputas de poder entre as disciplinas biológicas e pedagógicas, sendo que o enfoque do curso era o perfil formativo do biólogo.

Gauthier (1998, p. 20) aponta que, para ensinar é necessário um conjunto de saberes específicos, próprios do ofício de professor e “uma das condições essenciais a toda profissão é a forma dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. Entretanto, no caso da graduação de Ana, segundo seu relato, ela foi marcada pelo esvaziamento da formação para a docência, isto é, da preparação do professor para a atuação pedagógica. Os conhecimentos pedagógicos são o que diferencia o professor de outros profissionais, e não priorizar tais conhecimentos em um curso de licenciatura é fragilizar o processo de construção da identidade docente. Diante desta fragilidade, quando Ana estava no 2º ano do curso, participou do processo seletivo simplificado (PSS) para professores do Estado do Paraná e, no mês de novembro daquele ano, assumiu por aproximadamente por um mês as turmas do 6º ao 9º ano de uma escola do campo. A escola funcionava em dois períodos: no matutino atendia 8ª e 9ª Ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, enquanto no vespertino atendia 6ª e 7ª Ano do Ensino Fundamental.

Ana relata que, ao chegar na escola para lecionar, foi bem recebida pelos professores e pelos alunos:

¹³ Bourdieu discrimina alguns tipos de capital: capital econômico, capital social e capital cultural. “[...] o capital econômico e capital cultural tendem a aparecer na sua simbólica, ou seja, como capitais simbólicos. Isto ocorre pelo fato de serem apresentados como naturais, considerados legítimos e nunca percebidos como resultado de dominação”. (BUSETTO, 2006, p. 116).

Fui muito bem recebida pela escola. Era uma escola do campo, os alunos eram muito simples.

No entanto, apesar de a primeira impressão de Ana ter sido boa, a demanda de trabalho de um professor foi grande e não foi fácil dar conta de tantos afazeres:

Eu não sei se as coisas colaboram para desistirmos, mas as minhas primeiras aulas no PSS foi no final do ano, no mês de novembro. A professora estava de licença, e ainda não tinha aplicado às provas do quarto bimestre, então estava tudo atrasado, e eu estava na semana de prova na faculdade. Então eu precisava planejar as aulas, as atividades, fazer e aplicar as provas e depois corrigi-las. Então eu falei assim: eu odeio ser professora (risos)

Ao relatar sobre sua experiência em assumir uma turma, Ana revela a angústia que sentiu ao se deparar com tantos afazeres e responsabilidades, aliados ao fato de ter que conciliá-los com as responsabilidades e compromissos que tinha com a faculdade. Não raro os problemas que a escola não consegue resolver, na maioria das vezes, são transferidos aos professores recém-chegados na escola como uma espécie de provação. Nesse contexto, os sistemas de distribuição dos trabalhos nas escolas contribuem para acentuar as dificuldades dos novos professores (CAVACO, 1999).

No início da docência, é comum que o professor se depare com dificuldades e situações de conflito para os quais não se encontra preparado. As vivências durante o início da carreira, bem como a formação inicial, são apreendidas por familiarização e inculcação, o que, por sua vez, reflete-se na construção da identidade profissional docente. Desse modo, os conflitos simbólicos, as relações de força e as posições hierárquicas que se estabelecem durante o início da carreira e de formação inicial não possuem neutralidade, mas se refletem na identidade profissional do professor (MARCELO GARCIA, 2001).

A experiência de Ana com a profissão de professora veio sem que ela sequer tivesse concluído o curso de Graduação ou mesmo realizado o Estágio Curricular:

*Eu gostava dos alunos da escola, os menores, os do 6º ano eram um amor, era como dar aula em uma **escola particular**, mas também tinham alguns que eram “maçãs podres”, se não me engano, eram três, me recordo de um aluno do 7º que era terrível. Teve uma vez que ele falou assim: Professora, não me leva para a secretaria não, porque se eu assinar mais uma vez a ocorrência meu pai vai me tirar da escola e fazer eu trabalhar na roça. Eu falei assim pra ele: - agora*

que eu te levo para a secretaria (risos.) Eu não aguentava ele (risos).
(Grifo nosso)

Ana, assim como seus professores, também sentiu dificuldade em se comunicar com os alunos. A falta de comunicação, a desorganização da sala e os alunos agitados, colaboraram para que Ana se sentisse deslocada na função.

Dubet (1997, p.223), afirma que os alunos:

[...] não estão naturalmente dispostos a fazer o papel de aluno. A relação escolar é definida pelos alunos como uma situação de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazer outra coisa. É cansativo dar aulas, é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar.

Desse modo, consideramos que há “necessidade urgente de uma formação docente que prepare os profissionais para ensinar em situações-limite, sem fórmulas prontas” (FERNANDES, 2008, p. 156), para compreender conflitos e possibilidades inerentes ao ensino como prática social, situados em determinados contextos históricos. Sem o necessário apoio e ciente de sua inabilidade e interesse pelo exercício do magistério, Ana decidiu que era mais fácil desistir das aulas:

*Eu desisti do contrato, desisti porquê eu não estava aguentando. Estava na minha semana de prova, eu levava as coisas da escola para fazer na faculdade, era muita coisa, eu me sentia muito pressionada e tudo era novidade pra mim, por mais que tinha trabalhado quando fazia o curso do magistério, era tudo diferente e eu estava sozinha! Por isso desisti e nossa!! (sensação de alívio) Ter desistido, tirou um peso enorme das minhas costas. Quando estava no segundo ano, eu achava que iria continuar estudando, e não iria para a sala de aula. Minha vontade era **ir embora**. Eu pensava em me formar, **ir embora**, e fazer algo que não estivesse relacionado a sala de aula; só que não era o que estava reservado para mim. Eu sabia que eu poderia dar aula algum dia, mas não era o meu pensamento, trabalhar numa sala de aula. Até teve uma vez, que eu falei uma coisa que eu lembro até hoje! Acho que é por isso que eu pago, por ter dito isso, quando eu desisti do PSS, eu falei que eu poderia até trabalhar na fábrica da minha cidade, mas eu não voltaria a dar aula (grifos nossos).*

O relato angustiante de Ana ao detalhar sua vivência como professora, mesmo que por um breve período, nos propõe a pensar sobre as formas de ingresso e do preparo para a docência. No caso da entrevistada, a experiência negativa fez com que desistisse e não quisesse mais a voltar a lecionar. Reviver a situação foi uma experiência nitidamente dolorosa. Suas expressões faciais ora mostravam

medo, ora angústia e, principalmente, frustração por não poder exercer uma profissão diferente:

*A experiência de ter lecionado me fez tomar a decisão de **ir embora** para Curitiba fazer um curso de pós-graduação voltada para a biologia. Nesta época entrei em contato com o CRBIO, para obter informações sobre como poderia obter a carteirinha de biólogo. Pensei que a carteirinha do CRBIO possibilitaria trabalhar com análises clínicas. Até tenho hoje vontade (grifo nosso).*

A experiência da docência reforçou o desejo de Ana de não se tornar professora. Inspirada em sua mãe, sempre movida por trilhar novos caminhos, desde que não a levassem para a docência, tomou a decisão de partir, assim que pudesse. O momento em que foi professora, ainda enquanto acadêmica do curso, apenas fez com que Ana reforçasse a imagem desvalorizada e solitária do professor.

O estágio curricular é um momento importante na formação inicial do professor, no qual se articulam os saberes produzidos na Universidade e a realidade escolar. Logo, “é um momento de preparação do futuro professor, caracterizando-se por mobilidade e trânsito, não somente entre os dois espaços físicos, mas também entre as concepções, ideias, experiências e desafios vivenciados nesses dois campos” (CANÁRIO, 2001, p. 40). Assim, as situações desse momento propiciam a construção de aprendizagens tanto para os acadêmicos dos cursos de licenciatura como para os professores de estágio. É, também, um momento de vivenciar a dimensão prática da formação e de compreender a realidade escolar.

Desse modo, o estágio, se realizado de maneira estruturada, fundamentada e orientada, torna-se uma experiência relevante na formação inicial dos professores. A abordagem de Canário (2001, p. 32) reafirma a importância da prática da docência como fator de preparação inicial dos licenciandos, uma vez que promove a “articulação entre a formação e o exercício do trabalho [que] constitui o ponto nevralgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores”. Entretanto, no caso de Ana, o momento do estágio não lhe propiciou ressignificar sua experiência como professora, nem alterou sua compreensão da profissão professor. Pelo contrário, reafirmou mais uma vez sua compreensão negativa a respeito da docência, conceito construído durante sua trajetória de vida.

Entendemos que ir à escola para realizar o estágio, sem embasamento teórico e sem orientação do professor, não contribui para o processo formativo do licenciando. Além disso, pode, inclusive, prejudicá-lo, já que é imprescindível que o professor de estágio propicie momentos de análise e reflexão sobre as experiências do licenciando frente à realidade escolar.

Nessa direção, Canário (2001, p. 35) nos lembra que:

A construção de uma relação estratégica entre a formação e o trabalho, em que o essencial consiste na capacidade de desenvolver um reflexo de aprendizagem permanente que permita aprender a identificar o que é necessário saber e a aprender a aprender com a experiência.

À luz do exposto, conceber o estágio é compreendê-lo como campo de pesquisa, um momento de descobertas e ressignificações. É um momento de aproximação e vivência da profissão em um contexto orientado e supervisionado por professores que ajudarão o licenciando no processo de transição de aluno para professor, no qual se pode vivenciar e conhecer o *locus* do exercício docente e da prática pedagógica. Pérez Gómez (2000, p. 85) interpreta a prática pedagógica como “uma rede viva de troca, criação e transformação de significados”. Nesse sentido, as práticas têm o propósito de construir e reconstruir o conhecimento sobre o objeto da profissão, posicionamento corroborado por Tardif (2002, p. 53) ao dizer que “a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”.

Para Ana, ao contrário das concepções referidas, não houve vivência neste processo. Ela acredita que, por ter experienciado a atividade docente em sala de aula como professora, o estágio não teria mais nada a lhe acrescentar, pois já conhecia a escola, as sobrecargas, a desvalorização da profissão e a indisciplina dos alunos:

*O primeiro estágio que fiz nos Anos Finais do Ensino Fundamental, fiz somente algumas horas, não fiz tudo. Como já havia lecionado, já sabia como era. Na verdade, acredito que foram poucos os alunos que cumpriram todas as horas de estágio. Eu assisti algumas aulas e percebi o quanto a professora era desvalorizada pelos alunos. Me recordo que ela preparou uma aula prática, preparou lâminas para os alunos observarem no microscópio. Foi uma aula muito interessante, **mas os alunos não se interessaram e a maioria ficou conversando. Então eu pensei: não vou ficar perdendo o meu tempo, nessa sala. Pensei também que a professora poderia ficar com vergonha, ou até se sentir mal pela minha presença, frente ao descaso dos alunos. Então decidi não ir mais. O Estágio no Ensino***

Médio, eu não cheguei a assistir uma aula. Acho que fui apenas só uma vez. Não lembro quem era o professor que assinava, não me recordo. Optei por não ir, porque eu estava determinada, que eu não queria ser professora, achei que o estágio não faria diferença. Eu só levava as fichas para assinar e pronto. (grifos nossos).

Assim, Ana não compreende a importância do estágio no seu processo formativo. Percebemos como ainda temos um longo caminho a trilhar na conscientização e na seriedade sobre o estágio tanto por parte da IES formadora de professores, na escola que recebe o licenciando e no próprio meio acadêmico, o qual, por sua vez, também demonstra um certo descaso com o Estágio, passando pela disciplina correspondente com lapsos formativos graves.

*Meus amigos tinham um “caderninho” que o professor do estágio cobrava: tinha que anotar o conteúdo que a professora dava e colher a assinatura dela. Então eu anotava tudo primeiro, as vezes eu até inventava alguns conteúdos e depois levava para a professora assinar. Em alguns colégios, os professores não assinavam o caderno sem que o estagiário fizesse o estágio, mas no meu caso não tive problemas. Então eu pegava o livro didático e copiava os conteúdos, **porque é o que eles dão no público**, ou então pegava o PPP. Preenchia a ficha e o caderno, e a professora assinava. E quando chegou no final do ano, **não precisou nem do “caderninho”**, O professor da disciplina de estágio, assinou as folhas para nós. (grifos nossos).*

A forma como o estágio ocorreu colabora para descrença na validade do trabalho do professor e de sua penalização pela falta de reconhecimento por parte dos alunos. Ana, por sua vez, atribui significados ao processo pelo modo como ocorreu o estágio, e, ao mesmo tempo, significa esse momento como pouco pertinente. Dessa maneira, compreendemos que as fragilidades no estágio são elementos fundantes na constituição da identidade docente de Ana.

*O curso que ensina a ser professor é o curso de formação de docentes. Aprendi a ser professora no curso de formação de docentes, porque lá, precisávamos fazer **pastinha, fazíamos tudo nos mínimos detalhes**, e se não fizessemos conforme a professora pedisse, não tínhamos nota. [...] Então o meu curso de licenciatura não deu conta de formar professora. De verdade, acho que para ser professor de verdade, para saber o que é ser professor precisa viver a prática (grifo nosso).*

Pela fala de Ana, podemos observar que Ana compreende que formar-se professora possui uma dimensão técnica, que a relação entre professor e aluno é

tecida pela falta de diálogo e pela imposição de normas pelos professores, e que o trabalho docente tem como centralidade a prática pragmática. Ela atribui ao curso de licenciatura um valor menor e, assim, compreende o professor como um executor de tarefas, cujo saber é embasado unicamente nas técnicas que implicam na resolução de problemas cotidianos. Em outras palavras, nessa concepção, o professor é um tarefeiro, doador de aulas. A forma como o processo formativo pedagógico ocorreu contribui para que Ana não compreenda a profissão professor em sua essência, e se constitui como elemento de constituição da identidade docente.

Quando estava no 3º ano da graduação, tive a oportunidade de lecionar novamente, eu não quis! E no 4º ano me dediquei ao TCC. Meu TCC foi relacionado aos tipos de helmintos de vermes, eu não quis a área de educação. Apreendi bastante com o meu orientador, o Professor Ricardo¹⁴, como fazer um TCC. Ele foi me ensinando como fazer um projeto.

Foi em seu orientador que Ana encontrou o respaldo que precisava para elaborar seu trabalho de conclusão de curso (TCC). Ao narrar a construção do seu TCC, revela a confiança que tinha em seu professor orientador. Ele a ajudava com a elaboração do projeto, realizava a leitura dos seus textos, solicitava alterações e mantinha um diálogo constante. Tal movimento de parceria que estabeleceu com o professor foi gratificante para Ana, que se dedicou exclusivamente à elaboração do TCC.

*Fiquei um bom tempo coletando as vísceras, e fiz trabalho em laboratório. Foi maravilhoso! Apesar de trabalhoso, me identifiquei bastante como tema do meu TCC; eu classifiquei cerca de 600 espécies, foi muita coisa, muito trabalhoso, mas fiquei realizada com meu TCC (risos). Minha nota foi alta, isso me deixou muito feliz e motivada para **ir embora** e conseguir alguma coisa.*

Ter realizado um bom trabalho, ter sido elogiada e tirado uma “nota boa” fez com que Ana se sentisse reconhecida e valorizada. Notamos a recorrência do sentimento de quando os seus professores da infância colocavam as estrelinhas, ou os parabéns em seu caderno, quando realizava todas as atividades de forma correta.

Com o término do curso, Ana sentiu-se livre e que teria a possibilidade real de ir embora da sua cidade, ir embora para não ter que ser professora. No ano de

¹⁴ Ana escolheu como orientador o professor formado em Medicina Veterinária.

2015, Ana concluiu o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A ânsia de partir enfim se realizou. Tempo de metamorfose! Ana deixa de ser a acadêmica de um curso de licenciatura residente em uma cidade interiorana sem possibilidades profissionais e passa a ser a recém-formada com muitas possibilidades de atuação. No mesmo ano, Ana se mudou para Curitiba e começou a trabalhar no setor administrativo de um hospital, função que ela apreciava, mas com a real intenção de conseguir trabalhar no laboratório do mesmo local, posto que o cargo se relacionava mais intimamente com a sua formação inicial:

Na época, meu chefe fez um empenho para me ajudar a conseguir a vaga no laboratório, conversou com as pessoas responsáveis, e eu senti que iria dar certo, pois sempre pensei: porque quem trabalha bem acho que tem chance de subir ou mudar de cargo. Mas quando vim visitar minha família e meu namorado em um final de semana do mês de agosto do mesmo ano, coisa rotineira, que sempre fazia, parece que o meu sistema emocional se desequilibrou e eu não queria mais voltar embora. Ai o que aconteceu, não posso dizer, não posso dizer que foi depressão, mas estado depressivo, estava sendo muito difícil ficar longe do meu namorado. Como eu estava acostumada com ele e morávamos perto, sofri bastante com a distância e a ausência. Por mais que eu estava perto de conseguir o que queria, eu não quis voltar para Curitiba (risos). E no domingo seguinte fui para Curitiba, e na segunda-feira de manhã fui até o meu trabalho e pedi a conta (risos). Em apenas dois dias arrumei minhas coisas e voltei embora para a minha cidade e fiquei de agosto até janeiro de 2016 sem trabalhar.

Diante desse contexto, Ana não conseguiu deixar para trás sua origem, sua família e sua história. Naquele momento, a falta da família foi mais forte e então ela voltou. É tempo de metamorfose! Ana voltou a ser a residente de uma cidade interiorana com possibilidades profissionais restritas, e volta a exercer a profissão que não escolheu. Ana se torna professora iniciante. Em fevereiro de 2016, surgiu a oportunidade de lecionar em uma escola particular em uma cidade próxima a que residia e, por precisar de trabalho e de dinheiro, Ana aceitou o convite:

Quando aceitei a proposta para lecionar, veio à minha memória a época que dei aula na escola do campo, ainda quando era acadêmica do curso. Naquele momento eu pensei: Ai vai ser aquele terror!

Ana sentiu receio de vivenciar as mesmas experiências quando assumiu pela primeira vez uma turma. Não obstante, a estrutura e a postura pedagógica do colégio, fizeram com que ela ressignificasse seus conceitos sobre a profissão

docente. Esta foi uma frutífera fase de descobertas para Ana (MARCELO GARCIA, 1999):

*Para minha surpresa, eu gostei de dar aula no colégio particular, o motivo eu não sei direito, mas tenho algumas hipóteses: família dos alunos, o estilo do colégio lidar com as pessoas, ou se é pelo fato de ter poucos alunos, ou **o dinheiro que eles têm, a estrutura social ou o convívio social deles**. Sei que lá eu comecei a gostar de ser professora, porque lá, eles me respeitavam como professora. Lecionar nesta escola, modificou a imagem que eu tinha do professor, acho que o comportamento dos alunos, refletiu na minha opinião, assim, na minha mudança na verdade, da opinião de ser professora. Quando eles não faziam a tarefa, porque tinha atividades para serem realizadas em casa, então precisava vim com a tarefa pronta de casa, a **pedagoga da escola tomava conhecimento** e anotava que o nome e q a quantidade de vezes que o aluno não tinha feito. Se não me engano, 3 ou 5 atividades que o aluno deixasse de fazer, isso de qualquer matéria, a escola ligava para os pais e pedia para comparecem na escola, aí **os alunos chegava todo “murchinho” com a tarefa feita** (grifos nossos).*

O respeito dos alunos e da equipe pedagógica fez com que Ana se sentisse acolhida e aceita pela escola e pelos alunos. Vemos, assim, como o acolhimento ao professor iniciante é fundamental, o que corrobora com a pesquisa realizada por Lopes (2014), ao concluir que o apoio encontrado na escola gera segurança. Percebemos que Ana estabelece laços com a escola, especialmente pelo acolhimento e por sentir-se parte de um grupo profissional. Ana, enfim, passa a se sentir professora, e inferimos que a aceitação dos professores iniciantes pela escola foi um estruturante para sua construção da identidade docente.

A aceitação e o reconhecimento do outro foram importantes para Ana, pois, nas palavras de Dubar (2005), não sabemos quem somos se não pelo olhar do outro. Ele é uma afirmação de como somos como pessoa, bem como de identidade profissional e pessoal. Assim, as identidades, sejam elas profissionais, pessoais ou sociais, relacionam-se entre elas. Dubar (2005) também enfatiza que as relações de reconhecimento e de autoafirmação dos trabalhadores se relacionam de maneira direta com o reconhecimento do outro, como aquele, apesar de estar de fora, interfere na configuração identitária dos sujeitos. Os atos de atribuição estão relacionados com a identidade docente, e para Ana é fator preponderante. O trabalho docente é intrinsecamente humano, e se realiza tanto em condições objetivas como subjetivas, não havendo separação fronteira entre o objetivo e o

subjetivo, sendo que ambos se relacionam de forma articulada. Ana demonstra nitidamente como a identidade virtual e real não se desarticulam no excerto abaixo:

Me recordo que quando eu falava alguma coisa para eles e era novidade eles ficavam encantados. Nossa! então, o interesse pelas minhas aulas e o respeito que os alunos tinham por mim, me fizeram repensar em ser professora. Os pais eram muito amorosos com os seus filhos. Eu não sei se é questão de família, ou de amigos ou o que que é, ou vários fatores, mas o jeitinho deles, a forma de prestar atenção na minha aula, em mim, já os diferenciava. Então ali no colégio particular eu comecei a gostar de ser professora. Nossa para mim foi muito bom.

Ao narrar este episódio, a face de Ana se ilumina num sorriso, mostrando-se encantada, da mesma forma como reagiu quando narrou sobre os elogios que recebeu de seus professores. A busca pelo reconhecimento é uma marca na trajetória de vida da Ana. Ao sentir que os alunos tinham interesse pelas suas aulas, o sentimento de punição aos alunos abriu espaço para um novo olhar para a profissão de professor. A sensação da Ana era de deleite e satisfação!

Com a escola e a equipe dando suporte para o professor, o sentimento de solidão, comum no início de carreira, foi amenizado por meio dessa postura:

*Eu trabalhava com **apostila**, então tinha muitas propostas de atividades, tinha confecção de material diferente. Eu lembro que no começo do ano eu confeccionei um DNA com goma coloridinhas e palitos de dentes, nossa! e todo mundo querendo se envolver no trabalho, então eu pensei: **nossa que diferente que é do público**, porque lá não é desse jeito também (risos)! (Grifos nossos)*

O fato de que Ana não precisava elaborar as aulas e das atividades virem prontas davam-lhe alívio, uma vez que a experiência de ter que preparar as aulas quando lecionou na escola pública foi um marcante complicador. Segundo ela, o curso de graduação deixou uma lacuna nessa questão didática e metodológica. Percebemos que sua formação pedagógica apresenta fragilidades, o que reflete diretamente na sua profissionalidade docente. Ao mesmo tempo em que lecionava nessa escola particular, também passou a integrar o corpo docente de uma escola pública, o Colégio Manuel Macedo, e, durante a entrevista, tece comparações.

O Colégio Manuel Macedo está localizado na cidade em que Ana reside. A maioria dos alunos reside na zona rural, sendo que cerca de 69% são filhos de pequenos agricultores, boias-frias, pequenos comerciantes e filhos de funcionários públicos estaduais e municipais. Assim, a maioria é composta de alunos que

pertencem à classe trabalhadora e possuem baixo poder aquisitivo. Grande parte dos alunos trabalha em atividades ligadas à agricultura, e, dos alunos que concluem o segundo grau, somente uma minoria costuma ingressar o ensino superior, devido às precárias condições econômico-financeiras.

Neste colégio, Ana sentiu certa resistência por parte dos professores experientes que ali lecionavam. Muitos deles já eram seus conhecidos, pois haviam sido seus próprios professores.

Quando cheguei na escola como professora, os professores mais velhos que lecionavam ali, tinham sido meus professores, então eu chegava, conversava com eles muito pouco, pois eles conversavam mais entre eles. Não sei porquê não conversavam muito comigo, não sei se tinham assuntos que eram só deles, ou se era pelo fato de eu ser uma professora nova, ou por já ter sido aluna deles.

Logo, nesse segundo contexto, Ana não consegue fazer parte do grupo dos professores. Ela nota os atos de atribuição dos professores experientes e tais atos refletem na sua compreensão da profissão docente. A receptividade e o bom relacionamento são relevantes para o desenvolvimento do trabalho do professor iniciante, diante de uma quase intrínseca insegurança que os professores em início de carreira sentem (MARCELO GARCIA, 1999). Dessa forma, o acolhimento e o estímulo dos professores experientes são necessários nessa fase inicial do exercício profissional.

Dubar (2005) aponta que o grupo de referência exerce grande influência na construção de uma identidade. No caso dos professores, essas influências em um primeiro momento decorrem dos processos de socialização, ocasião em que os professores estão ingressando na cultura escolar. Quando esse ingresso não se dá positivamente, ele afeta de maneira negativa a visão que o professor tem não somente de seus pares, mas também de seus alunos, dos outros funcionários da escola, e até mesmo do ambiente escolar em geral, comprometendo sua concepção sobre o papel do educador. Embora Ana não encontrasse respaldo nos professores experientes, acabou por identificar-se com os seus pares, os professores novos no colégio. Assim, Ana passou a constituir um subgrupo dos professores, o dos professores iniciantes.

Mas metade dos professores que lecionavam na escola também eram PSS, ou seja, eram novos assim como eu, não novos de idade, mas novos no colégio, então eu me enturmava mais com estes

professores do que os próprios professores antigos que me deram aula.

O professor iniciante sente solidão e isolamento, e essas dores tomam conta do profissional nessa fase. Isso se justifica pela falta de trabalho coletivo nas escolas, aliada à inexperiência que gera insegurança no professor que está iniciando sua profissão. Consideramos interessante notar que Ana vivenciou o processo, simultaneamente, em uma escola é aceita como professora pelos pares e em outra não. Assim, podemos interpretar que a identidade de Ana se encontrou em movimento e que esta dinâmica de desestruturação/estruturação pode ter resultado em “crise de identidade” (DUBAR, 1997, p. 239).

Uma das dificuldades apontadas por Ana, ao lecionar, foi em relação ao planejamento das aulas.

*No plano de aula, eu senti dificuldade, não em relação a montar as matérias, mas montar o cronograma, por exemplo, começa com isso, depois vem isso, depois aquilo outro. Atendendo a sequência, seguir a ordem que melhor se encaixaria, que poderia dar para eles, tive que buscar o PPP, pedir ajuda para a Pedagoga, porque se não tem uma sequência, fica difícil de ensinar. Biologia, tem inúmeros conteúdos, como você vai saber se começa dando aula de célula, genética, tal e tal. No começo, assim, no 1º e 2º semestre não tem plano de aula, aí eu fiquei um pouco perdida. No colégio particular como o sistema é apostilado, não senti dificuldade em planejar esses conteúdos, porque o conteúdo já estava pronto. Era só estudar e se aprofundar e pronto [...] Agora para você pensar em uma sequência para ensinar, eu acho bem mais complicado, porque eu penso assim, se eu dou uma sequência errada, eu tenho que voltar lá trás, para explicar uma coisa, aí já vira uma bagunça. Quando comecei a dar aula, eu fiquei perdida, principalmente **quando um aluno pergunta e outro pergunta também**. São muitas coisas para dar conta, ficava perdida na sala e eles se aproveitam muito disso (grifo nosso).*

Por não ter realizado o estágio integralmente, Ana não consegue relacionar a formação teórica com a realidade escolar, assumindo a postura de professora conteudista, técnica e prática, além de não conseguir pensar sua ação docente conscientemente. Inferimos que Ana constrói sua identidade docente com base na racionalidade técnica. De fato, articular a teoria e a prática é um desafio para o acadêmico do curso de licenciatura e Ana não lidou propriamente com isso, visto que o curso apresentou fragilidades na proposta didática e pedagógica, e, como o problema não foi amenizado, a dificuldade se refletiu no seu trabalho, já que a desarticulação entre o curso de formação inicial e os propósitos da escola reflete de

maneira significativa no trabalho do professor iniciante. Ana teve uma formação pedagógica fragilizada, que não lhe ofereceu base teórico-prática suficiente para o exercício da profissão, e, por isso, traz uma concepção do professor como técnico, tarefeiro e estes elementos contribuem de maneira incisiva na realização do seu trabalho. Assim, por dificuldade em planejar as aulas, tal atividade se tornou penosa para a Ana, pois seu processo formativo inicial não propiciou base teórica capaz de romper com a marca de que o exercício docente é embasado pela técnica.

Ana relata também que outra dificuldade foi a indisciplina dos alunos e sua incapacidade em dominar a sala:

*Tinha um aluno, que ele era metido a “cowboy”, e ele começava a fazer umas piadas sobre rodeio em sala. E eu disse que se ele quisesse aparecer, era para ele pegar um microfone, e fazer um discurso no meio da escadaria, eu dei praticamente um sermão nele; depois disso ele nunca mais tomou essa atitude na sala de aula. O jeito que eu falei, **dei uma humilhada, não humilhar, mas em relação a comportamento de criança [...]** isso serviu, funcionou, ele nunca mais agiu daquela maneira (Grifo nosso).*

Para manter o controle da sala, o professor altera a sua postura e passa de um comportamento permissivo para um mais autoritário, buscando uma solução imediata para a resolução do problema (VEENMAN, 1984). É o que Dubet (1997), chama de golpe de estado nos alunos, do qual Ana parece se utilizar para responder à falta de interesse dos alunos pela sua aula.

Era frustrante passar horas estudando e preparando uma aula, e não conseguir motivar os alunos para a aprendizagem.

A falta de atenção dos alunos realmente incomodava muito a professora em questão. Isso a leva a entender essa atitude da classe como algo pessoal, como falta de reconhecimento pelo seu trabalho:

Me lembro que eu preparava aquela aula maravilhosa de biologia, com aqueles slides bem elaborados para uma turma do 3º ano do Ensino Médio, mas quando entrava na sala e iniciava a explicação, os alunos prestavam atenção por 5 minutos e depois ninguém mais prestava atenção, só alguns continuavam prestando a atenção, acho que uns 2, 3 ou 4 no máximo, isso que na sala tinha mais de 25 alunos. Eu não estava nem no final dos slides, estava por exemplo, no sexto slide num total de 15 slides, mas eu finaliza aquele slide como se tivesse acabado tudo. Então, ia para a minha mesa, sentava fazia chamada, passava alguma atividade no quadro e

ficava quieta. Acho que o professor de filosofia que tive no Ensino Médio fazia isso também.

A formação inicial tem a função de embasar teoricamente as práticas, exercendo o papel referencial para tomadas de decisão que, ao longo do trabalho, apresentam-se ao professor iniciante. Assim, para orientar a sua prática docente, Ana buscou o professor que teve no Ensino Médio.

Ao narrar o episódio, Ana revela que, apesar da dificuldade com o planejamento, empenhava-se no preparo das aulas e que, ao ver o seu trabalho finalizado, sentia satisfação e motivação para lecionar. Contudo, ao ser ignorada por grande parte dos alunos, o sentimento de frustração e tristeza a assolavam:

*Eu passava um texto com novidades que eles não conheciam, em seguida, passava questões e nem todos copiavam. Lembro-me que quando passava um texto no quadro, eles reclamavam: você passa muita matéria! Por isso as vezes eu levava cruzada para eles resolverem ou levava exercícios do texto que tinha passado no quadro, então **quem não copiasse não ia conseguir fazer o exercício no outro dia**. Alguns alunos me chamavam particularmente para explicar a matéria ou as questões, eu explicava, alguns entendiam e outros não! (grifo nosso)*

Pela profissionalidade docente ter ocorrido de forma aligeirada, inferimos que a orientação da prática docente de Ana se deu com as experiências que construiu no decorrer da sua trajetória escolar enquanto aluna. Ana apresentou dificuldades na transição de aluno para professor, fato relevante para a construção da sua identidade docente, pois, no exercício da função docente, os professores constroem saberes que provêm da experiência de lecionar na sala de aula. Alguns desses saberes são interiorizados e consolidam um *habitus*. Para Tardif (2011), são saberes construídos na prática docente pelas interpretações, formando um conjunto de representações da cultura docente:

*[...] os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em macetes, da profissão e, até mesmo, em traços da personalidade profissional: eles se manifestam, então, através de um saber-fazer pessoal e profissional validado pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2011, p. 49).*

Assim, o *habitus* docente é constituído de acordo com as posições e lugares de poder que os agentes sociais ocupam na sociedade. (BOURDIEU, 1996, 2011). Dessa maneira, a representação que o profissional tem de si ao exercer a

função de professor vai se modificando, posto ser uma construção social marcada por diversos elementos na história de vida das pessoas. As condições objetivas do exercício docente e o imaginário que permeiam a profissão docente interagem entre si, e têm como resultado uma série de representações que fazem deles mesmos e das funções que exercem.

Ana, lecionou por 3 (três) meses no colégio particular e por 1 (um) ano no Colégio Manuel Macedo. Atualmente, Ana não é mais professora: ela partiu novamente. Em março de 2018, foi aprovada no Mestrado em Agronomia, na área de manejo e conservação dos recursos naturais pelo IAPAR, em Londrina (PR), e sua pesquisa concerne a classificação de animais e insetos temperatura e umidade de solos.

Em suma, a carreira de professor foi abandonada, ao menos por enquanto. O momento da descoberta, apontado por Garcia (2001), não fez com que ela suportasse a fase de sobrevivência. Tal comportamento é explicado por Nono (2011, p. 31), ao afirmar que “desistir para o professor iniciante é mais do que abandonar uma profissão, mais do que perder um emprego, é também sucumbir às angústias e às dificuldades encontradas, abdicar de seus projetos e ter que se confrontar com a impotência”. Compreendemos que a trajetória de vida da professora Ana, permeada por práticas inconsistentes dos seus professores; pela falta de oportunidade que sua condições social lhe impôs; pela fragilidade formativa (em especial, a pedagógica); pela resistência a em estabelecer relações de aprendizagem com os seus professores; pelas condições precárias de trabalho vivenciadas no início de carreira; e pelo não sentir-se parte do grupo dos professores ao iniciar o exercício docente são todos reflexos dos atos de atribuição que a sociedade lhe impôs.

Durante a construção de sua narrativa, fica evidente que, para Ana, as categorizações dadas a ela pelos outros refletiram em sua identidade social. Além disso, a professora em questão não conseguiu estabelecer estratégias identitárias que a auxiliassem a tensão. Portanto, toda essa conjuntura fez com que ela não suportasse a fase de sobrevivência no início da profissão docente.

4.2 A ORGANIZAÇÃO DA TRAMA DA VIDA DA PROFESSORA MELISSA

*O caminho que eu escolhi é o do amor.
 Não importam as dores, as angústias,
 nem as decepções que vou ter que encarar.
 Escolhi ser verdadeira.
 No meu caminho, o abraço é apertado,
 o aperto de mão é sincero.
 Por isso, não estranhe a minha maneira de sorrir
 e de te desejar tanto bem.
 Eu sou aquela pessoa que acredita no bem,
 que vive no bem e que anseia o bem.
 É assim que eu enxergo a vida
 E é assim que eu acredito que vale a pena viver.
 (Clarice Lispector)*

Tal como observamos na narrativa de Ana, a professora Melissa busca ressignificar as experiências vividas. Ela constantemente esforça-se para fazer parte dos grupos que são reconhecidos pelos pares a sua volta, conseguindo adaptar-se rapidamente às situações novas e estabelecendo estratégias para enfrentar as situações que lhe parecem difíceis. Ao decidir ser professora, abraçou a carreira e, no período de iniciação à docência, tal descoberta a fascinou.

Quadro 16 - Trama da vida da Professora Melissa

(continua)

TEMAS	EPISÓDIOS
1.A infância	• A minha casa • Os amigos • Assistir filmes
2. A figura maternal	• As lições • Incentivo para o estudo
2. A escola na infância	• A nota 9,0 • O auxílio da mãe com os estudos • A diferença na vida • A posição do professor na sala • A Régua quebrada • O professor que contava bem
4. O brincar de professor na infância	• A Lousa e a Lição
5. Ensino Médio	• A falta de estímulo dos professores • Falta de informação
5. A escolha pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas	• O transporte coletivo • Universidade Pública • Gosto pela área biológicas • Laboratório

Quadro 16 - Trama da vida da Professora Melissa

(conclusão)

6. O curso	• Não queria ser professora • O Choque: os 70 alunos • Os seminários: A voz irritante e a professorinha do primário • O exame • Adaptação ao sistema • O encantamento pelo curso • A didática
7. As práticas dos professores	• O desenho na lousa • O desestímulo à profissão docente
7.O Estágio	• Aproximação com a profissão docente • A professora Iracema • A outra professora
8.A profissão de professora	• Precariedade da profissão • O desestímulo da secretária
9. Experiência como professora iniciante	• A professora jovem e recém formada • Professora iniciante a identidade virtual de aspirante à professora • O trabalho solitário • O medo • A lábia do coordenador • A experiência com os alunos • A experiência com a equipe pedagógica • As boas práticas dos professores que emergem na memória

Fonte: elaborado pela autora (2019)

4.2.1 A História de Vida da professora Melissa

Eu tive muitos professores, alguns tornaram-se referência. As experiências que os bons professores me proporcionaram, levei comigo. Como também cuidei para não ser igual aos professores que deixaram em mim marcas negativas. Eu presto muita atenção nisso!

(Melissa)

A professora Melissa nasceu no dia vinte de março, de mil novecentos e noventa três, e ainda reside em uma cidade no interior do Estado de São Paulo, conhecida como região do Vale do Paranapanema, com aproximadamente 29.741 habitantes (IBGE, 2017). O município se caracteriza pela expressiva extensão de áreas verdes, paisagens naturais e diversidades de aves silvestres, possuindo muitas cachoeiras, cascatas e represa para pesca e prática de esportes náuticos. A partir dessa as características, o município é considerado Estância Turística pelo

Estado de São Paulo (IBGE, 2017). Apesar de a cidade possuir Instituição de Ensino superior, boa parte da população utiliza o transporte público para estudar na Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus de Jacarezinho, localizada a aproximadamente, 90 km da cidade.

Melissa é filha de Ricardo, de 48 anos, e de Margarida, 46 anos. Seu pai foi pedreiro por muito tempo e atualmente é funcionário público, enquanto sua mãe é professora da educação infantil. Já Melissa é professora iniciante e leciona há oito meses em três escolas, em duas cidades diferentes. As cidades ficam cerca de 60 km de distância entre si. Ao concluir o curso de graduação, continuou com os estudos e cursa Mestrado Profissional em Ensino de Biologia, em rede ProfBio pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Possui uma irmã mais nova, com a qual sempre manteve uma relação de proximidade e cumplicidade. Sua infância foi marcada pelo brincar e sua casa sempre estava cheia de amigos, com os quais partilhava as brincadeiras. Receber os amigos em casa fazia parte da sua rotina e era motivo de alegria para ela e sua família. Ao relatar os momentos das brincadeiras e a relação com os amigos, fica bastante entusiasmada e saudosa, especialmente ao dizer que sua casa vivia “cheia de crianças” e que todos ficavam aos cuidados da sua mãe.

Fui uma criança feliz, sempre tive muitos amigos, gostava de brincar de boneca, de bábie e de pular corda. Minhas amigas sempre vinham brincar comigo na minha casa. Inclusive quando eu era criança, brincava de escolinha, ensinando as bonecas. Me recordo que eu e a minha irmã tínhamos uma lousa, e nós passávamos a lição para as bonecas.

O brincar de professora era uma constante e dava muito prazer na vida de Melissa. Durante sua infância, sua mãe era referência e lhe dedicava total atenção, pois, apesar de ser professora de Educação Infantil, fez a opção de não lecionar no período em que as filhas eram pequenas. Logo, como não trabalhava fora de casa, dedicava grande parte do seu tempo para cuidar das filhas. Ao relatar os momentos em que a mãe se fazia presente, Melissa os faz com muita ternura. A mãe era uma figura maternal presente, um elemento importante na constituição da sua identidade, fazendo parte das suas falas durante a narrativa.

Gostávamos muito de ficar em casa, ainda hoje gosto! me recordo que minha mãe e eu sempre assistíamos filmes juntas. Sou muito apegada a minha família.

Melissa cresce em um lar tranquilo, amparada pelos pais e com muitos amigos. Sua casa era um ambiente seguro, onde podia receber os amigos e contar com os cuidados da mãe, bem como seu auxílio e incentivo nos estudos.

Minha mãe sempre me acompanhava. E isso fez muita diferença na minha vida.

Melissa foi incentivada pela mãe a ter compromisso e seriedade com os estudos e este incentivo foi um fator importante na sua vida.

Me recordo que ao entrar na escola, minha mãe não trabalhava, por isso, sempre pode me ajudar com os estudos e as lições em casa. Creio que isso ajudou a construir o gostar, o ir bem nos estudos. Desenvolvi o gostar de estudar pela minha família.

A presença da mãe lhe proporcionava segurança, principalmente em relação aos estudos, pois a auxiliava quando enfrentava dificuldade para fazer as lições em casa. Melissa sorri com os olhos ao falar da mãe, ato relevante devido ao fato que a construção da identidade se dá partir das relações estabelecidas entre as pessoas e suas práticas, uma vez que caracteriza um período de intensa aprendizagem e, neste período, a família é o principal agente de socialização (DUBAR, 2005). A identidade é construída na infância e reconstruída ao longo da vida, tendo a família como o princípio da construção da realidade social (BOURDIEU, 2011).

Melissa sempre apresentou afinidade com os estudos, planejava sua rotina escolar com o auxílio da mãe, era uma aluna disciplinada e dedicada na escola, levava com muita seriedade os estudos e se preocupava com o seu desempenho na escola. Cobrava-se muito em relação aos estudos: era preciso acertar e se superar sempre. Essa característica reflete tanto sua identidade herdada (cultura de origem) como a identidade adquirida (socialização primária-escola) (DUBAR, 1997).

Quando eu era pequena, era muito nervosa. Quando entrei na escola tudo me deixava nervosa. Me lembro de uma vez que tirei 9,0. Foi horrível! Pois minhas notas sempre foram 10. Aquilo foi o fim para mim! Pois para mim a nota 90 era péssima.

O bom desempenho escolar de Melissa pode ser explicado pelo capital específico do campo escolar: o capital cultural. Para Bourdieu (1980), essa forma de capital compreende todo aquele valor cultural transmitido de pais para filhos, ou seja, são seus hábitos, costumes, e gostos, que podem ou não ser totalmente

incorporados pelo indivíduo (BOURDIEU, 1982). Melissa possui rotina de estudos, de leituras, das atividades; em outras palavras, a mãe lhe passou o código dizendo o quanto o estudo era importante.

A influência do capital cultural transmitido pela família colaborou para que Melissa apresentasse um bom desempenho escolar. O capital cultural institucionalizado ocorre na legitimação institucional dos conhecimentos adquiridos, a partir das práticas legitimadas pela sociedade, unificando todos os capitais culturais adquiridos anteriormente, o que possibilita ao indivíduo estabelecer uma determinada posição social. É o sistema de regras hierárquicas de dominação social. (BOURDIEU, 1982).

Melissa apresentava boas notas, não tinha dificuldades na escola, sua família valorizava os estudos e a mãe foi o eixo central nesse mister. Melissa fazia parte dos alunos que se destacavam na classe, pertencendo ao grupo dos “**bons alunos**”¹⁵. Aos poucos, a cultura social de origem de Melissa lhe apresenta oportunidades, pois é do contexto histórico que decorrem os modos e as alternativas de identidade”. (CIAMPA, 1985). Assim, o seu campo de pertencimento foi se delineando, e a constituição da posição social que ocupou no campo possibilitou-lhe construir representações do mundo. Melissa não apresentava problemas na escola ou com os seus professores; ao contrário, sempre construiu uma boa relação com os seus professores e se identificava com alguns deles:

*Temos professores que nos identificamos mais. **Aquela** professora que me atribuiu nota 9,0, eu tinha muita admiração por ela. Achava ela uma pessoa muito querida, um amor. (grifo nosso).*

Apesar de gostar muito da professora, Melissa refere-se à professora como **aquela**¹⁶ que lhe deu nota 9,0, isto é, ela significa a professora a partir de uma atribuição que a professora lhe dá. Esta relação é complexa, pois se só sei quem sou pelo olhar do outro, nem sempre é possível compreender qual o olhar que o outro tem sobre mim (DUBAR, 2005). Quando a professora lhe atribuiu a nota 9,0, Melissa acreditou não ser uma nota boa e pensou que não era boa o suficiente no olhar da professora, o que fez com que ela atrelasse a identificação da professora à nota que esta lhe atribuiu. Melissa, pertencia ao grupo dos “bons” alunos, dos alunos que tiravam notas altas: esta era a sua imagem perante os alunos da sala e sua

¹⁵ Grifo nosso

¹⁶ Grifo nosso

representação de si. No entanto, sentiu que o ato de atribuição da professora poderia ser diferente dessa categoria, e só se acalmou quando a professora veio conversar sobre a sua nota 9,0.

*A **minha** professora veio conversar comigo sobre a nota 9,0 que tirei na prova. Ela disse que era uma boa nota, e que não havia problema algum. (grifo nosso).*

Quando a professora vem lhe explicar que a nota 9,0 era uma boa nota, e que bons alunos tiravam nota 9,0, Melissa passa a referir-se à professora por **minha professora**¹⁷. Assim, percebe-se que, para Melissa, a identidade biográfica precisa ser coerente com a identidade estrutural. Ela precisou se reafirmar como uma boa aluna, e o campo ao qual Melissa pertencia foi se delineando e a identidade adquirida se formando.

Sua memória privilegia as ações de alguns professores no período escolar e relata alguns episódios com professores que a marcaram.

Me recordo que tínhamos um professor muito rígido, ele era um pouco mais velho! Lecionou na minha turma apenas por dois meses. Quando ele ficava bravo, o rosto ficava muito vermelho. Houve uma vez que ele ficou muito bravo mesmo! Não me esqueço desse episódio. Ele pegou uma régua de madeira e jogou no armário, e a régua partiu no meio. Éramos crianças, e ficamos assustados.

Melissa ficou assustada, com medo do professor e viu que os seus colegas de sala também ficaram com medo do professor. Por outro lado,

[q]uando estava na quinta série, a professora de ciências levou a nossa turma no laboratório da escola. Fomos ver formigas no microscópio. Aquilo foi demais para mim! Todas as crianças adoraram, eu fiquei encantada!

Nesse excerto, Melissa demonstra ter ficado fascinada pela experiência que a professora proporcionou naquele dia, recordando o encantamento da turma ao ver a formiga no microscópio. A partir disso, Melissa viu o encantamento que um professor pode proporcionar a um aluno e, assim, ser valorizado por eles.

Me lembro do professor de história. Era um professor muito bom pois tinha domínio do conteúdo. Na aula dele, quase não escrevíamos nada, porque ele contava muito bem, ele falava muito bem. A didática muito boa e toda a turma gostava muito dele. Acredito que por isso, ele nunca tenha enfrentado problemas de indisciplina. Ele

¹⁷ Grifo nosso

tinha uma posição dentro da sala de aula. Ele possuía didática e sabia ensinar.

Logo acima, Melissa mostra como gostava da forma como o professor trabalhava, do respeito e da posição que ele ocupava na sala de aula. Os atos de atribuição do professor, a imagem dele, eram de uma pessoa que merecia respeito, que exercia uma função importante na sala de aula. A maneira como o professor lecionava e o respeito que o professor tinha dos alunos na sala, bem como a posição que ocupava, chamava a atenção da Melissa. Ela se mostra encantada com os professores que, a partir das suas práticas, encantavam os alunos na sala de aula, pois o aluno não vê o professor apenas como quem lhe ensina um conteúdo, mas como uma imagem de valores pessoais e relevância para seu determinado grupo. Somos, ao mesmo tempo, um conjunto de expressões, imagens e representações. Assim, nossa entrevistada foi construindo a sua realidade.

Até mesmo o professor de biologia não me inspirou, porque na realidade a professora de biologia não era muito boa.

Melissa não possuía afinidade com o professor da disciplina de biologia durante o Ensino Médio porque ele não possuía uma boa imagem para os alunos. Ao relatar esses episódios, Melissa diferencia a imagem que os alunos construíram dos professores a partir das atribuições que lhes deram.

Faz muita diferença, quando a gente gosta de um professor.

Os professores apresentam significado para Melissa por meio de suas práticas exercidas e de seus atos, tornando-se referências de afeto e de competência profissional. Os sujeitos se constituem com base nos grupos de pertencimento, estabelecendo relações com os membros do grupo a partir das ações que exercem (CIAMPA, 1985). As práticas dos professores se refletem diretamente nos alunos, sendo positivo quando ocupam uma posição de respeito, de destaque. A percepção que o sujeito apresenta do mundo que o cerca traz implicações para o jogo social do qual faz parte. Portanto, encontram-se entrelaçadas a estrutura, a prática e a representação social, pois ocorrem dentro de um sistema de posições sociais, ou, no âmbito da conceituação sociológica, dentro do campo (BOURDIEU, 1983).

Melissa cresceu acreditando na importância e no valor da profissão professor pelo fato do professor assumir perante os alunos uma posição de destaque e influência. Suas experiências a fizeram compreender a importância e a centralidade que o professor tem na sociedade. Ela não sabia qual profissão seguir, e relata que, durante o Ensino Médio, a escola não divulgava sobre cursos do Ensino Superior, nem sobre o vestibular.

Quando eu estava na escola, eu não tive esse incentivo. Ninguém falava sobre a importância de prestar vestibular ou entrar em uma universidade. E olha que não faz tanto tempo assim. Por isso, eu não tinha muita noção sobre o processo de seleção. Me lembro, que tivemos algumas palestras sobre profissões, mas não tenho lembrança dos professores falarem em sala de aula sobre o vestibular. Não tenho lembrança dos professores estimulando os alunos. Eles focavam mais no conteúdo.

Melissa, acredita que incentivar os alunos a ingressarem no Ensino Superior era uma atribuição dos professores, e mostrou-se bastante decepcionada ao relatar a falta de incentivo destes. Por falta de informação, não tinha muita clareza sobre como ter acesso a uma Universidade, aos cursos e às profissões. Então, fazia as buscas por si própria.

A noção que eu tinha era baseada nas pesquisas que eu fazia.

Apesar de relatar o gosto e a satisfação pela docência, Melissa nunca quis dar aula. Ela não vislumbrava para si a profissão de professora, justificando esse pensamento pela desvalorização da sociedade:

Na verdade, eu nunca quis dar aula. Mesmo quando entrei na graduação não tinha objetivo de lecionar; as pessoas falam muito mal da profissão professor.

Percebemos que os atos de atribuição da sociedade como um todo levam Melissa a ponderar se deseja assumir a representação que o professor tem diante da sociedade. Sabendo que a construção da identidade ocorre a partir do ato de atribuição e do ato de pertencimento, inferimos que Melissa pondera em incorporar a definição de professor imposta pela sociedade, uma vez que conseguiu estabelecer com a sociedade a imagem de uma boa aluna, bem vista na escola e pela família. Assumir a docência como profissão seria mudar de posição, assumir uma outra identidade, outra representação. A identidade de si e a identidade para o outro são

inseparáveis, já que a identidade de si só pode ser compreendida e interpretada em relação ao outro e ao seu reconhecimento (DUBAR, 2005).

A imagem do professor na sociedade reflete-se na escolha de Melissa. O desprestígio social dessa profissão (SOGA, 2014) – diferentemente dos médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais que mantêm, por décadas, praticamente de maneira intacta o seu *status* profissional – desfalece continuamente. Ao relatar a apreensão em cursar uma licenciatura, a entrevistada revela resistir aos novos atos de atribuição que receberia.

No entanto, os meandros que perpassaram sua vida a levaram a optar pela docência. Por meio de suas pesquisas, Melissa descobriu que a Universidade pública mais próxima à sua residência era a UENP do campus de Jacarezinho, e que em sua cidade havia transporte que levava os alunos todos os dias para a Universidade.

Eu queria fazer uma faculdade pública, porque pagar por um curso, seria muito difícil. Como aqui na região, temos transporte público que levam os alunos para estudarem em Universidades públicas, pensei que este seria o meu caminho também. Então comecei a olhar os cursos, e vi que tinha o curso de Ciências biológicas na UENP de Jacarezinho, fiquei um pouco apreensiva, porque era um curso de licenciatura, e eu não tinha pretensão em dar aula, mas gostava muito da área biológica.

Como não tinha projeto ou uma profissão que desejasse seguir e gostava das áreas biológicas que foram aprofundadas no Ensino Médio, optou pelo curso de Ciências Biológicas. Outro fator que favoreceu essa escolha foi o fato de haver nascido e vivido em uma cidade turística, cercada pela natureza, onde a botânica se faz presente. Embora não desejasse cursar uma licenciatura, como muitas pessoas que entram em um curso que forma professor, pelas condições que tinha no momento, além da ponderação de que o curso de ciências biológicas abre possibilidades, decidiu por fazer sua inscrição nesse curso.

A partir deste critério de escolha, no ano de 2011, presta vestibular para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas e foi aprovada.

Eu não tinha um sonho fechado, sobre o que eu queria ser. Eu gostava da área, e achava que iria me identificar com o curso, pois sempre gostei muito da área de botânica e florestal. Cheguei a pensar em cursar engenharia ambiental na época, mas tinha consciência que não era possível.

É tempo de mudança, de novas atribuições, é tempo de negociação com as atribuições recebidas. É tempo de metamorfose (CIAMPA, 1985). Quando Melissa inicia o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, ela fica assustada, em estado de choque. A jovem se espantou com a quantidade de alunos que frequentavam as aulas, com os muitos que ficavam em dependência na graduação e com o número de alunos que reprovam, talvez porque, em algumas disciplinas, a turma era muito numerosa.

O primeiro ano foi muito difícil. Minha sala era muito grande, minha turma tinha quase 70 alunos. Tínhamos aula no bloco da Pedagogia, pois era um pouco maior que o nosso bloco. Quando cheguei na Universidade os alunos das outras turmas comentavam que tinham cerca de 20 pessoas reprovadas. Eu fiquei um pouco receosa quando descobri que o número dos alunos que faziam dependência. Me lembro que quando tínhamos prova, fazíamos no auditório, porque tinha muita gente. No começo eu fiquei um pouco assustada.

Melissa, que até então teve uma boa relação com a escola, com os professores e sempre tirava boas notas, ficou assustada pela quantidade de alunos que não foram bem-sucedidos em algumas disciplinas no curso. Sentiu medo de não tirar uma nota boa, e de não ir bem em alguma disciplina. O julgamento do outro era uma parte importante na vida de Melissa, pois até o momento sua relação com a escola e com os estudos era muito boa. Sempre apresentou um bom desempenho escolar e fez parte do grupo dos bons alunos, dos estudiosos. Como a identidade para si e identidade para o outro são articuladas, o Eu só sabe de si a partir do olhar do outro, e a identidade ocorre a partir da articulação dos elementos que compõem o Processo relacional e o Processo biográfico. Passar a fazer parte do grupo dos alunos que não apresentariam bom desempenho na disciplina causou insegurança em Melissa e ela ponderou sobre os atos de atribuição que possivelmente receberia.

E isso realmente ocorreu. É tempo de exercer um novo papel no novo grupo que agora faz parte, ou seja, do grupo dos alunos que não apresentam bom desempenho na disciplina. É tempo de metamorfose (CIAMPA, 1985).

Na primeira prova que eu fiz, eu achei que tinha me saído bem, pois tinha estudado muito. Mas quando o professor entregou a prova, eu vi que tinha tirado 2,5. Foi difícil.

O fato de não ter tirado uma boa nota, ter ficado para exame e ver que muitos alunos iam para a dependência (DP) deixou Melissa em choque e a fez repensar se

realmente gostava da disciplina. Entretanto, ela não incorpora esta nova atribuição. É neste processo relacional entre a identidade virtual e identidade real que a identidade de Melissa se constrói.

*Levei o ano inteiro para recuperar aquela nota. Precisei fazer exame. Estudei muito! Me lembro que estudava pelo livro do Odon. **E eu decorei o livro!** De todos os anos que passei na Universidade, o primeiro foi o mais difícil, foi um choque. Precisei me adaptar ao sistema, pois minha experiência na escola, no ensino médio, havia sido muito diferente da que tive no Ensino Superior.*

Apesar do primeiro ano ter sido uma experiência dolorosa, que lhe causou um choque, Melissa se adaptou bem ao ritmo do Ensino Superior, e logo se adaptou ao sistema. Relata que, após o primeiro ano, sentiu as mudanças drásticas em relação ao sistema de ensino que estava acostumada, identificou-se com o curso, com as disciplinas e com os professores.

Me adaptei, encontrei a melhor forma de estudar e de aprender. Eu gostava muitos dos professores, adorava as aulas! Fiquei impressionada com o novo, com o que eu ainda não conhecia e passei a conhecer. Hoje se fosse para escolher, faria o mesmo curso. Eu amei o curso!

Estava encantada com o mundo novo, com os novos conhecimentos e com as descobertas que a Universidade e o curso lhe proporcionavam, mas ainda não pretendia ser professora. O período da graduação foi intenso na vida da Melissa, e muitas práticas exercidas pelos professores emergem da sua memória.

Uma situação me marcou muito. Durante o curso, alguns professores não davam aula. No primeiro dia de aula eles dividiam a turma em grupos e cada grupo apresentava um seminário até o final do ano. Senti não ter referência do conteúdo. Queria ter aula com o professor e não com os alunos.

Melissa ainda não tinha desenvolvido a autonomia para estudar, sentia falta do formato do EM e do vínculo com os professores. Relata, ainda, que alguns julgamentos de um professor durante as apresentações dos trabalhos a incomodava e a constrangia. Fala de alguns episódios que ocorreram durante apresentações de seminário. Nesse dia, havia estudado muito para a apresentação, trabalhou com a organização, e o professor lhe disse ao final da apresentação:

Que voz irritante. Na disciplina deste professor, quando as pessoas apresentavam seminário, ele tecia críticas irrelevantes. Lembro que estudei muito para apresentar um seminário, pois meu grupo era muito complicado, faltava compromisso para alguns alunos. Então e eu estudei tudo, para que conseguisse explicar sobre qualquer assunto. Fiz a apresentação bastante empolgada, e quando terminei de falar ele disse que a minha voz era muito irritante.

No segundo ano, ao apresentar outro trabalho na disciplina do mesmo professor, ele disse ao final:

Você fala bem, mas sua voz é “irritante”. Eu respondi: - professor, infelizmente a minha voz eu não posso mudar, mas eu posso mudar a minha forma de falar.

Para Melissa, as críticas do professor não eram construtivas e o professor também atribuía juízo de valor aos outros alunos.

*Outra amiga minha também foi criticada pelo professor, pois segundo ele, ela parecia uma **professorinha de primário**.*

O termo “professorinha”, utilizado pelo professor em relação a sua colega, lhe soa de uma maneira pejorativa, marcando-a negativamente.

Ele ainda dizia que não tinha sentido fazermos o curso, para sermos professores da rede estadual. Ele dizia que era um curso perdido. Eu entendia que ele tinha certo preconceito da profissão de professor. Isso me marcou, porque eu não gostava do que ele fazia. Isso foi uma coisa que eu levei para minha carreira, para não fazer igual, pois não gosto disso. Eu vejo que existem vários tipos de professores.

Melissa foi constatando que existem vários tipos de professores e que suas condutas e atitudes não seguem um padrão. E que os atos de atribuição são necessariamente atos de pertencimento. Melissa, recorre as estratégias identitárias.

Há professores mais rígidos, outros não. Eu lembro que tive alguns professores muito rígidos. Eles colocam regras e tínhamos que cumprir. Me lembro de um professor que cobrava a nossa postura ao sentarmos; não podíamos mascar chiclete na sala. Ele usava sempre jaleco e dizia que professor não pode sentar na mesa.

Ele relata que também teve excelentes professores, que a orientaram e lhe serviram de exemplo a ser seguido em sua prática como professora. Afirma recordar-se de um professor que, para explicar o conteúdo, fazia muitos desenhos na lousa e era muito didático, facilitando o entendimento do processo.

Eu levei isso para mim. Hoje eu faço desenho na lousa para explicar os conteúdos para os meus alunos.

Tive um professor, que ao ministrar o conteúdo de botânica, trazia flores para abrimos e catalogar durante a aula. Era uma prática excelente. Hoje eu faço essa prática com os meus alunos. Guardei um pouquinho de cada professor que passou por mim. Por exemplo, quando ministrei a disciplina de bioquímica de alimentos, eu fiz em sala a extração de DNA do morango, da cebola e os alunos ficaram impressionados.

No decorrer do curso, Melissa relata que as disciplinas pedagógicas, como didática, psicologia, políticas educacionais e estágio, foram ótimas e contribuíram significativamente para a sua formação como professora, o que revela o sentido formativo atribuído por estudantes de licenciatura às representações envolvidas na construção da identidade docente. Inferimos que Melissa teve sua formação pedagógica mais consolidada, o que é relevante para a sua construção da identidade docente.

Eu ainda não sabia se queria ser professora. Eu gostava muito de falar, gostava de apresentar trabalho, mas achava que eu não queria dar aula. Eu queria trabalhar em laboratório, em algo específico da biologia. Até hoje, eu ainda quero ter uma experiência profissional nesta área. Mas, eu não pensava em ser professora.

Embora inicialmente não quisesse ser professora, Melissa traz do curso boas memórias sobre as disciplinas pedagógicas e, como define Le Goff (1990), as memórias que emergem dos sujeitos se devem aos fatos e experiências com significado profundo para o sujeito. Ao mencionar as disciplinas pedagógicas, a entrevistada revela que estas também foram elemento de contribuição para sua identidade docente.

A professora de didática era ótima, infelizmente ela ficou apenas dois bimestres conosco. Ela realmente ensinava a elaborar projetos de diferentes formas, foi algo importante, foi o período pedagógico mais vantajoso no curso. Sem contar que eu gostava muito da professora de didática, e ela contribuiu muito com minha formação.

Mesmo gostando do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, Melissa pensava em trabalhar com algo voltado para o laboratório, embora entendesse que a profissão docente a obrigaria a falar em público e a gostar de falar e de interagir, características que supunha não possuir e que, assim, levavam-na a não se ver como professora. No terceiro ano do curso, Melissa iniciou o Estágio Curricular

Obrigatório, um divisor de águas que a aproximou da profissão docente. Foi o momento de metamorfose.

O estágio me aproximou da profissão docente. Fiz estágio durante um ano nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Fiz a opção por estagiar na escola onde cursei o ensino médio. Me lembro que a professora da turma deixou eu dar uma aula “prática”. Então eu fui no laboratório, o qual eu já conhecia, e achei lupas novas que ainda estavam dentro das caixas. Eu preparei tudo, fiz lâmina de cebola e cenoura e relacionei com o conteúdo que estava estudando, que era sobre as células. Os alunos gostaram muito e eu também.

Nesse momento, Melissa teve contato com a escola pela primeira vez após deixar de ser aluna, por intermédio do estágio. A recepção, a abertura e o acolhimento da professora da escola foram diferenciais para Melissa, o que se coaduna com o que aponta a pesquisa realizada por Andruchak (2016).

Ela se chamava Iracema, era uma boa professora, me recebeu bem, me deixou à vontade na sala. Eu gostei muito deste período, pois as crianças eram muito curiosas e sempre perguntavam o que eu estava fazendo na sala (risos)

Melissa chama a professora pelo nome, sendo este ato de nomeação um elemento significativo. A postura da professora, ao recebê-la em sua sala, possibilitou-lhe tornar-se o centro das atenções dos alunos, os quais, curiosos, valorizavam o trabalho dela. Assim, a docente se sentia importante e, como já vimos, a atribuição dada pelo outro é um fator relevante para a constituição da identidade, que não é fixa e nem pronta e acabada, mas se transforma a partir das novas relações sociais em que está se enredando (CIAMPA, 1985). A formação inicial é significativa para a construção da identidade docente (ANDRUCHAK, 2016), e os atos de pertença contribuem para a identidade docente. No entanto, diferentemente desse estágio no Ensino Fundamental, no Ensino Médio a experiência de Melissa foi diferente, pois a professora da sala na qual realizou o estágio tinha um perfil diferente, e não possibilitou abertura.

A professora era rígida, fechada, ela dizia que eu poderia assistir as aulas, mas não interagia comigo. Eu acho que ela era assim, devido a personalidade. Era uma boa professora, sabia o conteúdo, mas era “estourada”, brigava com os alunos por qualquer motivo. Achava melhor não perguntar nada a ela. Ficava quieta só observando a aula.

Percebe-se que a atitude do professor frente ao estagiário está intimamente ligada à experiência do licenciando. Isso nos leva a inferir que o professor da escola que recebe os estagiários dos cursos de licenciatura também é responsável pela sua formação. Segundo Melissa, a experiência do estágio foi diferente e interessante. Sentiu-se acolhida pela docente do Fundamental, passando a chamá-la pelo nome, Iracema. Já quando menciona a professora que não a recebeu bem, refere-se a ela como “essa professora”, revelando o quanto distante a professora se fez dela, não abrindo espaço e não lhe possibilitando interagir com os alunos.

*Na época em que realizei o estágio no Ensino Médio, eu trabalhava como telefonista na prefeitura, então antes de ir trabalhar eu assistia aula **dessa** professora. Essa era minha rotina.*

Diante do exposto, a entrevistada demonstra ter levado o estágio com seriedade, tentando conciliá-lo com seu trabalho. Isso se mostrou decisivo em sua formação, pois a formação inicial é um momento que oportuniza a ressignificação das experiências e representações da profissão professor ou, por outro lado, pode ser um momento de reprodução dessas representações construídas durante a trajetória do sujeito. O processo da formação inicial deve colaborar para o sujeito deve construir-se profissionalmente. Assim, o estágio curricular obrigatório torna-se elemento fundamental para a formação docente e pode se constituir no *locus* de reflexão e formação da identidade, conforme aponta a pesquisa de Andruchak (2016). É esse espaço que possibilita que o licenciando reconheça-se como um futuro profissional, uma vez que oportuniza vivências e experiências docentes.

Mesmo frequentando um curso de licenciatura, Melissa recorda que, entre os colegas de sua sala, apenas alguns queriam ser professores. Por outro lado, dos que não queriam, alguns acabaram por lecionar, comprometendo, segundo seu relato, a qualidade da educação. Os tempos são de precarização e subcondições de trabalho. Não há vagas para os professores.

Tenho uma amiga desde que se formou ainda não consegui lecionar. O Estado no Paraná está difícil, cada vez mais fechado. Em 2013 eu prestei o concurso do Estado e fiquei em 7º lugar, até hoje não chamaram. Vejo que os professores aposentados continuam lecionando. E isso impede que as coisas melhorem. Como também há professores que não gostam de ser professores. Acredito que isso contribui para uma educação ruim.

Quando Melissa terminou o curso de graduação, continuou trabalhando como telefonista na Prefeitura de sua cidade, apesar de não gostar do serviço, até surgir uma vaga e ela começar a lecionar. Realizou um teste seletivo para lecionar na Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETEC-SP) em uma cidade em torno de 60 km de onde residia, e passou em primeiro lugar. Após alguns meses da realização do teste, Melissa foi chamada para assumir algumas aulas.

Um dia me ligaram, perguntaram se eu tinha interesse em lecionar e me ofereceram seis aulas. A moça que me ligou oferecendo as aulas começou a perguntar onde eu trabalhava. Eu disse que no momento estava trabalhando na prefeitura e que eu era efetiva. Neste momento ela me questionou se eu realmente queria sair de um concurso, para ir trabalhar em algo temporário. Eu disse sim, porque já havia decidido que a primeira chance que tivesse, eu iria sair e ter a primeira experiência. Eu estou esperando só a primeira oportunidade. Eu lembro que ela ficou me convencendo a não ir. Mas foi neste momento que eu vi que eu seria professora, foi quando me ofereceram as aulas.

Melissa tinha o direito de se afastar da função de telefonista por dois anos, e ela o fez para se dedicar à profissão de professora. Deixou de assumir a identidade de aluna de um curso de licenciatura e de telefonista para passar a ser professora. A docência tem característica intrinsecamente humana e se realiza em condições objetivas e subjetivas. Sentir-se parte de um grupo profissional é parte importante para a construção da identidade docente, é o reconhecimento a uma pertença. Obter um diploma que, legalmente, habilite a exercer uma profissão é parte importante da construção da identidade docente. Entretanto, no caso de Melissa, o diploma não possibilitou que fosse reconhecida inicialmente como parte do grupo dos professores, pois como era jovem e recém-formada, os professores a receberam com desconfiança.

Os professores me receberam bem, mas quando cheguei na escola, sofri um pouco devido ao estereótipo de professora em início de carreira. É como se não fossemos sobreviver este período. Percebia que as pessoas pensavam: Você é nova, acabou de se formar, não sabe nada. Eu senti um pouco disso, não dos alunos, mas dos professores da escola. Principalmente no começo.

Percebemos, por esse relato, que há uma certa desconfiança por parte dos professores experientes em relação à idade dos professores e ao tempo de

formação. Ao chegar na escola, recém-formada, a identidade virtual dos professores iniciantes é de um aspirante à profissão.

Quando vamos para uma banca fazer uma aula prática, eles perguntam: quantos anos você tem? Há quanto tempo está formada? Dá para sentir algo.

No início da carreira, Melissa não se sentiu parte do grupo, pelas atribuições que os professores lhe davam:

Precisei mostrar que eu sabia o que estava fazendo.

Nesse momento, percebemos que a identidade relacional da Melissa se diferenciava da identidade biográfica, e observamos que ela estabelece estratégias identitárias a fim de articular os conflitos entre as atribuições (transação externa e objetiva) e as pertencas (transação interna e subjetiva). Trata-se do mecanismo que “preserva identidades anteriores (identidade herdada) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas)” (DUBAR, 2005, p. 147).

A instituição de uma identidade, que tanto pode ser um título de nobreza ou um estigma (“você não passa de um...”), é a imposição de um nome, isto é, de uma essência social. Instituir, atribuir uma essência, uma competência, é o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). É fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade. Neste caso, o indicativo é um imperativo (BOURDIEU, 1998, p. 100).

O acolhimento ao professor iniciante e o direcionamento da equipe pedagógica são fundamentais nesta fase da profissão (MARCELO GARCIA, 1999), e Melissa contou com a orientação da equipe pedagógica da escola. Esta se mostrou aberta a responder às suas dúvidas, mesmo que esse direcionamento não fosse sempre iniciado por ela:

Eu tinha o apoio da equipe pedagógica. A equipe sempre respondeu as minhas dúvidas. Mas não me recordo que alguma orientação tenha partido deles. Porém, nunca tive problema e ninguém se negou a me ajudar.

Melissa precisou alcançar segurança a partir de um trabalho solitário para resolver os problemas do cotidiano escolar, elemento característico desta fase, como aponta Marcelo Garcia (1999). A construção da profissão docente é um processo doloroso, e se dá a partir do contexto escolar. Nesse caso, a identidade construída denomina-se reconstituição identitária posterior, e é condicionada pelo

conjunto de experiências e vivências anteriores (trajetória formativa e experiencial). Inferimos, assim, que, mesmo com a falta do amparo da equipe pedagógica e dos professores, as experiências anteriores positivas possibilitaram Melissa a encarar o desafio imposto ao seu trabalho inicial como docente.

O primeiro dia em que fui lecionar era para o 2º ano do Ensino Médio. Nesse dia tinha houve algum problema na sala dos alunos e não pode ser utilizada, então precisei dar aula para eles em um auditório. Era aula sobre plantas. Eu lembro que no primeiro dia, os alunos ficaram receosos e desconfiados e não interagiram comigo. Mas eu consegui dar aula. Fiz um desenho na lousa sobre o ciclo da planta, relembrei o que eles tinham visto. E foi bom, gostei do primeiro dia.

O desenho na lousa, algo que Melissa trouxe do curso de Formação Inicial, prática que marcou sua memória, foi significativo para a construção da sua identidade docente.

Na ETEC, me ofereceram aulas na Bioquímica de alimentos, no curso de agroindústria, numa escola técnica. Na hora eu fiquei assustada, com medo, porque eu não tinha conhecimento sobre bioquímica. O coordenador do curso, com a sua lábia, me falou que tinha material, recursos, eu disse que iria. Quando vi a ementa da disciplina era toda prática, eu tinha que dar aula prática de bioquímica de alimentos. E eles tinham um equipamento que eu nunca tinha visto. Mas no final, foi bom para mim, porque eu aprendi muito ensinando.

A realidade que se impõe ao trabalho do professor iniciante na escola é árdua, e as tarefas mais difíceis muitas vezes são delegadas a estes professores. Melissa precisou assumir o compromisso e, além de lidar com a condição de iniciante e com todos os sentimentos próprios desta fase, precisou conquistar a confiança dos professores e dos alunos para fazer parte do grupo. Diante disso, ela experienciou insegurança e satisfação simultaneamente.

Confesso que fiquei com medo, mas depois fui me acostumando com os alunos.

Melissa foi enfrentando o medo e, assim, sentindo-se mais segura. As experiências que Melissa teve em toda a sua trajetória possibilitaram que sua identidade social foi marcada pelo enfrentamento das representações, já que ela queria conquistar o respeito dos alunos e trabalhou para isso. Desse modo,

construiu relações com os educandos através do seu trabalho, conseguindo alcançar o respeito e admiração destes. O auxílio da mãe em sua infância fez a diferença: Melissa ajudava os alunos nas lições e a encontrarem uma forma de despertar a identidade. Sentia-se valorizada, chamando a atenção dos alunos e fazendo com que eles se sentissem capazes de fazer algo por si.

Dou aula há quase dois anos no cursinho pré-vestibular por indicação dos alunos. A experiência em lecionar no cursinho me ajudou muito, porque trabalho muito com resolução de exercícios, e quando vou fazer um concurso, vejo que isso me ajuda muito. As vantagens, os benefícios, a alegria de no final do ano, o aluno passar no vestibular e vir te agradecer, acho que isso supera as dificuldades. Hoje eu vejo isso. Quando um aluno meu diz que aprendeu a gostar de biologia com comigo, eu fico muito feliz. Isso supera todas as dificuldades. Tive várias experiências felizes como os meus alunos. Fiquei emocionada quando os alunos me homenagearam na formatura.

Quando os alunos dizem que vão sentir sua falta, que ela os ajudou muito, isso lhe é muito gratificante. Vemos que as atribuições nos permitem inferir que há uma pertença de valorização da relação professor e aluno.

Eu acho que o professor tem que buscar no dia a dia, é preciso estimular os alunos. Este ano eu peguei uma sala muito difícil, um 3º ano que não demonstrava compromisso com os estudos. Não queriam estudar. Eu fiquei impressionada. Mas insisti com eles. E ocorreu uma situação interessante com a turma: eu precisei deixar a turma, mas os alunos foram conversar com o coordenador para que ele não deixasse eu sair. Disseram que eu precisava continuar lá. É isso que me motiva.

Para manter a ordem na sala, Melissa, fez como Dubet (1994) pontua: deu um golpe de estado. Mandou aluno para fora da sala, estabeleceu a ordem. Essa afirmação sugere que a realidade vivenciada na condição de aluno pode ser repetida em sua atuação docente futura, reproduzindo saberes e fazeres docentes que carregam na memória.

Eu poderia ter desistido, mas eu insisti com eles, aplicava exercícios, atendia os alunos individualmente. Quando chegou no meio do ano, vi um aluno que antes não fazia nada em sala de aula, fazendo a lição. Aquele dia eu saí até feliz. No final do ano, eles resolveram que queriam fazer faculdade. Tantos os meninos, resolveram fazer Educação Física na UENP, eles iam prestar o vestibular e estavam animados, acreditavam que iriam passar no vestibular. Por isso penso que o professor não pode desistir. Quando vejo que existem

15 alunos que não gostam e que não querem aprender, vejo que neste momento eu também não posso desistir.

Antes do ENEM eu dei uma revisão para eles, eu estava com medo, porque eu preparei uma aula, só de resolução de exercícios, e pensei que ninguém queria fazer nada. A grande maioria sentou, pegou o caderno e começou a me perguntar, a prestar atenção nas questões que eu estava fazendo. Eu resolvi as questões do ENEM do ano passado junto com eles. Isso me marcou, porque no final do ano uma turma que não estava nem aí, e sentou e ficou ouvindo eu falar sobre as questões do ENEM. Eu acho que isso foi bom!

Melissa não desistiu dos seus alunos, nem seus alunos desistiram dela. Apesar da atitude enérgica que ela precisou tomar em relação aos estudantes indisciplinados, eles voltaram a fazer as pazes e resolveram cumprir o papel de alunos, fazendo com que Melissa sentisse que havia, de alguma forma, mudado a vida daqueles jovens. Havia cumprido a função de ensinar, havia se tornado professora.

Apesar das dificuldades encontradas no início da carreira, Melissa relata que teve o retorno:

Alguns alunos têm algumas horas de HE, um programa que desenvolve projetos na escola, e alguns professores ocupam essa função. O meu projeto era sobre a biblioteca ativa. Por isso, eu precisa ir até a escola a noite. E para minha surpresa os alunos que revolveram fazer o vestibular ficaram comigo na biblioteca para estudar os conteúdos. Isso é muito legal. Passamos ano inteiro estudando na biblioteca, toda terça-feira. Isso me fez descobrir as formas de como as turmas começam a se interessar pelos estudos. Por isso penso que quando os alunos apresentam problema, se deve a algum problema que enfrentaram. Conheci alunos que sofreram preconceito no bairro, por estudarem na ETEC e não na escola do bairro. Construí uma visão diferente dos meus alunos. Penso que aluno que não consegue acompanhar as aulas, pode ser porque é disléxico, hoje penso na particularidade de casa alunos. Eu tento levar isso em consideração, para conseguir dar uma aula melhor. Faço o possível, eu tento não julgar eles, achando que eles não vão conseguir fazer tal exercício. Eu faço o máximo que eu consigo, porque em algum momento vai ser cobrado desse aluno. Quando eu chego em sala de aula, eu não falo que o conteúdo vai ser difícil, penso que isso pode bloquear os alunos, eu falo que é fácil, só tem que entender. Tem pessoas que separam essa relação professor e aluno, pensam que é: professor-professor e aluno-aluno, que ambos não podem se relacionar ou ter amizade. Eu acho que não é bem assim, todos são seres humanos.

À luz do exposto, frisamos a necessidade de entender que as experiências pedagógicas docentes, positivas ou negativas, marcam a memória dos estudantes,

independentemente se serão ou não futuros professores. No caso de estudantes que ingressam em cursos de licenciatura, ao optar pela carreira profissional docente, essa retrospectiva da memória pedagógica, de suas experiências passadas na condição de alunos e estudantes, pode se tornar referências a serem seguidas por eles quando estiverem na condição efetiva de professores, dependendo da forma como essas experiências são exploradas no processo de formação inicial. Por fim, inferimos que a trajetória de vida de Melissa, especialmente a partir das estratégias identitárias às quais recorreu; da cultural social de origem; dos incentivos aos estudos; e da formação pedagógica foram fatores construtores de sua identidade docente, concluindo que a profissionalidade docente está intimamente relacionada a identidade docente, e que as identidades profissionais estão fortemente relacionadas aos domínios tanto do trabalho como da formação.

4.3 ORGANIZAÇÃO DA TRAMA DA VIDA DO PROFESSOR JOÃO

O sonho

*Sonhe com aquilo que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.*

*Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.*

*As pessoas mais felizes não tem as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.*

*A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passaram por suas vidas.
(Clarice Lispector)*

João sonha com o distante, com o reconhecimento da profissão docente; sonha em ser alguém, em ser reconhecido como professor, e não somente como um morador de periferia¹⁸. João quer acreditar no possível e no impossível, recusando-se a compreender a distinção que a sociedade faz das diversas classes sociais.

¹⁸ Compreensão social do conceito que se relaciona-se a expansão da pobreza urbana como fonte de exploração da força de trabalho. Para aprofundar, consultar Tanaka (2006).

João reconhece como as pessoas e os grupos dos quais fez parte direcionou e mudou suas escolhas. Acredita que dá para fazer diferente, que é possível: acredita na carreira do professor.

Quadro 17 - Trama da vida do professor João

TEMAS	EPISÓDIOS
1.A Família	• Falta de estudos • Intolerância religiosa
3.A periferia	• Os policiais • O bar
4.Os primeiros contatos com os professores	• A falta de incentivo dos professores • Falta de auxílio
5.A escolha pelo curso	• O que foi possível no momento • O encarregado formado em Biologia
6.A experiência na Universidade	• A graduação foi um divisor de águas na minha vida • O Estágio • A nota 2,5 • Os professores autoritários • PIBID
7.A escola	• A solidão • A não aceitação dos professores experientes • A indisciplina dos alunos • A reprodução

Fonte: a autora

4.3.1 A História de Vida do professor João

Quando eu entrei em 2011. Eu tinha vontade sair nas escolas públicas, e ir divulgando a oportunidade de estudar, que tem vaga, dá para conseguir. Não é porque a gente é pobre que não pode.

(João)

João é filho de mãe solteira, viu o pai poucas vezes durante sua vida. Nasceu em um bairro periférico, bastante afastado do centro de uma cidade localizada no interior do Estado do Paraná, considerada polo estudantil da região da qual faz parte.

Morar na periferia é complicado, há um índice alto de violência, tem drogas, tem de tudo, mas meus amigos eram honestos, nunca se envolveram com o crime, com nada e até hoje tenho eles como amigos de infância, mas nenhum deles quisera continuar com os estudos; da nossa turma, só eu que me formei, e estou seguindo essa linha, mas não foi fácil seguir.

A família de João é bastante tradicional, intolerante do ponto de vista religioso e é contra as discussões de relações de gênero. Não tinham muito estudo e João cresce em um meio no qual a violência e a falta de perspectiva de vida e de estudo se faz presente.

Minha mãe estudou até a oitava série. Meus tios, um deles é policial, só conseguiu terminar os estudos porque era preciso para entrar na Polícia Militar, então fez o supletivo. Minha tia fez graduação em Letras, mas nunca quis lecionar como professora e os meus amigos não tinham a perspectiva de estudar.

João traz para a sua narrativa episódios da infância, da escola e dos professores. A família de João não teve condições de incentivá-lo a estudar, sendo sua prioridade inseri-lo no mercado de trabalho. Estudar não tinha significado para João: era uma obrigação que precisava ser realizada, assim como era preciso frequentar a escola. A família de João não tinha condições financeiras para fazer investimento na educação do filho e não compreendia a importância de estudar. Por sua vez, João também não compreendia a importância dos estudos.

O campo social familiar ao qual João pertencia possibilitou a estruturação das representações e estas se materializaram em práticas. Desta feita, João não era um aluno assíduo, ou que tirasse boas notas na escola. A família de João fez investimento na sua educação correspondente ao capital econômico e cultural que possuíam, sendo este último divergente do que a escola esperava. Já o incentivo ao trabalho era intimamente vinculado à necessidade da família, às condições financeiras precárias.

A escolaridade dos membros da família pode interferir no desempenho escolar e nas projeções que se tem para a vida. Isso se mostra em como a herança familiar e cultural interferiu na trajetória de João, constituindo-se em patrimônio que incorpora sua própria subjetividade. “É o capital cultural incorporado, que teria impacto sobre o destino escolar, dando ênfase para explicar as desigualdades escolares, não sendo uma perspectiva essencialmente determinista, mas probabilista (NOGUEIRA, 2004, p. 60).

Por conta da convivência e do histórico familiar, João era uma pessoa conservadora e preconceituosa também:

Eu achava que polícia bater em pobre era bom, porque pobre era bandido. Eu sabia que era pobre também, mas não fazia essa relação. Era bastante preconceituoso. Não tenho vergonha de falar,

porque a minha formação foi conservadora. Mas compreendo que não é culpa da minha família, pois eles foram formados assim, tiveram uma educação para isso.

A identidade nasce com base nos mundos vividos e está carregada de processos identitários biográficos, a partir de uma identidade herdada, isto é, de uma cultura de origem (DUBAR, 2005). O *habitus* foi constituído na vida de João de acordo com suas características e pelas escolhas de pessoas, bens e práticas (BOURDIEU, 1996), sendo ele “um processo de ajustamento de consulta aos destinos mais prováveis, assegurando, assim a reprodução legítima das posições sociais de origem” (DUBAR, 2005, p. 27). João demorou para compreender que o fato de morar na periferia o tornava parte de um grupo, e que deste recebeu sua primeira identidade social, aprendendo quem era pela atribuição dos outros. Ele sentia a discriminação da sociedade. Posteriormente, mesmo sendo universitário e lecionando em uma escola, ainda era visto como alguém que morava na periferia, revelando-nos como os atos de atribuição representaram forte impacto na construção da identidade de João (DUBAR, 1997).

*Teve um episódio interessante: uma vez fui buscar um amigo de moto no aeroporto (um bairro da cidade). E nesse dia estava acontecendo escola da PM. Tinham vários policiais novos, alguns eram soldados e tinha um tenente comandando eles. Eu fui até o final do aeroporto, bem típico de região periférica, tinha pouca iluminação, e aí quando nós saímos, fomos abordados, e eles foram bastante truculentos. Disseram para parar, apontando a arma em nossa direção. E eles mandaram a gente descer da moto, mandaram para irmos para a parede para fazerem a revista. Só que os alunos novos, usavam força excessiva, teve um que até forçou o meu braço, e eu disse que estava doendo, mas o policial respondeu de forma grosseira. **Naquele momento, eu justifiquei que era professor, era contratado do Estado.** E eu disse que eu não ensino isso na escola, e perguntei se é esse tipo de atitude que ensinam para um soldado. Nisso o tenente, chegou e começou a olhar com cara feia. Só que nisso, tinha um soldado que me conhecia, e ele tentou falar para eu me acalmar, ficar tranquilo, que era rotina. Achei um absurdo isso, porque eles usavam força excessiva, só porque estavam num bairro pobre. Acredito que no centro da cidade eles não tomariam esse tipo de atitude, com uma pessoa melhor vestida, com carro novo. Quando se mora na periferia, para a sociedade, você é somente um morador da periferia (grifo nosso).*

João não se identifica apenas um morador da periferia, mas como professor. A truculência e o preconceito dos policiais, na narrativa do entrevistado, dão mostras

da forma como certa camada da população é vista pela sociedade. Após os policiais o liberarem, ele relata que, na sequência, entraram em um bar com a arma na mão.

Pensei que ali poderiam estar pessoas da minha família, que trabalhavam o dia inteiro, e no final da tarde, possuíam o hábito de se reunir com os amigos em um bar e tomar uma bebida. Lembro dos meus tios; quando a minha avó morava ainda morava na zona rural, eles tomavam pinga, e eram pessoas honestas, humildes e trabalhadoras. Eu me questionei qual o direito que eles têm de fazer isso. Isso me fez refletir muito.

Ao tecer uma análise sobre a situação, o episódio acima expressa a negociação entre os atos de atribuição e os atos de pertencimento na narrativa de João. É na convergência entre eles “que um indivíduo é conduzido a aceitar ou recusar as identificações que recebe dos outros ou das instituições” (DUBAR, 1997, p. 106).

Com o tempo, João compreendeu que existe todo um sistema de valoração das pessoas a partir do meio em que vivem e/ou como se vestem, e esta valorização faz parte do *habitus* e da representação também. As marcas biográficas de João são constituídas a partir de crenças e ideias, sendo ressignificadas pela negociação entre a identidade os atos de atribuição e os atos de pertença, que resultam em tatuagens de uma identidade social real (DUBAR, 2005). Vemos como a identidade virtual assume características internas e o fundamento está naquilo que João projetou para si. Entre a identidade atribuída pelo outro e por si próprio, isto é, entre identidade herdada, construída e visada, emerge o campo do possível, que acompanhará João por toda a sua trajetória.

Nosso entrevistado revela registros biográficos em relação aos professores, do ensino fundamental e médio, relatando que, apesar de residir na periferia, João estudava em um colégio localizado na região central, escola de referência na cidade. No período em que a frequentou, era comum ouvir dos seus professores que o aluno tem a obrigação de aprender o conteúdo, pois, se o professor já o sabe, é o aluno que precisa correr atrás para aprender.

João não recebeu incentivo dos seus professores para fazer um curso de graduação, e as informações sobre as formas de ingressar em uma Universidade e sobre o ENEM eram escassas. Assim como no caso de Melissa, nem sequer eram trazidas pelos professores da escola:

Nunca ouvi algum professor falar sobre a Universidade ou ENEM em sala de aula. O assunto era o conteúdo da disciplina e só. Eu não me lembro dos professores fazerem relação da escola com a universidade. Questão da universidade, nunca foi citado para os alunos. Nossa função na sala de aula era reproduzir o conteúdo que o professor trabalhava. Os professores eram autoritários e tradicionais. Durante o Ensino Médio, os professores eram distantes. Nunca consegui estabelecer relação com nenhum deles.

Dos alunos que se formaram da turma de João, apenas quatro alunos ingressaram no Ensino Superior. Outrossim, o período que antecede a formação inicial docente é repleto de significados e marcas sobre a imagem docente. Para ele, os professores preocupavam-se com os alunos, porém eram figuras distantes, autoritárias. João, em sua narrativa, não apresenta uma única lembrança positiva do tempo em que esteve na Educação Básica, parece um período do qual não queria lembrar. Essas marcas se refletem na constituição da identidade docente de João, pois ele reconhece as práticas negativas do professor, mas tenta negá-las para si (DUBAR, 1997).

No ano de 2008, João conclui o Ensino Médio e, por intermédio de uma amiga que fazia o curso de Direito, começou a receber incentivo para fazer um curso de Ensino Superior, bem como a conhecer informações sobre as formas de ingresso no Ensino Superior. Familiarizando-se com outras pessoas que faziam parte do círculo de amizades da amiga, também universitárias e vindo de outras cidades para estudar, João se depara com um novo mundo, outra realidade.

E sem dúvida isso foi o fator determinante, para que eu conhecesse esse mundo universitário, porque até então, eu não imaginava em entrar na Universidade. Na época ela estava estudando para a OAB e usava um “memorex”, ela sentava para estudar para a prova e eu sentava para estudar para o vestibular.

João passa a pertencer a outro grupo, a ter novas referências e ocupar nova posição. É momento de metamorfose, mas “um indivíduo que se propõe ascender socialmente, necessariamente terá que partilhar do *habitus* da nova classe social, tendo que se submeter às práticas socioculturais do grupo de referência” (BOURDIEU, 1980, p. 100). É preciso investimento para moldar uma nova persona. Assim, podemos entender como a socialização dos indivíduos direciona seu pertencimento para uma determinada classe social, sendo influenciada pela reprodução do *habitus* de origem e ou de destino (BOURDIEU, 1974).

Com o incentivo da amiga, João decide prestar vestibular e ingressar na Universidade.

A escolha para o curso de Ciências Biológicas foi feita por eliminação. Os cursos que eram integrais, eu não tinha condições de fazer, pois trabalhava o dia todo. O curso de Direito eu não achava acessível, porque é um curso muito concorrido, as notas dos alunos que passam eram altas, as pessoas se preparam para prestar o vestibular, faziam cursinho e eu não tinha condições naquele momento.

Nessa época, João estava trabalhando em uma usina de álcool na cidade de Jacarezinho, na função de analista de laboratório. Por compreender que a função exercida tinha relação com o curso de Ciências Biológicas, optou pela área para que esse estudo lhe proporcionasse possibilidade de crescer na empresa em que trabalhava.

Por mais que fosse um curso de licenciatura, eu fiz essa analogia. Acreditei que a Biologia poderia me ajudar, pois o meu supervisor era formado em Biologia. A opção pelo curso de Ciências biológicas, foi feita de acordo com o que eu achava possível.

Ao escolher o curso, João vislumbra uma possibilidade de ascensão social na carreira. Desse modo, podemos observar que o círculo social do qual os indivíduos fazem parte influencia na identidade herdada ou visada, sendo que compreensão do que podemos ou queremos ser encontra-se atrelada ao que os outros querem de nós (DUBAR, 2005).

No dia em que foi realizar o vestibular, João foi acompanhado da amiga, que acabou por encontrar outros amigos. Nosso entrevistado relata um episódio em que, ao ser perguntado sobre qual curso ele iria prestar, no que este respondia que era ligado à licenciatura, riram-se dele e lhe disseram que era um curso para mulher.

E eram pessoas instruídas, hoje uma delas fez o curso de Medicina no Rio de Janeiro. Preconceito. E isso não aconteceu muito tempo atrás.

Vemos como o imaginário sobre a profissão docente ainda traz consigo imagens consagradas sobre o seu exercício e, dessa maneira, reflete-se nos atos de atribuição para o sujeito que a exerce. O processo coletivo se materializa no “grupo de pares com seu código informal, as suas regras de seleção, os seus interesses e linguagem incomum” (DUBAR, 1997 p. 135).

Posteriormente, quando João inicia o curso, fica encantado com o novo mundo. Entrar na universidade e fazer um curso de licenciatura foi um elemento fundante em sua vida: significou fazer parte de um outro grupo, partilhar um novo *ethos* e, em sua subjetividade, obter ascensão social.

Quando iniciei o curso, um mundo novo se abriu. A graduação foi um divisor de águas na minha vida.

Para João, a entrada na universidade transformou a visão conservadora, como ele mesmo intitula, compreendendo que o tempo em que passou a graduação o transformou:

*Vejo que se antes eu era uma pessoa preconceituosa, hoje eu consegui romper com essa barreira. Hoje eu sou uma pessoa mais solidária e justa. Por isso que eu acho que tem solução. **Eu sou o exemplo.** Quando entrei na Universidade, tive vontade sair nas escolas públicas, e ir divulgando a oportunidade de estudar, que tem vaga, dá para conseguir. Não é porque é pobre, que não pode ter oportunidade na vida. Hoje, se eu for atuar no ensino médio, vou trazer os alunos para conhecerem a Universidade. Quero integrá-los. Quero mostrar a eles outras possibilidades, porque eu não tive isso. (Grifo nosso).*

Era tempo de metamorfose. João deixa de ser somente o morador da periferia para se tornar universitário. Ele ficou encantado com o novo mundo, com as novas amizades, as novas possibilidades e o estabelecimento de novas relações. Mas não pretendia ser professor, e não tinha muita clareza sobre o propósito do curso.

João se insere em um outro grupo, que possui outras referências. Dessa maneira, teve que se submeter a práticas socioculturais outras. Porém, no decorrer do curso, no convívio com novas amizades, principalmente com as pessoas dos outros cursos de Licenciatura, ele começou a compreender que poderia ter uma carreira profissional – a de professor – e que poderia fazer a diferença na sociedade.

Eu fiz amizade com pessoas do curso de História, e através das destas amizades pude conhecer, me familiarizar com a profissão de professor. Vi uma possibilidade de carreira. Por mais que seja uma profissão difícil, eu vi como uma possibilidade, e como uma forma de fazer diferença na sociedade. De proporcionar as pessoas da minha origem, do meu bairro o mundo que eu conheci. O mundo da Universidade é diferente do mundo que até então eu conhecia. Pois há possibilidades.

Vemos como João tem a intencionalidade de retribuir o conhecimento aos indivíduos que partilham seu modo de vida, sem classificá-los como simples moradores da periferia, mas, sim, como pessoas de direito e de oportunidades. João lhes atribui outro olhar e entende que a Universidade é lugar para todos. Por isso, compreendemos que a entrada de João nesse universo foi um elemento imprescindível para a construção da sua identidade docente.

Nesse contexto, as práticas dos professores formadores foram importantes, incidindo sobre a identidade de João:

Na graduação tínhamos professores bons, inteligentes, com muita titulação, e alguns um pouco arrogantes, tínhamos também os tradicionais. Penso que poderiam contribuir mais com os alunos.

Ao falar das práticas dos professores, João relata um episódio que o marcou:

A primeira avaliação que eu fiz em 2011, na Universidade eu tirei, 2,5 e foi um choque para mim. Foi outra realidade. A prova era difícil e era dissertativa.

Ao mesmo tempo, nosso entrevistado relata, ainda, que algumas vezes os professores não lhe davam abertura para o diálogo ou mesmo para sanar as dúvidas:

Eu anotava todas as minhas dúvidas no caderno, e quando chegava em casa pesquisava no Google e sanava as minhas dúvidas. Que desperdício, há numa atitude de um professor assim. Parece que o professor está distante do que ele faz. Os EADs estão vindo aí, para substituir esse tipo de professor. Coloca o professor na tela, não interage com os alunos, ele transmite o conhecimento, se não entendeu é problema do aluno.

Nessa perspectiva, podemos notar que as experiências advindas das práticas pedagógicas dos professores do curso (identidade para o outro) e o desempenho do licenciando nos estudos (identidade visada) podem se relacionar na constituição da identidade docente (DUBAR, 2005).

João relata que o curso apresentava o perfil formativo voltado para a formação do bacharel, no lugar da licenciatura. O fato das disciplinas pedagógicas serem ministradas pelos pedagogos, enquanto as disciplinas biológicas eram dadas pelos outros professores do curso, não fazia sentido para João:

Há diferenças em lecionar na Pedagogia e na Biologia. Os professores não sabiam nada de Biologia. Sabia da parte pedagógica, mas não estabeleciam relações.

Assim, o ato de ser professor pertencia aos professores pedagogos, os quais raramente conseguiriam relacionar sua área a conteúdos específicos da biologia. Essa separação não fazia sentido para João, mas, ao mesmo tempo, vemos como o entrevistado se importa com a valorização do professor formado em Ciências Biológicas como profissional que também promove o ensino. João questiona as atribuições impostas aos professores que ministravam as disciplinas biológicas do curso, a partir do qual vemos o movimento identitário que João realiza partindo do concreto (CIAMPA, 1985) e, assim, significando essas atribuições. Outrossim, inferimos que tal movimento é um fator relevante para a construção da identidade docente de João.

Como já vimos nas entrevistas anteriores, o estágio é uma etapa importante no percurso da formação inicial. João não teve uma boa experiência com esse requisito, pois, para ele, os professores da escola que receberam os estagiários o fizeram contrariados, e João nos revela que não foi muito bem aceito:

*O estágio, na prática, não é uma experiência muito boa. São poucos os professores que aceitam os acadêmicos na escola. **Eu não fui aceito no estágio.** Eu percebia que o professor tinha medo, quando eu estava em sala de aula. E vivia dizendo para eu não ir assistir a aula dele. Depois eu assino para você. E eu percebia que eu era um incômodo para ele. (Grifo nosso).*

João não traz memórias positivas do estágio, uma vez que não teve a possibilidade de experimentar o exercício docente. Por passar por um curso que forma professores sem a possibilidade de estagiar, não teve a possibilidade de estabelecer um diálogo entre o processo formativo e a realidade escolar. Vemos que, nesse momento da vida do entrevistado, as intencionalidades pedagógicas de cada curso vão ficando claras, pois não interferiram nesse processo e não valorizaram a formação de João. Sua construção da identidade docente, bem como sua aproximação com a escola, ocorreu mais tarde, a partir do PIBID.

O PIBID foi um divisor de águas na minha vida. Com o PIBID tive contato com a docência e vi a aproximação dos alunos, dos professores da escola e da biologia. O nosso diálogo era muito bom. [...] Tenho lembrança de uma fala de um professor da graduação: no momento em que vocês entrarem na escola, respeitem os professores que estão lá, porque eles vivem a realidade. São frases,

fragmentos que a gente leva.

A fala do entrevistado ressignifica o trabalho dos professores na escola, atribuindo-lhes valor. Vemos, assim, como a identidade visada de João se delineia.

Posteriormente, João concluiu o curso e se tornou professor. Um novo momento se inicia, é tempo de metamorfose. Deixa de ser universitário para ser professor. No entanto, para Tardif (2007, p. 42), ensinar na escola exige, necessariamente, uma “permissão, um credenciamento, um atestado”, e João se depara com o espaço de construção da identidade real ao ir lecionar na mesma escola em que estudou o Ensino Fundamental e Médio. Foi chamado para substituir uma professora, mas quando chegou à escola, teve uma surpresa: os professores não o aceitaram.

A minha primeira experiência na escola e a recepção dos professores foi muito ruim. Eu estudei no Ambrósio do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. E foi nesta escola que iniciei a docência. Era conhecido como professor recém-formado e substituto. Na sala dos professores, tinha a cadeira certa para cada professor do quadro próprio do magistério, então eu não podia sentar em qualquer lugar. Somente depois que todos entrassem na sala, eu poderia achar um lugar e sentar. Fui avisado sobre isso, logo quando cheguei na escola. Lembro que os professores faziam comentários pejorativos sobre os professores PSS: “Esses professores PSS, pegam as nossas aulas, são professores novos, sem experiência alguma”. Eu ficava lá escutando.

João se sentiu constrangido e não ficava na sala dos professores, procurando ficar na companhia dos alunos no pátio da escola. Ele não recebeu a orientação da equipe pedagógica, apenas lhe eram sanadas as suas dúvidas em relação às questões administrativas. Não pôde, também, contar com a boa vontade e o acolhimento dos colegas professores. Desse modo, vemos que os professores experientes não compreendem o recém-formado como um professor. Os atos de atribuição são claros: enxergam os professores como aspirantes à profissão, sem a devida qualificação.

Eu trabalhei na escola durante cinco meses, e esse período em que lecionei foi assim. Eu só servia para colocar água no bebedouro dos professores, quando a água acabava eles me chamavam. [...] E teve uma vez, que um professor experiente me questionou sobre as aulas que eu tinha. Ele disse que eram para ser dele.

Para preparar as aulas e selecionar os conteúdos, João buscava referência nos amigos professores também recém-formados. Assim, ele passa a fazer parte de um novo grupo: o dos professores iniciantes, “aspirantes à profissão”. Já na escola, *locus* importante da construção da identidade docente, João inicia a profissão de professor de forma solitária.

O professor parece uma pessoa solitária, um guerreiro solitário, que está tentando fazer algo diferente, mudar a realidade de algumas pessoas sozinho. Nem mesmo a equipe pedagógica é a favor do professor. Eu não tive respaldo nenhum. [...] teve um episódio, em que os alunos foram na coordenação pedagógica e reclamaram que eu exigia muita leitura. A pedagoga não sentou comigo e perguntou o que estava acontecendo, não procurou saber a minha versão. Falou comigo em tom repressivo. E mesmo assim tentei explicar que estava tentando enriquecer a leitura, o vocabulário e a escrita dos alunos.

João relata que não foi um bom professor no seu início de carreira. Entrar em uma especialidade constitui um ato significativo de identidade virtual (DUBAR, 2005). Ao iniciar o exercício da docência, ele se viu realizando atos que sempre repudiou:

*A minha experiência na escola foi muito ruim. Fui um péssimo professor, porque tudo o que eu aprendi **aqui**, eu reproduzi na escola, principalmente sobre atitudes autoritárias e tradicionais. Eu pensava: Quem manda na sala sou eu, vou passar o conteúdo, e os alunos farão a prova escrita. Me recordo de um aluno que saiu da sala de aula, batendo palma para mim, de modo irônico. (Grifo nosso).*
E de uma aluna que eu atribui nota zero na prova dela. Quando eu lembro, eu tenho remorso desse episódio, porque ela era uma aluna aplicada. Lembro que no dia em que eu entreguei a prova corrigida ela chorou.

À luz do exposto, entendemos que as experiências negativas oriundas das histórias de vida de João contribuíram para sua formação docente, pois os registros biográficos acerca da profissão docente direcionam suas práticas. Além disso, observamos o quanto a identidade biográfica e virtual é permeada pela tensão. O reconhecimento de que a identidade é fruto de processos de socialização vincula este termo a uma perspectiva das relações entre os mundos vividos. Dessa maneira, compreendemos que as marcas biográficas, constituídas a partir de crenças e ideias, são ressignificadas nos e pelos atos de atribuição, e resultam em tatuagens de uma identidade social real (DUBAR, 2005). Embora João relate compreender que

a profissão docente perpassa o ensino, no momento de sua atuação docente, as práticas punitivas com as quais se deparou embasaram a sua prática. Logo, inferimos que as práticas dos professores possuem centralidade na constituição da identidade docente do professor iniciante.

A identidade é resultado “simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 1997, p. 105). Os professores não viam João apenas como um professor, mas iniciante na carreira, e isso fazia muita diferença, pois lhe atribuíam certas características que não lhe outorgavam ser reconhecido como professor. Nas palavras de Ciampa (1985, p. 67), “cada posição minha me determina, fazendo com que minha existência concreta seja a unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações”. Além das dificuldades com os professores, João relata o problema da indisciplina dos alunos e o descrédito com a escola pública:

[...] existiam turmas que era fácil controlar, já outras, eram incontroláveis (risos). Recordo de uma situação, em que eu estava passando um texto no quadro negro e quando eu olho para trás, eu vejo alguns meninos jogando bola dentro da sala de aula, era uma turma de sétimo ano. Eu não acreditei no que vi! Eu gostaria de ter a experiência de trabalhar em uma escola particular, penso que talvez os alunos sejam mais participativos.

João acredita que o ensino particular seja diferente, fato este complicador, já que desacreditar da escola pública revela o quanto o processo de formação inicial possui fragilidades, especialmente sobre a formação pedagógica e a profissionalidade docente. Estas estão intimamente atreladas à constituição da identidade docente e refletem, ainda, as atribuições que a sociedade lhes dá, bem como o que está posto socialmente.

Neste momento me sinto frustrado por não estar lecionando. Hoje quando me perguntam onde eu trabalho, eu apenas digo que eu sou professor. Mas estou trabalhando na indústria, realizo trabalho na produção, faço um serviço repetitivo durante 44 semanais. Tem horas que é isso é muito frustrante. Me lembro de uma vez que dei aula numa escola profissionalizante, era professor horista, ministrava a aula e eles me pagavam na hora. Ainda não consegui comprovar essa experiência. Não existia vínculo. Não gosto de parar para pensar, porque é difícil, muito complicado.

Os problemas que os professores enfrentam são de ordem social e institucional. A desvalorização do trabalho docente e da escola pública precisam ser vencidos pela aceitação do desafio dos professores se assumirem e serem assumidos como intelectuais transformadores, e pela escola pública entender que sua imagem reflete e expressa as condições dos professores que nela lecionam, influenciando e sendo influenciados sobre elas. Se a escola é *locus* fecundo na constituição da identidade docente, vemos como João exerceu um trabalho solitário, algumas vezes reproduzindo as práticas dos professores que passaram pela sua trajetória escolar. Ao mesmo tempo, apesar das fragilidades formativas, João se reconhece como professor, conferindo a si mesmo a identidade docente.

Compreender o trabalho dos professores aqui trazidos significa reconhecer sua natureza socialmente construída e o modo como esta se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. O que vemos constantemente é a desvalorização do professor. O trabalho, de um modo geral, vem sofrendo, na contemporaneidade, uma acentuada subproletarização, “decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informar, ao setor de serviços.” (ANTUNES, 1999, p. 209), e os professores não ficam imunes a isso.

As escolas, como instituições de ensino, têm sofrido com as novas concepções gerenciais, as quais ampliam as tarefas docentes e introduzem novos padrões de trabalho, exigindo maior base educacional, além de novos requisitos e atributos de qualificação profissional. Tais exigências laborais, acompanhadas da desvalorização da docência, das más condições de trabalho nas escolas e da sobrecarga de tarefas intensificam e, ao mesmo tempo, descontextualizam o trabalho docente. Por conseguinte, o ensinar e aprender, acaba por ficar em segundo plano (APPLE, 1995; HYPÓLITO, 1999; CUNHA, 1999), e nos é possível inferir que este contexto de precarização do trabalho docente influenciou grandemente na construção da identidade docente no último caso mencionado, o de João.

Desta feita, vemos que o processo relacional entre a identidade virtual e a identidade real de João sempre foi marcado pela tensão. Os atos de atribuição e os atos de pertencimento nem sempre tiveram consonância, e o entrevistado não aceita

muitas vezes os atos de atribuição que lhes são impostos, especialmente no que se refere à importância da profissão docente:

Está cada vez mais difícil. Eu acho que o mínimo que eu tenho que fazer é o Mestrado. Terminei um curso de especialização, para amadurecer o meu conhecimento científico e tentar o Mestrado. Neste momento, eu não estou trabalhando como professor, porque a situação do Estado Paraná está complicada e eu não consegui pegar aula.

João não se conforma com a atual situação da educação e os motivos que levam as pessoas a não se interessarem pela carreira docente. Além disso, questiona a ética com que tal formação é encarada:

No entanto, o meu TCC agora da especialização, eu quis trabalhar com o estudo da ética, eu me baseei nos PCNs e fiz entrevistas com 6 alunos do sexto ano, para saber o que eles entendiam sobre a ética, se conheciam as legislações e principalmente sobre o PCNs, e esses alunos são sabiam, e não queriam ser professores. Eu acho que se fosse para analisar, somente 10% dos alunos do 3º ano do ensino médio querem ser professores.

O entrevistado questiona, ainda, o processo de avaliação adotado pela escola, sendo que, em sua opinião, a metodologia adotada se encontra ultrapassada e não motiva os alunos. João traz marcas das culturas social e de origem, as quais encontram-se intimamente relacionadas com a sua identidade biográfica, herdada e visada. A partir da sua trajetória de vida e do entrelaçamento de tais marcas, ele revela o *modus operandi* de como fazer parte de novos grupos, bem como de aprender os novos códigos para conquistar o seu lugar.

João lutou com a vida, com as condições determinantes que a sociedade lhe impôs. Entretanto, o capital cultural de João não foi condizente com o esperado pela academia. A universidade foi uma conquista para João, uma oportunidade única, por meio da qual ele quis ascender socialmente e vislumbrou essa possibilidade na docência. No entanto, as condições precárias do trabalho do professor fizeram com que João tivesse um tempo pouco duradouro de contato com a docência. Em sua narrativa, João se afirma e se reconhece como professor, mas não conseguiu, não teve oportunidade em voltar a lecionar. Até o presente momento, ele faz parte da corporação da Polícia Militar do Estado de São Paulo, e, por ora, não mais se intitula professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação. Em suma, o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos.

(BOURDIEU, 2001, p. 297).

Chegar ao final de um processo de pesquisa é um desafio, especialmente quando a temática do estudo é a identidade docente, a qual não possui característica única e não se completa em si mesma. Por isso, consideramos que um trabalho desta natureza não se conclui, mas aponta caminhos e pontos de reflexão.

Esta pesquisa aponta que a identidade docente se constrói a partir das experiências dos mundos vividos e dos campos de pertencimento nos quais os sujeitos estão inseridos, isto é, a partir das experiências significativas e da representação que a profissão tem para eles. Percebemos, neste trabalho, que a identidade do professor e a identidade docente estão relacionadas entre si, sendo impossível desarticulá-las. Nesse contexto, as narrativas dos professores foram construídas a partir de um campo de referência e das relações estabelecidas nestes campos, especialmente pela família (cultura social de origem), a qual constantemente promove o acultramento de ideias, e pelas experiências escolares, partindo das experiências práticas dos professores.

Com este estudo, obtivemos o aprendizado de que a construção da identidade docente, se constitui em meio à diversidade de experiências de aprendizagem e das diferentes práticas exercidas pelos professores, e que os modelos profissionais começam a serem formados desde os primeiros anos escolares. Desse modo, justificamos nossa visão da influência dos professores da escola básica como elemento fundante primordial na constituição da identidade docente.

A presente pesquisa aponta para o fato de que não se pode generalizar como a identidade docente é articulada. Ela se encontra diretamente imbricada com a

história social, familiar e escolar de cada professor, e, por ser fundamentada na história passada e acumulada, perpetua-se na história de vida, orientando a trajetória profissional. Outrossim, as histórias das vidas dos professores Ana, Melissa e João articulam-se às posições que foram sucessivamente ocupadas por eles nos campos de pertencimento.

Quando Ana, Melissa e João contam suas histórias, revelam também o desejo de pertencer aos grupos que são valorizados pela sociedade, traçando estratégias para entrarem nestes grupos. Ana compreende que a profissão docente não é valorizada pela sociedade e, por isso, ao assumir a docência como profissão, sente-se frustrada. Já Melissa vislumbra a profissão como forma de reconhecimento social, bem como, para João, tornar-se professor é uma forma de ascender socialmente. Isso revela que o reconhecimento social é um elemento basilar para a construção da identidade docente.

Percebemos também como a leitura dos atos de atribuição possuem compreensões diferentes para os professores, e esta compreensão depende da posição ocupada no grupo ao qual pertence. O projeto que o sujeito tem para si, e o que, dentro disso, a docência possibilita, é fator relevante na construção da identidade docente. Outrossim, compreendemos que os fatores de influência na hora de definir a área profissional de ingresso à universidade relacionam-se com a aptidão, a realização pessoal, as projeções familiares e os desejos pessoais. Não obstante, todos os professores relatam que as circunstâncias socioeconômicas direcionam para as “escolhas possíveis”. Desta feita, exercer a profissão docente não foi uma escolha, e compreendemos que isso reflete no processo da construção da identidade docente. As famílias dos professores iniciantes apresentam características semelhantes, em relação ao baixo poder aquisitivo, o que reforça a ausência de elitização nos cursos de licenciatura e evidencia um *habitus* de classe. Mas a detenção do capital cultural das famílias da Ana, Melissa e João são diferentes e influenciam suas trajetórias acadêmicas.

Ao darem sentido à escolha profissional, fica visível que não há um projeto profissional futuro propriamente dito, mas expressam um desejo de ingressar em um curso de nível superior sem que a docência costume se apresentar como primeira opção para a maioria dos estudantes. Em outras palavras, o ingresso à universidade se torna mais importante do que a escolha do curso. Paire um conformismo excludente, que direciona a entrada em qualquer curso que tiverem êxito no acesso,

revelando a ausência de um projeto profissional futuro construído antes da escolha do curso. Para Ana, iniciar um curso de licenciatura significou abandonar um projeto de vida e não optar por outro curso desejado, enquanto Melissa e João demonstram ter feito a escolha por eliminação.

Considerando que a identidade do professor é também impulsionado pelas propostas do curso de formação inicial, o processo de formação vivenciado pelos professores nos permite perceber que as relações que se estabelecem na vida universitária revelam grande impacto inicial. Isso exige dos licenciandos um esforço para se adaptarem às novas exigências de desempenho acadêmico e, novamente, as dificuldades socioeconômicas e culturais são evidenciadas, fazendo com que os estudantes atribuam a eles mesmos, bem como ao seu contexto social de origem, a culpa pelas limitações institucionais enfrentadas.

Para ilustrar este processo, vimos como Ana e João encontraram muitas dificuldades neste período, demonstrando não terem estabelecido relações com seus professores e, ao não visualizarem estes como centralidade no processo de ensino, buscam auxílios em seus pares. Ambos, ao se sentirem perdidos, ficam em uma situação de vulnerabilidade que ameaça seu sucesso acadêmico e a construção da identidade profissional, já que sensação de insegurança também contribui para que os estudantes desenvolvam seu próprio *habitus* acadêmico. Melissa, por sua vez, por possuir capital cultural mais condizente com o exigido pelo curso, adaptou-se à vida universitária e teve melhor desempenho durante o curso.

Assim, os licenciandos vão descobrindo que a vida acadêmica impõe muitas regras explícitas e implícitas, mas também descobrem que, nesse ambiente multifacetado, é possível conquistar liberdade e autonomia para construir suas próprias estratégias de aprendizagem e de sobrevivência no mundo universitário, o que implica na compreensão das responsabilidades acadêmicas, pessoais e profissionais.

As práticas profissionais de seus professores-formadores não passam despercebidas aos olhos dos estudantes. Ao longo de suas trajetórias formativas, tais experiências são ressignificadas, compondo um conjunto de relações que vão sendo construídas e tomadas como referência. Logo, as experiências pedagógicas de seus professores da educação básica evidenciam que a formação inicial contribui, em certa medida, para a construção de imagens sociais positivas e negativas sobre a docência.

Entretanto, extraímos o entendimento que o curso de formação inicial não se sobrepôs às experiências e às representações construídas anteriormente em nenhum dos casos. Neste contexto, a trajetória universitária de Ana e João apresentou fragilidades, sendo que ambos veem o professor como um profissional técnico e pragmático, e as práticas exercidas por eles ainda são fortemente fundamentadas pelas experiências adquiridas enquanto alunos.

Este estudo revela, ainda, que os estágios e os programas de extensão universitária podem influenciar a motivação, a permanência ou a desistência da profissão docente. Percebemos que os sujeitos tiveram um envolvimento frágil com a comunidade escolar, não conseguindo desvencilhar o olhar sobre si da condição de estagiários ou de alunos e que o professor da escola costumeiramente se opõe em recebê-lo e colaborar com seu processo formativo. Assim, reforçamos a importância dos estágios supervisionados nos cursos de formação inicial. É imprescindível que aja orientação e respaldo teórico-prático por parte da instituição aos alunos neste momento, tendo em vista que se trata de uma instância formativa para o futuro professor e que traz implicações na sua identidade docente.

Outro ponto que vale ressaltarmos é o de que, durante a trajetória escolar inicial, os professores iniciantes observam a diversidade de perfis pedagógicos dos professores e os classificam a partir das suas práticas. Estas se revelam importantes aprendizagens sobre a docência, pois as práticas dos professores são marcantes, e veem à tona na memória tanto no cunho mais negativo como no positivo. Na memória de Ana, sobressaem os aspectos negativos sobre as práticas dos professores e sua desvalorização social; já Melissa faz relação entre as práticas dos professores e o impacto que causavam nos alunos, seja por medo ou por admiração. João, por sua vez, traz poucas memórias sobre seu período de escolarização, e as que emergem em sua narrativa revelam as práticas autoritárias dos professores pelos quais passou.

Desta feita, para Ana e Melissa, o afeto se apresenta como uma forma de valorização positiva dos seus primeiros professores, a partir das experiências vividas na condição de alunos, considerando a influência de representações assimiladas em diferentes espaços sociais. Ana, em particular, enxerga a posição social do professor em um contexto mais amplo, focando-se no olhar da sociedade sobre esse profissional. Inferimos que isso foi possível a ela por ser filha de um professor e, assim ter conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas pelos pais. Ao relacioná-

las com a condição socioeconômica do professor, esta foi, em sua opinião, fator limitante para as escolhas pessoais e profissionais.

Esses contextos diversos, experienciados pelos professores, proporcionaram a produção de representações sobre a realidade escolar, sobre as relações intra e extraescolares, fortalecendo a construção de imagens sobre a docência. O relato dos professores iniciantes sobre suas experiências escolares revela que a imagem do professor não é única, mas mantém certa unidade ao longo da trajetória escolar. As imagens são representações dos mundos vividos pelos professores, e a construção da identidade docente, embora seja um processo, não ocorre de forma linear. Melissa e João negam a docência e, ao mesmo tempo, a desejam por algumas vezes, enquanto Ana a rejeita sem ao mesmo refletir sobre seu significado, fechando-se e se isolando.

Ainda assim, premida pela necessidade financeira, Ana inicia a carreira como professora. Isso nos revela que o ingresso na docência é tecido, de fato, por um caminho não linear, ou seja, não é categorizado *a priori*, mas que, ao mesmo tempo, o percurso do professor no início de carreira é um elemento conduzido por fatores socioeconômicos de uma sociedade permeada pelo capitalismo. Pelo fato da profissão sofrer com a constante intensificação, o professor recorre a mudanças drásticas na sua escolha inicial de atuação profissional.

Nesta Tese, ficou-nos evidente que os professores em início de carreira não são aceitos ou enxergados como parte do grupo de professores. Em outras palavras, o diploma não os integram como profissionais perante os professores experientes da escola, mas, sim, como uma espécie de aspirantes à profissão. Somando a isto a precarização e a proletarianização do trabalho docente, os professores iniciantes são submetidos às experiências mais drásticas na escola, como uma espécie de teste. Este ora lhes permite a entrada no grupo de professores, para assim serem aceitos pelos pares, ora só se reafirmar posteriormente quando os professores passam a reconsiderar o iniciante a partir do reconhecimento de algum outro grupo, como no caso da Professora Melissa que foi aceita primeiramente pelos alunos.

Os professores participantes deste estudo mostraram que não conseguem relacionar conscientemente o processo formativo ocorrido no curso de formação inicial com o exercício docente. Além disso, as práticas dos seus professores ao longo da trajetória escolar, em certa medida, tornaram-se espelho e são

reproduzidas em sala de aula. Podemos, assim, inferir que a identidade docente é moldada pela rede de relações que se estabelece com todo o percurso de vida. Em outras palavras, a orientação para a prática pedagógica do professor iniciante não se dá apenas com base na formação inicial ou com as experiências escolares, mas traz consigo elementos presentes em todo o percurso de vivências dos sujeitos.

Por fim, estudar a identidade docente do professor iniciante nos ressaltou, como ponto de reflexão, as mazelas sociais que o sistema capitalista cria e recria, e como o trabalho docente, na sua essência, não está isento de passar por elas. Afinal, os professores iniciantes são submetidos às formas mais precárias de condições de trabalho e de construção da identidade docente. Além disso, a escola e os professores, que deveriam tornar-se eixo de apoio e referência no início da carreira do professor, não o são. Logo, o professor iniciante não é aceito pelo grupo, passando a exercer um trabalho solitário no início da carreira docente.

REFERÊNCIAS

ABARCA, J. C. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, n.19, p. 51-100, 1999.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. In: Congresso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. **Anais...**, Santiago do Chile, 2012.

ANDRUCHAK, A. L. **Os sentidos formativos dos estudantes de licenciatura: socialização, aprendizagem e identidade docente**. 28/07/2016. 241 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Biblioteca Depositária. 2016.

ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 155-202.

ALBERTI, V. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-202.

ALBERTI, V. **O lugar da história oral**: o fascínio do vivido e as possibilidades da pesquisa. Ouvir contar: textos em história oral. 1 ed. [S.I.]: FGV Editora, 2004.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARBACELI, J. T. **Da identidade universitária à identidade profissional docente**: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização. 26/06/2013. 138 f. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo: FEUSP, 2013.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BERGER, P. LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. **La misere du monde**. Paris: Seuil, 1993.

BOURDIEU, P. **O Campo Científico**. In: ORTIZ, Renato. (Org). Pierre Bourdieu. Sociologia. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia das Letras, 1996a.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996b.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**. Trad. Sergio Miceli (et al). 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

BOURDIEU, P. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. **Senso Prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Tradução: Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: UFSC. 2011.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014

BRANDÃO, V. M. A. T. **Labirintos da memória**: Quem sou? - São Paulo: Paulus, 2008.

BURKE, P. História como memória social. In: BURKE, P. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

CANÁRIO, R. **Educação de Adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

CANDAU, V. M. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 2). Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. Volume II. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010. p. 22-23. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: CODO, W. & LANE, S. T. M. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, M.I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I. (Org.). **Desmistificando a profissão do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p.127-147.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Saber docente: contingências culturais, experienciais, psicossociais e formação. In: **Anais...** v. 20. Caxambu, 1997. p.54-59.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, 2016.

DUBAR, C. Trajectoires sociales et formes identitaires: Clarifications conceptuelles et méthodologiques. In: **Sociétés contemporaines**. n. 29. 1998. pp. 73-85.

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

DUBET, F. **A Sociologia da Experiência**. Lisboa: Porto, 1994.

DUBET, F. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Trad. Ines Rosa Bueno. n. 5, 1997.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2004.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº4, p. 41-61, 1991.

ERRANTE, A. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. In: **História da Referências Educação/ASPHE**. n. 8. Pelotas: Ed. da UFPel, 2000. p. 140-174.

FERREIRA, L. A. REALI, A. M. M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: Contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física. In: **Anais da 28ª reunião anual da Anped**. v. 28. Caxambu, 2005. p. 1-17.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.) **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes. 1998. p.46-63

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: **Cadernos de Pesquisas**. n. 98. São Paulo, 1996. p. 85-90.

GATTI, B. A. BARRETTO, E. S. S. ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre os saberes docentes. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIMENO, SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1999. p. 61-92.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GOFFMAN, E. Estigma: **notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUARNIERI, Maria Regina. (org.). **Aprendendo a Ensinar**: O Caminho Nada Suave da Docência. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

HALBWACHS, M. **La mémoire collective**. Paris: Albin Michel, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

HYPÓLITO, A.M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I.P.A. CUNHA, M.I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

IMBERNON, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVICH, S. BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LAWN, M. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1. n. 2. p. 117-130. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf> 2001.

LE GOFF, J. **História e memória**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

LESNE, M. **Trabalho pedagógico e formação de adultos**: elementos de análise. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

LOPES, A. LÓPEZ, S. A performatividade nas políticas de currículo: O caso do ENEM. **Educação em Revista**. v.26. n. 1. Belo Horizonte, 2010. p. 89-110.

LOPES, M. F. **As dores e amores de tornar-se professora : minhas memórias de professora iniciante** 28/07/2014 104 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Biblioteca Depositária. 2014.

LÜDKE, M. BOING, L. A. Caminhos da profissão e profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. v. 25. n. 89, Campinas, 2004

LUKÁCS, G. Narrar ou descrever? In: KONDER L. (Org). **Ensaio sobre literatura** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S A, 1965.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constante e desafios. In: **Revista brasileira sobre formação docente**. v. 1, p. 109-131. Belo Horizonte, 2009a.

MARCELO GARCIA, C. **El profesorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009b.

MARCELO GARCIA, C. **Políticas de inserción en la docência**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Documento n. 52 PREAL, 2011.

MARTINEZ, F. W. **Licenciatura em ciências biológicas**: um estudo sobre a formação pedagógica. 24/04/2014. 148 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

MEAD, G. H. **Espíritu, Persona y sociedad**. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2000.

MEIHY, J. C. S. B. HOLANDA, F. **História Oral**: Como fazer. Como pensar. São Paulo: Contextos, 2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C.. O Desafio da Pesquisa Social. In: **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco. 2010.

MIZUKAMI, M. G. N., REALI, A. M. M. R., REYES, C. R., MARTUCCI, E. M., LIMA, E. F., TANCREDI, R. M. S., MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MÉSZÁROS, István. **"Marxismo e Direitos Humanos" In Filosofia, Ideologia e Ciência Social**: ensaios de negação e afirmação. São Paulo, Brasil: Ensaio, 2000.

NONO, M. A. **Professores Iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 15-34.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 11- 30.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1999. p. 12-34.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, K. B. de. **Docência na Educação a Distância: um estudo sobre identidade docente em um curso de licenciatura em Letras-Espanhol**. 28/02/2013. 152 f. Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Biblioteca Central da UDESC, 2013.

PAPI, S. O.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. v. 26. n. 3. Belo Horizonte, 2010. p. 39-56.

PARSONS, Talcott; BALES, Robert Freed. **Family, socialization and interaction process**. New York: Free Press, 1955.

PARSONS, T. BALES, R. F. Family, socialization and interaction process. **Revista Brasileira de Educação**. 5. ed. Glencoe: Free Press, 1997.

PENEFF, J. “Les grandes tendances de l’usage des biographies dans la sociologie française”. In: **Politix**. v. 7. n. 27. 1994. p. 25-31.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

PORTELLI, A. **O que faz a história oral diferente**. Projeto História, v. 14. 1997.

Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/11233/8240>>.

PORTELLI, A. **Forma e significado na História Oral**. A pesquisa como um experimento em igualdade. Projeto História, v. 14. 1997. p. 7-24

PORTELLI, A. A. O massacre de Civitella Vai di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944). In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 103–130.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. de M. (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988. p. 14-43.

RITZER, G. **Teoria Sociológica Contemporânea**. México: McGraw-Hill, 1993.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. São Paulo: Faculdade de Educação, 2002.

ROMANOWSKI, J. P. O estágio nos cursos de Licenciatura. In: Romilda Teodora Ens; Dilmeira Sant Anna Ramos Vosgerau; Marilda Aparecida Behrens.. (Org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. v. 1. 1. ed. Curitiba: Champaganat, 2009. p. 146-156.

ROMANOWSKI, J. P. Formação inicial de professores: implicações com a Educação Básica. In: **Anais do Educere**. Curitiba, 2011. p. 14896-14909.

ROMANOWSKI, J. P. MARTINS, P. L. O. GISI, M. L. . **As disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura**: tensões e prioridades. 2009. (Relatório de pesquisa).

ROMANOWSKI, J. P.; SOCZEK, D. Políticas públicas de inserção de professores iniciantes: elementos para reflexão. **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**. Curitiba, 2014.

SANTOS, A. C. de A. **Fontes orais**: testemunhos, trajetórias de vida e história. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhotrajetoriasdevidaehistoria.pdf>

SETTON, M. D. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n. 20. 2002. p. 60-70.

SHIROMA, et.al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform (1987) In: SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco, Jossey-Bass, 2004. p.1-14.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. **Communities of learners and communities of teachers**. Jerusalem: Mandel Institute, 1997.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. T. Estrela (Org.), **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 51-80.

SILVA, A. C. da. **A trajetória profissional de professores de Mesquita, na Baixada Fluminense**: Uma identidade docente em construção. 28/07/2016. 146 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Biblioteca do CFCH, 2016.

SILVA, E. G. da. **Um olhar para si**: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores. 26/06/2013. 76 f. Mestrado em Educação. Centro Universitário La Salle. Canoas, Biblioteca Depositária: Centro Universitário La Salle – Unilasalle, 2013.

SOGA, M. O. **Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios'** 08/08/2014 134 f. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: Biblioteca Depositária da FEUSP, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. **ANPED**. n. 13. 2000. p. 5-24.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TOZETO, S. S. **Mudanças nos saberes na perspectiva de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental face à implantação de ações políticas educacionais no município de ponta grossa**. 09/05/2008. 258 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara, 2008.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VANSINA, J. **La tradición oral**. 2. ed. Barcelona: Editorial Labor, 1968.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2. 1984.

VONK, J. H. C. Teacher induction: an essential element at the start of teachers careers. **Revista Española de Pedagogía**, n. 200.1994. p. 5-25

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: por que e como elas afetam vários países no mundo? Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TANAKA, G. M. M. **Periferia**: conceito, práticas e discursos; práticas sociais e processos urbanos na metrópole de São Paulo. 12/07/2006. 163 f. Mestrado na área de concentração Habitat. Universidade de São Paulo: FAUUSP, 2006.

APÊNDICE A
CARTA CONVITE AOS EGRESSOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA
UENP



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

Prezado(a) Senhor(a),

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar , voluntariamente de uma pesquisa acadêmica que está sendo desenvolvida no âmbito do meu curso de doutorado junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação da UEPG, sob orientação da Professora Susana Soares Tozetto, cujo tema está relacionado a construção da representação da identidade docente e intitulada de:

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTES
DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DE EGRESSOS DO CURSO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UENP/ JACAREZINHO-PR

Os objetivos da presente pesquisa são:

Geral: Desvelar o processo da construção da identidade docente dos professores iniciantes de Ciências e Biologia, egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da UENP.

Específicos: (i) verificar o movimento constitutivo do ser professor dos professores iniciantes, evidenciando sua identidade docente; e (ii) apreender a relação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas com a identidade docente dos professores iniciantes

A sua participação na referida pesquisa será no intuito de prestar informações referentes às suas representações sobre a profissão docente, assim como acerca da identidade do professor.

Sua privacidade será respeitada, em todos os sentidos; seu nome ou qualquer outro dado, que venha a te identificar será mantido em sigilo absoluto. Além do mais, você tem o direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, podendo entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail martinez.flaviaw@gmail.com ou pelo telefone (43) 991852322 a fim de sanar qualquer dúvida.

Agradecendo sua atenção e seu empenho, manifesto a convicção de que sua contribuição será de extrema relevância.

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

R.A: 4100115013001

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DO CURSO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UENP



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

A – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO (DO(A) RESPONDENTE)

1. Nome _____

1.1 E-mail:

1.2 Idade _____

1.3 Escolaridade: _____

1.4 Curso de graduação: _____ ano de conclusão _____

1.5 Já atua como docente? Sim () Não ()

1.6 Se a resposta for sim, há quanto
tempo? _____

2. LOCAL DE MORADIA _____

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS EGRESSOS DO
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Título do Projeto: Identidade Profissional Docente: o processo de construção da representação do professor iniciante

Pesquisador Responsável: Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Telefones para contato: (43) 96204201

Nome do voluntário:

Idade:

anos

R.G:

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar , voluntariamente de uma pesquisa acadêmica que está sendo desenvolvida no âmbito do meu curso de doutorado junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação da UEPG, sob orientação da Professora Susana Soares Tozetto, cujo tema está relacionado a construção da representação da identidade docente.

O objetivo da presente pesquisa é promover estudo investigativo sobre o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, com vistas a verificar as representações dos acadêmicos sobre a formação pedagógica.

A sua participação na referida pesquisa será no intuito de prestar informações referentes às suas representações sobre a profissão docente, assim como acerca da identidade do professor.

Sua privacidade será respeitada, em todos os sentidos; seu nome ou qualquer outro dado, que venha a te identificar será mantido em sigilo absoluto. Além do mais, você tem o direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, podendo entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail martinez.flaviaw@gmail.com ou pelo telefone (43) 96204201 a fim se sanar qualquer dúvida.

Você ainda pode se recusar a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia, e caso deseje sair pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

Tendo sido orientado quanto ao teor da pesquisa e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar, e colaborar.

Não haverá remuneração de qualquer espécie para participação na pesquisa, bem como despesas decorrentes com esta participação.

Muito Obrigada,

Flavia Wegrzyn Martinez.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito

_____, _____ de _____ de _____

APÊNDICE D

ENTREVISTA



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

ENTREVISTA

Pergunta geradora:

Fale sobre sua História de vida

Perguntas após a fala conclusiva:

Infância

Escolha do curso

Trajetória no curso

O exercício da docência

APÊNDICE E
CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÕES DE VOZ



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÕES DE VOZ

Eu _____,
portador do RG. Nº _____, CPF: _____ permito que a
pesquisadora abaixo relacionada obtenha gravação da minha pessoa para fins de pesquisa,
científico e educacional.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser publicados
em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos.

As gravações de voz ficarão sob a propriedade da pesquisadora pertinente ao estudo
e, sob a guarda da mesma.

(Nome e Assinatura de possíveis entrevistados)

Acadêmica/Pesquisadora: Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Professora Orientadora: Dra. Susana Soares Tozetto

Data da entrevista.

APÊNDICE F
VALIDAÇÃO DA TRANSCRIÇÃO



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

VALIDAÇÃO DA TRANSCRIÇÃO

Eu _____,
portador do RG. Nº _____, CPF: _____ valido a transcrição da
entrevista.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser publicados
em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos.

(Nome e Assinatura de possíveis entrevistados)

Acadêmica/Pesquisadora: Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Professora Orientadora: Dra. Susana Soares Tozetto

APÊNDICE G
VALIDAÇÃO DA TEXTUALIZAÇÃO



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

VALIDAÇÃO DA TEXTUALIZAÇÃO

Eu _____,
portador do RG. Nº _____, CPF: _____ valido a transcrição da
entrevista.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser publicados
em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos.

(Nome e Assinatura de possíveis entrevistados)

Acadêmica/Pesquisadora: Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Professora Orientadora: Dra. Susana Soares Tozetto

APÊNDICE H
VALIDAÇÃO DA TRANSCRIÇÃO



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

VALIDAÇÃO DA TRANSCRIÇÃO

Eu _____,
portador do RG. Nº _____, CPF: _____ valido a transcrição da
entrevista.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser publicados
em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos.

(Nome e Assinatura de possíveis entrevistados)

Acadêmica/Pesquisadora: Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Professora Orientadora: Dra. Susana Soares Tozetto

ANEXO A
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE

Pesquisador: Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Versão: 1

CAAE: 61187516.8.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 109066/2016

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE que tem como pesquisador responsável Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG em 20/10/2016 às 09:22.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE

Pesquisador: Flavia Wegrzyn Martinez

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61187516.8.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.803.415

Apresentação do Projeto:

O presente estudo, a partir da abordagem qualitativa tem como objetivo geral: Desvelar o processo da construção da representação da identidade dos professores iniciantes de Ciências, os quais são egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da UENP. Como objetivos delineamos : a) Compreender o movimento constitutivo do ser professor dos professores iniciantes, evidenciando a identidade ; b) Apreender a relação do curso de licenciatura em Ciências Biológicas com a da identidade profissional dos professores iniciantes. c) os significados e sentidos da profissão docente na profissionalização dos professores iniciantes. A coleta dos dados será realizada em três etapas: 1ª) Seleção dos questionários com perguntas abertas e fechadas aplicados no ano de 2013, aos vinte quatro (24) egressos curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da IES; 2ª) A partir dos questionários pré-selecionados, contatar os egressos, apresentar o projeto de pesquisa e enviar um questionário com perguntas fechadas aos egressos, com o objetivo de identificar quem são os professores iniciantes ; 3ª) entrevistas Oral de vida com os professores iniciantes. Os discursos e manifestações dos professores possibilitarão à pesquisadora a organização e da análise.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.803.415

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desvelar o processo da construção da representação da identidade docente dos professores iniciantes de Ciências, os quais são egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da UENP.

Objetivo Secundário:

- a) Compreender o movimento constitutivo do ser professor dos professores iniciantes, evidenciando a identidade profissional;
- b) Apreender a relação do curso de licenciatura em Ciências Biológicas com a da identidade profissional dos professores iniciantes.
- c) Analisar os significados e sentidos da profissão docente na profissionalização dos professores iniciantes

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Para os autores, não há riscos explicitados. Como benefícios, apontam que a análise realizada a partir desta investigação proporcionará a reflexão crítica sobre o processo da construção da representação da identidade docente dos professores iniciantes, com vistas a contribuir no processo de profissionalização docente. Apreender a contribuição do Curso de Formação com a da identidade profissional docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O método de pesquisa refere-se a “[...] escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenômenos” (RICHARDSON, 1999, p. 70). Assim, a opção pelo método deve ser coerente com o problema investigado e, considerando a natureza do objeto da presente pesquisa, define-se este estudo a partir da abordagem qualitativa. Pois, acreditamos que propicia ao pesquisador uma aproximação e interação ao retratar

seu objeto de estudo. Dessa maneira, o pesquisador consegue ampliar seu olhar na busca de elementos para que possa compreender as ações práticas dos sujeitos.

A história de vida trata-se de uma modalidade da história oral, concebida como história oral de vida e ocorre por meio de entrevistas com pessoas que possuem boas condições mentais e se dispõem a oferecer relatos sobre sua trajetória ou acontecimento histórico (MEIHY, 1996). Para Queiroz (1988) são depoimentos de pessoas que narram sua existência através do tempo. Ao narrarem suas histórias, descrevem as relações e os significados que estabeleceram dentro dos grupos, os quais fizeram ou fazem parte. Nesse processo, conforme expressa Ataíde (2006), a

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.803.415

história oral de vida é uma amálgama de experiências vividas dentro de uma dimensão temporal que dá sentido aos períodos (infância, adolescência e idade adulta) vivenciados e o modo como foram construídos. O pesquisador compreende o indivíduo como representante de um grupo, da sociedade em que ele se insere, revelando seus traços (QUEIROZ, 1988). Nesse pressuposto, compreendemos que a história de vida do indivíduo articula-se com a posição as posições que foram sucessivamente ocupadas pelo mesmo, num dado campo. Pois, considerarmos as trajetórias dos indivíduos dentro de uma biografia coletiva. A narrativa do agente se constrói dentro de um campo, é fundamentada em sua história passada e acumulada, se perpetua na história de sua vida e orienta a trajetória do indivíduo, ou seja, seu habitus. Do mesmo modo, Bertaux (1976) ao abordar a interpretação da história de vida propõe “não mais concentrá-lo sobre a vida como objeto único e da qual buscaríamos retirar o sentido; mas, ao contrário, direcionar o olhar para as relações sociais e interpessoais, que do ponto de vista de cada ser humano o cercam e penetram” (BERTAUX, 1976, p. 201).

No mesmo viés, para Ferrarotti (1983, p. 50) “cada ato individual é a totalização de um sistema social, e uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), as interioriza e as retransforma em estruturas psicológicas por sua atividade de desestruturação e reestruturação”. Dessa forma, compreendemos que as pessoas apreendem o grupo a partir de sua análise individual, desestruturações e reestruturações do contexto que ela opera e se constroem do contexto, como uma persona, a partir da relação com o grupo. As pesquisas envolvendo narrativas é o fato de contemplarem reduzido número de participantes em relação aos estudos que empregam outros métodos de pesquisa qualitativos. O número de casos para um estudo a partir da história é diversificado, a literatura da área apresenta estudos baseados em 800 casos e em apenas uma história de vida (NÓVOA, 1995). Uma única história de vida pode revelar comportamentos e técnicas, valores e ideologia, aspectos importantes de sua sociedade e de seu grupo (QUEIROZ, 1988). A coleta dos dados será realizada mediante três etapas:

1ª)

Seleção dos questionários com perguntas abertas e fechadas aplicados no ano de 2013, aos vinte quatro (24) egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da IES; 2ª) A partir dos questionários pré-selecionados, contatar os egressos, apresentar o projeto de pesquisa e enviar um questionário com perguntas fechadas aos egressos, com o objetivo de identificar quem são os professores iniciantes ; 3ª)

Realizar entrevistas Oral

de vida com os professores iniciantes.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 1.803.415

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- apresenta Folha de Rosto adequadamente preenchida;
- apresenta Termo de Consentimento Livre e Esclarecido adequado;
- dispensa termo de autorização para conducao da pesquisa.

Recomendações:

Ao final da pesquisa, encaminhar relatório 'a COEP via Plataforma Brasil, para evitar pendências junto à COEP e PROPESP/UEPG.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nao se aplica

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_781983.pdf	19/10/2016 18:43:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProtocoloDePesquisa_Flavia.docx	19/10/2016 18:41:27	Flavia Wegrzyn Martinez	Aceito
Cronograma	cronogramaDeExecucao.pdf	17/10/2016 16:58:14	Flavia Wegrzyn Martinez	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	17/10/2016 16:50:40	Flavia Wegrzyn Martinez	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoECB.docx	04/10/2016 12:58:55	Flavia Wegrzyn Martinez	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.803.415

PONTA GROSSA, 03 de Novembro de 2016

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br