



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JAIRO DA SILVA CAMPOS

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Rio Branco - AC

2021

JAIRO DA SILVA CAMPOS

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Texto de Defesa de Mestrado Acadêmico, na Linha de Pesquisa: Formação de professores e Trabalho Docente, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, em Rio Branco-Acre, 2020,

Orientadora: Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno.

Rio Branco - AC

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- C198i Campos, Jairo da Silva, 1991 -
Identidade profissional docente do professor de ciências do ensino fundamental / Jairo da Silva Campos; Orientadora: Dr^a. Ednacelí Abreu Damasceno. -2021.
124 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação em Educação, 2021.
Inclui referências bibliográficas.
1. Professor de ciências. 2. Identidade docente. 3. Profissão docente. I. Damasceno, Ednacelí Abreu. (Orientadora). II. Título.

CDD: 370

JAIRO DA SILVA CAMPOS

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Texto de Defesa de Mestrado Acadêmico, na Linha de Pesquisa: Formação de professores e Trabalho Docente, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, em Rio Branco-Acre, 2020,

Orientadora: Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno.

Defendido em: 25/01/2021

Banca Examinadora

Prof. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno (Orientadora - Ufac)

Prof. Dra. Adriana Ramos dos Santos (Membro Interno - Ufac)

Prof. Dra. Ney Christina Monteiro de Oliveira (Membro Externo - UFPA)

Rio Branco – AC

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço, aqui, e sempre que puder, à mulher mais importante na minha vida e que representa a força da mulher brasileira que luta todos os dias para dar a seus filhos condições e oportunidades que nunca tiveram; agradeço à minha mãe, Maria de Lourdes Ferreira da Silva. Você não apenas me deu a vida, mas é quem me faz viver;

À professora Ednacelí Abreu Damasceno, pelo acolhimento e trabalho, muito trabalho – em especial comigo, de orientação. Suas orientações eram sempre tão precisas! Merece todo o meu reconhecimento;

Agradeço as contribuições ímpares e tão sensíveis das professoras Adriana Ramos dos Santos e Ney Christina Monteiro de Oliveira, sempre tão assertivas em suas visões sobre a minha pesquisa;

A todos os professores que compõem o corpo docente do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac) pela vasta contribuição teórica e prática na minha pesquisa e na minha vida, em especial, à professora Aline Andréia Nicolli, que, desde a graduação, me inspira a ser professor e, agora, na pós-graduação, não foi diferente;

Agradeço honestamente à Capes e à Procad Amazônia por ter sido contemplado com duas bolsas de estudos, sendo uma delas a que me possibilitou estar em Curitiba, em 2019, realizando um intercâmbio acadêmico, integrando o quadro de alunos visitantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR);

Meus sinceros agradecimentos à professora Orliney Maciel Guimarães, que acreditou e, mesmo sem saber, contribuiu de forma tão profunda na minha formação como profissional e como pessoa. Você é um exemplo;

Agradeço aos professores de Ciências das escolas públicas de Rio Branco, os sujeitos desta pesquisa; quando olho para vocês, sinto-me um corpo, não me sinto só, sinto-me “nós”. Obrigado, amigos;

Às amigas que ganhei em Curitiba, Júnior Flora e Josias Esli Olinda de Moraes, vocês foram como pedras preciosas que este humilde garimpeiro conseguiu encontrar.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Requisitos para o conhecimento da matéria a ser ensinada.....	47
Quadro 2 – Escolas selecionadas para a pesquisa.....	56
Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	59
Quadro 4 – Situação Profissional dos Sujeitos da pesquisa.....	59
Quadro 5 – Categorias centrais de análise e indicadores.....	63
Quadro 6 – As lembranças da formação inicial.....	80
Quadro 7 – Representações sobre “ser professor”	94

LISTA DE GRÁFICOS E TABELA

Gráfico 1 – Identificação com as disciplinas da Educação Básica.....	69
Gráfico 2 – Participação em atividade, grupo ou programa de pesquisa.....	85
Gráfico 3 – Atuação profissional pretendida após a conclusão do curso.....	85
Gráfico 4 – Conhecimentos e saberes indispensáveis para o trabalho docente.....	90
Gráfico 5 – Origem dos conhecimentos mais aplicados nas práticas docentes	92
Tabela 1 – O que pensavam os professores sobre a profissão docente ao ingressarem no curso de licenciatura em ciências biológicas	77

RESUMO

Esta pesquisa analisa o processo de construção identitária, pessoal e profissional dos professores de Ciências e busca compreender de que forma essas identidades se entrecruzam produzindo influências e manifestações diretas sobre a profissão docente. Traz como temática central a discussão acerca da construção da identidade docente e apresenta, como premissa, que o ser profissional é a influência de motivações, interesses, atitudes, expectativas e identidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia constituiu-se pela aplicação de questionários enviados virtualmente a dez professores de Ciências de quatro escolas públicas estaduais do município de Rio Branco, Acre. Na etapa de análise dos dados, foram construídas categorias de análises (análise categorial), de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (1997). Como base teórica, foram adotados, principalmente, os estudos realizados por Dubar, Marcelo, Pimenta, Gatti e Tardif. Os resultados apontam para as socializações e representações sociais como um dos fatores mais marcantes nas identidades pessoais e profissionais dos professores de Ciências. Esses fatores mostraram-se presentes não apenas nas concepções que os professores de Ciências têm sobre a profissão e sobre o trabalho docente, mas também sobre a imagem que carregam de si mesmos. O meio social, a família, e os professores que tiveram ao longo da Educação Básica apareceram com frequência nas narrativas dos professores de Ciências a respeito das imagens, escolha e incentivo à docência em Ciências. Todavia, nem sempre essas contribuições foram a favor da escolha pela profissão e carreira docente. Os resultados indicaram que a desvalorização profissional e questões ligadas ao desprestígio e ao salário desencorajaram alguns dos professores em suas escolhas e em relação à permanência na docência. A formação inicial revelou-se insuficiente para muitos, que consideraram a experiência profissional e o dia a dia em sala de aula como as principais fontes dos conhecimentos requeridos para suas atuações. O conhecimento mais valorado pelos professores foram os conhecimentos específicos de Ciências, seguidos dos conhecimentos pedagógicos e atuais das Ciências, Tecnologia e Sociedade (CTS). Dessa forma, os professores não apresentaram as mesmas representações e imagens de suas profissões, o que pode ser explicado pelas diferentes trajetórias sociais, familiares, exercício da docência e experiências pessoais e profissionais vividas por cada um, revelando identidades que ora se assemelham e ora se diferenciam.

Palavras-Chave: Professor de ciências, identidade docente, profissão docente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL E CRISE DAS IDENTIDADES	12
1.1 O PROCESSO SOCIAL DE (RE)CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DOS INDIVÍDUOS	13
1.2 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	20
1.3 IDENTIDADE PESSOAL E CRISE DAS IDENTIDADES	24
2 DA RELAÇÃO PROFISSÃO, FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E IDENTIDADE	30
2.1 PROFISSÃO PROFESSOR: PROFISSIONALIDADE, AUTONOMIA E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL.	30
2.2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E SABERES DOCENTES.	40
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	53
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: A ABORDAGEM QUALITATIVA	53
3.2 ETAPAS DA PESQUISA E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	55
3.3 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E TRATAMENTO DOS DADOS	58
4 AS IDENTIDADES DOCENTES DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE RIO BRANCO: REPRESENTAÇÕES, TRAJETÓRIAS E SOCIALIZAÇÕES	63
4.1 AS REFERÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INICIAL PARA A DOCÊNCIA E ESCOLHA DA PROFISSÃO	64
4.2 IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO – O REFORÇO DA IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA	76
4.3 A IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA: CONSOLIDANDO A IDENTIDADE DOCENTE.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como ponto de partida o tema identidade docente, uma dimensão emblemática a respeito do professor, considerando que exercer uma profissão na sociedade atual vai além da simples realização de um ofício que mire tão somente o ganho salarial. Tem a ver com uma ação relacionada diretamente com as construções ou transformações das relações sociais, reconhecendo que as profissões são instituidoras de relações sociais e de identidade.

É inegável a percepção de que nossas sociedades estão mudando. As transformações que vêm ocorrendo estão afetando diretamente a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e aprendemos (MARCELO, 2009). Essas mudanças, de certo, repercutem sobre a escola, como instituição encarregada de formar os novos cidadãos e também afetam os docentes e sua identidade como profissionais.

Uma análise sobre as identidades é, de fato, um desafio muito delicado e realmente complexo, considerando as políticas atuais vigentes, a depreciação cada vez mais constante da profissão docente e o contexto completamente novo em que o mundo inteiro se encontra: uma pandemia em decorrência do novo Coronavírus (covid-19).

A pesquisa se deu, justamente, durante o período de pandemia causada pela covid-19; momento marcado pelo isolamento social, pela quarentena e por medidas de enfrentamento ao vírus, o que, sem dúvida, também repercutiu na escola e no trabalho do professor, que precisou se adequar ao “novo normal”. A humanidade inteira precisou se ajustar e seguir medidas prescritivas fundamentais para que os danos (que não foram poucos) não atingissem uma proporção ainda maior.

Seguramente, estudos posteriores poderão revelar o impacto desse momento na vida das pessoas, nas suas relações pessoais, na saúde física e mental, nas suas profissões e, até mesmo, nas suas identidades. Durante esse período, não apenas as pesquisas no campo da educação que serão feitas como também as que estão em andamento terão significativas repercussões, assim como os sujeitos envolvidos nelas, pesquisador e pesquisados. Por isso mesmo, pesquisas que se propõem a analisar a construção das identidades dos sujeitos ganham ainda mais força em função da nova vida, dos novos hábitos e dos novos estilos gerados em um período

de coragem e enfrentamento, no qual, sem dúvidas, muitos tiveram que se reinventar produzindo ou reproduzindo novos traços em suas identidades.

Inquietados por este tema, identidade profissional e identidade pessoal, delimitamos o objeto de estudo desta pesquisa, voltada para professores licenciados em Ciências Biológicas que atuam no ensino de Ciências, especificamente nos anos do Ensino Fundamental II, em escolas públicas no município de Rio Branco, buscando compreender quais fatores, elementos e representações estão presentes na construção de suas identidades pessoais e profissionais e de que forma contribuem para as suas construções identitárias, produzindo trajetórias, experiências e repercussões significativas da profissão docente.

Cada vez mais a identidade dos professores tem se tornando uma parte importante da gestão do sistema educativo, além de, frequentemente, ser tópico presente nas "descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais" (LAWN, 2001, p.118). Todavia, o objetivo de investigar a identidade pessoal e profissional do professor não é defini-lo enquanto sujeito, impor-lhe uma etiqueta, seja ela qual for, mas é, antes de tudo, "compreender em que uma situação vivida ou uma história típica gera, a um determinado momento, uma maneira de se definir e definir os outros" (DUBAR, 2005, p.178). Cada pessoa, enquanto sujeito, não pode ser reduzida a uma posição, afinal, por definição, ela pode sempre mudar ou modificar a si própria com ajuda de um terceiro.

A literatura acerca do tema identidade docente aponta que muitos fatores estão associados à construção da identidade pessoal e profissional, como, por exemplo, as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, a formação, as socializações e o modo de ser profissional. Não raro deparamo-nos com estudos que, ora privilegiam um desses aspectos mencionados, ora focalizam outros, a depender do que cada estudo se propõe a investigar. Em suma, o que notamos é que as determinações sociais que cercam os professores não são suficientes para dar conta de suas diversidades e de suas trajetórias concretas, nas quais esses determinantes se atualizam e recontextualizam. Compreender a construção de suas identidades, então, requer, necessariamente, que escutemos o que os indivíduos - no nosso caso, os professores de Ciências - dizem, que observemos o que eles fazem e que consideremos os seus contextos de vida.

Para compreender a questão da identidade dos professores, segundo Tardif (2002), é necessário inseri-la na história dos próprios atores, suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a análise da identidade profissional docente faz-se mediante a compreensão da visão, das crenças, das motivações e das experiências dos próprios sujeitos, levando em consideração o contexto. As experiências que os indivíduos acumulam, sem dúvida, reservam dados que precisam ser considerados na investigação da construção de suas identidades.

As socializações vivenciadas pelos professores de Ciências dizem muito sobre a forma como eles se identificam, sendo necessário um olhar retrospectivo para suas relações familiares, suas vidas escolares, seus processos formativos, seus contatos com grupos sociais e escolares, bem como suas socializações realizadas no trabalho com os pares. As experiências que os indivíduos vivenciam ao longo de suas trajetórias podem conduzi-los a caminhos completamente distintos. Ao passo que alguns mesmos caminhos podem contemplar indivíduos provenientes das mais diferentes trajetórias.

Gatti (1996) também contribui com importantes considerações sobre identidade docente, apontando uma gama de outros fatores que precisam ser considerados quando se trata do tema, dentre os quais estão:

Fatores como a formação de professores, a características da instituição escolar onde trabalham, o contexto em que as escolas se situam, tanto no nível da burocracia escolar como no das políticas de estado em geral, as condições salariais, perspectivas de carreira, as interconexões entre fatores externos ao professor e as características mais pessoais docentes, suas convicções, seus preconceitos, suas expectativas, suas habilidades Gerais, suas habilidades pedagógicas, suas formas próprias de construção cognitiva (GATTI, 1996, p.90).

Discutir identidade pessoal e profissional docente, então, é estar sensível às perspectivas e aspirações individuais, analisar não somente uma identidade profissional constituída no trabalho, “mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação” (DUBAR, 2006, p.149). Trata-se de uma identidade que transpassa a questão de escolha profissional ou de obtenção de diplomas, alargando-se a uma estratégia identitária de construção pessoal que

mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos.

Para Gatti (1996), as alternativas possíveis que apontam na direção de uma melhor qualidade da educação e do ensino não se tornarão em possibilidades concretas de mudança sem o envolvimento direto dos professores no repensar de seu modo de ser e estar, em uma dada sociedade, em seu trabalho. Isso implica, também, uma análise das suas identidades pessoais e profissionais.

Outro consenso bastante frequente nos estudos acerca da identidade é a compreensão de que as identidades não são imutáveis, não são fixas e rígidas; são plásticas, maleáveis e passíveis de mudanças. Assim como as pessoas são mutáveis, suas identidades também são; logo, as configurações das formas identitárias podem ser modificadas de acordo com os processos históricos ao mesmo tempo coletivos e individuais.

Se admitirmos que a identidade profissional docente é flexível, podendo ser manejada para enfatizar um aspecto, em vez de outro, dependendo das circunstâncias, entenderemos que a identidade se assemelha muito mais ao resultado de um processo de interpretação e reinterpretação de experiências sobre a profissão do que a uma identidade estável e fixa resultante de imposições. Além disso, a construção das identidades profissionais docentes ocorre em uma dada história situada temporal e geograficamente (GATTI, 1996) e é assim que deve ser compreendida.

A trajetória social e profissional dos professores ocasiona-lhes custos existenciais, como: formação profissional, inserção na profissão, descoberta dos seus limites, choque com a realidade, etc.; e é claro que esse processo contribuiu para a (re)construção da identidade pessoal e profissional deles. Podemos dizer, de acordo com Tardif (2002), que, em termos sociológicos, o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar “não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo” (TARDIF, 2002, p.56).

A identidade do trabalhador carrega as marcas de sua própria atividade, sendo uma boa parte de sua existência caracterizada por sua atuação profissional. Logo, o trabalho modifica o trabalhador e, com o passar do tempo, a sua identidade. Um estudo sobre identidade pode contribuir nesse propósito, de compreender e esclarecer questões ligadas à profissão docente e, quem sabe, evidenciar possíveis

caminhos que culminem em uma maior autonomia profissional e, conseqüentemente, no desenvolvimento da profissionalidade.

A identidade profissional dos professores vem sofrendo, à semelhança de outros grupos ocupacionais, significativas repercussões das transformações ocorridas no mercado. Atualmente, a profissão docente exhibe sinais evidentes de precarização, mesmo aos olhos do observador comum. Frequentemente, constata-se a perda de prestígio, de condições de vida, de poder aquisitivo e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício da docência. Somadas a isso estão as injunções que as identidades sofrem, decorrentes de uma certa fragilidade, proveniente de um grupo cuja função não parece tão clara aos olhos da sociedade, a ponto de levar uma parcela da população a pensar que qualquer um pode exercer a docência.

Nos moldes atuais nos quais se encontra fundamentada a profissão docente, cada vez mais os professores sentem-se cobrados para aquisição e desenvolvimento de competências que, de modo geral, não se vinculam, necessariamente, a condições específicas de formação na escola ou de experiência no trabalho (LUDKE; BOING, 2004). Dessa forma, a aquisição particular dessas competências segue uma lógica de responsabilização individualizante, gerando um afastamento dos professores de seu coletivo profissional.

A investigação da identidade profissional docente dos professores de Ciências ganha ainda mais força quando nos deparamos com tantas referências na literatura que indicam uma depreciação da profissão docente. Autores como Pimenta, 1999; Contreras, 2002; Gatti et al., 2011; Ludke; Boing, 2004 consideram que existe, atualmente, uma corrente de desvalorização profissional do professor, concebendo-o cada vez mais como um simples técnico reproduzidor de conhecimentos ou um monitor de programas elaborados.

Percebemos, ainda, que existe atualmente uma grande demanda de atividades que os professores precisam cumprir para atingir o aluno, o que vem provocando uma certa tensão nos docentes para que seu trabalho atinja as especificidades do momento, a cultura local, o alunado diverso em sua trajetória de vida e as expectativas escolares. Esses são alguns fenômenos que permeiam a profissão do professor, acarretando, de certa forma, uma depreciação da atividade docente, cada vez mais técnica, burocrática e dessensibilizada.

É justamente nesse cenário que se faz necessário analisar a construção da identidade pessoal e profissional dos professores de Ciências na presente geração, no sentido de melhor compreendê-la, tendo em vista a consideração das mais variadas concepções e funções que vem sendo socialmente atribuídas ao papel do professor. O estudo da identidade pessoal e profissional docente, baseado na conquista da autonomia profissional e no desenvolvimento da profissionalidade, transcende a questão de prestígio e valorização da profissão e ultrapassa a busca apenas pelos direitos trabalhistas ou por um reconhecimento social. Compreender a identidade profissional dos professores implica vê-los nas suas relações sociais, constitutivas de seu ser. É percebê-los como indivíduos que estão inseridos em um contexto familiar e comunitário, "num contexto de classe, num segmento de cultura, no seu trabalho e nas formas institucionais que definem e delimitam esse trabalho" (GATTI, 1996, p.90).

Para alcançarmos os objetivos aos quais se propõe esta pesquisa, admitimos uma visão holística sobre esse processo de construção identitária dos professores de Ciências, isto é, buscamos analisar o processo a partir do contexto em que são geradas suas crenças, suas motivações, socializações, formação e saberes docentes, o que inclui, ainda, a própria disciplina que ministram. Consideramos, também, que, de acordo com Martins (2005), ensinar Ciências tem se tornando cada vez mais fundamental, visto que diversos objetos e temas científicos permeiam o nosso cotidiano constantemente.

A análise da identidade pessoal e profissional docente dos sujeitos desta pesquisa requer necessariamente que consideremos suas formações, investigando de que forma elas contribuem para o processo de construção identitária, sendo necessário observar, ainda, os saberes docentes que contribuem com suas formações. Cabem, aqui, todos os saberes docentes - que vão desde seus primeiros contatos com um professor, sua formação escolar e em cursos acadêmicos e seus saberes que se constroem na e a partir da prática. O estudo sobre a identidade profissional docente também se dá através da investigação dos saberes que configuram a docência. Para tanto, nesta discussão acerca dessas questões que relacionam formação, saberes docentes e identidade profissional docente, nos apoiaremos em autores como Pimenta, 1999; Tardif, 2002; Seixas et.al., 2017.

Saberes, formação, prática docente, socialização profissional, fatores internos e externos, sociais, familiares e particulares. Sobre a perspectiva do contexto, todos esses elementos, e tantos outros que possam estar presentes na identidade do sujeito, precisam ser melhor compreendidos, no sentido de esclarecer como ocorre esse processo de construção das identidades pessoais e profissionais dos professores de Ciências, como essas identidades se inter cruzam e como interferem em suas práticas profissionais. O objetivo, desta investigação, portanto, é analisar como esses fatores se inter cruzam culminando na construção de uma identidade pessoal e profissional, e, ainda, contribuir com pesquisas acerca dessa temática no campo da educação, a ponto de produzir esclarecimentos a respeito da própria profissão professor.

A minha relação com os assuntos e temas educacionais surgiu durante a própria graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura), que cursei no período de 2010 à 2014, na Universidade Federal do Acre. O contato com as disciplinas pedagógicas e estágios, a relação com muitos professores que tive ao longo da graduação, as trocas e socializações com os pares (demais alunos) aproximaram-me bastante do desafio e da realidade escolar, o que despertou, também, o interesse e a vontade de exercer a docência como profissão. Não obstante, as mais diversas situações vividas ao longo de dois anos (2012/2013) em que participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como bolsista conduziram-me para mais perto da sala de aula, da educação, da profissão e do trabalho docente.

Numa visão retrospectiva, consigo perceber que muitas inquietações sobre a profissão docente me acompanham desde o período da minha formação inicial, através das discussões em sala de aula, das trocas com os pares, com os professores, durante as disciplinas e, sobretudo, nas práticas, dos estágios e das experiências do real vivenciadas nas escolas públicas de Ensino Fundamental no município de Rio Branco, em que atuei como bolsista Pibid. Os questionamentos estavam lá, algumas indagações; o peso do trabalho dobrado causado pela burocratização da profissão, a sensação de impotência ante as carências educacionais e de ensino-aprendizagem dos alunos, como também minhas próprias carências formativas.

Durante a minha experiência nos estágios ao longo do curso e, principalmente, na minha atuação como docente no ensino básico em escolas públicas de Rio Branco, entre os anos de 2014 e 2018, muitos desafios e reflexões

me instigaram o interesse sobre o cerne desta pesquisa: a identidade profissional docente. Dentre esses desafios, é possível destacar alguns, como: entender quais eram, de fato, os papéis que me cabiam exercer enquanto professor; quais conhecimentos seriam necessários para a minha prática docente; quais atitudes profissionais eu deveria possuir, considerando as determinações sociais impostas à profissão professor; e, ainda, que compromisso social assumir através da minha profissão, tendo em vista tantas lacunas, carências e desafios postos à educação. Esse compilado de questionamentos, sem dúvida, inquietou-me e despertou-me o interesse em compreender melhor o processo formativo de identidade profissional docente, a fim de compreender a minha própria identidade profissional, deveres e compromisso.

O próprio percurso durante o mestrado em educação, no qual esta pesquisa se deu, muito colaborou para a realização e prosseguimento dela. As disciplinas cursadas, a literatura a que tive acesso, as discussões fomentadas pelos professores e as trocas com os pares consolidaram meu interesse pela temática desta dissertação. Ademais, preciso considerar, e com toda certeza, que foi de muito valor o intercâmbio que me foi proporcionado pelo Procad Amazônia, uma parceria estabelecida entre a Universidade Federal do Acre e outras universidades brasileiras, com o objetivo de promover projetos de ensino e pesquisas que construam redes de cooperação acadêmica mediante o intercâmbio de discentes dos programas de pós-graduação.

A bolsa de estudos custeada pela Capes possibilitou minha estadia na cidade de Curitiba, onde me tornei aluno visitante da Universidade Federal do Paraná, cursando a disciplina de Formação de professores em Ciências da Natureza: enfoques teóricos e tendências. Diante de tantos cortes financeiros que a educação e a pesquisa vêm sofrendo, considero crucial essa oportunidade que tive de estar em intercâmbio, o que, sem dúvida, refletiu na minha relação com o objeto e no desenvolvimento desta pesquisa.

Ante a isso, ousei traçar uma problemática delineada pelas minhas buscas neste momento. A vida do professor, uma área de investigação com grande relevância na comunidade acadêmica e a curiosidade em compreender como acontece a construção da identidade pessoal e profissional do professor de Ciências levaram-me à elaboração da seguinte questão norteadora: como se dá a construção da identidade pessoal e profissional docente dos professores de Ciências e de que forma essas

identidades se entrecruzam produzindo trajetórias, experiências e repercussões significativas da profissão docente?

A questão de pesquisa, ou questão inicial, constitui-se como a melhor forma de começar um trabalho de pesquisa, auxiliando como um fio condutor, ajudando a progredir nas leituras e na coleta de dados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). A partir desse questionamento, outros surgiram, buscando compreender tal fenômeno; sendo assim, são expostas as seguintes questões de pesquisa:

a) Quais fatores, elementos ou representações estão presentes na formação da identidade pessoal e profissional docente dos professores de Ciências?

b) De que forma a identidade pessoal e profissional se entrecruzam produzindo trajetórias, experiências e repercussões significativas da profissão docente?

c) Como saberes, conhecimentos e experiências teóricas e práticas produzidas no processo de formação contribuem/auxiliam/interferem na constituição da identidade profissional docente, os quais servirão de suporte às concepções e práticas pedagógicas dos professores de Ciências?

Consideradas essas questões de pesquisa elencadas, construímos o seguinte objetivo geral: analisar o processo de construção da identidade pessoal e profissional docente dos professores de Ciências, a partir de elementos, fatores e representações presentes nesse processo, compreendendo, ainda, de que forma essas identidades se entrecruzam produzindo trajetórias, experiências e repercussões significativas da profissão docente.

A partir desse objetivo, foi possível sintetizar alguns objetivos mais específicos, dentre os quais estão:

a) Identificar quais fatores, elementos e representações estão presentes na formação da identidade pessoal e profissional docente dos professores de Ciências;

b) Descrever formas de entrecruzamento da identidade pessoal e profissional dos professores de Ciências a partir da produção de trajetórias, experiências e repercussões significativas da profissão docente;

c) Compreender como saberes, conhecimentos e experiências teóricas e práticas produzidas no processo de formação contribuem/auxiliam/interferem na constituição da identidade profissional docente, os quais servirão de suporte às concepções e práticas pedagógicas dos professores de Ciências.

A respeito de critérios utilizados na seleção dos sujeitos, baseamo-nos nos estudos de Huberman (2000), que classifica fases ou estágios da carreira no ensino. Seus estudos investigaram se a maioria dos professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises ou se haveria percursos diferentes de acordo com o momento histórico particular de cada um em suas trajetórias.

Huberman (2000) conceitua o ciclo de vida profissional dos professores sob uma perspectiva clássica da carreira, mais especificamente a carreira pedagógica. Essa perspectiva considera que nem todos os elementos de uma dada profissão são necessariamente vividos por todos. Dessa forma, o desenvolvimento da carreira profissional docente passa a ser concebido como um processo e não simplesmente como uma série de acontecimentos, de modo que pode ser linear para alguns, e para outros, descontínuo, com momentos de arranque e regressões. É importante ter isso em mente para evitar generalizações, ou seja, nem todos os professores passarão, necessariamente, pelas fases classificadas pelo autor, considerando que cada professor está sujeito a diferentes fatores de ordem psicológica ou externa, como mudança de interesses, de valores, crises econômicas, alterações políticas e etc.

O estudo realizado por Huberman (2000) analisa a imagem que as pessoas têm de si mesmas como professores, em situação de sala de aula e em momentos diferentes da carreira e se suas concepções, em relação aos temas da educação, se mantêm ou se modificam ao longo dos anos. Consideramos, então, selecionar, para esta pesquisa sobre a identidade pessoal e profissional docente, professores que integram as diferentes fases, visando compreender os acontecimentos da vida privada e o modo como repercutem no trabalho escolar e em suas identidades.

Devido às contribuições que o questionário pode oferecer como instrumento de coleta, julgamos indispensável sua utilização, mesmo que não seja possível um formato presencial devido ao período de isolamento social e quarentena em que, oficialmente, encontra-se a sociedade e, conseqüentemente, os sujeitos participantes da pesquisa e o pesquisador. As medidas de quarentena e isolamento social também estão previstas no Pacto Acre sem covid, através do Decreto nº 5.496, de 20 de março de 2020, que estabelece medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença covid-19. Dessa forma, optamos por lançar mão do questionário como técnica de coleta de dados de forma a realizá-lo via *web*.

Para a maioria das pessoas, falar da sua vida é uma operação de alto risco, mesmo quando se tem confiança no seu interlocutor. Argumentar sobre o fato de que sua história pessoal tem um significado é revelar a identidade pessoal, não apenas reflexiva, mas também narrativa. Dubar (2006) esclarece que a identidade pessoal se torna narrativa quando esta é relatada, logo, a identidade narrativa é uma construção de uma narração, em situação, por um sujeito, das suas experiências significantes.

A identidade do sujeito também se constitui de linguagem. As questões da identidade são fundamentalmente questões de linguagem: "identificar-se ou ser identificado não significa só projetar-se sobre ou assimilar-se a, é antes de mais dizer-se através de palavras" (DUBAR, 2006, p.172). Identificar é dar nomes a classe de objetos, categorias de fenômenos, de processos. Consideramos importante construir questionamentos aos professores de Ciências, sujeitos desta pesquisa, tendo em vista que, através dessas perguntas, podemos obter dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, servindo justamente a esse propósito, já que estamos estudando a construção de suas identidades pessoais e profissionais.

Optamos por dividir a pesquisa bibliográfica referente ao tema desta pesquisa, apresentada a seguir, em seções e subseções. A intenção, contudo, não é discutir isoladamente cada um dos assuntos contemplados nesse tema, e, sim, criar um arranjo para organizar a discussão teórica. Dessa forma, o primeiro capítulo contém duas subseções que tratam de apresentar como ocorre o processo de construção social das identidades pessoais e profissionais dos professores. O segundo capítulo discute questões relacionadas à profissionalidade, autonomia, socialização profissional e também formação e saberes docentes, relacionando-os com a identidade docente.

1 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL E CRISE DAS IDENTIDADES

Esta seção tem o intuito de discutir, apoiada na literatura que trata da identidade pessoal e profissional docente, como as socializações vivenciadas por um indivíduo ao longo de sua trajetória se relacionam com a construção de suas identidades. Além disso, procura identificar elementos que constituem a identidade profissional docente, finalizando com a discussão sobre a identidade pessoal e a crise das identidades.

Dessa forma, na primeira subseção discute-se a construção identitária dos indivíduos sobre a perspectiva social, no que tange às primeiras formas de socialização ainda na infância, escola, confronto com mercado de trabalho e as demais socializações que ocorrem ao longo da vida do sujeito.

A segunda subseção trata de apresentar os fatores, elementos e características que corroboram para a constituição da identidade profissional docente. A atenção volta-se para tratar, de forma específica, a construção identitária profissional dos professores, considerando, principalmente, o contexto em que essa profissão vem se desenvolvendo atualmente.

A última subseção ocupa-se em discutir a questão da formação da identidade pessoal de forma específica, no sentido de superar concepções de senso comum que, por décadas, separavam o eu individual do eu profissional, alertando, ainda, sobre a crise das identidades nos dias atuais.

Saberes, formação, prática docente, atuação profissional, fatores internos e externos, sociais e particulares. Todos esses elementos, e tantos outros que possam estar presentes na identidade do sujeito, precisam ser melhor compreendidos, no sentido de esclarecer como ocorre esse processo de construção das identidades pessoais e profissionais dos professores de Ciências, como essas identidades se inter cruzam e como interferem em suas práticas profissionais. Assim, este estudo pode contribuir com as pesquisas no campo da educação a ponto de produzir esclarecimentos para questões acerca da própria profissão professor.

1.1 O PROCESSO SOCIAL DE (RE)CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DOS INDIVÍDUOS

Para discutir a questão da identidade profissional docente dos professores de Ciências, optou-se por teóricos que pesquisam a identidade profissional relacionando-a com a identidade pessoal do sujeito, entendendo que o estudo de qualquer uma dessas identidades não pode ser realizado separadamente e que ambas as identidades se inter cruzam ao longo de sua trajetória. Utilizou-se, sobretudo, com frequência, a noção de identidade construída por Claude Dubar (2005; 2006), que compreende a constituição identitária como o resultado de socializações.

Importa considerar que a identidade social do sujeito é respaldada pela memória tanto individual quanto social, e não é, simplesmente, transmitida por uma geração à seguinte. Ela é construída e não dada. Cada geração constrói uma identidade social com base, não apenas nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas, também, através de estratégias identitárias provenientes das instituições pelas quais os indivíduos passam.

A identidade social de um indivíduo vai, ao longo do tempo, se construindo mediante diversas socializações vivenciadas em sua trajetória e isso ocorre antes mesmo dele se identificar pessoalmente com um grupo profissional ou com um tipo de formação. O indivíduo, já na infância, herda não apenas uma identidade sexual, mas também “uma identidade étnica e uma identidade de classe social que são as de seus pais, de um deles ou de quem tem a incumbência de educá-lo” (DUBAR, 2005, p.147).

Esse tipo de socialização inicial ocorre durante a infância e combina mecanismos de desenvolvimento de capacidades e a construção de regras e valores provenientes da família de origem, “do universo escolar e dos grupos etários nos quais as crianças realizam suas primeiras experiências de cooperação” (DUBAR, 2005, p.329). Essa socialização inicial é capaz de fornecer referências culturais a partir das quais os indivíduos terão de identificar seus grupos de pertencimento e de referência, antecipar suas socializações posteriores e interiorizar seus traços culturais gerais, especializados e opcionais.

Dessa forma, elas forjam para si suas primeiras identidades, por assimilações e acomodações sucessivas. Trata-se, portanto, de uma primeira etapa de construção

identitária, ou seja, admite-se que é ainda na infância, mediante a relação familiar, sobretudo, que o indivíduo vai agregando características e elementos para si e para a construção de sua identidade e que o acompanharão durante toda sua trajetória, inclusive, profissional.

É comum os professores reproduzirem em suas práticas profissionais muitas atuações ou formas de avaliar que foram construídas através da observação que fizeram de seus professores, ao longo de todo o seu processo formativo. E não apenas isso, como também a visão que carregam sobre si, sobre os alunos e sobre o ensino, como uma forma de manutenção da concepção do “ser professor” que lhe foi atribuída pelo outro a partir de sua relação familiar, de suas primeiras relações sociais e do contato que tiveram com a educação e com o ensino ainda enquanto alunos. Isto é, carregam em sua identidade construída marcas atribuídas pelo aprendizado de identidades herdadas.

Essa perspectiva permite concluir que a identidade profissional docente, então, também se constrói mediante a reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, de forma que muitas dessas práticas resistem a inovações, “porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade” (PIMENTA, 1999, p.19).

A partir de sua relação familiar, ainda enquanto criança, um indivíduo vivencia e experimenta, efetivamente, sua primeira identidade. Porém, é através da categorização dos outros e, principalmente, dos parceiros de escola (professores e seus colegas) que a criança vive a experiência de sua primeira identidade social. Essa identidade não será livremente escolhida, mas, sim, conferida pelas instituições e pelos próximos “com base, não somente nos pertencimentos étnicos, políticos, religiosos, profissionais e culturais de seus pais, mas também em seu desempenho escolar” (DUBAR, 2005, p.147).

A escola, então, constitui-se em um espaço decisivo para a primeira construção da identidade social, e, em alguns casos, desconectada de todo o universo profissional. É a partir daí que se começa a aprender a ser o que dizem que somos e o que devemos construir para nós. Muitas características herdadas pela socialização inicial irão compor durante muito tempo, senão sempre, a identidade tanto pessoal quanto profissional dos professores. A relação que os indivíduos estabelecem com essas identificações herdadas nas suas primeiras socializações possui conotações

afetivas, difíceis de serem abandonadas, por isso, muitas delas permanecem no decorrer de suas formações e ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais

Esse processo de socialização inicial, vivenciado primeiramente na família e, depois, na escola, possibilita a coexistência de uma identidade social herdada e uma identidade social visada. E é exatamente aqui que se estabelece o paradoxo da identidade, ou seja, a possibilidade da coexistência de uma identidade para si e uma identidade para o outro, sendo possível que exista uma dualidade entre essas identidades, entre a identidade social herdada e identidade escolar visada, entre identidade para o outro conferida e identidade para si construída. Nessa perspectiva, a identidade carrega a própria condição humana de vivenciar contradições por meio de certas incertezas (GATTI, 1996).

Dubar (2005) considera que a identidade de um sujeito, isto é, sua identidade social, é resultado da articulação entre essas duas transações: “uma transação interna ao indivíduo e uma transação externa entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage” (DUBAR, 2005, p.133). Essa relação de identidade para si/identidade para o outro é no que consiste o processo de socialização.

É a partir dessa dualidade que se desenvolvem, já na infância e na adolescência, e no decorrer da vida, as estratégias identitárias. Ainda na infância, em relação a sua identidade conferida, a criança pode adotar a alternativa de extirpar a identidade estrangeira de que foi dotada e criar uma identidade para si mesma, ou então escolher exibir sua identidade de origem e agarrar-se a ela para a valorizar. O que se observa, na maioria das vezes, é que algumas trajetórias são, antes de tudo, marcadas pela continuidade inter e intragerações, e outras são “marcadas por rupturas de toda natureza, o que implica questionamentos de identidades anteriormente adquiridas ou construídas” (DUBAR, 2005, p.148).

É a partir da saída do sistema escolar, sobretudo, no confronto com a realidade do mercado de trabalho, que o indivíduo pode adquirir autonomia em sua construção identitária. Pode-se compreender um pouco mais a respeito nas seguintes palavras de Dubar (2005):

Hoje em dia, é na confrontação com o mercado de trabalho que, certamente, se situa a implicação identitária mais importante dos indivíduos da geração da crise. Essa confrontação assume formas sociais diversas e significativas conforme os países, os níveis de escolaridade e as origens sociais. Mas é de seu resultado que dependem tanto a identificação por outrem de suas

competências, de seu status e de sua carreira possível, quanto a construção por si de seu projeto, de suas aspirações e de sua identidade possível (DUBAR, 2005, p.149).

O indivíduo vai, ao longo de sua trajetória profissional, com suas competências, experiências e motivações, adquirindo autonomia para confrontar as identificações que lhe são atribuídas pelo outro, podendo reforçá-las e consolidá-las ou simplesmente refutá-las. Dessa forma, a identidade é concebida como o resultado de uma dupla operação linguística: generalização - que procura definir o ponto comum a uma classe, e diferenciação - referente à singularidade do indivíduo em relação ao outro. Essas duas operações constituem a gênese do paradoxo da identidade, isto é, aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado. A construção da identidade do indivíduo, portanto, apresenta-se como o resultado de compromissos internos entre “identidade herdada e identidade visada, mas também de negociações externas entre identidade atribuída por outrem e identidade incorporada por si” (DUBAR, 2005, p.324).

Esses dois tipos de categorização podem coincidir, na interiorização da identidade atribuída pelo outro, ou divergir completamente, na definição de si próprio com palavras diferentes das categorias oficiais utilizadas pelos outros. A divisão interna dessa dualidade em questão é esclarecida pela sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis, ligadas, muitas vezes, de maneira problemática.

Nesse sentido, com apoio nesse autor, é possível classificar duas formas identitárias que cercam os indivíduos. A primeira forma, a comunitária, consiste na identificação do indivíduo a partir do seu grupo de pertença e que pode ser assumida pelas próprias pessoas, isto é, elas podem ser tanto para si como para o outro. Essa identidade comunitária depende de crenças existentes nos grupos como comunidades, nações, etnias ou corporações, onde cada pessoa tem uma pertença considerada como principal e também uma posição singular enquanto membro.

Já a segunda forma, a societária, depende de crenças diferentes das precedentes, crenças voltadas para as escolhas pessoais e não para atribuições herdadas. Essa forma identitária corrobora para a crença da identidade pessoal e é esta identidade que condiciona as formas de identificação societária aos diversos grupos (familiares, profissionais, religiosos).

Semelhantemente a Dubar, Brzezinski (2002) considera que, a partir das formas de identificação pelo outro, é possível construir e desenvolver identidades para si que podem estar de acordo ou não com as precedentes. E, por um lado, a identificação para o outro assegura, de certa forma, uma certa coincidência entre o eu atribuído e o eu reivindicado. A imagem do profissional docente, por exemplo, muitas vezes, sofre profundas marcas ao apoiar-se nas avaliações e imposições dos indivíduos da sociedade que "ora ou enaltecem, concedendo-lhe status e prestígio, ora o desvaloriza, como vem ocorrendo na atualidade" (BRZEZINSKI, 2002, p.122). Sem dúvidas, essa variação de concepções que vem sendo conferida à profissão pela sociedade afeta não apenas a visão do outro sobre o que é ser professor e quais são os seus papéis, como também a própria visão que o docente constrói sobre si.

Contudo, a exigência para que um indivíduo construa a sua identidade como um sujeito social não está reduzida ou na conformação à cultura do grupo, reproduzido suas tradições culturais, ou na otimização das suas riquezas e posições de poder, dependendo do tipo de sociedade que se encontra. Cada indivíduo deve operacionalizar essa dupla exigência, aprendendo a se fazer reconhecer pelos outros e a obter o melhor desempenho possível. Nisto consiste a capacidade de administrar essa dualidade irreduzível.

Ainda assim, nos casos em que a identidade conferida para si se apresenta em desencontro com a identidade que lhe é conferida pelo outro, o indivíduo pode se valer de estratégias identitárias destinadas a reduzir a distância entre as duas identidades. Essas estratégias podem apontar, por exemplo, em direção à continuidade e ao reforço da identidade para o outro sobre a identidade para si ou no sentido de construir novas identidades para si, como pode ser melhor compreendido nas palavras de Dubar (2005, p.140):

Elas (as estratégias identitárias) podem assumir duas formas: ou a de transações "externas" entre o indivíduo e os outros significativos, visando a tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação denominada "objetiva"), ou a de transações "internas" ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade para-o-outro à identidade-para-si. Essa transação, denominada subjetiva, constitui um segundo mecanismo central do processo de socialização concebido como produtor de identidades sociais.

Nesse sentido, a identidade pode ser tanto virtual como real; pode ser tanto uma identidade herdada com uma identidade visada. A identidade virtual é conferida pelo outro, proposta ou imposta por outrem. Já a identidade real é aquela que a própria pessoa se atribui, interiorizada e projetada pelo próprio indivíduo.

A construção da identidade do indivíduo, portanto, apresenta-se não apenas como o resultado de compromissos internos entre “identidade herdada e identidade visada, mas também de negociações externas entre identidade atribuída por outrem e identidade incorporada por si” (DUBAR, 2005, p.324). E é dessa forma que os indivíduos vão, ao longo de suas trajetórias e socializações, construindo para si uma identidade, ou no confronto com as identificações que lhes foram atribuídas ou na assimilação delas. Isso traz a compreensão de que a identidade muito mais tem a ver com um processo, uma construção do que com uma característica ou um fenômeno dado, fixo e acabado.

Dubar (2005) aponta alguns resultados significativos que influem sobre a construção da formação identitária e que valem ser considerados. No decorrer desse processo de formação da identidade o sujeito pode se valer de duas transações de efeitos próprios: transação subjetiva e transação objetiva. Essas transações são vias possíveis para que a identidade do sujeito se estabeleça, ora pela continuidade da identidade herdada e visada (ou sua ruptura), ora pelo reconhecimento ou não reconhecimento social da identidade assumida

Em linhas gerais, a transação subjetiva pode ser caracterizada como uma continuidade entre a identidade herdada e a identidade visada ou, então, como uma ruptura (uma discrepância) entre a definição de si (proveniente da trajetória anterior) e a projeção de si no futuro.

Caso o processo em que a identidade se construa seja o da continuidade, os indivíduos mobilizam-se em trajetórias contínuas em espaços potencialmente unificados de realizações. Mais uma vez, como exemplo, pode-se reparar nos casos em que a continuidade de posturas e atitudes profissionais, apreendidas desde a observação em que alguns professores tiveram, ainda enquanto alunos, se mantiveram em suas próprias atuações e práticas educativas.

Já as identidades construídas nos moldes da ruptura implicam, ao contrário, em um processo de “dualidade entre dois espaços e uma impossibilidade de construir para si uma identidade de futuro no interior do espaço produtor da identidade passada”

(DUBAR, 2005, p.324). Dessa forma, para que um indivíduo possa encontrar ou recuperar uma identidade, será preciso mudar de espaço. A identidade, então, poderá ser valorizada ou desvalorizada em relação à identidade herdada. O exemplo, aqui, é o oposto ao anterior, isto é, casos em que docentes escolhem a direção contrária do que anteriormente foi observado ao longo de seus processos de socialização e de formação. Paulatinamente, eles vão construindo para si uma visão de quem são e o que fazem no confronto com o que não querem ser e atitudes que não querem reproduzir.

A transação objetiva articula-se com a transação subjetiva e conduz a um reconhecimento social ou a um não reconhecimento. Esse reconhecimento é produto de interações positivas entre o indivíduo, que visa a sua identidade real, e o outro, que lhe confere sua identidade virtual. O reconhecimento social confere-se através de uma instituição que legitima a identidade visada pelo indivíduo, seja uma empresa, organização profissional, instituição escolar ou organismo de formação. Por sua vez, o não reconhecimento ocorre quando as pretensões de reconhecimento não são alcançadas, estabelecendo relações conflituosas e de desacordos entre identidades virtuais e reais.

Ambas as transações, subjetiva e objetiva, são relativamente independentes, mas necessariamente articuladas. Caso a transação subjetiva se estabeleça com base na ruptura, tanto o reconhecimento quanto o não reconhecimento, provenientes da transação objetiva, são possíveis. Nos casos em que a identidade se constrói baseada na ruptura, pode-se ter um conflito entre a identidade atribuída pela instituição e a identidade forjada pelo indivíduo, criando um processo de exclusão que conduz a uma identidade ameaçada, ou então podem-se obter confirmações legítimas, pelo outro, da identidade para si, gerando um processo de conversão que conduz a uma identidade incerta.

No entanto, se a transação subjetiva repousar no processo de continuidade, a progressão visada pelo indivíduo poderá ser reconhecida, estimulada, confirmada, configurando um processo de promoção; ou então essa progressão visada será invalidada, recusada, infirmada, configurando-se como um processo de bloqueio.

Essa concepção pressupõe uma relativa autonomia e uma necessária articulação entre as duas transações (objetiva e subjetiva), a fim de que as configurações identitárias possam constituir, então, “formas relativamente estáveis,

mas sempre evolutivas, de compromisso entre os resultados dessas duas transações diversamente articuladas” (DUBAR, 2005, p.141).

Para (re)construir sua identidade social real um indivíduo pode ter como ponto de partida suas identidades sociais herdadas da geração anterior, das identidades virtuais adquiridas durante a socialização inicial primária (escolares) e das identidades possíveis (profissionais) acessíveis no decorrer da socialização secundária. A identidade, então, emerge como resultante dessa dupla transação entre, de um lado, o indivíduo e as instituições e, de outro, entre o indivíduo confrontado com uma mudança e seu passado. É a ideia de identidade como produto da “articulação entre uma identidade (virtual) atribuída pelo outro e uma identidade (real) para si construída ao longo da trajetória anterior” (DUBAR, 2005, p.265). É no confronto com as identidades virtuais atribuídas pelo outro que o sujeito deve confirmar ou não sua identidade real.

É possível perceber, ainda, um outro fenômeno importante em decorrência dessa dualidade: a negociação identitária. Essa negociação consiste em um processo comunicativo complexo que deve permitir o confronto entre as demandas e as ofertas de identidades possíveis, garantindo que as identidades oferecidas aos indivíduos possam ser redefinidas. A qualidade das relações com o outro torna-se, então, um critério e um elemento importante da dinâmica das identidades.

Nesse sentido, a construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, produzindo uma grande legitimidade para a atribuição dos *status* sociais e para o reconhecimento da identidade social.

1.2 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A identidade profissional do indivíduo ancora-se na esfera socioprofissional, mas não se reduz à identidade no trabalho. Mobiliza posições em espaços escolares e socioprofissionais, mas não se resume a categorias sociais. É intensamente vivida pelo indivíduo e remete à definição de si tanto quanto à rotulagem pelo outro.

Através da literatura consultada, é possível perceber a existência de um certo consenso que relaciona a identidade pessoal e profissional dos professores com um processo de construção. Tardif (2002), por exemplo, considera a identidade do professor como um constructo e não como um dado, em que o tempo não é apenas

um meio no qual se encontram mergulhados o trabalho, o trabalhador e seus saberes, mas é também um dado subjetivo que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador.

Brzezinski (2002) também considera a identidade como uma construção, podendo ser pessoal ou coletiva. A identidade pessoal é configurada pela história e experiência pessoal resultando em originalidade e em um sentimento de unidade. Já a identidade que se faz coletivamente é uma construção social “que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e conferem a pessoa um papel e um status social” (BRZEZINSKI, 2002, p.8). Nesse sentido, a identidade profissional docente classifica-se como uma identidade coletiva que vai sendo construída na articulação de dois processos identitários: um que se refere à identidade para si, do sujeito com ele mesmo - identidade pessoal - e o outro à identidade para outrem, do sujeito com o mundo - identidade coletiva. Essa concepção de identidade construída na intercessão de identidade para si e identidade para o outro assemelha-se à concepção de identidade social apresentada anteriormente, construída por Dubar.

Para realizar a construção de sua identidade profissional e, portanto, social, o indivíduo deve “entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de alguma maneira ou de outra em representações” (DUBAR, 2005, p.152). A questão, aqui, é o reconhecimento da identidade que se faz pelos e nos investimentos relacionais dos indivíduos. Dessa forma, a identidade profissional docente vai se construindo a partir de sua rede de relações com outros professores na escola, bem como nos sindicatos ou outros agrupamentos.

De igual modo, para Gatti (1996), os professores constroem suas identidades profissionais “no embate de seu cotidiano nas escolas, sobre a base das vivências que sua instituição social de classe de sexo de raça lhes possibilitou” (GATTI, 1996, p.90). Nesse sentido, a construção das identidades profissionais docentes ocorre em uma dada história situada temporal e geograficamente. Identidade profissional docente que se constrói no cotidiano, nas experiências adquiridas dentro e fora de sala de aula e nos desafios enfrentados no exercício da função.

Logo, a identidade profissional também ocorre no trabalho, devendo ser concebida não apenas no âmbito individual, mas em situações abertas, flexíveis, das situações do indivíduo em contínuo intercâmbio e em sua interatividade com coletivo. Por isso, pesquisar a identidade pessoal e profissional docente dos professores de Ciências *in loco*, isto é, em seus locais de trabalho, é ter a oportunidade de compreender a identidade dentro de um processo vivo, que está ocorrendo, no momento exato em que muitas questões apontadas pelos teóricos aqui utilizados estão presentes.

A identidade docente é construída, ainda, segundo Pimenta (1999), a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e também das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Por isso, um estudo sobre a identidade pessoal e profissional docente também requer uma investigação acerca da própria profissão, isto é, analisar as características e os elementos que cercam, regulam e produzem a profissão docente.

Sobre esses aspectos que cercam a profissão docente e, conseqüentemente, influem nas identidades profissionais dos professores, Gatti (1996), em seus estudos, aponta que a imagem social que os professores vêm construindo de si mesmos, muitas vezes, é contraditória. De um lado, exaltam o quanto se sentem gratificados pelos alunos e pelos pais, e do outro, contestam o descaso das políticas sociais para com educação e para com eles. Muitos relatam, também, a desvalorização que sentem em relação aos baixos salários, o não comprometimento das famílias com a educação de seus filhos e o desinteresse dos alunos. A consideração desses fatores revela que alterações significativas do trabalho docente refletem nas identidades dos professores e vice-versa.

Alterações no trabalho do professor "podem ser caracterizados, quer como alterações fabricadas na sua identidade, quer como alterações técnicas nas competências de trabalho, nas tecnologias materiais e na gestão" (LAWN, 2001, p.120). Dessa forma, com o passar do tempo, mudanças na representação do que é ser professor, por exemplo, podem revelar alterações nas identidades dos professores, além de produzir efeitos ou reestruturação do trabalho docente.

É através do discurso que essas alterações na identidade profissional docente são manobradas pelo Estado, o que se constitui em um método sofisticado de controle

e em uma forma eficaz de produzir mudança nas construções das identidades oficiais. A identidade do professor, então, “tem o potencial para não só refletir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, o sentido de melhor arquitetar a mudança” (LAWN, 2001, p.119).

Quanto mais o professor torna-se complexo e útil para o modelo competitivo de uma economia altamente exigente, tanto mais será verificado, julgado e avaliado. Cada vez mais as políticas educativas requerem novos tipos de professores, com novas competências. Os professores passam a ser regulados no contexto de “um discurso que acentua a ideia do desempenho, individualização e liderança” (LAWN, 2001, p.128).

Quando se fala em professores, muitas vezes, fala-se de generalidades, como se eles fossem sujeitos abstratos, componentes de um grupo homogêneo. Os professores aparecem nas descrições dos sistemas educativos apenas como “elementos neutros, uma massa imutável indiferenciada que permanece constante ao longo do tempo e do espaço”(LAWN, 2001, p.118). Há de se considerar, no entanto, que esses profissionais comportam grupos com diferenças bem significativas, não tão homogêneos como possa parecer ou se deseja fazer crer.

No estudo das identidades pessoais e profissionais dos professores, deve-se ter cuidado de não correr o risco de homogeneizar o que é plural, ou o perigo de simplificar demais o que é múltiplo (GATTI, 1996). Identidade também é uma forma de representação de realidades originalmente heterogêneas e singulares. A identidade profissional docente deve ser compreendida muito mais como o resultado de um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências do que como uma identidade estável, inerente e fixa. Ela envolve tanto a pessoa como o contexto, sendo influenciada por aspectos sociais e cognitivos. Ela também não é única, ser profissional não significa adotar características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas.

Por mais que os professores de Ciências, enquanto categoria ou classe profissional, apresentem, por um lado, características que os assemelham, por outro, possuem elementos que os individualizam e é nesse sentido que as identidades profissionais docentes são consideradas. De acordo com Marcelo (2009), os professores se diferenciam entre si, justamente, “em função da importância que dão

a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto” (MARCELO, 2009, p.114).

Pela relação com os pares, o indivíduo vai, ao longo de sua trajetória, construindo para si, enquanto professor, uma identidade coletiva no trabalho através de um processo de elaboração e negociação de regras, normas e referências comuns; um processo que inclui, necessariamente, um conflito, mas também uma relação de cooperação, avanços e recuos, compromissos e riscos.

A identidade define “o modo de ser no mundo, num dado momento numa dada cultura numa história” (GATTI, 1996, p.86). Essas identidades se configuram como formas sociais de construção de individualidades, em cada sociedade, a cada geração. Através da identidade profissional os professores adquirem a percepção de eficiência, compromisso e satisfação em seus trabalhos.

1.3 IDENTIDADE PESSOAL E CRISE DAS IDENTIDADES

O intuito de considerar, nesta análise, não apenas a identidade profissional dos professores de Ciências, mas também suas identidades pessoais, centra-se, principalmente, na premissa de que a atividade docente não é tudo em suas vidas, de forma que ambas as identidades se entrecruzam. Para analisar a identidade pessoal é necessário considerar, também, que a construção das identificações pessoais não significa necessariamente a ausência ou a abolição de todo o coletivo, mas, sim, a construção de um outro tipo de coletivo, diferente do precedente, isto é, ao mesmo tempo livremente escolhido e voluntariamente regulado.

Existem vários tipos de identidade pessoal, várias formas de construir identificações de si próprio e dos outros e muitos modos de construção da subjetividade. Pelo processo de socialização, uma pessoa se define (ou é definida) pelo seu grupo, suas marcas identitárias, culturais, seus traços físicos ou linguísticos, sua comunidade de origem; ou, então, se define (e é definida) pelo seu papel profissional, o seu estatuto social, isto é, definida pelo tipo de atividade que cumpre. Gatti (1996), por exemplo, considera que os professores se identificam a partir de seu trabalho de ensinar.

A identidade pessoal, subjetiva para si, é um reflexo das posições ocupadas em categorias oficiais de pertença, para o outro. Essas posições estão destinadas a

mudar ao longo da vida adulta, tendo em vista que novos papéis surgem na vida privada, “novas pertenças profissionais são, com frequência, cada vez mais conquistadas no fim da difícil aprovação da inserção e pelo confronto com o mercado de trabalho” (DUBAR, 2005, p.170). Tanto a identidade pessoal como a profissional, portanto, a identidade social dos indivíduos, configuram-se em uma identidade instável, móvel, dilacerada, que corresponde a uma dissociação duradoura entre a identidade para si e a identidade para o outro.

A partir das formas de identificação pelo outro, é possível construir e desenvolver identidades para si que podem estar de acordo ou não com as precedentes. A identificação para o outro assegura, de certa forma, uma coincidência entre o eu atribuído e o si reivindicado. É uma identidade construída em torno da reivindicação de autonomia. A autonomia à qual se faz referência está ligada ao autoconhecimento que ocorre a partir de um processo interior de compreensão e construção tanto profissional quanto pessoal. A consciência de elementos que estão presentes no processo da construção da autonomia profissional acaba se dirigindo a nós mesmos, “ao processo de compreensão e construção pessoal, aos desenvolvimentos de nossa autonomia como pessoas e não só como profissionais” (CONTRERAS, 2002, p.208).

Por isso mesmo, a autonomia não pode se reduzir a uma espécie de autonomia apenas racional, já que “a força que sustenta o compromisso profissional é o desejo, o desenvolvimento emocional é indubitavelmente importante para a autonomia profissional” (CONTRERAS, 2002, p. 210). A autonomia profissional, que deve compor a identidade profissional docente, é um processo de busca, compreensão e construção pessoal que não acontece em um exercício isolado, mas no contexto das relações. Ainda que o autoconhecimento nos remeta a nós mesmos, é preciso conseguir se ver de fora, ver-se a partir de diversos pontos de vista.

Sobre esse contexto e considerando que a identidade do sujeito é um constructo que ocorre ao longo de sua trajetória, podendo repetir ou não padrões e pertenças herdadas, a identidade profissional do docente, bem como a identidade pessoal, atravessam percursos incertos e dúbios que podem conduzir à crise das identidades, importante de ser analisada. As identidades estão em movimento e, por vezes, essa dinâmica de desestruturação/reestruturação assume a aparência de uma crise das identidades. A noção de crise, com base em Dubar (2006), caracteriza-se

por uma fase difícil vivida por um grupo ou um indivíduo, um momento de ruptura de equilíbrio entre diversos componentes.

Com frequência, a crise pode conduzir a um processo de desconstrução e reconstrução permitindo a criação do novo. Nesse sentido, para se apropriar de uma nova identidade é necessária uma conversão resultante da dissociação da nova identidade para si com a antiga identidade, seguida do acesso ao reconhecimento pelo outro dessa nova identificação para si. Para isso, é preciso:

Encontrar novos outros para validar essa nova maneira de dizer quem se é (daí o aparelho de conversa), de passar dum mundo ao outro (daí o dispositivo de mediação), de argumentar as novas visões do mundo (daí estrutura de plausibilidade) (DUBAR, 2006, p.150).

As crises permeiam o histórico dos indivíduos, por vezes, em idade muito precoce, às quais se chamam, sem dúvida de forma errada, insucesso escolar, divórcios, separações, até abandono de crenças. As pessoas, em fase adulta, sentem-se cada vez mais confrontadas com a necessidade de mudar (de casa, de emprego, de modo de vida); e, sob essa perspectiva, a identidade carrega a própria condição humana de vivenciar contradições por meio de certas incertezas (GATTI, 1996).

As crises das identidades pessoais se relacionam com a crise da modernidade, sendo a crise da modernidade consequência de uma profunda mutação presente em três esferas da vida social: mutação das relações de gênero e transformações na instituição familiar, mutação no trabalho - emprego - formação/escolarização e mutação do Estado-Nação e suas instituições, afetando, até mesmo, a legitimidade da democracia representativa (DUBAR, 2006). Essas crises estão no seio da construção da identidade pessoal, que, além de ser uma emergência imperativa, é, também, uma construção sempre frágil e inacabada de um sujeito mergulhado em uma forma social dominante. Sob este contexto, a identidade torna-se, em grande parte, uma construção de responsabilidade dos próprios indivíduos que ocorre no decurso das suas trajetórias de vida, com a contribuição das instituições e interações sociais.

Não apenas nos campos destacados até aqui, como também no corpo físico, percebem-se as marcas que podem ser provocadas por uma identidade em crise. É comum deparar-se com relatos de síndromes, sintomas, diagnósticos e laudos de

doenças adquiridas pelos professores no decorrer de suas atividades profissionais. Em alguns casos, a utilização de psicotrópicos acompanhados, por vezes, de psicoterapia advém do imperativo de ser si próprio, de se ultrapassar, de ter um desempenho, engendrando essa doença identitária, às vezes, crônica.

As crises permeiam não apenas as esferas pessoais dos indivíduos, como também a esfera do trabalho. De acordo com Dubar (2006), a crise de identidade é provocada, entre outras variáveis, pela precarização do trabalho docente. O autor analisa a crise das identidades profissionais à luz de questões das relações subjetivas em relação às evoluções de emprego e às implicações no trabalho, assim como seu significado nas relações sociais. Cada vez mais, as configurações de identidade profissional assumem, hoje, a forma de um misto de permanência e de evolução, de antigo e de novo, de estável que se torna ameaçador e de instável que se torna valorizador, em que as antigas identidades vão de encontro às novas exigências.

A crise da identidade profissional dos docentes pode ser alimentada pelo sentimento de desvalorização, e até pelo desrespeito, em alguns casos, por parte da comunidade; sofrem uma crise de identidade com a falta de reconhecimento. Brzezinski (2002) aponta a crescente tendência de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da atividade educativa, relacionando-a com a crise da profissão docente, a crise da identidade e de autonomia. No entanto, considera que essa crise não deve neutralizar o trabalho do professor, mas, sim, deve "motivar a reflexão, o senso crítico, a liberdade de atuação e os movimentos combativos de docentes em prol da valorização da categoria" (BRZEZINSKI, 2002, p.131).

Nessa perspectiva, o momento de crise pessoal e, sobretudo, coletiva, permite que a primazia potencial da identidade do Eu sobreponha a do Nós. "É de facto a crise que revela o sujeito a ele próprio, o obriga a refletir, a mudar, a lutar para a superar e a inventar-se a si próprio, com os outros" (DUBAR, 2006, p.185). A crise de identidade possibilita, então, fechar-se sobre si próprio, isto é, permite reflexividade, o si próprio reflexivo no trabalho, no cuidado de si. Muitas vezes, é comum compor a formas de identidade primitiva, cultural, o que vem dos laços primários, familiares e comunitários.

Para Dubar (2006), deparar-se consigo próprio é encontrar-se com esses laços, voltar à origem do eu retificado pela nostalgia:

Este fecho sobre si é compreensível: é preciso poder agarrar-se a qualquer coisa. Nunca se é nada, mesmo quando alguém se sente nu. Mas o que sobra é o seu passado, as suas raízes, a sua história mais antiga, primordial... Qualquer crise identitária remete para esses laços primeiros da existência... este retorno às origens é ainda mais provável quando é preciso absolutamente encontrar um responsável, um culpado daquilo que se passa. Não posso viver com sentimento de uma falta que eu não cometi. Se a causa para aquilo que me está a acontecer a exterior a mim, ele deve ser de outra pessoa (DUBAR, 2006, p.145).

À semelhança de crises que podem se estabelecer na identidade pessoal, outras, das mais variadas naturezas, se estabelecem na profissão docente, cabendo ao profissional não apenas identificar a gênese e os sujeitos que o conduziram à crise, mas também perceber essa fase como uma oportunidade, um processo que possibilita mudanças e transformações, reajustes sobre si e sobre a forma como concebe suas práticas. A investigação dos docentes de suas próprias práticas e atividades contribui para o processo de construção contínua de suas identidades e se traduz em uma postura reflexiva. A reflexão, por sua vez, produz um eu reflexivo, bem como uma consciência de si próprio (reflexão que se traduz em consciência) e consiste, justamente, em investigar, argumentar, propor e discutir definições de si próprio voltadas para a introspecção e para a busca de um ideal moral.

Muitas vezes, a ideia de crise, no entanto, suscita, nos docentes, o medo da extinção da profissão ou o receio de desvio de sua natureza, de seus verdadeiros fins e objetivos. Essa crise é bastante complexa e pode ser compreendida como “uma crise de identidade entre os professores e conduz à busca de sua superação, de um poder salvador que garanta a identidade do docente” (BRZEZINSKI, 2002, p.114). Todavia, a busca constante por mais autonomia e, conseqüentemente, por responsabilidade sobre a construção de sua identidade pessoal e profissional torna-se um compromisso próprio do sujeito, mesmo que isso ocorra a partir de uma crise, uma fase, um conflito.

Algumas crises permitem que o indivíduo reafirme sua identidade, consolidando-a. São casos em que as situações capazes de pôr em dúvida (ou crise) as identificações que o sujeito faz de si, ou que lhes foram atribuídas pelo outro, permitem que o indivíduo possa, ao final delas, reforçá-las, reafirmando-as. Já em outros casos, é necessário abandonar completamente requisitos de suas

identificações que não mais lhe cabem. Nesse caso, o indivíduo passa a se valer de novas definições, novas formas de definir a si mesmo.

Para Pimenta (1999), no mundo contemporâneo, definir uma nova identidade profissional docente tornou-se um requisito importante, de modo que essa definição de uma nova identidade profissional tem se apresentado, cada vez mais, como uma exigência da população que se vê envolvida em demandas sociais no campo da educação. O contexto socioprofissional em que se encontram mergulhadas as identidades profissionais docentes influi ou pode conduzir a uma crise de identidade, e que não será apenas uma crise na identidade profissional.

O trabalho dos professores ocasiona-lhes custos existenciais, que afetam boa parte das áreas de suas vidas. Isso ocorre porque a identidade profissional do professor não apenas permeia o modo de estar no mundo e no trabalho, como também afeta “suas perspectivas perante a sua formação e suas formas de atuações profissionais” (GATTI, 1996, p.87). As identidades pessoais e profissionais não são nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas, nem são expressões psicológicas individuais, mas, sim, construções sociais que implicam a interação entre sistemas de emprego, de trabalho, de formação e trajetórias individuais.

Desse modo, torna-se indispensável compreender como vem se constituindo e consolidando a profissão docente nos dias de hoje, como e por quem vem sendo regulada, quais elementos presentes na profissão docente contribuem para a construção identitária dos professores e, ainda, esclarecer de que forma a formação desses profissionais influenciam em suas identidades, que saberes que compõem suas práticas são significativos em suas identidades profissionais docentes.

2 DA RELAÇÃO PROFISSÃO, FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E IDENTIDADE

Compreender a construção das identidades pessoais e profissionais dos professores de Ciências requer um olhar sobre a formação, os saberes docentes, as configurações e os desafios que constroem a profissão docente. A partir disso, através da literatura, buscou-se identificar como a profissão docente vem se configurando ao longo do tempo, assim como quais desafios são encontrados atualmente no trabalho e na formação docente e que vêm produzindo repercussões significativas sobre as identidades pessoais e profissionais dos professores de Ciências.

Tratar-se-á, agora, de apresentar a forma como esta seção está organizada. Na primeira subseção, a discussão volta-se para a caracterização da profissão professor nos dias atuais, buscando compreender como os moldes em que se encontra influem sobre a construção identitária e, ainda, como a precarização do trabalho docente pode repercutir na construção da identidade dos professores. Além disso, discute-se a questão da profissionalidade e autonomia docente, apresentando, ainda, as características e elementos que compõem a socialização profissional.

Já a segunda subseção traz questões relacionadas à formação dos professores de Ciências, analisando as maneiras pelas quais a identidade docente vai se constituindo no decorrer do processo formativo. Nessa subseção, optou-se, ainda, por considerar a questão dos saberes docentes e como eles se relacionam com o processo de construção identitária pessoal e profissional docente.

2.1 PROFISSÃO PROFESSOR: PROFISSIONALIDADE, AUTONOMIA E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

É importante assumir que o professor não é uma entidade abstrata, mas, sim, uma pessoa de um certo tempo e lugar, fruto de relações vividas e é assim que precisa ser compreendido. O ser profissional é a influência de motivações, interesses, atitudes, expectativas e identidade (GATTI, 1996). Um estudo de identidade, de acordo com essa premissa, contribui para a compreensão de questões associadas à profissão, podendo, justamente, colaborar nesse propósito. Se a profissão confere

identidade, estudar a identidade profissional docente é, por consequência, estudar a profissão.

De acordo com Marcelo (2009), alguns elementos foram e vêm, com o passar do tempo, produzindo implicações à profissão docente. Durante sua história, a profissão docente foi “rebocando um déficit de consideração social, baseado, segundo alguns, nas características específicas das condições de trabalho” (MARCELO, 2009, p.114), características que fazem com que ela se assemelhe muito mais a ocupações do que a “verdadeiras” profissões, como a medicina e o direito. Nesse mesmo raciocínio, Ludke e Boing (2004) acrescentam o controle e regulação da profissão docente pelo Estado à depreciação profissional que a distancia das demais profissões, afirmando, assim, que:

A subordinação estrita a normas e diretrizes emanadas do Ministério da Educação e de seus órgãos também explica grande parte da falta de autonomia de um grupo ocupacional, distante da situação de independência de um grupo profissional, que se autodetermina, se autocontrola e se auto conduz ao desenvolvimento (p.1165).

Nesse sentido, importa analisar a forma como a profissão docente está configurada atualmente, a partir da compreensão de como ela foi e vem se constituindo ao longo da história, admitindo uma perspectiva de avanços, retrocessos e forma não linear. Essa análise retrospectiva permite observar, por exemplo, que, desde as estratégias tomadas, ao longo do tempo, para o suprimento das necessidades da clientela da educação pública, “promoveu-se a ampliação numérica do quadro docente, e sem, porém, fazer com que esse incremento fosse acompanhado de uma correspondente melhora qualitativa” (BRZEZINSKI, 2002, p.17).

Assim, semelhantemente, Gatti (1996), sinaliza as transformações na profissão docente em países em desenvolvimento, decorrentes do crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, “da demanda pela população de uma certa qualidade de escolarização e do impacto das novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino” (GATTI, 1996, p.85), por exemplo.

Esse aligeiramento em garantir a oferta para a demanda que surgiu no campo da educação produziu profundas marcas em questões que vão desde a formação dos professores, questões ligadas a insumos educacionais, condições de trabalho, controle alheio sobre a profissão do professor e até sobre o próprio trabalho docente. É necessário considerar a atuação dos professores dentro de um sistema que está subordinado à regularização pelo Estado, o que se traduz como limite à sua autonomia como classe profissional.

As políticas educacionais mantidas pelo Estado ao longo da história da educação brasileira vêm de encontro ao reconhecimento social e econômico do docente. Nos dias atuais, essas políticas apresentam nuances de perversidade e se constituem em verdadeiros obstáculos para que os professores, como categoria profissional, desenvolvam um processo de profissionalização. Lawn (2001) considera que as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida são as tentativas do Estado de criar novos tipos de professores que atendam às novas orientações da política educativa. O trabalho docente fica cada vez mais à mercê das novas demandas estabelecidas pela sociedade moderna e tecnológica, além de ter sua regulamentação outorgada ao Estado.

É através do discurso que as alterações na identidade profissional docente, ao longo do tempo, são manobradas pelo Estado; o que se constitui em um método sofisticado de controle e em uma forma eficaz de produzir mudança nas construções das identidades oficiais. A identidade do professor, então, "tem o potencial para não só refletir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada no sentido de melhor arquitetar a mudança" (LAWN, 2001, p.119). Dessa forma, a identidade profissional docente torna-se aparelho de reprodução de finalidades, capacidades e papéis, ficando a serviço das necessidades e demandas políticas e sociais, que, com certeza, não beneficiam os professores, mas, sim, os interesses de uma parcela específica da sociedade, sobretudo, as classes dominantes.

A identidade do professor pode simbolizar o sistema e a nação que o criou. Em uma democracia, a criação da identidade do professor, através do discurso oficial, é uma das poucas formas de gerir eficazmente os professores. Em seus estudos, Lawn (2001) considera que "a fixação da identidade do professor, através do discurso, regulamentação e design é uma forma fundamental de estruturação e reestruturação do trabalho" (LAWN, 2001, p.120). Isso possibilita, muitas vezes, que os professores

passem a incorporar uma identidade para si proveniente da criação da identidade que o outro lhe confere, o que, certamente, trará influências significativas e diretas sobre suas formações, a imagem que constroem de si mesmos, suas práticas de ensino e, até mesmo, sobre o ofício em si; o ofício de ensinar. Pouco a pouco, perde-se a autonomia pela instrumentalização da prática e controle técnico e burocrático. Dessa forma, os valores educativos que guiam teoricamente a prática de ensino e o trabalho do professor ficam reduzidos a condutas e resultados previstos.

Nessa perspectiva de perda de autonomia e controle externo sobre o trabalho docente, os estudos de Contreras (2002) trazem considerações importantes de serem referidas. O autor aponta que a proletarização do ofício e a racionalização técnica que cercam a profissão docente têm gerado um distanciamento entre o fenômeno da concepção do ensino e o de sua execução. Essa forma segregada de concepção do ensino e sua execução acaba refletida na atividade docente através da desqualificação (e requalificação) e de uma crescente perda de controle sobre suas ações, focalizando, em demasia, as práticas de execução e, conseqüentemente, minimizando as chances da reflexão sobre por que o fazem. Essa forma segregada de concepção e execução gera padrões e normas técnicas a serem reproduzidas criando, conseqüentemente, espaços para que o trabalho docente seja avaliado e regulado.

O Estado interventor passa a determinar as necessidades e como atendê-las, partindo, principalmente, do ideário das classes dominantes, através de conteúdos a serem reproduzidos pela instituição escolar, por exemplo, torna-se, agora, um mediador entre professor e aluno, entre o que produz o produto e o que consome. Brzezinski (2002, p.11) observa esse controle da profissão docente e enquadramento destacando, ainda, outros pontos importantes de serem considerados:

É tão explícito esse enquadramento que o Estado procura aperfeiçoar a regulamentação do ingresso, da seleção e do exercício do magistério, de modo geral, desobrigando-se do estímulo à formação qualificada e do estabelecimento de princípios organizadores de planos de carreira.

A ausência de uma autorregulação da profissão docente é algo estabelecido desde os primórdios da educação brasileira, sendo o Estado o encarregado de regulamentar a profissão. Brzezinski (2002, p.1) afirma:

No caso dos professores, o estado é o órgão regulador. Ele concede o registro, reconhece a profissão e permite o exercício profissional. Assim, ele é o Regulador do ingresso do profissional no mercado e o regulador da sua carreira pois dita as normas e estabelece as diretrizes para o estatuto do profissional da esfera pública quanto na Esfera privada.

O processo de secundarização da profissão desestimula a profissionalização. A desvalorização do professor ocorre desde políticas estruturadas em concepções que o concebem como mero técnico reproduzidor de conhecimentos, ou como monitor de programas elaborados, até a realidade de planos de carreira quase inexistentes, pouca retribuição financeira, condições de trabalho precárias e discutível reconhecimento social. Dessa forma, os trabalhadores abrem mão de conquistas históricas em nome de uma adaptabilidade às novas condições de trabalho.

Foi do interior de sua categoria que os profissionais da educação partiram para a construção de sua profissionalidade na busca de sua identidade. É a partir, justamente, dessas atividades coletivas, dos movimentos sociais de educadores, bem como associações e sindicatos da categoria profissional professor, e não do trabalho isolado do docente, que se constroem espaços em que as relações humanas são tecidas por meio de intensas mediações, isto é, espaços de construção da identidade coletiva, da identidade profissional do professor.

Se, por um lado, os profissionais da educação vêm construindo, mediante o despertar de uma consciência coletiva, sua identidade forjada nas lutas e movimentos associativos e reivindicatórios, por outro, “as políticas educacionais procuram manter o atual status desvalorizados do professor secundarizando a profissão em relação às demais, proletarizando-a” (BRZEZINSKI, 2002, p.9). Muito das próprias reformas educacionais foram, aos poucos, criando, para alguns, uma desprofissionalização, devido à perda de autonomia e controle interno. Já para outros, criava uma reprofissionalização, justificada pela necessidade de ampliar as tarefas habitualmente atribuídas aos docentes.

A perda de autonomia do trabalho docente é uma forte característica da profissão professor e tem relação direta com a proletarização do ensino materializada, muitas vezes, sob a forma de rotina, controle burocrático, desqualificação e conhecimento alheio legitimado, levando à realização de tarefas reduzidas ao seguimento de prescrições externas, esvaziando o significado do que se faz,

conduzindo à perda de autonomia, “perda que é em si mesmo um processo de desumanização no trabalho” (CONTRERAS, 2002, p.194).

Com o tempo, cria-se, diante disso, não apenas uma dependência dos professores em relação às diretrizes externas, exige-se, também, necessariamente, “um aumento da prescrição indiscutível dos resultados para que possam agir de maneira efetiva como critérios de controle no cumprimento das referidas prescrições” (CONTRERAS, 2002, p.194). E, mais uma vez, a profissão vai se estabelecendo e, de certa forma, sendo regulada por outros que não pelo próprio corpo docente. É a construção de uma identidade para si que vai se estabelecendo à sombra de identificações que lhe são conferidas pelo outro.

Com base nesses fatores que deixam claro o quanto a profissão docente vem sendo regulada pelo Estado interventor e suas políticas educacionais, ficando, ainda, à mercê de procedimentos e prescrições externas, dando margem para avaliações e controle externos, optou-se por considerar a discussão que relaciona o desenvolvimento da profissionalidade com a autonomia do trabalho docente. Somase, ainda, a discussão que envolve a busca constante pela profissionalização e questões a respeito da socialização profissional docente.

O levantamento teórico feito acerca da profissionalidade docente aponta que o termo profissionalismo vem sendo evitado por alguns autores, já que, nele, acaba se inserindo uma descrição ideológica do *status* e dos privilégios sociais e trabalhistas aos quais se aspira. Dessa forma, optou-se pelo termo profissionalidade, que objetiva resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente.

O termo profissionalidade é de origem italiana e foi introduzido no Brasil por via francesa. Geralmente, vem se colocando como uma evolução da ideia de qualificação (este último está associado a um modelo de empresa caracterizado por administração centralizada, desenvolvimento de grandes firmas industriais, negociações somente salariais, entre outros). Falar de profissionalidade, portanto, não é apenas descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se desejam alcançar e desenvolver nessa profissão.

Para conceituar o termo profissionalidade, toma-se como base, com frequência, o que é apontado por Contreras (2002), que define a profissionalidade como: “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o

trabalho educativo” (2002, p.74). Nessa perspectiva, uma relação então se estabelece, entre as qualidades da atuação profissional e as exigências da prática docente; uma relação dialética que reflete, ao mesmo tempo, as condições e restrições da prática educativa e as formas de viver e desenvolver a profissão enquanto atitudes e destrezas pelos membros concretos da profissão.

O autor aponta três dimensões que cercam a profissionalidade: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Neste estudo, optou-se por considerá-las na discussão que envolve a profissionalidade docente.

A obrigação moral, primeira dimensão que envolve a profissionalidade, deriva do fato de que o ensino requer um compromisso moral para quem a realiza, o que confere ao ensino um caráter que transcende qualquer “obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição de emprego” (CONTRERAS, 2002, p.76). Para além das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com o desenvolvimento de seus alunos e alunas como pessoas, ainda que isso possa lhe causar tensões e dilemas. Ainda que os professores não tenham, de todo, uma intenção moral consciente em relação ao seu trabalho, o fato é que quase tudo o que fazem tem consequências que são morais.

Esse aspecto moral que a profissionalidade requer está intimamente ligado à dimensão emocional presente, inclusive, em toda relação educativa. Sentir-se compromissado moralmente reflete “este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso” (CONTRERAS, 2002, p.77). O compromisso moral repousa ou em modificar a situação em que se encontra, superando os dilemas e contradições, ou em encontrar razões e argumentos para justificar sua situação. Essa consciência moral sobre seu trabalho traz, emparelhada, a autonomia como valor profissional.

A segunda dimensão necessária à profissionalidade docente é proveniente da relação/compromisso com a comunidade realizada pelos professores em suas práticas profissionais. Ser um docente comprometido com a difícil tarefa de ensinar requer sentido e responsabilidade.

A questão da moralidade, apresentada anteriormente, não é um fato isolado ou apenas uma questão pessoal, mas é também uma questão política, assim como a educação não se trata de um problema da vida privada do professor, “mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente”

(CONTRERAS, 2002, p.79). Isso implica uma prática profissional compartilhada que, somente inserida em contextos sociais, pode alcançar sua dimensão adequada. Atinge, desde as associações de professores, que analisam os fatores que condicionam seu trabalho, organizam sua ação, contrastam alternativas e soluções etc., até o envolvimento da comunidade na participação das decisões sobre o ensino.

No entanto, alguns fatores, estipulados a partir de aparelhos administrativos, como o currículo da escola, por exemplo, acabam por reduzir a participação da sociedade a meros procedimentos burocratizados, conferindo à comunidade o papel de espectadores. E, nesse dilema, não cabe ao docente a exclusão da participação da sociedade sob o pressuposto da autonomia profissional. Mas cabe, sim, mediar esse conflito entendendo o valor de cada posição, na busca de encontrar a melhor forma pela qual a escola possa realizar sua função.

A última dimensão da profissionalidade é a competência profissional coerente com a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade. Para Contreras (2002), a competência profissional transcende o sentido puramente técnico do recurso didático, sendo compreendida como uma competência complexa que combina habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências geradas nas práticas pedagógicas. A competência profissional pode ser desenvolvida pelos professores desde o reconhecimento de suas capacidades de ação reflexiva, de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, até o reconhecimento dos contextos que condicionam sua prática e que vão além da sala de aula. Dessa forma, a competência profissional é entendida muito mais como competência intelectual do que simplesmente técnica.

A intuição, a improvisação e a orientação, assim como os sentimentos próprios e alheios, são elementos que também fazem parte da competência profissional. É através desta que se tem uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social responsável por capacitar o professor para assumir responsabilidades, sendo, portanto, desenvolvida sob a forma de autonomia. É justamente com essa perspectiva que o autor relaciona a autonomia com a profissionalidade, para ele, uma condiciona a outra e vice-versa.

Pela forma como a profissão docente vem sendo configurada, pela ausência da autorregulação da profissão, bem como pela burocratização e alienação do trabalho docente, considera-se como um desafio a busca constante pela autonomia

profissional como uma exigência da profissionalidade. Fez-se necessário, portanto, apresentar algumas questões que estão ligadas à autonomia profissional relacionando-a com a profissionalidade e com a busca permanente dos professores pela profissionalização.

Reivindicar a profissionalidade docente não se reduz a um desejo de maior *status* e nem se trata de certas condições humanamente dignas em uma ocupação, mas avança em direção à reivindicação de uma maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, integridade pessoal e compromisso com a comunidade. Para Contreras (2002), realizar essas funções só é possível quando há a capacidade de decidir entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ela tenta se realizar. Essa seria justamente a responsabilidade requerida pela educação, materializada em forma de decisões com respaldo legal, intelectual e moral, somada com a autonomia e capacitação que formarão características tradicionalmente associadas a valores profissionais e que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. Desse modo, a profissionalização pode ser uma forma de defender tanto os direitos dos professores como os da educação.

Nesse contexto, a autonomia, de acordo com Contreras (2002), seria concebida como uma reivindicação trabalhista e exigência educativa. A reivindicação da autonomia, no caso da educação, portanto, não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários, mas também pelo bem da própria educação. Infelizmente, isso ainda não está bem consolidado na sociedade, quando se vê, por exemplo, a luta solitária de professores que, muitas vezes, não encontram apoio da comunidade em geral. Pode-se, pois, reconhecer e exigir a autonomia profissional como uma necessidade educativa, e não só trabalhista.

A autonomia também não é definição das características dos indivíduos, algo em torno de um *status* pessoal, de independência, e nem deve ser materializada em uma imagem de relação social de distanciamento e isolamento, “a partir da qual se é capaz de decidir e resolver as atuações profissionais de modo solitário” (CONTRERAS, 2002, p.198). A autonomia não é um estado ou atributo das pessoas, mas, sim, um exercício, uma qualidade circunstancial, uma construção permanente, um exercício como forma de intervenção nos contextos concretos da prática.

Tanto a autonomia profissional, quanto a pessoal se desenvolvem em um contexto de relações por meio da socialização profissional, não isoladamente. Deve-

se ter o cuidado para que a autonomia em sala de aula não se reduza ao isolamento e repetição, mas que se faça como um desenvolvimento das convicções e habilidades pedagógicas.

Semelhantemente a Contreras (2002), Marcelo (2009) refere-se ao isolamento como uma das constantes observadas por ele e que são recorrentes no processo de construção da identidade docente dos professores. O autor observa que, em contrapartida com muitas profissões, o ensino é uma atividade que se realiza sozinho. Nesse sentido, muitos elementos presentes na escola acabam reforçando o individualismo dos professores. O isolamento gera um tipo de competência não reconhecida, ou seja, oculta as ações dos bons docentes que realizam seu trabalho de maneira honesta e profissional. Por outro lado, o isolamento também gera um tipo de incompetência ignorada, isto é, oculta o que se faz por docentes que se refugiam no anonimato desenvolvendo um trabalho que vem claramente frustrar o direito de aprender dos alunos.

A autonomia do professor deve se construir na dialética “entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las” (CONTRERAS, 2002, p.198), baseada na colaboração e no entendimento e não na imposição. A autonomia, portanto, não é um padrão fixo de atuação e nem está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, antes, se traduz em uma busca e em um aprendizado contínuos, uma abertura à reconstrução contínua da própria identidade profissional; autonomia profissional como deliberação reflexiva e como construção permanente.

As relações estabelecidas com os colegas também se constituem de um elemento crítico na socialização e no desenvolvimento profissional dos professores. Pouco a pouco, essas redes de interações e relações vão definindo a cultura escolar, colocando em jogo os valores, as formas de fazer e as crenças adotados pelos membros da instituição escolar. Fatores como o gênero, a origem étnica e a classe social, por exemplo, mediam as experiências profissionais e estabelecem padrões de socialização comuns a certos grupos (MUSSANTI, 2010).

A literatura acerca da socialização profissional docente aponta que uma análise da socialização profissional se faz mediante a compreensão do impacto das condições laborais, das exigências e demandas para o exercício do papel atribuído ao docente e dos novos regulamentos educacionais. Faz-se, ainda, através da

compreensão das histórias individuais de socialização profissional dos docentes em relação com os contextos institucionais, culturais e políticos em que esta se produz.

De acordo com Mussanti (2010), é mediante a socialização profissional que o indivíduo se torna parte de um coletivo docente. Através dela, os indivíduos podem aprender os papéis que lhes permitem se adaptar, de forma passiva ou ativa, à cultura institucional. Os processos de socialização profissional são dirigidos por fatores externos e influenciam o entorno laboral, podendo gerar regularidades ou certos padrões de comportamento, possibilitando uma adaptação ao entorno.

O professor pode, também, através de seus acertos e erros, construir seu próprio repertório de coisas que funcionam para ele em um processo de auto socialização. Para muitos, o principal canal de aprendizado do saber é a experiência; aprendem a ensinar através de ensaios e erros na sala de aula. Isso significa que, para esses, o processo de aquisição de práticas pessoalmente testadas se estabelece de forma particular e não apenas por replicação de princípios e instruções válidos em geral.

2.2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E SABERES DOCENTES

Até aqui, considerou-se que a identidade dos professores de Ciências é construída a partir de um processo interno, mutável, com a participação de fatores intrínsecos e extrínsecos, sendo resultante de socializações que emergem em dado contexto e momento histórico no decurso de suas trajetórias pessoais e profissionais. Importa, agora, analisar as formas pelas quais a formação dos professores de Ciências e os saberes docentes influem na construção de suas identidades.

A formação profissional docente é um elemento necessário à profissionalidade e ao desenvolvimento profissional dos professores. Pesquisar a respeito da formação é, também, pesquisar sobre o significado do papel do professor na sociedade. Parte-se do pressuposto de que a formação não é neutra e nem pode ser compreendida apenas em uma perspectiva meramente técnica (CUNHA, 2013). Por isso, analisar a identidade profissional do professor de Ciências requer uma investigação de questões relacionadas à sua formação, o que inclui a disciplina que ministra.

Quando se trata de Ensino de Ciências, muitas palavras se reúnem na intenção de traduzir os desafios que são impostos pela realidade complexa da educação científica hoje. Os professores, em geral, e os de Ciências, em particular, precisam lidar cotidianamente com muitas dificuldades relacionadas a suas condições de trabalho, função, escassez de planos de carreira, burocratização da atividade docente e, também, à imagem profissional que lhes tem sido atribuída pela e na sociedade. Deve-se considerar, ainda, a baixa remuneração, que, aliada a essas dificuldades, acaba levando o professor a um aumento de sua jornada de trabalho, o qual, por sua vez, certamente diminui a qualidade de sua produção e atuação pedagógica: “não há como preparar boas aulas, corrigir os trabalhos e investir em sua própria formação, pois não existe tempo hábil para isso, em função do acúmulo de trabalho” (MARTINS, 2005, p. 55).

É possível, também, classificar a precariedade do espaço escolar e a falta de material pedagógico (livros, computadores, laboratórios e seus equipamentos) como outras dificuldades da realidade escolar. Vale destacar, porém, que a superação dessas dificuldades, assim como condições adequadas de trabalho, valorização social e um salário digno, no entanto, não seriam suficientes sem a devida qualificação profissional dos professores.

Por muito tempo, a docência carregou (e carrega) a ideia de vocação, a identidade de professor missionário, professor quebra-galho que atua no improviso, professor meramente técnico, artesão ou tutor. Até recentemente os padrões que caracterizavam os professores de Ciências centravam-se nas características do “bom professor” ou nas diferenças entre bons e maus professores. Atualmente, esses padrões voltam-se mais para quais são os conhecimentos e destrezas de que necessitam os professores de Ciências, o que, sem dúvida, já conduz à superação de concepções essencialistas de professor - um bom professor é ou nasce como tal (CARVALHO; GIL, 2014).

Se, por um lado, a estatização foi um passo importante rumo à profissionalização docente, devido ao rompimento dessa relação vocacional, por outro, outorgou a instituições mediadoras a regulamentação da profissão docente. Tanto mais essa falta de autonomia do professorado põe em dúvida a existência de fato de uma profissão docente, tanto menos se desenvolve um processo de profissionalização.

No Brasil, a formação docente em nível superior postulou-se a partir da Lei n. 9.394, de 1996, e que teve como plano de fundo a crescente preocupação da formação de professores para o ensino secundário (correspondendo aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio), em cursos regulares e específicos. Através da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, são propostas alterações tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação docente. De acordo com a legislação, os cursos de licenciaturas têm por finalidade a formação de professores para a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), Educação Infantil, Ensino Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

A partir de 2002 e dos anos subsequentes, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Ainda assim, mesmo com os ajustes propostos nas novas diretrizes, percebe-se, nas licenciaturas, a prevalência da “histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (GATTI, 2010, p.1357).

Debates acerca da formação docente envolvendo discussões sobre as licenciaturas, incluindo questões desde a estrutura das instituições que as abrigam até currículos e conteúdos formativos, têm se tornado frequentes em função dos graves problemas enfrentados relativos às aprendizagens escolares na sociedade. Todavia, o que não cabe é imputar a responsabilidade de uma boa formação profissional às instituições de ensino considerando apenas seus desempenhos.

Há de se considerar toda a gama de elementos que influem para essa formação profissional, como “a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas” (GATI, 2010, p.1359). Considerar essa amálgama de fatores não exclui a necessidade de dar atenção às pesquisas voltadas à formação inicial dos professores de Ciências, assim como às instituições de nível superior, em especial as universidades; o que pode contribuir para o debate que busca a melhoria da qualidade da formação desses profissionais.

De modo geral, a formação dos professores de Ciências tem um papel fundamental, no que se refere às atuações profissionais destes. A formação inicial é

o momento - e não o único - em que o licenciando tem a oportunidade de construir os conhecimentos necessários à sua profissão e desenvolver o hábito de refletir sobre ela. Conhecimentos adquiridos em sala de aula, em suas pesquisas, leituras, discussões, e participações em eventos são exemplos de conhecimentos que formarão seu próprio repertório (SEIXAS et al., 2017).

Contudo, para compreender a relação estabelecida entre identidade docente e formação, é importante ter em mente que os professores em formação não são “vasos vazios”. De acordo com Carvalho e Gil (2014), quando se solicita a um professor de Ciências em formação ou em exercício que expresse sua opinião sobre o que um professor deve conhecer – em um sentido amplo de saber e saber fazer, as respostas são, em geral, bastante pobres. Muitos apresentam pouca familiaridade com as contribuições da pesquisa e inovação didática, e outros expressam uma concepção bastante espontânea do ensino, concebido como algo essencialmente simples, baseado tão somente em um bom conhecimento da matéria, um pouco de prática e complementos psicopedagógicos.

Sob essa perspectiva, uma formação efetiva para os professores de Ciências deve ser concebida como "uma pesquisa dirigida, contribuindo assim, de forma funcional e efetiva, para transformação de suas concepções iniciais" (CARVALHO; GIL, 2014, p.15). Uma formação profissional satisfatória possibilita, justamente, que os professores se afastem dessas visões simplistas do ensino.

Os docentes em formação já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender provenientes de suas socializações iniciais advindas, por exemplo, da família e da experiência escolar. Essas crenças e imagens pessoais se traduzem como premissas que os professores mantêm acerca do que consideram verdadeiro e, geralmente, permanecem sem alterações ao longo do programa de formação, acompanhando-os durante suas práticas de ensino (MARTINS, 2005). As crenças influem na forma como os professores aprendem e nos processos de mudanças que os professores possam tentar. Elas também afetam de uma maneira direta a interpretação e valorização que fazem das experiências de formação. Além disso, as crenças ao contrário do conhecimento, possuem uma clara conotação afetiva e avaliadora.

É importante que os professores de Ciências possam questionar esse tipo de pensamento docente de senso comum proveniente das atitudes, comportamentos e

ideias sobre o ensino advindos de uma longa formação ambiental durante o período em que foram alunos. Esse tipo de formação ambiental corresponde a experiências reiteradas e "se adquire de forma não reflexiva como algo natural, óbvio, o chamado senso comum, escapando assim à crítica e transformando-se em um verdadeiro obstáculo" (CARVALHO; GIL, 2014, p.28). O esforço para considerar essas concepções espontâneas como hipótese de trabalho e não como evidências inquestionáveis conduz os professores na direção de:

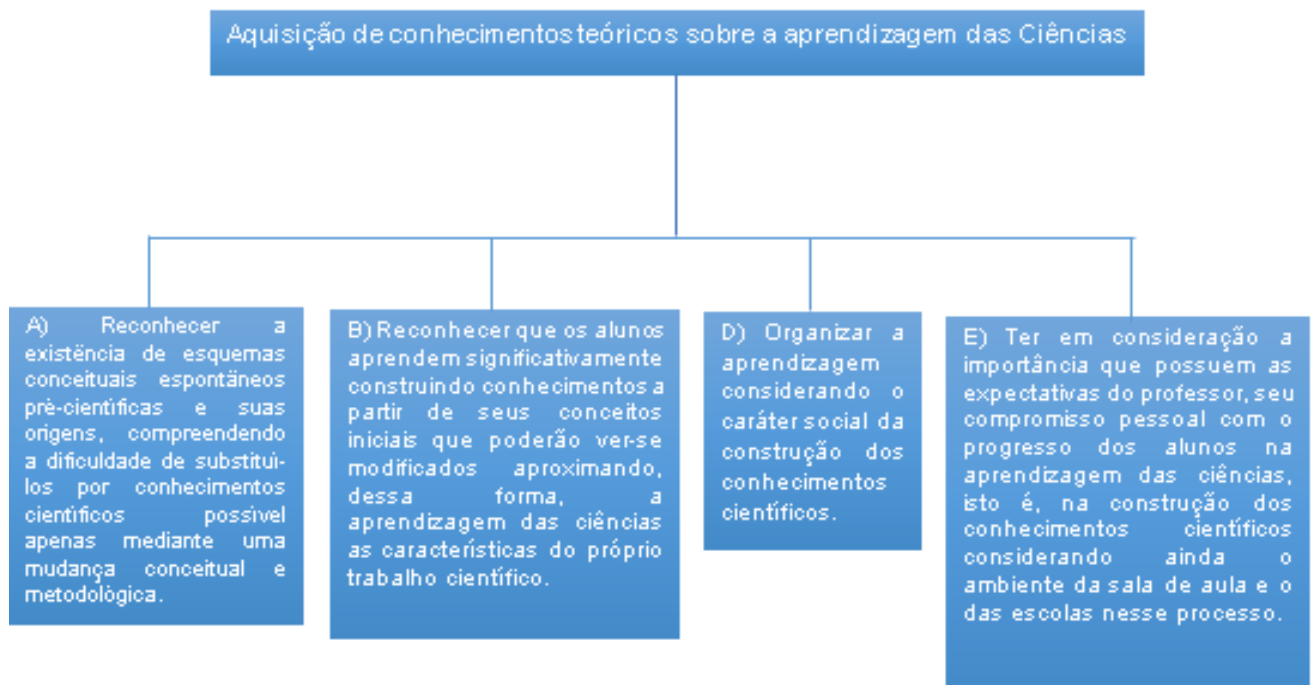
A) Questionar a visão simplista do que é a ciência e o trabalho científico. B) Questionar a redução habitual do aprendizado das ciências a certos conhecimentos esse muito há algumas despesas esquecendo aspectos históricos, sociais etc. C) Questionar o caráter natural do fracasso generalizado dos alunos e alunas nas disciplinas científicas e as expectativas negativas. D) Questionar a atribuição de atitudes negativas em relação à Ciência e sua aprendizagem a causas externas, sociais etc., ignorando o papel desempenhado pelo tipo de ensino atitude e expectativa dos professores com relação aos alunos etc. E) Questionar o autoritarismo explícito ou latente da organização escolar. F) Questionar o clima generalizado de frustração associado a atividade docente, que ignora as satisfações potenciais que esta atividade comporta como tarefa aberta e criativa. G) Questionar, em síntese, a ideia de que ensinar é fácil, bastando alguns conhecimentos científicos, experiência, senso comum ou encontrar a receita adequada (CARVALHO; GIL, 2014, p.27).

Esses são alguns exemplos de aspectos a serem questionados sobre o pensamento e comportamento docente espontâneo dos professores de Ciências, que podem se configurar como verdadeiros obstáculos para uma atividade docente inovadora, na medida em que se trata de concepções espontâneas, aceitas acriticamente, que integram uma docência de senso comum.

Carvalho e Gil (2014) consideram que a formação dos professores de Ciências necessita de uma profunda mudança didática, o que, inicialmente, envolve questionar essas concepções de senso comum. Todavia, a possibilidade de elaborar um conhecimento científico teórico a partir do saber espontâneo de senso comum ou da ruptura dele nem sempre é fácil. Em geral, se detecta uma rejeição, tanto dos professores em formação quanto daqueles em exercício, frente às questões teóricas provenientes, principalmente, da distância entre os conhecimentos teóricos da própria matéria e os problemas percebidos pelos professores.

De certo que as contribuições teóricas seriam mais coerentemente valorizadas se favorecessem aos professores um trabalho cooperativo, no qual estes pudessem abordar questões de interesse para eles, ao invés de limitarem-se a apresentações expositivas. Nesse contexto, adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das Ciências se constitui como um elemento fundamental e uma exigência indispensável na formação dos professores de Ciências.

A aquisição desses conhecimentos sobre a aprendizagem das Ciências, pode ocorrer a partir das seguintes formas:



Fonte: Autoria própria, com base em Carvalho e Gil (2014)

Nenhum curso de formação inicial – por melhor que seja – é capaz de esgotar esses conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências e demais saberes que os professores precisam construir, tendo em vista que os saberes se renovam constantemente; da mesma forma que a formação não deve ser compreendida como uma quantidade de saberes pré-determinados como um tipo lista de conteúdos (MARTINS, 2005). Ensinar Ciências não se trata apenas de saber disciplinar (conhecer o conteúdo a ser ensinado) ou do saber didático (domínio de uma metodologia de ensino infalível), tampouco se preocupa em aplicar receitas

metodológicas genéricas, utilizadas em qualquer situação de ensino, isoladas da realidade local e contexto diverso.

É ingênuo considerar os cursos de licenciatura (com quatro anos de duração) suficientes para a formação do professor de Ciências, admitindo, principalmente, que, além do conhecimento desses saberes destacados, o professor ainda conta, cada vez mais, com as exigências de um posicionamento frente a questões que surgem a cada dia, como “as reformas educacionais em andamento (PCNs), e a incorporação de novas tecnologias (internet) à sua prática docente” (MARTINS, 2005, p.59). Cada vez mais, outorga-se aos professores de Ciências o valor de ensinar ciências, que consiste em formar um cidadão com um domínio da linguagem e conceitos do campo – um domínio mínimo de elementos da cultura científica - a fim de que este seja apto para o mundo e para viver em sociedade.

Refletir sobre o valor que vem sendo atribuído a saber ciências na sociedade atual também faz parte da análise acerca da formação dos professores de Ciências. Martins (2005) afirma que só há “sentido em uma educação científica, na medida em que a ciência tenha valor social” (2005, p.61). Ensinar Ciências torna-se uma atividade docente centrada no valor da alfabetização científica, que se propõe a formar cidadãos para esse mundo e para a vida em sociedade. A partir da alfabetização científica, o cidadão adquire formação adequada para o domínio da linguagem e conceitos da ciência; o que tem se tornado cada vez mais fundamental, já que os objetos e temas científicos permeiam o nosso cotidiano. Contudo, é importante cuidar para que a razão do para que ensinar ciências não seja meramente utilitarista, voltada para as necessidades imediatas do mercado ou apenas para a compreensão do funcionamento dos objetos tecnológicos do cotidiano

Um bom conhecimento da matéria a ser ensinada é, sem dúvida, o ponto absolutamente geral entre os professores quando se põe em questão o que os professores de Ciências devem saber e saber fazer. Segundo Marcelo (2009), o conteúdo que se ensina constrói identidade. O autor considera que uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada pelo conhecimento profundo do conteúdo que se ensina, afinal, o conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influi no que e no como ensinar. Os professores com um conhecimento conceitual profundo da matéria estabelecem mais conexões e relações

com outros tópicos e podem canalizar esse conhecimento ao ensino e à resolução de problemas.

Em contrapartida, o que se percebe, frequentemente, é a gravidade de uma determinada carência de conhecimento da matéria por parte de alguns docentes, “o que transforma o professor em um transmissor mecânico dos conteúdos do livro de texto” (CARVALHO; GIL, 2014, p.22). Conhecer o conteúdo da disciplina implica conhecimentos profissionais muito diversos que ultrapassam o que se contempla apenas nos cursos universitários.

Em seus estudos, esses autores propõem sete requisitos necessários para o conhecimento da matéria a ser ensinada, a partir dos quais elaborou-se o seguinte quadro:

Quadro 2- Requisitos para o conhecimento da matéria a ser ensinada

<p>A) Conhecer a história das ciências.</p> <p>É necessário que o professor conheça os problemas que originaram a construção dos conhecimentos científicos, sobretudo quais foram as dificuldades e os obstáculos epistemológicos. Este é um aspecto básico da cultura científica geral e também uma forma de associar os conhecimentos científicos com os problemas que originaram a sua construção. Conhecer quais foram as dificuldades e obstáculos epistemológicos auxilia a compreender, também, as dificuldades enfrentadas pelos próprios alunos durante o processo ensino-aprendizagem.</p>
<p>B) Conhecer as orientações metodológicas adotadas para construção de conhecimentos.</p> <p>Esse conhecimento é essencial para orientar adequadamente as práticas de laboratório e refere-se à compreensão da forma pela qual os cientistas abordam os problemas, bem como os critérios de validação e aceitação das teorias científicas construídas.</p>
<p>C) Conhecer as interações ciência/tecnologia/sociedade.</p> <p>Refere-se ao conhecimento que toma em consideração o papel social das ciências e a necessidade da tomada de decisões no sentido de romper com uma imagem constituída acerca do ensino de Ciências como um mero transmissor de conteúdos conceituais, deixando de lado os aspectos históricos e sociais.</p>
<p>D) Conhecer os desenvolvimentos científicos recentes e suas perspectivas.</p> <p>Esse conhecimento possibilita a transmissão de uma visão mais dinâmica da ciência, isto é, uma visão não fechada. Se dá a partir de conhecimentos de outras matérias relacionadas a fim de abordar problemas comuns e possibilitar interações entre os diferentes campos do conhecimento.</p>
<p>E) Saber selecionar conteúdos adequados.</p> <p>O bom conhecimento da matéria a ser ensinada significa, ainda, saber selecionar adequadamente os conteúdos suscetíveis de interesse para os alunos, proporcionando uma visão atual da ciência e, ao mesmo tempo, acessível.</p>

F) Estar apto a aprofundar conhecimentos e adquirir outros novos.

A preparação para adquirir novos conhecimentos em função de mudanças curriculares, avanços científicos ou questões propostas pelos próprios alunos constitui-se em um aspecto essencial, tendo em vista as próprias limitações da formação inicial, como, por exemplo, seu período breve para a construção de um conhecimento profundo da matéria.

Fonte: Autoria própria com base em Carvalho e Gil (2014).

A formação inicial e o ingresso na docência constituem-se como etapa inicial de um processo de socialização profissional e também da construção da identidade profissional docente por meio do qual os docentes assumem o novo papel profissional, a fim de se tornarem parte de uma comunidade escolar. Em linhas gerais, a aprendizagem por observação ocorre, em grande parte, pela internalização de modelos de ensino vivenciados mediante a observação que os indivíduos fazem de seus professores ainda enquanto alunos. Consonante a isso, há, então, uma grande demanda sobre o professor de Ciências em formação, tendo em vista os muitos saberes que orientam sua formação necessários para o ensino. É importante que os professores de Ciências estejam conscientes não apenas de suas carências de uma formação adequada, como também estejam conscientes de suas insuficiências.

Sem dúvidas, a formação inicial é uma etapa crucial para a formação profissional docente, contudo, verifica-se que a preparação para a docência é concebida, cada vez mais, como uma construção permanente de professores em atividades. A necessidade da formação continuada surge, em um primeiro momento, devido às próprias carências da formação inicial, pois “muitos dos problemas que devem ser tratados não adquirem sentido até que o professor se depare com eles em sua própria prática” (SEIXAS et al., 2017 p. 294).

É preciso considerar que boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, desde suas socializações iniciais e trajetória escolar, e que a formação inicial, apenas, não basta para revelar toda profissão. É através do meio em que o professor vier a trabalhar que a socialização profissional continua. Grande parte dos autores utilizados nesta pesquisa para a discussão da temática formação profissional docente considera a formação como algo contínuo, compreendida em um sentido amplo, não se limitando ao tempo e ao espaço das licenciaturas, de modo que a formação vem se estabelecendo dessa maneira, como um processo contínuo, e isso

coincide com a própria visão de ensino: como um fenômeno complexo e multidimensional.

Sobre essa perspectiva de uma formação contínua, Pimenta (1999) utiliza o conceito de professor reflexivo ou intelectual crítico para referir-se ao professor que reflete sobre sua prática, reorientando-a, adotando um estado permanente de formação, considerando sua qualificação e desenvolvimento profissional uma busca contínua e sem fim. Nesse sentido, considerar a formação como continuada pode significar, algumas vezes, planejar e testar novas possibilidades. No entanto, em linhas gerais, o professor já possui seu repertório de procedimentos rotineiros utilizados em sala de aula. Para alterá-lo, é necessário tempo, bem como disposição e incentivo, os quais, em muitos casos, o professor não encontra, ou quando encontra, nos cursos de formação continuada ofertados pelas instituições de ensino responsáveis), estes se dão à margem da realidade das escolas.

Cada professor desenvolve seu ofício dentro de uma instituição que possui uma dinâmica própria de funcionamento, além de uma cultura e um clima de trabalho que lhe são peculiares, em que “cada membro influencia e recebe influência dos demais em um processo de mútua socialização que confere identidade ao grupo” (SEIXAS et al., p.292). É necessário, portanto, que o entendimento da necessidade e a valorização da formação continuada sejam incorporados tanto pelo professor, que compreende a necessidade de uma busca contínua de formação, quanto pelas instituições formadoras, para que sejam capazes de oferecer cursos que articulem a formação inicial com a formação continuada.

O professor que já considerou sua formação como uma busca constante pode se valer das seguintes questões: “Por que me tornei professor? Qual o meu real envolvimento com o ensino? O que faço para adquirir mais conhecimentos?” (SEIXAS et al., 2017 p. 293). A reflexão diante dessas perguntas, certamente, poderá conduzi-lo a adquirir mais autonomia em suas ações docentes, como no posicionamento e na organização do interior do ensino.

Sob essa perspectiva de formação continuada, a compreensão sobre a formação profissional dos professores de Ciências converge com o próprio processo de construção de suas identidades pessoais e profissionais, concebidas muito mais como o resultado de suas socializações e aprendizagens de modo contínuo do que como produtos que lhes são conferidos e acabados de modo permanente. É

importante, então, perceber a formação e a identidade do professor como resultantes de processos que se estabelecem em experiências que ocorrem ao longo de seu percurso profissional e de formação.

Para além dos saberes oriundos da formação inicial durante seu curso de licenciatura, o professor também conta com os saberes que se constituirão na experiência, afinal “o ensino realizado por esse professor é visto, também, como aprendizagem para ele” (SEIXAS et al., p.298.2017). É justamente no trabalho que os saberes mobilizados no ensino serão utilizados, adaptados e transformados, isto é, transformados pelo trabalho e no trabalho.

Para Tardif (2002), os saberes docentes também podem ser adquiridos para o trabalho e no trabalho, pois o exercício cotidiano da profissão permite construir o alicerce da prática e da competência profissional, afinal, essa experiência é para o professor a condição primordial para aquisição e produção de seu próprio saber profissional. Semelhantemente, Seixas et al. (2017) consideram que a experiência do trabalho é um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma “saber do trabalho sobre saberes, ou seja, o professor faz uma releitura do que sabe naquilo que sabe fazer, produzindo, assim, sua prática profissional” (SEIXAS et al., p.294).

Porém, essa relação dos docentes com os saberes não se limita à transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas é a prática desses sujeitos que integra diferentes saberes e que com estes saberes mantém diferentes relações. Os saberes são elementos constitutivos da prática docente, de forma que o saber docente se estabelece como um saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

O saber da formação profissional, segundo Tardif (2002), refere-se ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, inicial e continuada. Os saberes pedagógicos, que estão inseridos dentro do saber da formação profissional, são, por sua vez, mobilizados na prática docente e apresentam-se como reflexões racionais sobre a prática educativa, que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. A formação profissional de professores incorpora muito dessas “doutrinas” oriundas dos saberes pedagógicos, através de algumas formas de saber e algumas técnicas.

Um outro saber definido e selecionado pelas instituições universitárias soma-se à prática docente, trata-se dos saberes disciplinares. São saberes provenientes

das diversas disciplinas presentes na formação inicial e continuada que se integram à prática docente. Nas palavras de Tardif, “os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (2002, p.38). Já os saberes curriculares são apropriados pelos professores ao longo de suas carreiras, materializados sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aplicar. E, por fim, o autor apresenta os saberes experienciais ou práticos, que são saberes produzidos no exercício e na prática profissional docente, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados.

A respeito do lugar onde a atividade docente e esses saberes se estabelecem e transitam, Cunha (2013) salienta o reconhecimento que historicamente foi sendo atribuído à escola como um espaço legítimo de contribuição para a formação do professor. O estudo da formação docente deve ser feito a partir de uma ampliação do foco sobre o tema, reconhecendo, justamente, ser a docência indissociável do lugar em que se produz a profissão; não há professores no vazio, sendo necessário romper com o deslocamento entre sujeito e contexto. É preciso especificar a natureza das relações que os professores estabelecem com os saberes, bem como a natureza dos saberes desses mesmos professores para que estes não desfiem por falta de legitimação.

Os sistemas de formação e de educação e a própria escola estão enraizados em uma necessidade de cunho estrutural inerente ao modelo de cultura da modernidade. E na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano. Dessa forma, “os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente as atividades de produção de novos conhecimentos” (TARDIF, 2002. p.34). Sobre essa perspectiva, os saberes são, de certo modo, comparados a estoques de informação passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas e culturais.

Cada vez mais pesquisadores, educadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se grupos distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção de saberes sem nenhuma relação entre si. Não raro, os saberes dos professores se ancoram unicamente na competência técnica e

pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos. A desvalorização do saber docente se estabelece em um tipo de relação ambígua, isto é, ao mesmo tempo em que se evidencia a importância de saber docente na sociedade, verifica-se que a profissão do professor não contém o mesmo prestígio social.

No entanto, deve-se ter em mente que todo saber se insere em uma duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição; e implica um processo de aprendizagem e formação. Quanto mais desenvolvido e formalizado é um saber, mais longo e complexo torna-se o processo de aprendizagem. E, em todo esse processo de construção de repertório próprio de saberes, a identidade profissional dos professores vai acomodando características específicas que serão incorporadas às suas práticas cotidianas.

Especificar a natureza da relação que os professores estabelecem com os saberes e como estes vêm se constituindo em saberes legítimos é fundamental para uma maior autonomia profissional, a fim de que o trabalho docente não se reduza à subordinação de aplicação de técnicas e reprodução de métodos prescritos. De acordo com Ludke e Boing (2004), somente a prática dá consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Isso deixa claro que existe uma estreita relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente, que, nesse caso, se estabelece pela construção de saberes docentes. É justamente na escola onde o professor é considerado profissional, até porque, fora do estabelecimento de ensino, é crescente o número de outros profissionais que exercem a docência, como no caso das aulas particulares.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção será apresentada a metodologia adotada na pesquisa, assim como os critérios e instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados e a seleção dos sujeitos participantes. Além disso, serão tratadas, também, as questões gerais relativas ao desenvolvimento do estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: A ABORDAGEM QUALITATIVA

Para esta pesquisa optou-se pela perspectiva de abordagem qualitativa, obedecendo a um determinado rigor metodológico, quer seja na explicitação dos passos seguidos, quer seja na descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido, procurando justificar cada opção metodológica feita. Rigor este que não se traduz na condução de rígidos protocolos, mas, sim no domínio flexível de métodos e instrumentos imprescindíveis para a aproximação significativa do real.

Um dos motivos pelos quais se optou pela classificação desta pesquisa dentro da abordagem qualitativa é justamente o fato de que essa perspectiva de pesquisa concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos, seja em suas interações cotidianas, seja em suas realidades. Dessa forma, os núcleos centrais de preocupação da pesquisa passam a ser o mundo do sujeito, suas formas de interações sociais, sua linguagem e os significados que atribui às suas experiências cotidianas e que são imprescindíveis na investigação de suas identidades.

André (2013) aponta quatro pontos de importantes contribuições que a abordagem qualitativa vem conferindo a pesquisas em educação, sendo eles: 1) a incorporação de posturas investigativas mais flexíveis entre os pesquisadores em educação, 2) a possibilidade de recorrer a enfoques multi/Inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação, 3) a retomada do foco sobre os atores em educação retratando o ponto de vista dos sujeitos e personagens envolvidos nos processos educativos, 4) a consciência de que a subjetividade influencia o processo de pesquisa sendo necessário tomar medidas para controlá-la. Entretanto, para que essas contribuições se concretizem de fato, é preciso ter o entendimento dos

fundamentos e requisitos teóricos-metodológicos necessários à condução de pesquisas dessa natureza, tendo em vista que abordagens qualitativas trazem um grau de exigência grande para o trato com a realidade e a sua reconstrução.

Pela abordagem qualitativa destaca-se o processo e não o resultado em si, ou seja, a compreensão do fenômeno deve se dar de forma contextualizada, dando lugar para as representações das experiências, das palavras, das crenças e valores dos que estão envolvidos no contexto da pesquisa, considerando, ainda que o pesquisador exerce influência sobre a situação que está investigando e é por ela também influenciado.

Considerou-se mais apropriada a análise qualitativa, tendo em vista que esta pesquisa é de caráter descritivo, na qual foco da investigação é o entendimento da construção da identidade pessoal e profissional docente como um todo e na sua complexidade. A abordagem qualitativa propicia a reflexão e a produção de conhecimentos que levam em conta as múltiplas e variáveis e influências externas e internas da realidade investigada. Busca, ainda, valorizar a integração contextual e a compreensão dos significados a partir das dinâmicas histórico-relacionais em que os indivíduos estão inseridos.

Sob a perspectiva qualitativa, o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, sendo necessário levar em consideração o contexto. Dessa forma, a abordagem de pesquisa qualitativa, de acordo com André e Gatti (2008), defende uma visão holística dos fenômenos, considerando todos os componentes de uma situação em suas interações e suas influências recíprocas.

A abordagem de pesquisa qualitativa advoga, também, a perspectiva da não neutralidade e estabelece a proposição de ruptura do círculo protetor que separa o pesquisador do pesquisado. O principal objetivo do investigador é o de construir conhecimentos partindo do ponto de vista dos sujeitos e das razões que os levam a assumi-las e praticá-las.

Para André e Gatti (2008), é fundamental que ocorra, dentro da perspectiva qualitativa, a aproximação do pesquisador com a visão de realidade construída pelo sujeito "nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer e na família" (2008, p.97). Por isso, esta pesquisa propõe-se a considerar, em sua

análise, a construção da identidade pessoal e profissional dos professores de Ciências a partir de suas vivências, trajetórias e socialização profissional.

Em uma sociedade cada vez mais marcada pelas diferenças culturais, o uso de métodos qualitativos vem sendo uma ferramenta cada vez mais indispensável para poder evidenciar as diferenças, sobretudo, na atualidade, onde as culturas vêm sendo forçadas a se submeterem aos interesses econômicos do sistema hegemônico e globalizado.

3.2 ETAPAS DA PESQUISA E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Após a etapa de revisão da literatura, que trata dos assuntos referentes à identidade docente e à escolha dos percursos teóricos adotados, teve início a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa e a coleta de dados.

Em um primeiro momento, esteve-se junto à Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Acre, a fim de conhecer o zoneamento e distribuição das escolas públicas estaduais no município de Rio Branco, preferencialmente escolas que oferecessem o Ensino Fundamental II, tendo em vista que a pesquisa se propôs a analisar a identidade pessoal e profissional docente de professores que atuam no ensino de Ciências.

A partir daí, foram selecionadas escolas que fazem parte de dois núcleos, sendo eles: Núcleo Bosque e Núcleo Centro. Ao todo, 10 escolas públicas compõem o Núcleo Bosque, sendo apenas 5 de interesse à pesquisa; 3 escolas de Ensino Fundamental II e 2 de Ensino Fundamental II e Médio. Destas, 2 escolas foram selecionadas. O Núcleo Centro contém 10 escolas. Destas, 2 ofertam Ensino Fundamental II e 2 Ensinos Fundamental II e Médio.

Para esta pesquisa, optou-se por selecionar escolas de ambos os núcleos e que fossem relativamente próximas, a fim de facilitar o andamento e as etapas da pesquisa, como, por exemplo, o contato com os gestores, o envio e devolução do Termo Livre e Esclarecido entregue e assinado pelos professores participantes. Assim, foram selecionadas 4 escolas, sendo 2 do Núcleo Bosque e 2 do Núcleo Centro, com total de 10 professores de Ciências, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 2. Escolas selecionadas para a pesquisa

Núcleo	Escola	Sujeitos
Bosque	Maria Chalub Leite	2
	Neutel Maia	2
Centro	Colégio Acreano	2
	Doutor Mário de Oliveira	4

Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2020).

Após essa etapa de seleção das escolas, foi realizado um primeiro contato com os gestores para apresentar a proposta da pesquisa e solicitar a participação dos docentes. Tendo obtido o contato dos professores, após a autorização dos gestores das escolas, um único encontro foi necessário para entregar o Termo Livre e Esclarecido, afim de que esse documento fosse lido e assinado de acordo com o consentimento dos docentes.

Os contatos que se seguiram a partir daí com os professores, para dar continuidade à pesquisa, ocorreram sempre virtualmente, através de ligação, e-mail e WhatsApp e, basicamente, tiveram o intuito de obter as informações necessárias à pesquisa, através da aplicação do instrumento de coleta de dados, isto é, do questionário.

Gil (2008) define questionário como uma "técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações" (p.121) sobre determinado assunto. Esse instrumento de coleta de dados foi imprescindível para esta pesquisa, tendo em vista não ser possível a presença física dos sujeitos participantes devido à situação de quarentena anteriormente relatada.

Em situações como essa, em que o questionário não pressupõe a presença do pesquisador, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), "o questionário é enviado ao informante pelo correio ou por um portador e após o preenchimento é devolvido do mesmo modo" (p. 108). É possível, ainda, valer-se de meios eletrônicos para "facilitar, agilizar e reduzir os custos operacionais da pesquisa" (2013, p.108), sendo essa forma a mais adequada para esta pesquisa, dado o contexto.

O esquema básico adotado que guiou a pesquisa foi um questionário semiestruturado, com perguntas fechadas e abertas, de caráter metódico (GIL, 2008). O objetivo da utilização do questionário semiestruturado foi, na medida do possível, utilizar perguntas padronizadas, a fim de que as informações obtidas pudessem ser comparadas entre si. Tendo em vista que um questionário pode conter perguntas do tipo abertas, fechadas (dicotômicas) ou de múltipla escolha, optou-se pela escolha de perguntas do tipo fechadas e abertas - que permitem que o informante responda livremente.

De acordo com o Prodanov e Freitas (2013), nas questões abertas, "os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitar a escolha de um rol de alternativas" (p.109). A indicação dos autores é a de que se inicie com uma pergunta aberta geral, do tipo "quando se fala em identidade, o que vem à sua cabeça?", que proporcione um *insight* na estrutura de referência do respondente, o que pode ser útil na interpretação de respostas a perguntas posteriores.

Durante a confecção do questionário, cuidou-se para que este obedecesse a uma certa hierarquização, tanto de ordem lógica, quanto de ordem psicológica, na intenção de manter "uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento" (LUDKE; ANDRÉ, p.36). Quanto à ordem psicológica, evitou-se o salto brusco entre as questões, permitindo o avanço gradativo do aprofundamento do assunto sem apresentar, prematuramente, questões mais complexas, o que poderia ocasionar, no sujeito participante, um certo bloqueio em relação às respostas das questões seguintes.

A linguagem utilizada na produção do questionário foi simples e direta, para que os pesquisados compreendessem claramente o que estava sendo perguntado. Ele também foi construído de modo objetivo e limitado em extensão, sendo, ainda, acompanhado de instruções explicando a natureza da pesquisa, ressaltando a importância e a necessidade das respostas, visando motivar os informantes.

Prodanov e Freitas (2013) elencam uma série de orientações úteis à construção de um questionário, quais sejam: a produção de uma carta explicação que contém a proposta da pesquisa, bem como as instruções de preenchimento, de devolução, incentivo para preenchimento e agradecimento; a construção em torno de blocos temáticos obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas;

redigir perguntas em linguagem compreensível ao informante, a fim de evitar a possibilidade de interpretação dúbia ou sugerir, entre parênteses (induzir), à resposta; iniciar preferencialmente com perguntas gerais e, progressivamente, introduzir questões de caráter mais específico.

3.3 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E TRATAMENTO DOS DADOS

A fim de compreender a construção da identidade pessoal e profissional docente, procurou-se dar voz àqueles que podem revelar os elementos e os fatores que corroboram com esse processo, expressando suas opiniões, seus saberes, descrevendo suas trajetórias e socializações: os próprios professores de Ciências. A seleção realizada em cada etapa da pesquisa ajudou a compor um grupo de participantes diversificado, embora compartilhem de características comuns.

Participaram da pesquisa dez professores de Ciências de quatro escolas da rede pública de ensino no município de Rio Branco, estado do Acre, os quais, depois de solicitados, se prontificaram a participar da pesquisa. Ressalta-se que foram tomadas todas as medidas éticas necessárias para a condução deste estudo, além das medidas indicadas pelo ministério da saúde em relação ao enfrentamento ao novo coronavírus, o que, nos fez optar pela utilização do questionário como instrumento mais apropriado para a coleta dos dados, como já dito anteriormente, tendo em vista que esse instrumento permite que o pesquisador colete os dados sem, necessariamente, manter contato físico ou estar presente na aplicação e recolhimento dele (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Ao todo foram produzidos três questionários enviados virtualmente a todos os professores, sendo acompanhados por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi preenchido e assinado pelos sujeitos no início de sua participação na pesquisa.

Para melhor organizar e apresentar os resultados e as análises, optou-se por apresentar os sujeitos participantes da pesquisa como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10, sendo P – Professor (a) e, a numeração, a sequência em que os questionários foram enviados e devolvidos. Abaixo, segue um quadro síntese com algumas características gerais dos sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Sujeito	Sexo	Idade	Estado Civil
P1	Feminino	35 anos	Casada
P2	Feminino	25 anos	Solteira
P3	Feminino	29 anos	Solteira
P4	Feminino	40 anos	Casada
P5	Feminino	46 anos	Casada
P6	Feminino	30 anos	Casada
P7	Feminino	41 anos	Solteira
P8	Feminino	29 anos	Solteira
P9	Feminino	27 anos	Casada
P10	Masculino	52 anos	Casado

Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2020).

Entre os professores investigados, 6 são casados e 4 são solteiros. Do rol dos sujeitos envolvidos na pesquisa, do total de 10 professores, 9 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino, refletindo uma característica das licenciaturas e da docência, em que a maioria é do sexo feminino, confirmando a feminização da profissão docente, fenômeno social presente desde a criação das escolas normais do século XIX. Um estudo feito por Gatti (2010) sobre o curso de Pedagogia e demais licenciaturas, incluindo Ciências Biológicas, também revelou que 74% dos licenciados são mulheres.

Quanto à situação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa no momento da coleta de dados, destacam-se os seguintes dados:

Quadro 4 – Situação Profissional dos Sujeitos da pesquisa

Sujeito	Turma de atuação no momento da coleta de dados (ano letivo de 2020)	Rede de ensino que atua	Tipo de contrato com a rede pública de ensino	Tempo de experiência na docência
P1	8º e 9º ano (E. F. *) e 1ª série (E. M. **)	Pública e Privada	Efetivo	9 anos
P2	8º ano (E.F.)	Pública	Temporário/provisório	2 anos

P3	8º e 9º ano (E.F.)	Pública	Temporário/provisório	1 ano e 8 meses
P4	6º e 7º ano (E.F.)	Pública	Efetivo	1 ano
P5	8º e 9º ano (E.F.)	Pública	Efetivo	22 anos
P6	7º e 8º ano (E.F.)	Pública	Temporário/provisório	3 anos
P7	6º e 7º ano (E.F.)	Pública	Efetivo	12 anos
P8	8º e 9º ano (E.F.)	Pública	Temporário/provisório	4 anos
P9	6º e 7º ano (E.F.)	Pública	Efetivo	1 ano
P10	8º e 9º ano (E.F.)	Pública	Efetivo	20 anos

Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2020).

* Ensino Fundamental II

** Ensino Médio

Considerando os anos do Ensino Fundamental II em que atuam, todos os professores participantes atuam em mais de um. Dessa forma, considerando individualmente cada ano do Ensino Fundamental II, 3 atuam no 6º ano (P4; P7; P9), 4 no 7º ano (P4; P6; P7; P9), 7 professores atuam no 8º ano (P1; P2; P3; P5; P6; P8; P10) e 5 no 9º ano (P1; P3; P5; P8; P10).

Com exceção do Professor 1 (P1), todos os demais atuam apenas em escolas da rede pública de ensino. Já em relação ao tipo de contrato que possuem com a rede pública, varia entre efetivo, com 6 professores desse tipo de contrato (P1; P4; P5; P7; P9; P10), e 4 professores de contratação provisória/temporária (P2; P3; P6; P8).

Embora compartilhem aspectos comuns, como visto anteriormente, o tempo de experiência na docência dos professores participantes varia, podendo ser classificado de acordo com a fase da carreira, segundo Huberman (2000), da seguinte forma: 1-3 anos entrada, tateamento (5 professores, P2; P3; P4; P6; P9), 4-6 anos estabilização, consolidação de um repertório pedagógico (1 professor, P8), 7-25 anos diversificação, ativismo, questionamento (4 professores, P1; P5; P7; P10).

Será utilizada para tratamento dos dados coletados a análise de conteúdo de Bardin (1997), que pode apresentar duas funções: uma função heurística, voltada para tentativa exploratória, aumentando a propensão à descoberta; e, a outra, uma função de administração da prova, que se refere a questões ou afirmações provisórias que servirão de diretrizes para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de

uma refutação. As duas funções da análise de conteúdo podem coexistir de forma que uma pode complementar a outra

Para Bardin (1997), a análise de conteúdo não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos com uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação extremamente vasto. Ela pode ser compreendida como um conjunto de técnicas de análise de qualquer comunicação, isto é, "qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo" (BARDIN, 1997, p.32).

Na etapa de análise dos dados, estabeleceram-se categorias de análises com base nos elementos presentes nas identidades pessoais e profissionais expostos pelos professores. A finalidade dessa classificação foi deduzir certos dados que, por sua vez, carregam inferências a respeito dos sujeitos pesquisados. A análise segundo categorias (análise categorial) pretendeu "tomar em consideração a totalidade de um texto, passando pelo crivo das classificações e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido" (BARDIN, 1997, p.36). Esse método das categorias permitiu a classificação de elementos de significação constitutiva da mensagem, estando a serviço dessa pesquisa como um método taxonômico bem concebido para estabelecer uma ordem segundo certos critérios.

O principal material da análise de conteúdo foram os significados. Mediante a indicadores reconstruídos a partir da amostra de mensagens particulares a análise de conteúdo realizada, objetivou o conhecimento de variáveis de ordem histórica, sociológica, psicológica, e etc., por meio de um mecanismo de dedução.

De forma resumida, três foram as etapas necessárias à análise de conteúdo realizada. A primeira, a etapa da descrição, consistiu na enumeração das características do texto das respostas resumidas após tratamento e foi sucedida e finalizada pela última etapa, a da interpretação, que consistiu na significação concedida a essas características. A etapa da inferência, a segunda etapa, apresentou-se como um procedimento intermediário que permitiu a passagem, explícita e controlada, de uma etapa à outra.

A análise de conteúdo permitiu pôr em evidência "as avaliações, opiniões, julgamentos, tomadas de posições conscientes ou não e as associações subjacentes de um indivíduo, a partir dos seus enunciados" (BARDIN, 1997, p.40). Esses fatos que

foram fornecidos pela fase descritiva da análise de conteúdo revelaram-se ser de naturezas muito diversas. Por isso, a leitura efetuada pelo “analista do conteúdo” não foi, ou não foi unicamente, uma leitura ao pé da letra, “mas antes, o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (BARDIN, 1997, p.41). Cuidou, portanto, de atingir, através de significados obtidos, outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica e etc.

Tendo apresentado as opções metodológicas escolhidas para atingir os objetivos aos quais esta pesquisa se propôs, trata-se, a seguir, de apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos.

4 AS IDENTIDADES DOCENTES DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE RIO BRANCO: REPRESENTAÇÕES, TRAJETÓRIAS E SOCIALIZAÇÕES

Inicialmente, a presente dissertação teve como gênese a seguinte reflexão: como se dá a construção da identidade pessoal e profissional docente dos professores de Ciências e de que forma essas identidades se entrecruzam produzindo trajetórias, experiências e repercussões significativas da profissão docente? No decorrer da fundamentação teórica, andamento da pesquisa e contato com os sujeitos participantes, compreendeu-se a complexidade da temática ao verificar-se que a identidade se constrói a partir de muitos aspectos e que estes se estendem ou se transformam ao longo das trajetórias pessoais, sociais e profissionais dos sujeitos, podendo, por esse motivo, se reconstruir e ressignificar.

Optou-se, assim, por utilizar o referencial teórico que valoriza a compreensão desses aspectos e elementos constituintes de identidade pessoal e profissional docente, como, por exemplo, as relações sociais, as contribuições da família e Educação Básica, a formação inicial, as potencialidades e as carências da profissão e a socialização profissional. Com base nisso, buscou-se orientar a análise dos dados para apresentar os resultados e discussões a partir de categorias centrais de análise e indicadores que são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 5 – Categorias centrais de análise e indicadores

Categorias Centrais de Análise	Indicadores
As referências pessoais e sociais para a construção da identidade inicial para a docência e escolha da profissão	As referências sociais, familiares e da Educação Básica sobre a identidade inicial docente e a escolha profissional; As influências que motivaram a escolha do curso e o reconhecimento da escolha profissional
Identidade em construção – o reforço da identificação com a docência	A jornada na formação inicial: as referências iniciais sobre a licenciatura e as expectativas da formação; Potencialidades e carências da formação inicial e pretensões profissionais
A identificação com a docência: consolidando a identidade docente	Os saberes e as fontes de aprendizado e conhecimentos utilizados na prática docente; A experiência profissional e os desafios vivenciados pelos professores

Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2020).

É necessário salientar que essa categorização, apresentada acima, no quadro Categorias Centrais de Análise e Indicadores, teve somente a finalidade de melhor organizar a apresentação dos dados constituídos no decorrer da investigação, pois compreende-se que outros fatores, além destes, e de outras origens podem estar presentes na construção das identidades dos sujeitos.

4.1 AS REFERÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INICIAL PARA A DOCÊNCIA E ESCOLHA DA PROFISSÃO

Essa categoria de análise busca identificar e analisar quais fatores, elementos e representações provenientes das relações familiares, sociais e da escola, durante a Educação Básica, estiverem presentes na formação da identidade pessoal e da identidade inicial docente dos professores de Ciências. As questões levantadas para atingir os objetivos pretendidos tratam de evocar a memória dos professores participantes sobre suas relações familiares, sociais e ao longo da Educação Básica, buscando verificar os fatores, elementos e origens das suas identificações pessoais e com a profissão docente. Trata, também, de identificar as influências que os motivaram para a escolha da profissão e, especificamente, para a escolha do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

A fim de atingir esse objetivo, foram elaborados dois indicadores para apresentar e analisar os dados. O primeiro indicador foi construído a partir da análise das respostas dos sujeitos participantes a cinco questões que tiveram o intuito de investigar, junto aos professores de Ciências, quais as origens e quais são os elementos, fatores e referências mais recorrentes sobre as concepções da profissão e identidade inicial docente. As perguntas do questionário utilizadas nesse indicador, assim como nos demais, enviadas e recebidas via e-mail, são apresentadas nos anexos deste trabalho.

Já o segundo indicador procura analisar quais foram as influências recebidas pelos professores que contribuíram diretamente sobre a escolha do curso de Ciências Biológicas Licenciatura para ingresso na universidade, e a origem dessas influências. Além disso, analisa o reconhecimento social, familiar, ou a falta dele em suas escolhas profissionais pela docência.

4.1.1 As referências sociais, familiares e da Educação Básica sobre a identidade inicial docente e a escolha profissional

Neste primeiro momento, busca-se discutir o resultado obtido mediante as repostas dos professores às questões que evocam memórias e lembranças através de suas narrações. As questões mesclam perguntas abertas e fechadas, dando, porém, a possibilidade de justificativa às perguntas do tipo fechada.

Inicialmente, questionou-se aos professores se eles consideram que os meios social, familiar e/ou escolar influenciaram em suas escolhas profissionais, solicitando que justificassem indicando qual, dentre esses citados, influenciou mais diretamente e de que forma.

Considerando “sim” ou “não”, nove dos professores responderam que receberam influências diretas sobre a escolha da profissão docente, variando apenas a origem dessas influencias. O único “não” à resposta veio de P2, que assinalou “não” ter recebido nenhuma influência sobre a sua escolha profissional, relatando a seguinte justificativa: “Não, na verdade nunca havia pensado nessa profissão e, de repente, eu estava nela” (P2).

De certa forma, não escolher uma profissão pode significar não se identificar com ela. P2 afirma que não possuía planos profissionais voltados para a docência e não percebe, em sua memória, ter recebido influências familiares ou sociais para a sua escolha profissional,

Em contrapartida, podem-se destacar as falas dos demais professores que indicaram a origem das influências que receberam e que lhes motivaram à profissão docente. Dentre os resultados obtidos, os sujeitos P5 e P10 indicaram o papel da família como motivação à docência, como evidenciado por P10: “Minha família foi decisiva...pois meu pai era um pesquisador e professor universitário” (P10). As experiências que os indivíduos vivenciam ao longo de suas trajetórias podem conduzi-los a caminhos completamente distintos. Ao passo que alguns mesmos caminhos podem contemplar indivíduos provenientes das mais diferentes trajetórias.

É possível perceber a influência familiar, que, em muitos casos, assim como nesse, são rodeados pelo convívio e relações estabelecidas entre os sujeitos e seus familiares que exercem a docência. Nesse caso, como indicado por P5 e P10, as influências recebidas os conduziram em direção à profissão docente, e não o

contrário, o que também é possível e apareceu nos resultados. Essa possibilidade de receber uma influência familiar que conduz para uma direção oposta à docência é relatada por P9, ao afirmar que “no meio familiar encontrava muita recusa” (P9) em relação à escolha da profissão. Nesse sentido, Dubar (2005) aponta que a família é, para o indivíduo, uma fonte primária que emana ideias e concepções e que constrói a identidade inicial do sujeito antes mesmo de ele se identificar pessoalmente com um grupo profissional ou um tipo de formação.

Outros professores (P4; P7) destacaram o meio social como influenciador em suas escolhas pela docência. No quesito social, P7 relata a pouca opção de cursos oferecidos na universidade e relaciona a escolha profissional com a necessidade financeira. Já P4 indica ter recebido influência do papel social da educação como possibilidade de mudança das realidades dos sujeitos.

Social, pois não tinha, na época, muita opção de cursos oferecidos na universidade federal e também pela necessidade de uma renda financeira (P7).

O meio social influenciou porque sempre acreditei que só através da educação as pessoas poderiam mudar suas realidades (P4).

É justamente por meio dessa memória, tanto individual quanto social, que, de acordo com Dubar (2005), se constrói a identidade do sujeito. Outra fonte de influência direta sobre a escolha da profissão docente relatada por seis professores (P1; P3; P4; P6; P9; P9) foi a escola e as relações estabelecidas com os professores durante a Educação Básica. Em algumas respostas, os participantes utilizaram a expressão “meio social” para expressar também as experiências e relações estabelecidas na escola: “O meio social, sim, porque amava meus professores” (P9). Muitas falas trazem à tona o papel dos professores da Educação Básica na imagem da profissão docente no período em que os docentes pesquisados ainda eram alunos.

Na infância, eu admirava os meus professores. Os via como algo máximo sem explicação (P6).

Lembro bastante de como alguns professores meus davam aula e tento me inspirar neles (P3).

O fato de ter tido alguns bons professores durante a minha jornada acadêmica acabou me influenciando a exercer essa profissão (P1).

É importante frisar que ainda que essas imagens, representações e concepções dos professores acerca da profissão docente sejam resultados de suas trajetórias e socializações, nem sempre contribuem para a autonomia e profissionalidade docente. Repensar, reconstruir e até mesmo abrir mão de uma identificação e representação construída ou herdada, deveras, não é fácil, no entanto, tendo em vista o engajamento em busca da profissionalidade e autonomia da profissão docente, torna-se necessário utilizar-se de estratégias identitárias que permitam uma reconstrução de si. Há de haver um esforço por parte dos professores de Ciências para refletir sobre a imagem que vêm construindo acerca de suas profissões, imagens, muitas vezes, herdadas, consolidadas e que permanecem imutáveis e resistentes ao longo de suas trajetórias (PIMENTA, 1999), sobretudo, as que depreciam a profissão docente.

Ainda nessa direção, foi questionado aos professores se suas trajetórias escolares, ao longo do Ensino Fundamental e Médio, o contato com seus professores e com as disciplinas lhes conduziram na escolha pela profissão docente e como isso ocorreu. Como já obtido nos dados aqui apresentados, muitos professores confirmam a relação entre escolha profissional e referências oriundas de suas trajetórias escolares.

Esse resultado condiz com um questionamento que buscava, justamente, verificar se os professores participantes da pesquisa acreditavam ter recebido influências positivas de suas trajetórias escolares e de seus professores do Ensino Fundamental e/ou Médio para a escolha do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Nessa questão, o foco deixa de ser a profissão professor em si e passa a ser, especificamente, a docência em Ciências, com a intenção de verificar a identificação dos sujeitos não só com a profissão docente, como também com a licenciatura em Ciências.

A intenção era analisar se havia, entre os professores, ainda enquanto alunos, uma identificação com a disciplina, e, havendo elementos e fatores que contribuíram com essa identificação, quais deles seriam recorrentes, de acordo com as narrações dos diferentes participantes.

A identificação com o curso de Ciências Biológicas aparece nas respostas de nove professores, indicando que praticamente todos os professores consideram ter recebido influências de sua trajetória escolar e do contato com seus professores,

ainda na Educação Básica, para a escolha dessa licenciatura, com exceção apenas de um professor pesquisado (P10), que considera ter recebido influências especificamente do seu pai, que, a propósito, também era professor.

Eu admirava alguns professores. A didática utilizada por eles em sala de aula que facilitava o meu aprendizado (P1).

No meu primeiro ano do Ensino Médio tive uma professora de Biologia maravilhosa, ela fazia aulas práticas, aulas dinâmicas e tudo isso nos chamava atenção (P2).

Ficava fascinada de como os professores falavam do corpo humano e do universo (P3).

Sempre ministraram amor pelo que faziam (P5).

Principalmente da minha professora de Ciências, que, inclusive, me incentivou a iniciar na pesquisa também. Graças ao apoio e incentivo dela eu passei a minha graduação toda como pesquisadora Pibic (P9).

Nota-se que tanto mais estreita é a relação professor-aluno, tanto mais é a identificação dos alunos com as disciplinas que esses professores ensinam. Não raro, ocorre a afeição por parte dos alunos com os assuntos referentes às disciplinas trabalhadas pelos professores com quem estes estabelecem afinidade. Em linhas gerais, a aprendizagem por observação ocorre, em grande parte, pela internalização de modelos de ensino vivenciados durante a observação que os indivíduos fazem de seus professores ainda enquanto alunos.

A identificação dos alunos com seus professores, de acordo com Dubar (2012), possibilita a construção de uma identidade profissional positiva e pode repercutir no projeto de uma carreira e engajamento na profissão. P6, por exemplo, indica possuir “a admiração pelos mesmos e identificação com a disciplina (P6).” Semelhantemente, P8 afirma que sua escolha pelo curso se deu pela “afinidade com a Biologia Geral” (P8).

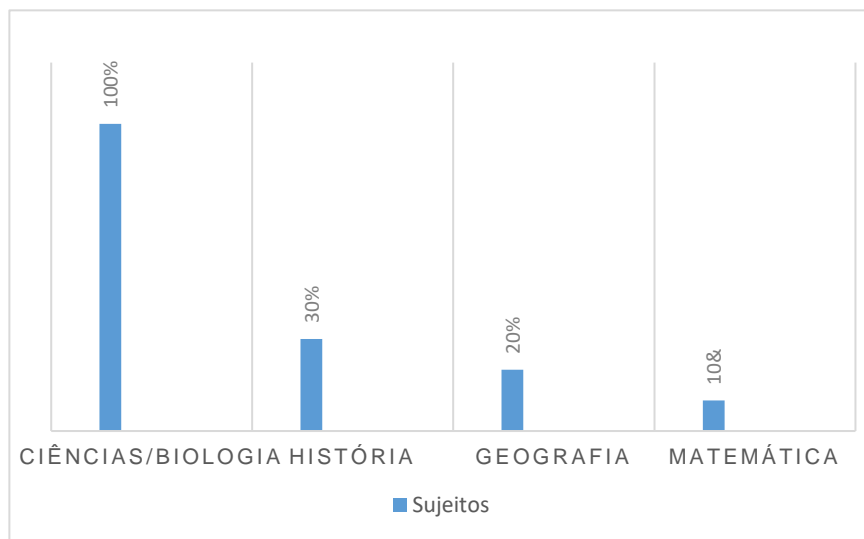
De acordo com Marcelo (2009), a disciplina que se ensina constrói identidade e, nesse caso, essa identidade é gerada tanto nos professores quanto nos alunos que se afeiçoam e se envolvem com as temáticas e áreas de estudos das ciências, o que foi notadamente expresso nas falas acima.

Sobre esse quesito (disciplina curricular), um outro questionamento (questão 03) procurou investigar se os professores se identificavam com alguma disciplina

durante a Educação Básica, o que já pôde ser anteriormente observado através de alguns professores que sinalizaram a escolha pela licenciatura em Ciências Biológicas devido à afinidade que possuíam com a disciplina de Ciências e áreas da Biologia.

Os resultados obtidos a partir desse questionamento demonstram que todos os professores consideram ter afinidade com a disciplina de Ciências durante o Ensino Fundamental e/ou Biologia durante o Ensino Médio, além de algumas outras disciplinas, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Identificação com as disciplinas da Educação Básica



Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2020).

Os resultados demonstram que os professores se identificavam, também, com outras disciplinas, sendo que estas aparecem em uma porcentagem menor, como História (30%), Geografia (20%) e Matemática (10%). A unanimidade da identificação dos professores com a disciplina de Ciências e Biologia (100%) revela que o conteúdo que se ensina, ou que se aprende, segundo Marcelo (2009), produz identidade, como já discutido anteriormente.

Dentre as justificativas que alguns professores apresentaram para a identificação que consideram ter com a disciplina de Ciências, está o gosto pela natureza, os seres vivos (P9), o estudo do ser humano (P5), as aulas teóricas e práticas que tinham na disciplina (P8), a compreensão dos fenômenos naturais e da vida e também os professores de Ciências que tiveram (P7; P8).

Uma outra justificativa bastante interessante vem da resposta do P7, que relata ter afinidade com ciências devido a “programas sobre animais e ciência” transmitidos na mídia com a qual teve contato. Através dessa fala, é possível perceber que os veículos de comunicação que estão a serviço da mídia são capazes de transmitir conteúdos sociais, educativos e científicos e podem exercer influências nos processos formativo e de construção identitária dos indivíduos.

Essas primeiras identificações verificadas nos sujeitos a partir do contato social, escolar e familiar com a docência se constituem como referências para a construção das representações que possuem sobre ser professor e fazem parte da construção de suas identidades pessoais e profissionais. Os professores destacam, dentre outras áreas e instituições, o período escolar, a escola, a relação com os professores e a afinidade com a disciplina de Ciências como fatores decisivos que os conduziram à escolha pela profissão docente e pelo Ensino de Ciências. A família também foi apontada como referência para a escolha da docência. O contato familiar direto com a profissão produziu, de acordo com P10, uma fonte de motivação e de incentivo à carreira profissional docente.

Vale, agora, analisar o reconhecimento (familiar, social) que os sujeitos tiveram pelas suas escolhas profissionais na carreira docente e as influências que lhes motivaram a ingressar no curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

4.1.2 As influências que motivaram a escolha do curso e reconhecimento da escolha profissional

Optar por um curso de graduação em uma universidade pode não ser tão simples assim. Muitas vezes, o curso pretendido é contrário ao reconhecimento familiar ou social. Em outros casos, essa escolha torna-se fruto de uma trajetória que conduz à certeza do curso pretendido. Ademais, a escolha pelo curso de formação superior pode não apenas determinar os percursos formativos e saberes dos indivíduos, como também conduzir a trajetória e carreira profissional.

Este tópico apresenta os resultados referentes aos questionamentos que buscaram sondar as influências que motivaram os professores para a escolha do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, e também o reconhecimento que tiveram em optar pela docência como profissão.

Quando questionados se o curso de licenciatura em Ciências Biológicas teria sido a primeira escolha para a graduação, a resposta “sim” não foi unânime. Dentre os professores participantes, três assinalaram não. Os sujeitos P1 e P6 indicaram o curso de Enfermagem como primeira opção pretendida, e P2, o curso de Nutrição. Interessante perceber a afinidade com a área da saúde nos professores que assinalaram não terem o curso de licenciatura em Ciências Biológicas como primeira opção. Esse dado pode indicar uma identificação que os sujeitos possuem com os estudos que se referem à saúde humana, fisiologia, doenças e etc.

Dentro do Ensino de Ciências, temáticas como essas, que envolvem o estudo do corpo humano, por exemplo, são recorrentes. E não apenas durante a Educação Básica, como também ao longo da graduação em Ciências Biológicas, disciplinas afins com o curso de Medicina, Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia também compõem o currículo do curso, o que pode explicar o fato de a licenciatura aparecer como segunda opção para esses sujeitos.

De acordo com Diniz (2011), alguns fatores, como as altas taxas de evasão, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio constante do *status* social da docência, fizeram com que os cursos de licenciatura enfrentassem constantes crises e certas rejeições, tanto em instituições de ensino superior públicas como privadas.

Os demais (P3; P4; P5; P6; P8; P9; P10) responderam que “sim”, confirmando terem ingressado no ensino superior optando por Ciências Biológicas licenciatura como curso de graduação pretendido. Dessa forma, 70% tiveram o curso de licenciatura como primeira opção, e 30% não optaram prioritariamente por ele. De acordo com Diniz (2011), um dos principais passos na direção da construção da identidade docente é optar conscientemente por um curso que o credencie para o exercício da profissão, o que nem sempre pode representar uma opção fácil, tendo em vista as representações sociais da profissão marcadas pela inferioridade, mediocridade e incapacidade.

Outro questionamento feito, e igualmente importante, foi se os professores receberam alguma crítica ou reprovação ao optarem pela graduação em Ciências Biológicas licenciatura, solicitando, ainda, que justificassem.

Do rol de professores, três indicaram não terem recebido críticas ou reprovações pela escolha do curso (P3; P4; P10). Em contrapartida, sete professores

(P1; P2; P5; P6; P7; P8; P9) afirmaram terem recebido reprovações sociais e familiares quanto à escolha da licenciatura em Ciências Biológicas como curso para o ensino superior. De acordo com Diniz (2011), até mesmo os estudantes que foram bolsistas de iniciação à docência estão sujeitos a dúvidas sobre a opção pela docência, devido à desvalorização social, salarial e depreciação da profissão.

Dentre as justificativas em relação às críticas e reprovações pela escolha de um curso de licenciatura, a mais recorrente, relatada pelos sujeitos, está ligada às representações sociais a respeito da profissão docente provenientes da família, dos amigos e da sociedade. Questões como a desvalorização profissional, críticas aos salários e à carreira são as queixas mais comuns.

Alguns de meus familiares diziam que era um curso que não me traria dinheiro no futuro, que era melhor escolher um curso que futuramente me traria um melhor emprego que não a docência (P9).

Pelo fato do salário, a qual o professor não valorizado na sua profissão (P8).

Por esses resultados, percebe-se que os professores receberam críticas e reprovações, de amigos e familiares, sobre suas escolhas profissionais. A docência, de acordo com as representações sociais relatadas, está atrelada a uma imagem depreciativa da profissão, de desqualificação e má remuneração salarial. Diniz (2011) aponta, ainda, que, para a maior parte dos jovens, ser professor não se configura uma opção para a vida profissional. Atualmente, a profissão docente exhibe sinais evidentes de precarização, mesmo aos olhos do observador comum, nota-se a perda de prestígio, de condições de vida, de poder aquisitivo e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício da docência.

Outros relatos apontados pelos professores chamam a atenção. Os sujeitos P2, P6 e P7 revelam, em suas falas, uma visão ainda muito latente, triste e preocupante sobre a profissão docente, como se pode observar:

Que seria pouca coisa, que eu deveria ir para área da pesquisa, que era a ideia inicialmente (p6).

As pessoas sempre me diziam para fazer Biologia bacharelado, porém, como não tinha aqui na cidade, fiz licenciatura mesmo (p2).

Por não ter um campo vasto de trabalho, e só provavelmente ter que dar aulas (p7).

Pela análise da resposta de P6, pode-se constatar a visão que inferioriza a educação em relação à pesquisa, revelando, ainda, uma concepção que admite educação e pesquisa como áreas distintas. Schön (1983) já discutia que a pesquisa é, institucionalmente, separada da prática, de forma que o papel do pesquisador é distinto e, frequentemente, considerado superior ao papel do professor. Nesse sentido, Diniz (2011), afirma que é necessário superar a visão aplicacionista e do discurso prescritivo, presente nos cursos de licenciatura, a fim de superar a crise nos cursos de formação docente no país.

Já na resposta de P2, encontra-se a crítica em relação ao curso ser uma licenciatura, revelando a preferência pelo bacharelado e escolha pela licenciatura por falta do bacharel. Considerar o licenciado inferior ao bacharelado é uma tradição recorrente, à semelhança da relação entre o pesquisador e a docente, já apresentada anteriormente. Diniz (2011) destaca que muitos cursos ainda privilegiam os bacharelados em detrimento das licenciaturas, e que essas licenciaturas são concebidas apenas como um apêndice dos cursos de bacharelado. Dessa forma, os cursos de formação docente não têm, em muitos casos, identidade própria.

A fala de P7 traz outro ponto importante de ser verificado, que condiz com a desvalorização da profissão e do trabalho docente na sociedade. “Só provavelmente ter que dar aulas” (P7) faz parte de uma concepção frequente que muitas pessoas têm em relação ao professor e ao trabalho realizado por ele, que reduz o ofício do professor a uma atividade profissional considerada “pouca” ou “mínima”. Diniz (2011) afirma que, desde as décadas de 1980 e 1990, expressões como “vocação” e, até mesmo, “bico” eram relacionadas ao trabalho docente, refletindo um total descaso com a carreira do professor no país.

Dubar (1997) não considera que a exigência para que um indivíduo construa a sua identidade, como um sujeito social, esteja reduzida ou na conformação à cultura do grupo, reproduzindo suas tradições culturais, ou na otimização das suas riquezas e posições de poder, dependendo do tipo de sociedade em que se encontra. Com base nisso, considera-se fundamental que cada indivíduo seja apto a operacionalizar essa dupla exigência, aprendendo a se fazer reconhecer pelos outros e a obter o melhor desempenho possível. Nisto consiste a capacidade de administrar essa dualidade irreduzível, isto é, uma dualidade da identidade e também do social.

Outra análise que pode ser feita a partir dos dados é a de que, apesar das críticas apontadas e da reprovação que a maioria dos sujeitos tiveram ao escolherem um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, todos os professores mantiveram suas escolhas pelo curso. A ideia de identidade para si e identidade para o outro pode estar em desacordo, como já discutido anteriormente, através das concepções de Dubar (2005; 2006) sobre as identidades dos sujeitos. É o momento em que as identificações dos indivíduos podem não ser valorizadas ou devidamente reconhecidas pelo outro, e, ainda assim, podem ser mantidas ou podem enfrentar uma crise de identidade.

No processo de formação da identidade, de acordo com Dubar (2006), o indivíduo pode agarrar-se à identidade que lhe foi conferida pelo outro, no sentido de valorizá-la, ou pode escolher rejeitá-la, criando uma própria para si, diferente da que lhe foi conferida. Pelos dados, é possível compreender que, no caso das identidades docentes que os professores começam a construir desde suas relações sociais, familiares, com seus professores durante a Educação Básica e que lhes conduzem à escolha profissional e de formação, o processo, muitas vezes, acontece na direção da construção de uma identidade para si, sobrepondo a identidade para o outro, justamente pela falta de reconhecimento de suas escolhas profissionais ou até mesmo anterior a isso, como na escolha do curso de graduação, por exemplo. Essa sobreposição é um dos fatores que pode, justamente, gerar um não reconhecimento da identidade inicial da docência que está sendo gerada nos sujeitos por parte do outro.

Ainda sobre essa análise, considerando o não reconhecimento social e familiar pela escolha da licenciatura em Ciências Biológicas, os professores foram perguntados por que mantiveram suas escolhas pelo curso.

Os resultados demonstram que a identificação dos sujeitos com a área e com a disciplina foi o fator primordial na manutenção da decisão, revelando ser a motivação pelo curso maior que a escolha pela docência.

Escolhi o curso porque gostava muito de Biologia (P1).

A minha motivação foi me identificar com Biologia (P2).

Sempre gostei de plantas, animais, sistema solar (P3).

Pelo fator de me identificar com a disciplina na época que estudava (P8).

Maior identificação com a área (P9).

Muitas vezes, ao saírem do Ensino Médio ou no momento de exames vestibulares, os alunos acabam escolhendo um curso sem, necessariamente, terem a certeza de atuação ou escolha profissional prevista nele. Se identificam com os conhecimentos e área da formação, mas não se imaginam na profissão para qual serão formados. Essa afinidade, inclusive, foi o fator principal que levou os professores a escolherem a licenciatura em Ciências Biológicas como curso de formação superior, sendo maior ainda que a escolha pela docência.

De fato, não se espera que o licenciando ingresse na licenciatura completamente certo e definido quanto à profissão docente que, em breve, irá assumir, afinal, a graduação permite aos alunos essa possibilidade de ir consolidando sua própria identidade e identificações com a docência mediante as experiências, as disciplinas, os estágios e ao longo do próprio percurso formativo.

Outro resultado obtido ainda foi o apontado por dois professores que indicaram ter escolhido a licenciatura em Ciências Biológicas para, futuramente, poderem se transferir ou passar em outros cursos de áreas afins, como Enfermagem.

Imaginava que seria mais fácil passar no próximo ano para Enfermagem (P1).

Era muito imatura na área ainda, não tinha me encantado com a profissão de professor, portanto, imaginava que logo conseguiria transferir-me para o curso de Enfermagem (P8).

Esses resultados condizem com os professores que indicaram não ter o curso de Ciências Biológicas licenciatura como primeira opção. Alguns cursos acabam recebendo alunos que percebem a oportunidade de transferência com o passar dos semestres para os cursos realmente pretendidos.

Dentre todos os professores pesquisados, P4 foi o único que relacionou a escolha pelo curso com a escolha pela docência: “Gostava do curso, queria ser professora” (P4). Já a escolha pelo curso, ligada diretamente a questões de trabalho, que relaciona a formação com as relações de emprego, aparece nas respostas dos professores P10; P6; P5; P4.

A possibilidade de trabalhar em várias áreas, e por ser na época a principal formação na área de ciências (P10).

Essa escolha se deu pelo fato inicial de trabalhar na área da saúde ou laboratório (P6).

Gosto de trabalhar com o ser humano (P5).

Considerando esses resultados, a formação, segundo Dubar (2012), vem se configurando cada vez mais como um requisito indispensável ligado a questões de trabalho e de emprego. É a partir dela que o indivíduo tem a oportunidade de apresentar suas concepções e saberes iniciais da área em que se pretende formar e atuar com a possibilidade de transformação destes, podendo, ainda, construir novos conhecimentos que irão compor seu próprio repertório de saberes que serão utilizados em sua prática profissional.

Considerando, portanto, que a escolha dos professores participantes, pela licenciatura em Ciências Biológicas se deu, principalmente, pela identificação com a disciplina, com os temas e conteúdos científicos e com a área de conhecimentos, importa analisar as concepções iniciais sobre a licenciatura e sobre a docência e a trajetória de formação dos professores.

4.2 IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO – O REFORÇO DA IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA

4.2.1 A Jornada na formação inicial: as referências iniciais sobre a licenciatura e as expectativas da formação docente

Na intenção de investigar as concepções e saberes que os professores possuíam sobre a profissão docente ao ingressarem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, solicitou-se que os professores marcassem uma das seis alternativas, ou mais de uma, que mais representasse seus pensamentos sobre a profissão no início da graduação. As alternativas, assim como a indicação dos professores que as assinalaram e o total, estão representadas na tabela a seguir.

Tabela 1 - O que pensavam os professores sobre a profissão docente ao ingressarem no curso de licenciatura em ciências biológicas.

Ao ingressar no curso de licenciatura o que pensava sobre a profissão docente?		
Alternativas:	Professores:	Total:
Ofício ou arte para o qual se deve ter um dom natural	P3; P4; P5; P8	4
Profissão desvalorizada e mal remunerada	P1; P2; P7	3
Profissão importante para a formação de todos os demais profissionais	P3; P5; P8	3
Profissão gratificante e valorosa	P5; P6	2
Profissão muito desgastante e pouco reconhecida	P1	1
Não tinha opinião formada sobre o assunto	P9	1
Não respondeu	P10	1

Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2020).

Dentre os professores participantes, P10 não assinalou nenhuma alternativa e P9 indicou que não tinha opinião formada sobre o assunto ao ingressar na licenciatura. A opção mais assinalada sobre o que os professores pensavam sobre a docência ao ingressarem na graduação foi a que a concebe como um “ofício ou arte para o qual se deve ter um dom natural”. Do total, quatro professores (P3; P4; P5; P8) indicaram concordar com a ideia que compreende a docência como uma atividade que requer um dom natural.

Diniz (2011) destaca, como já mencionado, que, desde as décadas de 1980/1990, expressões como vocação e, até mesmo, bico eram relacionadas ao trabalho docente, refletindo um total descaso com a carreira do professor no país. Dessa forma, a ideia de dom e vocação relacionada com a profissão docente é algo estabelecido desde os primórdios da história da educação no Brasil, e que, até hoje,

vem se mantendo no pensamento social e até mesmo na concepção de muitos professores.

Assim, reitera-se que a identidade profissional do docente, então, sofre cada vez mais injunções decorrentes de uma certa fragilidade, proveniente de um grupo cuja função não parece tão clara aos olhos da sociedade, a ponto de levar uma parcela da sociedade a pensar que qualquer um pode exercer a docência.

Duas alternativas foram marcadas pela mesma quantidade de professores (três professores para cada alternativa), sendo elas a alternativa “profissão desvalorizada e mal remunerada” e a alternativa “profissão importante para a formação de todos os demais profissionais.” De certa forma, são alternativas que expressam pensamentos diferentes. Os professores P3; P5 e P8 indicaram que já consideravam a profissão docente como uma das atividades principais na formação profissional da sociedade, um pensamento que evidencia a contribuição social da docência e o papel da profissão docente sobre as relações de emprego.

A alternativa “Profissão gratificante e valorosa” foi assinalada por dois professores, P5 e P6, e a alternativa que expressa um pensamento contrário a esta (Profissão muito desgastante e pouco reconhecida) assinalada por um professor (P1).

Na parte da justificativa, em que os professores podiam comentar o que pensavam sobre a docência ao ingressarem na licenciatura, duas ideias principais foram constadas em suas falas. P1, P2, P7 e P10, destacaram a desvalorização da profissão, considerando a falta de reconhecimento e uma má remuneração e, ainda, a burocratização do trabalho docente.

Sempre pensei que era uma profissão muito difícil, onde o professor levava muito trabalho para casa como: correção de provas, planejamentos etc. (P1).

Sempre achei uma profissão injustiçada, professores trabalham muito e não são reconhecidos (P2).

Admirável, mas muito desvalorizada pela sociedade em geral (P7).

Sempre achei uma profissão nobre, capaz de ser transformadora da sociedade, mas também pensava que a profissão era mal remunerada e em função disso não estava como minha principal motivação (P10).

Evidências de relatórios internacionais demonstram que as políticas de reforma educacional executadas em muitos países, à semelhança do Brasil, acabam

por deteriorar as condições de trabalho dos professores, “causando desmoralização, abandono da profissão e absentismo, tendo, tudo isso, um impacto negativo na qualidade da educação que oferece aos alunos” (MARCELO, 2009, p.112).

A segunda ideia principal mais recorrente nas respostas apresenta um pensamento diferente do que vimos acima, uma concepção sobre a docência voltada mais para a admiração e valorização do trabalho docente. Esses pensamentos apareceram nas respostas dos professores P3, P8 e P9.

Sempre achei a profissão muito bonita, é lindo você ver alguém apreender (P3).

Na época que eu cursava o Ensino Médio, ser professor era base de tudo o começo de tudo, imaginava dando aula (P8).

Ao contrário de muitos dos meus colegas, eu não achava ruim a profissão docente (P9).

Os professores P4, P5 e P6 apresentaram respostas ímpares, com pensamentos mais particulares, que não foram obtidas nas respostas dos demais professores. P4 pensava em poder se “formar e de fato exercer a profissão” (P4). O pensamento de P6 estava voltado para a questão do reconhecimento que teria como professor ao investir numa licenciatura, “pensava que seria mais valorizado” (P6). E P5 respondeu que o pensamento sobre a docência, ao ingressar em um curso de licenciatura, era a “realização de um sonho” (P6). Diniz (2011) evidencia que os cursos de licenciatura, para muitos, representam uma alternativa sedutora ou um projeto de vida profissional.

Dando prosseguimento à análise e com intuito de uma melhor apresentação dos resultados e visualização mais clara dos dados, optou-se por construir um quadro contendo as respostas dos professores à questão de número 09, que solicitava ao professor pesquisado que falasse um pouco, de forma abrangente, sobre as lembranças da sua formação inicial, indicando, ainda, o que considerava mais significativo em relação ao curso de graduação que cursou. Dessa forma, construiu-se o quadro a seguir:

Quadro 6 – As lembranças da formação inicial

Fale um pouco, de forma abrangente, sobre as lembranças que você tem da sua formação inicial. Indique o que você considera mais significativo em relação ao curso de graduação que você cursou.	
Resposta	Sujeito
Durante a minha formação inicial tenho lembranças das atividades de campo enriquecedoras e da socialização com os professores e colegas de turmas. A diversidade de conceitos que são ensinados.	P1
A minha formação inicial foi bem tranquila, não havia cobranças quanto à docência, era apenas se preocupar com as disciplinas da faculdade; eu, particularmente gostava muito da graduação, embora tenha seus desafios. Mas todo esse processo foi importante para minha formação. Era algo novo, eu senti dificuldades, claro! A gente sai do Ensino Médio de uma escola pública para uma universidade, onde é tudo completamente diferente, toda aquela dinâmica, então, vemos o quanto a escola está atrasada em diversos aspectos! Todo o conhecimento que os professores nos ajudaram a adquirir e as experiências que eles compartilharam para nos encorajar.	P2
Eu sempre estudei em escola pública, então, sabemos de toda a dificuldade que é, a falta de infraestrutura, falta de aulas práticas. Depois, ganhei uma bolsa de estudos na Uninorte e fui cursar Ciências Biológicas. Lá, tive bastante dificuldade com certas disciplinas e também não concordo com a didática de alguns professores, porque era nítido que alguns iam lá só para ganhar aquele dinheiro e nem ligavam se o graduando estava aprendendo ou não. Na graduação mesmo fui atrás de um estágio na Ufac e foi nesse estágio que aprendi como era o trabalho científico e aprendi bastante. Foi na minha graduação que aprendi a base dos meus conhecimentos pedagógicos e foi no final do curso que minha professora de estágio falou para mim que eu tinha talento para dar aulas, então, isso significou bastante pra mim.	P3
Tenho lembranças agradáveis. Como já disse, apesar de a escola ser uma amostra da sociedade com suas mazelas, inclusive, na minha época, não havia tanta violência e hostilidade entre alunos, professores e a comunidade. O conhecimento da dinâmica da natureza.	P4
Não tive muitas inspirações boas, porém, de alguma forma, contribuíram para saber a forma como não deveria agir. Os estágios supervisionados, pois nos dão uma visão da realidade do dia a dia.	P5
Minha formação foi de muito sacrifício, muitas descobertas e de experiências incríveis. As aulas de laboratório onde aprendemos na prática.	P6
Vários sentimentos me cercavam, tais como medo, insegurança, inexperiência com o conteúdo e com o ensinar. As aulas do campo da ecologia.	P7
Na minha formação adquiri muitos conhecimentos, me apaixonei por ecologia. Tudo foi significativo para uma boa formação.	P8
Que a ciência está sempre se renovando, por isso, devemos nos manter atualizados em todas as áreas das ciências.	P9
Minhas lembranças são de uma academia tradicional. Não consigo ranquear o que seria mais significativo.	P10

Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2020).

Analisando os resultados, pode-se constatar a ocorrência de respostas que recordam a graduação como uma trajetória desafiadora, de percursos incertos e

momentos de dificuldades. Entre as respostas, os professores destacam os mais variados sentimentos que tiveram durante o curso superior, tais como insegurança, medo, inexperiência, dificuldades e descontentamento com algumas disciplinas e com alguns professores e suas práticas. A entrada na universidade representou, para muitos dos professores participantes, um período de grandes e novos desafios. Os professores, ainda enquanto alunos e estudantes da profissão docente, se deparam com conteúdo, disciplinas, didáticas e professores dos mais diversos perfis e identidades, que, em conjunto, formam o universo de uma graduação. De acordo com Gatti (2010), a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação compõem a consistência de uma profissionalização.

As falas selecionadas abaixo demonstram lembranças relatadas por alguns professores que caracterizam, justamente, a formação inicial como essa etapa crucial em suas trajetórias profissionais.

Vários sentimentos me cercavam, tais como medo, insegurança, inexperiência com o conteúdo e com o ensinar (P7).

Minha formação foi de muito sacrifício, muitas descobertas e de experiências incríveis (P6).

Não tive muitas inspirações boas, porém, de alguma forma, contribuíram para saber a forma como não deveria agir (P5).

Eu sempre estudei em escola pública, então, sabemos de toda a dificuldade que é, a falta de infraestrutura, falta de aulas práticas. Depois, ganhei uma bolsa de estudos na Uninorte e fui cursar Ciências Biológicas. Lá, tive bastante dificuldade com certas disciplinas e também não concordo com a didática de alguns professores, porque era nítido que alguns iam lá só para ganhar aquele dinheiro e nem ligavam se o graduando estava aprendendo ou não (P3).

Eu, particularmente, gostava muito da graduação, embora tenha seus desafios. Mas todo esse processo foi importante para minha formação. Era algo novo, eu senti dificuldades, claro! A gente sai do Ensino Médio de uma escola pública para uma universidade, onde é tudo completamente diferente, toda aquela dinâmica, então, vemos o quanto a escola está atrasada em diversos aspectos! (P2).

Nas falas destacadas acima, nota-se o relato de alguns professores sobre as carências da Educação Básica que foram evidenciadas no momento em que ingressaram na universidade e ao longo do curso. Pode-se perceber na fala de P3: “Eu sempre estudei em escola pública, então, sabemos de toda a dificuldade que é, a

falta de infraestrutura, falta de aulas práticas” (P3); e também na seguinte resposta: “A gente sai do Ensino Médio de uma escola pública para uma universidade, onde é tudo completamente diferente, toda aquela dinâmica, então, vemos o quanto a escola está atrasada em diversos aspectos!” (P2). A entrada na universidade passa a ser um salto na trajetória formativa para muitos professores, fazendo-lhes enxergar, ainda, as carências acumuladas ao longo de suas formações escolares durante a Educação Básica.

Essa dificuldade relatada pelos professores ao ingressarem nas licenciaturas nas universidades precisa levar em consideração o histórico pessoal e escolar dos indivíduos. Um estudo feito por Diniz (2011) aponta que, frequentemente, os cursos "mais disputados" da universidade, como Medicina, Odontologia e Arquitetura têm predomínio de egressos da rede particular de ensino, que frequentaram cursos diurnos, não trabalhavam e de pais com escolaridade de Ensino Médio ou Superior.

Dos professores participantes desta pesquisa, 100% são provenientes da rede pública de ensino, sendo que três professores cursaram o Ensino Médio em escolas públicas e particulares, resultado que converge com os estudos de Diniz (2011), que aponta que os aprovados nos cursos de licenciaturas apresentam uma trajetória escolar bem menos privilegiada do que os aprovados para os cursos “mais disputados” da universidade. De acordo com o autor, as condições socioeconômicas culturais mais favoráveis constituem um importante fator de aprovação nos cursos mais disputados da universidade, em detrimento das licenciaturas, que, geralmente, são cursos menos concorridos.

Algumas outras respostas pontuais também apareceram entre as respostas dos professores. P1 relembra as atividades práticas de campo e as socializações com os demais alunos e professores: “Durante a minha formação inicial tenho lembranças das atividades de campo enriquecedoras e da socialização com os professores e colegas de turmas” (P1). “As aulas de campo de ecologia” também foram relatadas por P7. Já P5 relatou a importância da disciplina de estágio supervisionado que lhe conferiu “uma visão da realidade do dia a dia” (P5). As aulas práticas de laboratório foram indicadas por P6 como um dos aspectos mais relevantes de sua formação inicial. Segundo Dubar (2012), quanto mais longo o tempo de estágio, mais os estagiários estão satisfeitos. Os estágios supervisionados, então, colocam em jogo competências relacionais que se adquirem principalmente pela prática.

4.2.2 Potencialidades e carências da formação inicial e pretensões profissionais

Nesta subseção, estão reunidas as declarações dos professores de Ciências sobre suas percepções a respeito do curso de licenciatura em Ciências Biológicas em que se graduaram. As respostas dos sujeitos para as questões desta temática, infelizmente, não detalham suficientemente. Dessa forma, a análise se fez a partir de poucas palavras e ideias bastante resumidas que foram emitidas pelos docentes a respeito de suas percepções sobre carências e potencialidades da licenciatura em Ciências Biológicas.

Quando questionados sobre o que a graduação lhes ensinou sobre o “ser professor”, o relato mais recorrente foi considerar a formação acadêmica insuficiente. Os professores expressam que, na maioria das vezes, se sentiram despreparados para as situações em sala de aula, pois o curso de licenciatura em Ciências Biológicas que cursaram mais parecia de bacharelado do que licenciatura, preocupando-se muito mais com as disciplinas e “com o assunto específico do curso, deixando a desejar uma discussão a respeito da importância da profissão docente” (P10).

Os estudos de Gatti (2010) sobre as licenciaturas também revelam que a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes aos conteúdos específicos da área tende a predominar em relação aos referenciais teóricos da educação. Nas licenciaturas em Ciências Biológicas, por exemplo, “a carga horária dedicada a formação específica na área é de 65,3% e, para formação para a docência, registra-se percentual em torno de apenas 10%” (GATTI, 2010, p.1373).

A expressão “*quase nada*” (P4) também é recorrente entre as falas dos docentes que consideram o curso de licenciatura aquém das demandas percebidas em suas práticas no cotidiano escolar.

Vou ser bem sincera, quase nada. A realidade é completamente diferente do que você aprende na graduação (P3).

Pouca coisa. Nada que fosse significativa (P5).

Muito pouco, mais no que se refere ao planejamento ou plano de aula (P7).

De acordo com Diniz (2011), a profissão docente no Brasil, particularmente quanto aos cursos de formação de professores, vem desde as décadas de 1980 e

1990 emitindo sinais nítidos de uma profunda crise do magistério no Brasil. Até mesmo anteriormente, no final da década de 1970, por exemplo, as dificuldades gerais enfrentadas pela educação brasileira já vinham sendo bastante defendidas, como aponta Diniz (2011):

Denunciou se, por exemplo, que a expansão no sistema público de ensino e, por via de consequência, a democratização do acesso à educação básica não foi seguida por correspondente investimento das verbas públicas destinadas à educação. A demanda de um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente foi, de certa forma, atendida pela expansão do ensino superior, principalmente mediante a um alargamento do ensino privado e a criação indiscriminada de cursos de licenciaturas (DINIZ, 2011, p.36).

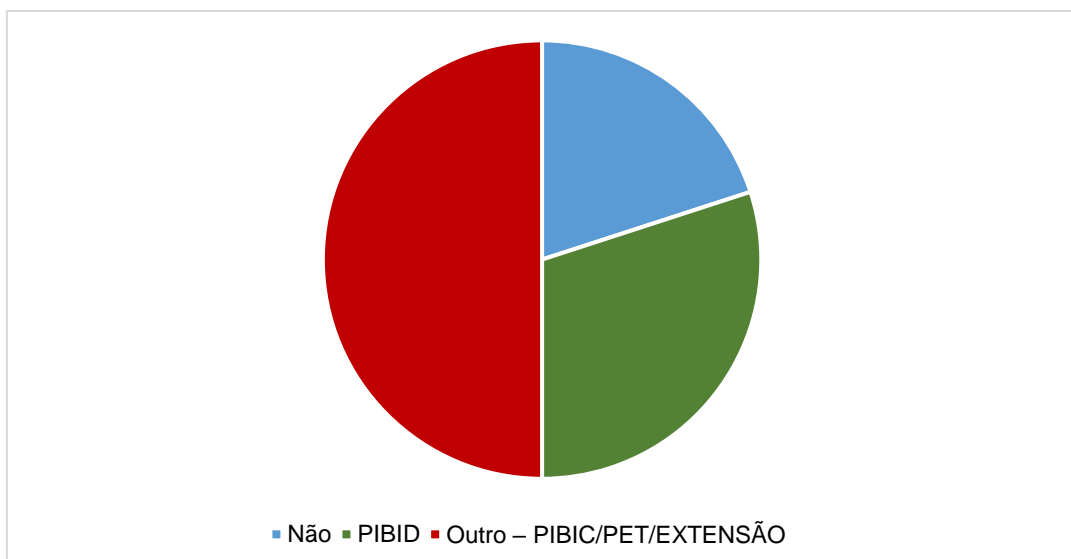
Portanto, não é de hoje que as licenciaturas vêm sendo postas em questão, quer seja pelos seus currículos, quer pela sua institucionalização (GATTI, 2010). As insuficiências da graduação são notadas por boa parte dos professores pesquisados, no entanto, poucos deles aprofundam ou dão detalhes sobre no que consistem essas carências. Alguns fatores, como as altas taxas de evasão, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio constante do *status* social da docência, fizeram com que os cursos de licenciatura enfrentassem constantes crises, tanto em instituições de ensino superior públicas como privadas.

Os professores, então, justificam o fato de não terem aprendido ou aprendido quase nada sobre o “ser professor” durante a graduação afirmando que o ser professor se faz “na vivência em sala de aula”, considerando que “a graduação não ensina a ser professor” (P8). Também se encontra na fala do P1: “Acredito que o exercício para a profissão que nos faz aprender sobre ser um professor”. Marcelo (2009) pontua esse tipo de percepção apontada pelos professores como uma espécie de choque da realidade, o momento em que os professores se deparam com dificuldades em seus trabalhos que demandam estratégias e conhecimentos distantes daqueles recebidos na formação inicial. Esse choque de realidade pode ser compreendido como “referências concretas dos professores a respeito das dificuldades encontradas para adaptar-se à realidade das aulas, dos alunos, etc.” (MARCELO, 1991, 142). Essas referências equivalem aos dilemas que se formam com o intuito de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos à realidade prática vivida.

Através do questionário, investigou-se, ainda, junto aos professores participantes, o que o curso de Ciências Biológicas licenciatura poderia ter oferecido para facilitar suas inserções na docência e o exercício da profissão docente. O objetivo era justamente identificar os conhecimentos e saberes que eles julgavam necessários para a docência e que, por ventura, não tenham sido fortalecidos durante a graduação na universidade. As respostas obtidas não foram tão unânimes em pensamentos e opiniões centrais, o que demonstra que a formação inicial se prediz como um percurso bastante pessoal, uma trajetória tão particular a ponto de que alguns conhecimentos e saberes se tornem fortalecidos, mas se configurem como carências em outros. Sendo assim, os resultados serão apresentados na intenção de demonstrar os elementos elencados pelos professores quando questionados sobre o que a graduação poderia ter oferecido para facilitar o exercício da profissão docente.

Os professores P4 e P5 demonstram uma certa satisfação com a graduação que tiveram relatando acreditar que “o que poderia ser oferecido foi ofertado”, como relatado por P8, que cita o Pibid como um dos elementos disponíveis que contribuiu para sua formação profissional docente. Considerando essa indicação sobre o Pibid como um elemento importante da graduação, questionou-se aos professores se eles teriam participado de algum grupo ou programa de pesquisa, iniciação científica ou iniciação à docência. Os resultados obtidos estão representados no gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Participação em atividade, grupo ou programa de pesquisa



Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2020).

Dentre os professores, dois (P3; P4) responderam não ter participado de nenhuma das alternativas ligadas à pesquisa durante a graduação. Os professores P1, P5, P6, P7 e P10 responderam ter participado de programas de pesquisa assinalando a opção outro que corresponde ao Pibid, PET ou Programa de Extensão. E apenas três (P2; P8; P9) responderam ter participado do Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Apesar de três professores terem participado do Pibid durante a graduação, P8 foi o único que atribuiu ao programa um valor relacionado ao seu curso de Ciências Biológicas. De acordo com Diniz (2011), como já destacado, até mesmo os estudantes que foram bolsistas de iniciação à docência estão sujeitos a dúvidas sobre a opção pela docência, devido à desvalorização social, salarial e depreciação da profissão docente.

Outros professores indicaram que o curso “poderia ter aplicado mais a vivência em sala de aula” (P9) e proporcionado “um maior contato com a prática” (P10). Prosseguem dizendo que a graduação poderia ter oferecido “mais estágios na sala de aula, mais aulas sobre didática... mais aulas práticas, também. Tudo isso facilitaria melhor a inserção na docência” (P7). Nesse sentido, outras respostas, abaixo, reforçam essas ideias:

Acredito que poderia ter se aprofundado mais nos processos de ensino aprendizagem, o papel do professor na sociedade, e mais atividades práticas (P6).

Na época em que cursei Biologia, tivemos o contato com a escola apenas no último período do curso durante o estágio supervisionado (P9).

Queria ter tido professores mais dinâmicos e com propostas mais atrativas (P5).

Como lidar com conflitos, como planejar uma aula, como adaptar os objetos de conhecimento aos alunos com necessidades especiais, ferramentas para manter a autoridade e o respeito em turmas desrespeitosas, entre outras coisas (P3).

A quantidade de horas de estágio. Creio que um tempo maior (P1).

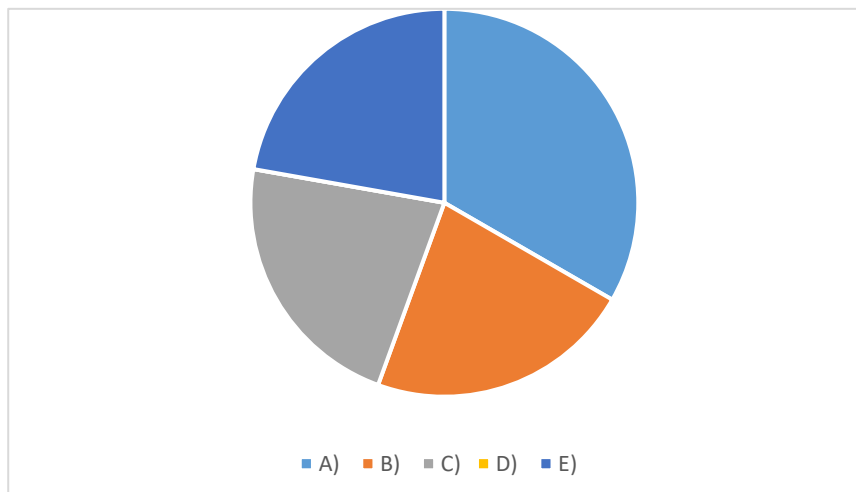
Os professores P1 e P9 consideram o estágio supervisionado como fundamental no curso de licenciatura e sugerem a ampliação da carga horário dos estágios e que não sejam inseridos nos últimos períodos da grande curricular da graduação, a fim de evitar o contato com a escola apenas nos últimos períodos. Os estágios supervisionados põem em jogo competências relacionais que se adquirem,

principalmente, pela prática. Para Dubar (2012), quanto mais longo o tempo de estágio, mais os estagiários estão satisfeitos. O número de horas dos estágios supervisionados deve, portanto, proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico. Para Gatti (2010), é necessário que os estágios supervisionados se constituam em práticas efetivas aos estudantes das licenciaturas e não apenas em atividades de observação.

Na tentativa de sondar, através da memória dos professores, suas expectativas profissionais após a graduação, foi questionado sobre qual foi a atuação profissional pretendida após a conclusão do curso, considerando que, muitas vezes, a atuação profissional na área específica da formação nem sempre é possível ou pretendida.

A pergunta do tipo fechada apresentava as seguintes alternativas: A) Docência foi minha primeira opção profissional; B) Não pretendia atuar como docente; C) Docência seria minha opção profissional, caso não tivesse sucesso em outra escolha; D) Atuar como docente para complementar minha atividade profissional; E) Atuar como docente até conseguir outra atividade profissional. A alternativa “d” não foi assinalada por nenhum dos professores participantes, o que significa dizer que os professores não consideravam a docência como uma atividade profissional complementar após a conclusão do curso e inserção no mercado de trabalho. O professor P8 não assinalou nenhuma alternativa. Os demais resultados estão representados no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Atuação profissional pretendida após a conclusão do curso



Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2020).

Analisando os resultados obtidos, percebe-se uma distribuição diversificada entre as respostas dos professores. Os professores P4; P5 e P10 foram os que responderam a letra “A”, considerando a docência como primeira opção profissional pretendida desde que se tornaram egressos da licenciatura. Na direção oposta, os professores P3 e P7 indicaram que não pretendiam atuar na docência após a conclusão da licenciatura (B), e P1 e P9 pretendiam atuar na docência caso não tivessem sucesso em outras escolhas profissionais (C). Para P2 e P6, a docência era uma opção até que conseguissem outra atividade profissional (E).

De acordo com esses resultados, com exceção dos professores P4, P5 e P10, atuar como docente não foi, para os demais, a primeira opção de atividade profissional. A escolha da docência, como uma espécie de seguro-desemprego, vem se configurando como uma alternativa bastante frequente no caso de não haver possibilidade de exercício em outra atividade, o que já vem sendo demonstrado, por exemplo, nos estudos de Gatti (2010). A autora aponta que cerca de 21% dos graduandos em Pedagogia e das licenciaturas pesquisados indicaram a docência como outra opção, caso não conseguissem exercer outro tipo de atividade.

Tardif e Lessard (2005) afirmam que o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária, porém, não raro, a docência se constitui em uma atividade de carácter provisório, complementativa e transitória para muitos docentes e por diversas justificativas. Entre essas justificativas, está a de que muitos professores precisam desempenhar outras atividades profissionais, além da docência, para poderem complementar a renda familiar.

Além dessa justificativa, pode ser verificado, também, como apontam os resultados, o carácter transitório que a docência passa a ter para muitos professores, que admitem estar atuando como docentes em carácter provisório, pois visam alcançar futuramente outras atividades profissionais que não a docência. Acontece que esses mesmos professores que não escolheram a docência como atividade profissional pretendida, ou que consideram “estarem professores” em um carácter transitório, são, em grande parte, os mesmos que se estabelecem na profissão e atuam durante anos, alguns até chegam a se aposentar nessa condição.

De fato, é através da experiência profissional, mediante, também, os saberes docentes, que a identidade docente se consolida. A atuação docente em sala de aula e o dia a dia escolar representam o chão para a consolidação da identidade

profissional docente, onde muitos elementos e fatores presentes nas identidades pessoais e profissionais dos professores se fortalecem, ou então, se chocam. Como visto, desde a discussão teórica sobre o processo de construção das identidades, é notado, com frequência, um fenômeno que pode atingir os indivíduos em seus processos identitários, isto é, a crise das identidades.

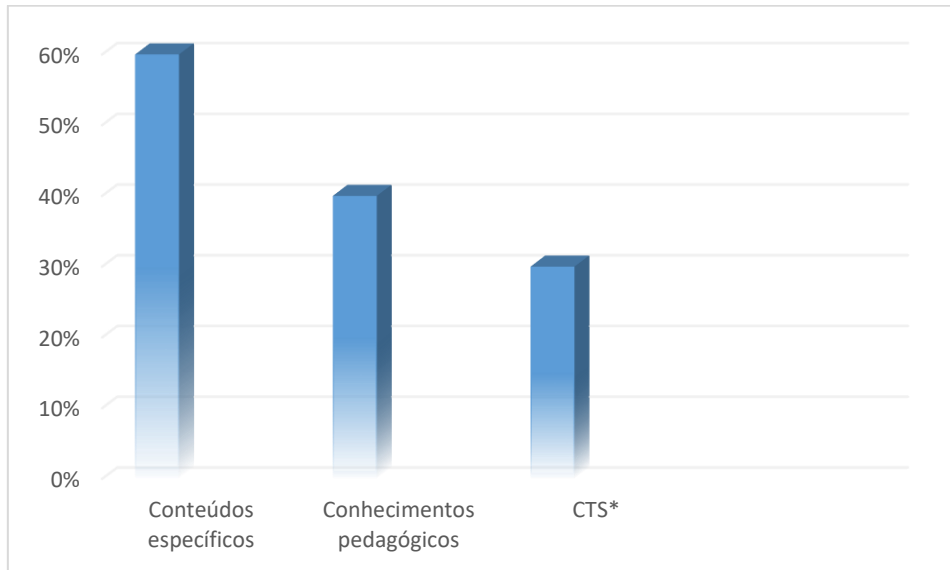
Dessa forma, a experiência através da profissão pode ser a força motriz da consolidação de uma identidade bem definida e assumida, como também um momento de crise identitária. Portanto, vale, agora, a análise da contribuição da atuação profissional, da prática, do trabalho e dos saberes da experiência na construção das identidades pessoais e profissionais dos professores de Ciências.

4.3 A IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA: CONSOLIDANDO A IDENTIDADE DOCENTE

4.3.1 Os saberes e as fontes de aprendizado e conhecimentos utilizados na prática docente

Dando continuidade às análises, os dados apresentados a seguir revelam quais conhecimentos e saberes os professores consideram indispensáveis para o trabalho de um professor de Ciências, ou seja, para seus próprios trabalhos. Os resultados representados no gráfico abaixo demonstram alguns conhecimentos e saberes mais recorrentes nas respostas dos professores e que foram classificados como “conteúdos específicos”, “conhecimentos pedagógicos” e “CTS*” (Ciência, Tecnologia e Sociedade).

Gráfico 4 – Conhecimentos e saberes indispensáveis para o trabalho docente



Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2020).

* CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)

Os resultados apontam que os saberes que os professores de Ciências consideram mais relevantes para o ensino são os conhecimentos específicos da área, isto é, os conteúdos específicos de ciências; aparecendo na resposta de seis professores (P1, P2, P3, P6, P7, P10). A identificação dos conteúdos de ciências e da área foi percebida nesta pesquisa, desde a análise da Educação Básica dos professores até a escolha do curso de Ciências Biológicas Licenciatura. Os professores revelam não apenas terem afinidade com os conteúdos da disciplina, como também os consideram como os principais conhecimentos para seus trabalhos na escola, em sala de aula.

O domínio de conteúdo científico, habilidade didática e sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos (P1).

Acredito que o professor de Ciências deve ter o domínio desta área, claro! (P2).

A docência exige muito do professor, então, é importantíssimo termos uma boa base, fundamentada nos conhecimentos específicos (P6).

Domínio de conteúdo, conhecer a comunidade, didática (P10).

Gatti (2010) considera que a identidade docente é marcada pela forte tradição disciplinar proveniente de uma formação inicial voltada para as demandas da área específica de conhecimento, em detrimento das demandas gerais da Educação Básica. Dessa forma, a parte curricular das licenciaturas, que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para atuação nas escolas, fica bem reduzida, o que pode comprometer, desde a base formativa, a relação entre teoria e prática proposta nos documentos legais e discussões da área.

Além desses, os professores também relatam os conhecimentos pedagógicos, aparecendo em 40% das respostas e conhecimentos sempre atualizados da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que aparece em menor porcentagem, com 30%.

Acredito que o professor de Ciências deve ter o domínio desta área, claro! Mas também tentar ter o máximo de conhecimentos sobre o mundo, nossa sociedade, culturas, enfim! Trabalhar a transversalidade! (P2).

Conhecimento do conteúdo, sempre estamos atualizados aos acontecimentos do mundo, tecnológicos e pedagógicos (P3).

Além da didática e criatividade necessárias a qualquer docente para levar os alunos a desenvolverem todas as habilidades inerentes aos objetos de conhecimento trabalhados, acho necessário o domínio da língua portuguesa, habilidades com matemática, física, química, geografia e habilidades com os recursos tecnológicos (P4).

Com relação aos conhecimentos pedagógicos, há destaque para a didática, como o conhecimento mais importante dessa área. Isso indica que os professores consideram necessário obter ferramentas e estratégias didáticas para guiar seus trabalhos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Marcelo (2009) considera o conhecimento didático do conteúdo como um dos elementos centrais dos saberes docentes. O conhecimento da didática possibilita aos professores desenvolver um ensino que propicia a compreensão dos alunos.

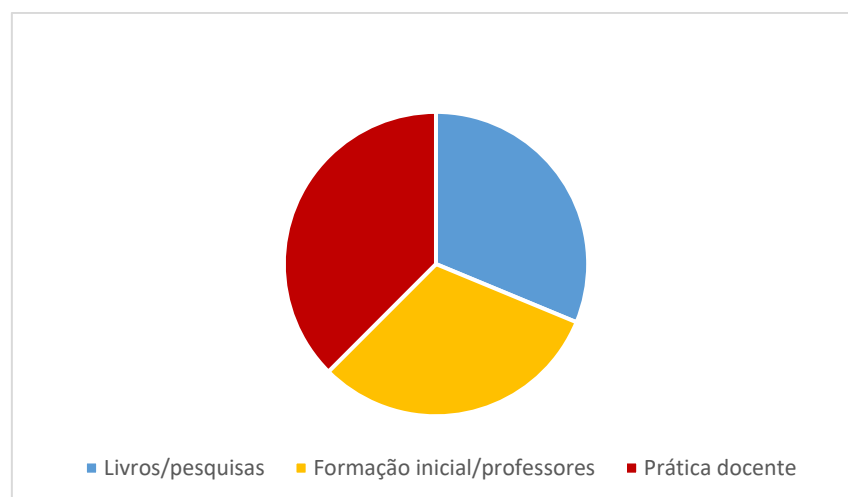
Já os CTS, aparecem em algumas respostas de professores que indicam considerar importante o domínio de conhecimentos sempre atualizados da sociedade e comunidade local, além dos conhecimentos da ciência e saberes do mundo tecnológico. Gatti (2010) considera que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo “não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania” (2010, p.1360).

A construção identitária na profissão, ou através dela, não se trata, de acordo com Dubar (2012), fundamentalmente, da acumulação de conhecimentos, e, sim, da "incorporação de uma definição de si próprio e de uma projeção no futuro, envolvendo, antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito" (p.357). A construção das identidades pessoais e profissionais docentes não se trata, simplesmente, de saberes profissionais formativos que se acumulam, mas de saberes mistos de teorias aplicadas e de práticas reflexivas, que são indissociáveis das situações de trabalho e das ações experimentadas ao longo da trajetória da formação.

Assim como identificar e conhecer os saberes docentes, que compõem não apenas a prática docente, como também as identidades profissionais docentes, é importante analisar as origens desses conhecimentos, de onde os professores consideram tê-los adquiridos. Sendo assim, questionou-se, aos professores de Ciências, "onde aprenderam ou qual a origem dos conhecimentos mais aplicados em suas práticas docentes?".

Três respostas centrais foram recorrentes, sendo elas, "livros/pesquisas", "formação inicial/com seus professores" e "prática docente", isto é, no dia, e estão representadas no gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Origem dos conhecimentos mais aplicados nas práticas docentes



Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2020).

Os resultados demonstram que os conhecimentos mais utilizados pelos professores em suas práticas docentes podem ser provenientes de origens diversas, e não exclusivamente de uma fonte, ou de uma parte da formação. Esse resultado revela que os conhecimentos e saberes dos professores de Ciências são plurais em suas origens (TARDIF, 2002), o que representa uma diversidade de fontes que variam desde a observação de seus professores, ainda enquanto alunos, até suas práticas em sala de aula e suas experiências profissionais.

Através das respostas, seis professores (P1, P2, P4, P5, P6, P7) responderam considerar a prática docente como uma das fontes de seus conhecimentos, isto é, “na prática diária” (P5), “no dia a dia, com alunos, coordenadores, nas formações, entre outras coisas” (P4). Esse fato aponta para o trabalho e a experiência como fonte de saberes e convergem com as ideias de Dubar (2012), que enfatiza que “o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro” (2012, p.363).

Cinco (P2, P4, P8, P9, P10) consideram a formação inicial, bem como o ensino dos seus professores como a origem de seus saberes: “Eu aprendi observando meus professores, tanto do ensino básico como do superior” (P9); “Na verdade, eu estou aprendendo. Mas a origem vem de outros professores que eu tive e que me marcaram muito” (P2).

E, por fim, cinco professores (P1, P6, P7, P8, P10) responderam que os livros didáticos e suas pesquisas se constituem como fontes de aquisição de conhecimentos utilizados em suas práticas docentes.

4.3.2 A trajetória na docência: marcas da experiência pessoal e profissional sobre a identidade dos professores de ciências

Mesmo que o professor já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é apenas a partir da experiência concreta que o processo de consolidação da identidade docente será desencadeado. De acordo com Diniz (2011), essa concepção pode nos fazer pensar na inadequação dos cursos de formação inicial de professores no Brasil, de forma que o licenciando pode concluir sua trajetória de formação sem nunca ter assumido efetivamente o papel e a identidade docente.

Dessa forma, a fim de investigar junto aos professores as representações que possuem sobre o “ser professor”, foi questionado o que é ser professor. Buscou-se, nos resultados, analisar quais são as concepções dos professores de Ciências sobre suas próprias profissões, um reconhecimento feito por dentro, por quem está diretamente envolvido com a docência: quem melhor para caracterizar a profissão que não o próprio profissional?

Para melhor visualização e apresentação dos dados, as respostas serão apresentadas na íntegra através do quadro abaixo, e alguns dos trechos utilizados para demonstrar os resultados e desenvolver a discussão a respeito.

Quadro 7 – Representações sobre “ser professor”

Para você, o que é ser professor?	
Resposta	Sujeito
Ser professor é ensinar, é se dedicar ao que faz com carinho para fazer o seu aluno crescer como indivíduo. Ser professor é apontar caminhos, é ser generoso e se doar.	P1
Ser professor é mediar conhecimentos, compartilhar experiências e também aprender com os alunos. Ser professor é mediar o conhecimento, dar as ferramentas necessárias para que os alunos possam construir suas críticas, suas ideias para o mundo e seus pensamentos.	P2
Ser educador é muito mais que dar aulas, corrigir provas ou atividades. Ser professor exige muito esforço, preparo, conhecimento, pesquisa, dedicação, tempo, e ainda mais que isso, compromisso e comprometimento. Ser professor significa mais que ensinar conhecimentos específicos, representa uma compreensão ampla da nossa área de atuação, das relações que envolvem o contexto escolar, social e, sobretudo, é essencial que estejamos sempre atualizados.	P3
Alguém que ajuda outros a construir o conhecimento. Alguém que ajuda outros a descobrir, a assimilar as informações, sintetizá-las e aplicá-las de maneira competente em suas vidas práticas. Alguém que ajuda outros a tornarem-se cidadãos conscientes e emancipados. Acreditar que ao menos alguns alunos, saberão usar o que eu ensino em suas vidas.	P4
Realizar um sonho de infância, uma escolha de vida.	P5
É uma realização de vida, é poder levar adiante algo com carinho, é semear na vida de alguém, é fazer parte de milhares de história. Apesar de todos os percalços é gratificante.	P6
É ser mediador e impulsionador de sonhos. O meu papel como educadora vai além de ensinar e transmitir conhecimentos aos meus alunos, mas, na verdade, mostrar caminhos (mediar) para que ele próprio tenha a curiosidade e as ferramentas necessárias para conhecer e aprofundar nas suas experiências e descobertas.	P7

A base de tudo, ensinar e aprender. Responsabilidade, para o aluno, o professor é referência.	P8
Transmitir conhecimento e ser exemplo. Eu compreendi que seja uma profissão na qual é transmitido não só o conhecimento das matérias (disciplinas) como também valores de uma sociedade.	P9
Professor ou professora é um agente de transformação social, é um dos interlocutores da ciência e a sociedade	P10

Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2020).

Pelo exposto no quadro de respostas, é possível observar uma diversidade de ideias e representações que os professores apresentam sobre o que é ser professor. Tanto mais os professores carregam representações sobre o “ser professor”, tanto mais constroem identificações sobre si mesmos. Dessa forma, pelas representações, elementos e fatores já apresentados, provenientes desde as relações familiares, da escola e ao longo da formação, a identidade docente vai se consolidando no decorrer da profissão, através das situações da experiência e da socialização profissional.

Analisando as respostas, podem-se destacar falas que relacionam o trabalho do professor com o compromisso ético, moral e social que a profissão docente exige. Ser professor de Ciências não se limita ao ensino “das matérias (disciplinas) como também valores de uma sociedade” (P9), afinal, o “professor ou professora é um agente de transformação social, é um dos interlocutores da ciência e a sociedade” (P10). É preciso que o docente assuma sua responsabilidade, como indica P8, pois “para o aluno o professor é referência” (P8), além de “mediador e impulsionador de sonhos” (P7). Se, por um lado, a identidade profissional se constitui como um fator importante para que os docentes se tornem bons professores, por outro, contribui para a percepção de autoeficácia, de compromisso, motivação e satisfação no trabalho dos docentes.

Os professores P5 e P6 descrevem a profissão como “uma realização de vida”, um “sonho de infância”, o que demonstra a identificação com a profissão desde muito cedo, além de relacioná-la como um objetivo para a vida profissional. A função de mediador também aparece com frequência nas respostas, como na fala do P7: “É ser mediador... mostrar caminhos (mediar) para que ele próprio tenha a curiosidade e as ferramentas necessárias para conhecer e aprofundar nas suas experiências e descobertas”; de P2 “Ser professor é mediar conhecimentos, compartilhar

experiências e também aprender com os alunos.” Expressões como “comprometimento”, “responsabilidade”, “dedicação” e até sentimentos, como “carinho”, também foram indicados nas respostas dos professores que relacionaram essas palavras para significar a profissão, ressaltando a conotação afetiva e social da profissão docente. Diniz (2011) evidencia que, para muitos docentes, os cursos de licenciaturas representaram, desde sua escolha, uma alternativa sedutora ou um projeto de vida profissional que se consolida no exercício da função.

É interessante perceber que essas representações que foram analisadas através das respostas dos professores revelam não apenas as percepções que os sujeitos têm sobre a profissão docente, como também, e talvez de forma inconsciente, tem a ver com a identidade pessoal e profissional deles mesmos, a visão de uma identidade construída para si que carrega essas representações sobre o “ser professor”.

À semelhança das identidades pessoais e profissionais, as percepções acerca da profissão podem se manter ou se modificar com o passar do tempo, de acordo com as trajetórias individuais de cada um. Questionou-se, então, aos professores de Ciências, se suas visões sobre a profissão, sobre ser professor, mudaram ou vêm mudando com o tempo, solicitando que justificassem, se possível.

Somente P2 respondeu que não, justificando que “sempre soube que era extremamente complicado ser professor, hoje, só vejo na prática” (P2). Portanto, para P2, a concepção do ser professor vem se mantendo ao longo de sua trajetória, além disso, vem se consolidando com a suas experiências na prática, como demonstra sua resposta. Muitas das impressões acerca da profissão docente se fortalecem no percurso dela, como afirma P9: “Nós só descobrimos o que é ser professor, de fato, na prática e isso eu ainda estou aprendendo”.

Durante a própria experiência profissional, questões das mais diversas, como a burocratização do trabalho docente, desvalorização profissional e má remuneração, por exemplo, reforçam as concepções depreciativas da docência. No que se refere à desvalorização profissional, muitas vezes sentidas pelos professores, Dubar faz a seguinte consideração: “o fato de muitos não conseguirem e não terem acesso ao reconhecimento que esperava, constituem os elementos mais preocupantes de uma crise de identidade particularmente dolorosa” (DUBAR, 2012, p.355).

No entanto, nove professores responderam que sim, suas visões sobre ser professor mudaram e vêm mudando com o tempo, sob alguns pontos de vistas e diferentes justificativas. É inegável a percepção de que nossas sociedades estão mudando. As transformações que vêm ocorrendo estão afetando diretamente a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e aprendemos. Para Marcelo (2009), essas mudanças, de certo, repercutem sobre a escola, como instituição encarregada de formar os novos cidadãos, e também afetam os docentes e sua identidade como profissionais.

Alguns professores apresentam justificativas semelhantes para afirmarem essas mudanças, como, por exemplo, a participação da família quanto à educação de seus filhos, cada vez mais reduzida, sentem que os familiares transferem responsabilidades para a escola e para os professores, além das dificuldades de ensino para com seu alunado, relatando a falta de interesse deste.

Tem sido cada vez mais difícil ser professor nos dias atuais, porque as famílias de nossos alunos não fazem o acompanhamento que deveriam. Os pais estão delegando demandas de casa para a escola (P1).

A minha visão vem mudando bastante. Hoje vejo o total desinteresse dos alunos e familiares em relação a escola (P3).

A maior desilusão foi a falta de interesse dos alunos (P4).

Sim, porque são novos tempos, e uma geração de aluno que não respeita o professor, e além do salário ruim (P8).

Aspectos relacionados à “questão salarial, infraestrutura escolar, desrespeito” (P3) também apareceram nas respostas, o que demonstra que várias são as causas e origem das mudanças que os professores de Ciências percebem a respeito da profissão docente; questões ligadas à condição de trabalho, salarial, participação familiar cada vez mais reduzida e desinteresse de seus alunos. Ludwig e Boeing atribui a decadência do salário e do que isso representa para a dignidade e o respeito com a categoria profissional docente à precarização do trabalho docente. A identidade profissional dos professores vem sofrendo, à semelhança de outros grupos ocupacionais, significativas repercussões das transformações no mercado. Despesas de capital feitas em educação, como pagamento dos professores, precisam ser

consideradas investimento associadas ao empreendimento educacional e não ao consumo.

Por outro lado, muitos trabalhadores carregam a ideia de que, se o trabalho muda, o salário também deve mudar, caso contrário, sem alteração salarial, o trabalho deve permanecer o mesmo (DUBAR, 1997). Não raro, observam-se professores que afirmam estar em acordo com aquilo que são pagos para fazer e que muitas ações desejadas ou esperadas de seu trabalho estão além do que recebem, isto é, estabelecem uma relação com o trabalho tendo o salário como finalidade.

Nas palavras de Dubar (2006, p. 13), “não há essências eternas, tudo é submetido a mudança”. Tendo isso em vista, torna-se compreensível o fato de que as identidades não são imutáveis, não são fixas e rígidas. São plásticas, maleáveis e passíveis de mudanças. Assim como as pessoas são mutáveis, suas identidades também são.

Dois professores (P8; P9), quando questionados se consideravam que alguns fatores ou questões pessoais influenciaram ou influenciavam em suas profissões, responderam que não, o oposto dos sete demais professores que responderam “sim” e um que respondeu “talvez”. Os professores P5, P7 e P10 responderam que a influência pessoal percebida sobre suas profissões se dera basicamente através da influência que tiveram de seus familiares que exerciam a docência, como demonstram as seguintes respostas: “Minha mãe era educadora” (P5); “Sim, meu pai era professor, e eu, desde criança, gostava de brincar de dar aulas para meus coleguinhas” (P7), “Meu pai era professor e pesquisador” (P10). Marcelo (2009) admite que a identidade profissional docente se constrói mediante uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais.

Entre os resultados encontra-se uma resposta cada vez mais constante de se achar entre os relatos de muitos professores acerca do trabalho docente e de como este repercute em suas vidas: “Os fatores pessoais que influenciam na minha profissão atualmente são fatores negativos, infelizmente: transtornos psicológicos adquiridos durante o exercício da profissão e desmotivação” (P4).

É possível constatar que nem tudo são contribuições positivas, e que, algumas vezes, questões relacionadas à saúde física e emocional repercutem diretamente sobre a profissão e atuação profissional. No entanto, em outros casos, o caminho é o inverso, questões e fatores do trabalho e da profissão acabam por refletir

na esfera pessoal dos indivíduos, porque, na verdade, o indivíduo tem uma vida só, e a concepção de vida profissional distanciada de vida pessoal já vem sendo superada há tempos. De acordo com Tardif (2005), as atividades profissionais dos sujeitos lhes ocasionam custos existenciais e, com certeza influem, também, sobre suas identidades.

Pensando nisso, questionou-se aos professores se eles consideravam que aspectos profissionais poderiam ou não refletir sobre “vidas pessoais”. Novamente, os professores P8 e P9 responderam que “não”, contrários ao obtido nas respostas de oito professores que responderam “sim”. Quando a questão é invertida, no sentido de questionar sobre as influências da profissão percebidas em suas vidas pessoais, os professores se posicionam com maior clareza, conseguem sentir que suas atividades profissionais repercutem diretamente sobre suas vidas particulares, quer pelo compromisso social e com aquilo que eles próprios ensinam através da educação científica, como a consciência refletida em atitudes e hábitos de preservação ambiental, quer pelo acúmulo de tarefas e demandas que se estendem do trabalho até suas casas, por exemplo.

O professor é exemplo em todas as situações. E você acaba refletindo alguns posicionamentos na sua vida pessoal (P1).

Tenho uma vida baseada no compromisso social, minhas atitudes e modo de vida são baseados em um modo sustentável e ambientalmente correto (P10).

Na maioria das vezes levamos a sala de aula para dentro de casa. É inevitável (P6).

Acredito que a profissão, embora você trabalhe apenas um horário no colégio, você está sempre trabalhando em casa, corrigindo alguma coisa, elaborando algo e isso te desgasta (P2).

Os professores, então, se sentem cansados e fadigados, atestam que as horas na escola não são suficientes para encerrar suas questões de trabalhos, o que faz de suas casas, muitas vezes, uma extensão quase inevitável do seu ofício e relatam isso de maneira descontente. Não obstante, outros professores conseguem ser ainda mais específicos, afirmando que a influência profissional sobre suas vidas pessoais chega a ser “negativa, infelizmente” (P4).

O exercício da docência, me faz ter uma vida sedentária. Com poucas horas para cuidar de minha saúde, minha aparência, poucos momentos de lazer e para socializar com amigos e familiares (P4).

Juntamente com isso, chegam a relatar problemas e quadros clínicos físicos que carregam em seus corpos, relacionando-os diretamente com a atividade profissional que exercem: “Certamente, o cansaço, o estresse com os de casa. A falta de oportunidades para crescer na profissão por falta de recursos, devido ao baixo salário” (P7).

De acordo com Dubar (2012), para muitos profissionais, a "verdadeira vida" situa-se fora do trabalho remunerado, “nas relações amorosas, na família, no consumo, no esporte, na religião ou na alegria” (2012, p.333). Nesse sentido, a definição de trabalho é concebida sempre como uma obrigação, uma subordinação e uma fonte de sofrimentos. Os indivíduos que possuem essa concepção de trabalho acabam não desenvolvendo uma boa definição de si mesmos.

À semelhança das demais profissões, a profissão docente é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros, inseridas em situações de trabalho, e de percursos de vida, êxodos e fracassos, continuidades e rupturas. Não obstante às relações que os professores de Ciências estabelecem desde a infância na escola, durante a formação inicial, com seus professores, com a família e sociedade em geral, existe ainda aquela estabelecida com seus pares e demais profissionais da educação.

Na direção de analisar os elementos e fatores presentes na construção de suas identidades pessoais e profissionais e que são provenientes de suas socializações e suas relações de trabalho com seus pares, demais professores, foi questionado se “as relações estabelecidas com os pares (demais professores) na escola ajudaram/ajudam no processo de constituição da docência?” e “de que forma?”.

Do rol dos professores participantes, nove deles responderam que “sim”, e apenas um (P9) respondeu “não muito”, sem justificar ou fazer algum tipo de comentário. As relações estabelecidas com os colegas de profissão também se constituem de um elemento crítico na socialização e no desenvolvimento profissional dos professores. A qualidade das relações com o outro torna-se, então, um critério e um elemento importante da dinâmica das identidades (DUBAR, 1997). Dessa forma, analisando os que responderam “sim”, chega-se aos seguintes resultados.

Quanto às socializações com os pares, as contribuições provenientes das trocas de experiências aparecem com frequência nas respostas de alguns professores, como nas respostas destacadas a seguir:

Sempre ajudam, com troca de experiências e vivências (P10).

Ajudam muito. A troca de informações com os outros colegas enriquece a nossa prática escolar. Ajudando a melhor no processo de ensino-aprendizagem (P1).

Sim. A troca de experiências é fundamental, a gente aprende trocando ideia e experiências (P6)

Sim, as trocas de ideias. De como lidar com tais alunos. Todos os professores têm que falar uma língua só, para uma boa relação (P8).

Sim. Muito. Aprendemos muito uns com os outros. Escutar com atenção os colegas mais experientes me ajuda. Às vezes também precisamos alinhar alguns procedimentos para alcançar melhores resultados com os alunos em comum (P4).

Eu costumo dizer que ainda estou processo de construção. Todos os dias eu aprendo um pouco. Alguns colegas me ajudaram a compreender melhor o próximo, a não ser tão rígida com os alunos e que cada um tem suas dificuldades. Ah, e também a não comparar, porque cada um é cada um (P3).

De acordo com esses resultados, as trocas de experiências estabelecidas com os pares, demais professores, constituem-se em socializações e se baseiam na partilha de ideias, de como fazem e agem em certos casos, das suas vivências em sala de aula e, sobretudo, de suas práticas e saberes, principalmente oriundos da experiência. Para Dubar (2012), a socialização profissional consiste no processo geral que "conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo, concebido como um processo em construção permanente" (2012, p.358). É, justamente, mediante essa socialização que se definem os indivíduos por seu trabalho. É através da socialização profissional que o indivíduo vai se tornando parte de um coletivo docente.

De acordo com Mussanti (2010), os indivíduos vão, através da socialização profissional, aprendendo papéis que lhes permitem se adaptar, de forma passiva ou ativa, à cultura institucional. Esses processos de socialização podem gerar regularidades ou certos padrões de comportamento, o que possibilita aos professores uma adaptação ao entorno. Além disso, a socialização profissional se faz, ainda, através da compreensão das histórias individuais de suas realizações dos docentes em relação com os contextos institucionais, culturais e políticos em que essas socializações se produzem.

No entanto, outro resultado importante de ser apresentado foi a resposta de P2: "Eles ajudam, sim, mas sempre aconselhando que você não fique por muito tempo

devido ao desgaste e desvalorização da profissão” (P2). Esse resultado demonstra que, em alguns casos, as trocas de experiências e depoimentos dos professores em relação ao trabalho docente e à profissão nem sempre apontam para o engajamento na carreira. Sobretudo, aqueles depoimentos de professores que já contam com anos de carreira, que, de acordo com os estudos de Huberman (2000), passam pela fase do desinvestimento na profissão ou se preparam para a aposentadoria. Por volta dos 35 e 40 anos de carreira, os professores revelam um progressivo abandono das responsabilidades profissionais, à semelhança do que pode ocorrer também com outras profissões.

Não necessariamente o desinvestimento acontece no final da carreira, em alguns casos, ele provém da frustração que os indivíduos adquirem de suas ambições, o que pode acontecer no meio da carreira. Dessa forma, o descontentamento pode ser recorrente em muitos depoimentos, fazendo com que a troca entre os pares se traduza como desencorajamento à carreira docente. Em seus estudos sobre as identidades profissionais, Dubar (2012) destaca que em muitos casos a construção identitária dos sujeitos fica à mercê de trabalhos que são marcados pela precariedade, baixos salários e pela falta de qualquer perspectiva de carreira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A direção principal que conduziu esta investigação guiou-se a partir do objetivo geral que buscou analisar como ocorre o processo de construção da identidade pessoal e profissional docente dos professores de Ciências e de que forma essas identidades se entrecruzam produzindo trajetórias, experiências e repercussões significativas da profissão docente. Para atingir esse objetivo, mediante leituras realizadas na literatura que trata de assuntos educacionais sobre identidade docente e nos autores que constituíram o aporte teórico que fundamentaram a dissertação, considerou-se necessário analisar os aspectos históricos, sociais, emocionais, assim como lembranças, representações, contextos e os mais variados fatores pessoais e profissionais que estão ligados, direta ou indiretamente, de forma consciente ou não, ao processo de construção da identidade docente dos professores de Ciências de Rio Branco.

Em um primeiro momento, buscou-se compreender a construção da identidade docente realizando sucessivas leituras no contexto das discussões acadêmicas e que também ocorreram durante as aulas e disciplinas que cursei no mestrado em educação da Universidade Federal do Acre, nos anos de 2019 e 2020, no intercâmbio que fiz em Curitiba como aluno visitante da Universidade Federal do Paraná e na literatura acerca dos conhecimentos acumulados por outras pesquisas educacionais sobre o tema.

Isso possibilitou contextualizar melhor o objeto da pesquisa, adotando um aporte teórico que não apenas norteou a dissertação, como também facilitou a compreensão deste objeto tão delicado e complexo de ser analisado, isto é, a identidade dos indivíduos. Sem dúvida, outras perspectivas e abordagens são possíveis de serem realizadas em pesquisas que envolvem a identidade profissional docente como objeto de investigação; um fenômeno não apenas social como também pessoal. Todavia, optar por analisar a identidade pessoal e profissional docente dos professores de Ciências, com foco nas socializações, representações sociais, processos de formação, saberes e no trabalho docente se revelou deveras apropriado, evitando que a pesquisa se perdesse em meio às múltiplas direções e informações das quais não se conseguisse extrair significados relevantes.

Para melhor organizar o referencial teórico e as categorias de análises pré-estabelecidas, optou-se por organizar as seções teóricas em duas seções com suas respectivas subseções. Dessa forma, a seção 1, constituída por 3 subseções, proporcionou uma discussão acerca de como ocorre o processo de construção identitária pessoal e profissional docente, levando em consideração as socializações vivenciadas por um indivíduo ao longo de suas trajetórias. Além disso, possibilitou identificar os elementos que constroem as identidades pessoais e profissionais docentes, apontando a existência de uma crise das identidades relatada por alguns autores.

A primeira subseção, dentro dessa seção, trouxe uma discussão sobre o processo social de (re)construções identitárias dos indivíduos, baseada em teóricos que pesquisam a identidade profissional docente, relacionando-a com a identidade pessoal do sujeito, admitindo que o estudo de qualquer uma dessas identidades não se dá separadamente.

Já a segunda subseção tratou da constituição da identidade profissional docente ancorada na esfera socioprofissional, mas que não se reduz à identidade no trabalho, sendo intensamente vivida pelo indivíduo. Nessa subseção, a análise revelou a existência de um certo consenso, através da literatura consultada, que a identidade pessoal e profissional de professores se assemelha a uma construção e nunca como um dado, ou seja, identidade como um construto, podendo ser pessoal ou coletiva. Nesse ponto, foi possível classificar a identidade profissional docente como uma identidade coletiva, construída na articulação de dois processos identitários: um que se refere à identidade para si, identidade pessoal, e o outro à identidade para outrem, identidade coletiva.

O estudo exigiu, ainda, a imersão em uma literatura que trouxesse discussões sobre a identidade pessoal e a crise das identidades, feitas a partir da terceira subseção. Essa discussão revelou que existem vários tipos de identidade pessoal, isto é, várias formas de construir identificações de si próprio e dos outros. Tanto a identidade pessoal como a profissional, portanto, a identidade social, tratam-se de identidades instáveis, plásticas e móveis. Por esse mesmo motivo, as identidades podem atravessar percursos incertos e dúbios que conduzem à crise das identidades pessoais. Essa crise das identidades se relaciona com a crise da modernidade, sendo a crise da modernidade consequência, por exemplo, de uma profunda mutação no

mundo do trabalho e se estabelece, entre outras variáveis, através da precarização do trabalho docente, sendo alimentada pelo sentimento de desvalorização e pela falta de reconhecimento.

Estudar a profissão docente, então, foi imprescindível, tendo em vista que profissão confere identidade. Essa análise se deu a partir da segunda seção (seção 2) da dissertação, que tratou de analisar, também, a formação dos professores de Ciências e os saberes docentes refletidos em suas identidades.

Dentro da seção 2, a primeira subseção demonstrou que, com o passar dos anos, alguns elementos foram e vêm produzindo implicações à profissão docente, fazendo com que ela se assemelhe muito mais a ocupações do que a "verdadeiras" profissões, como a Medicina e o Direito. Não obstante, o controle e a regulação da profissão docente pelo Estado vêm gerando uma depreciação profissional que a distancia ainda mais das demais profissões. Essa perspectiva de estudo, portanto, considera a atuação dos professores dentro de um sistema que está subordinado à regulação pelo Estado, o que se traduz como limites à sua autonomia como classe profissional.

Encerrando as análises que nortearam teoricamente a pesquisa e a dissertação, está a análise das formas pelas quais a formação dos professores de Ciências e os saberes docentes influenciam na construção de suas identidades. Essa abordagem considerou que a formação profissional e os saberes docentes são elementos necessários à profissionalidade e ao desenvolvimento profissional dos professores, e que pesquisar sobre formação e saberes é também pesquisar sobre o significado do papel do professor na sociedade.

Diante disso, foram estabelecidos alguns objetivos específicos, partindo-se do objetivo geral. Foram eles: a) Identificar quais fatores, elementos, representações estão presentes na formação da identidade pessoal e profissional docente dos professores de ciências, b) descrever formas de entrecruzamento da identidade pessoal e profissional dos professores de Ciências a partir da produção de trajetórias, experiências e repercussões significativas da profissão docente, c) compreender como saberes, conhecimentos e experiências teóricas e práticas produzidas no processo de formação contribuem/auxiliam/interferem na constituição da identidade profissional docente, os quais servirão de suporte às concepções e práticas pedagógicas dos professores de Ciências.

A partir daí, visando alcançar esses objetivos, foram analisados questionários respondidos no ano de 2020 por dez professores de Ciências que atuam do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais no município de Rio Branco. Vale salientar que todos os questionários foram enviados e recebidos virtualmente, tendo em vista que a pesquisa aconteceu no decorrer da pandemia causada pelo novo Coronavírus, classificada no estado do Acre desde março de 2020, que estabeleceu medidas de enfrentamento e isolamento social, não sendo possível realizar aglomerações e reuniões entre pessoas. Esse mesmo motivo justificou a escolha do questionário como um instrumento possível de coleta de dados, emitido e recebido via *web*, considerando que, em situações como essa, o pesquisador ou pesquisado não precisam necessariamente estar presentes para aplicá-lo. A pesquisa revelou uma gama de resultados, nem sempre uníssonos, que serão resumidos a seguir.

Em primeiro lugar, em se tratando das trajetórias dos professores de Ciências, todos, com exceção de um, reconheceram ter recebido influências diretas sobre a escolha da profissão docente, variando apenas a origem dessas influências. Apenas um professor não considerou ter recebido diretamente a influência para a escolha da profissão docente. De certa forma, não escolher uma profissão pode significar não se identificar com ela. Os professores, em suas trajetórias e socializações, revelam memórias da infância, familiares e da escola que os levaram à escolha pela docência, o que se traduz em uma identidade visada que, na maioria dos casos, mostrou-se consonante com a identidade herdada. Uma construção de si mesmo e em suas profissões baseada em suas identificações e representações herdadas das relações sociais e familiares.

Na origem dessas influências que motivaram os professores na escolha pela docência estão a família, o meio social, a escola e as relações estabelecidas com os professores com quem tiveram contato durante o período em que foram alunos na Educação Básica. Foi possível constatar, em alguns casos, que as relações familiares e o convívio estabelecido entre alguns dos professores pesquisados e seus familiares que exerciam ou exercem a docência se revelaram como um incentivo que os conduziu à escolha da profissão. O contato familiar direto com uma profissão produziu, em boa parte dos professores, uma fonte direta de motivação e incentivo à carreira profissional.

No entanto, os resultados também demonstraram que, em outros casos, essa possibilidade de influência do meio familiar sobre os professores atua em direção oposta à docência. São os casos de alguns professores que não tiveram na família o incentivo ou a motivação quanto à escolha profissional, por motivos que variam desde a desvalorização da profissão docente, até reconhecimento social e salário. Resultados como esse podem refletir no confronto a que estão sujeitos os professores de Ciências entre a identidade que constroem para si, a imagem de si mesmo e a identidade que lhes foi atribuída pelo outro, por exemplo, representações sociais herdadas.

Como visto anteriormente nas discussões teóricas, estratégias identitárias podem ser criadas a fim de que o indivíduo consiga gerir melhor essa crise. Professores nessa situação podem assumir a identidade e as identificações que têm com a profissão e que foram herdadas ou podem, com esforço, refutá-las, abandonando-as, no sentido de criar o novo. Nesse ponto, considera-se, por exemplo, conceber a formação inicial como um momento pelo qual os licenciados pudessem analisar suas representações e imagens da docência em um exercício de reconhecimento de a si próprios como docentes.

Contudo, com frequência, o que se percebe são o choque e crise de identidade que muitos professores assumem a partir do momento em que começam a atuar de fato na docência e nas situações da sala de aula. Ainda assim, em casos como esse, a formação continuada, estabelecida entre as instituições formadoras e as escolas, apontaria para a possibilidade de reflexão e mudança efetiva para os professores e suas práticas, mas apenas se essa formação não estivesse voltada para uma perspectiva completamente desconectada do contexto e da realidade que mais parece uma formação prescritiva para aplicar receitas prontas.

No que tange à escola e ao período no qual os professores de Ciências foram alunos, muitos relataram considerar o papel dos professores que tiveram durante a Educação Básica como um elemento fundamental para a imagem que construíram da profissão docente. Pode-se inferir que esses modelos e padrões, em muitos casos, são reproduzidos em suas próprias identidades e imagens de si mesmos.

Os resultados demonstraram que os professores de Ciências, antes mesmo de ingressarem na licenciatura em Ciências Biológicas, já se identificavam com o curso. Essa identificação apareceu atrelada às influências oriundas de suas trajetórias

escolares e do contato com os seus professores da Educação Básica. A escolha consciente pela licenciatura, contudo, não foi unânime. Alguns professores alegaram que outros cursos foram prioridades e que a licenciatura em Ciências foi uma possibilidade de segunda opção. Também esteve presente, nos resultados, professores que revelaram escolher a licenciatura para, a partir dela, migrarem para outros cursos de áreas afins.

Obviamente, não se espera que os licenciandos em Ciências Biológicas já tenham consolidado suas identidades pessoais e profissionais, até porque esta pesquisa admitiu que a construção das identidades está sempre em movimento, mas, a partir da formação inicial, os professores têm a possibilidade de consolidar ou refutar as identificações, conhecimentos e saberes que trazem consigo para uma construção genuína de si mesmos.

A partir dessas primeiras identificações verificadas nos professores de Ciências e que integram parte da construção de suas próprias identidades pessoais e profissionais, os professores revelaram afinidade com a disciplina de Ciências, que tiveram ainda enquanto alunos da Educação Básica, como um fator decisivo que os conduziram à escolha pela profissão docente - e especificamente pelo Ensino de Ciências, traduzido pela escolha do curso. Escolher o curso de licenciatura como formação, incluindo optar pelas Ciências Biológicas, revelou-se como uma das marcas fortes e constantes de identificações comuns à maioria dos professores de Ciências desta pesquisa, revelando o caminho da identidade construída para si com a identidade atribuída pelo outro.

Prosseguindo nas considerações, outros resultados corroboram com o exposto acima e apontam que a escolha dos professores participantes pela licenciatura em Ciências Biológicas se deu, principalmente, pela identificação com a disciplina e identificação com os temas, conteúdos científicos e com a área de conhecimento das Ciências da Natureza.

Quanto à jornada na formação inicial, às referências iniciais dos professores sobre a licenciatura e expectativas da formação docente, muitos professores revelaram compreender a docência como um ofício ou arte para o qual se deve ter um dom natural. Os resultados também demonstram representações que concebem a docência como uma profissão importante para a formação de todas as demais profissões e outros indicaram a concepção de uma profissão desvalorizada e mal

remunerada. Dessa forma, os professores de Ciências não apresentaram as mesmas representações e imagens de suas profissões, o que pode ser explicado pelas diferentes trajetórias sociais, familiares, exercício da docência e experiências pessoais e profissionais vividas por cada um.

Quanto ao período da formação inicial e suas contribuições ou carências sobre a formação das identidades pessoais e profissionais dos professores de Ciências, os resultados apontam que muitos recordam a graduação como uma trajetória desafiadora, de percursos incertos e momentos de dificuldades. A entrada na universidade representou, para muitos participantes, um período de grandes novos desafios. Outros indicaram as aulas de campo e o estágio supervisionado como sendo cruciais para suas formações.

Quando questionados sobre o que a graduação lhes ensinou sobre o ser professor, o resultado mais recorrente foi considerar a formação acadêmica como insuficiente. Os professores relataram que, na maioria das vezes, se sentiram despreparados para situações em sala de aula, pois a licenciatura em Ciências Biológicas que cursaram mais parecia bacharelado do que propriamente uma licenciatura. Indicaram, também, que seus cursos se preocupavam muito mais com disciplinas específicas, deixando a desejar nas discussões a respeito da profissão docente.

Esse resultado revela a descaracterização que muitas licenciaturas ainda possuem, com características que, desde o currículo, se assemelham muito mais ao bacharelado. Sem dúvida, essa configuração prejudica a consolidação de uma identidade docente bem definida, que deveria ser ainda mais fomentada na graduação.

Em se tratando do que o curso de Ciências Biológicas Licenciatura poderia ter oferecido para facilitar as inserções dos professores de Ciências na docência e no exercício da profissão docente, os participantes indicaram respostas e pensamentos variados. Alguns professores demonstraram satisfação com a graduação que tiveram e outros indicaram que o curso poderia ter aplicado mais a vivência em sala de aula, proporcionando um maior contato com a prática. Um dos professores também indicou a contribuição do Pibid como um dos elementos imprescindíveis para sua formação profissional. O resultado recorrente foi considerar que a formação inicial apresenta

carências e que estas são percebidas durante o exercício da docência, ou seja, na profissão.

Quando questionados sobre a atuação profissional pretendida após a conclusão do curso, os professores indicaram a docência como primeira opção profissional pretendida desde que se tornaram egressos da licenciatura. Dessa forma, a maioria indica que atuar como docente foi a primeira opção de atividade profissional, assumindo suas identidades profissionais docentes. No entanto, alguns professores, em direção oposta, afirmaram que não pretendiam atuar na docência após a conclusão da licenciatura. Outros indicaram ainda que pretendiam atuar na docência, caso não tivessem sucesso em outras atividades profissionais e alguns consideravam a docência como opção só até conseguirem outras atividades profissionais.

Em relação aos saberes e às fontes de aprendizados e conhecimentos utilizados na prática docente e constituintes da identidade, os resultados revelaram que os saberes considerados pelos professores como os mais relevantes para o Ensino de Ciências foram os conhecimentos específicos da área, isto é, os conteúdos específicos. Os professores revelaram não apenas terem afinidade com os conteúdos da disciplina, como também consideraram como um dos principais conhecimentos para os seus trabalhos na escola, em sala de aula. Alguns também relataram os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos sempre atualizados da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), como primordiais as suas práticas docentes. Já em relação às fontes e origens das quais emergem os conhecimentos mais utilizados pelos professores, a maioria indicou a prática docente como fonte de origem, seguida da formação inicial e, em menor quantidade, os livros e as pesquisas.

Em outros resultados a partir análise feita sobre a trajetória na docência, bem como sobre as marcas da experiência pessoal e profissional sobre a identidade, os professores de Ciências revelaram uma diversidade de ideias e concepções atuais sobre o que é, para eles, ser professor. Muitos indicaram a relação do trabalho docente com o compromisso ético, moral e social que a profissão docente requer. Outros descreveram a profissão docente como uma realização de vida, um sonho de infância demonstrando a identificação de muitos professores com a profissão docente desde muito cedo. Expressões como “comprometimento” “responsabilidade”, “dedicação” e até sentimentos como “carinho” também foram indicadas nas respostas

dos professores que relacionaram essas palavras para significar a profissão, revelando a conotação afetiva e social da profissão docente.

Apenas um professor indicou que não sentiu alterações sobre suas concepções sobre a profissão professor, mesmo após a formação e a experiência da prática docente, justificando que sempre soube que era extremamente complicado ser professor. Todos os demais, no entanto, responderam que suas visões sobre ser professor mudaram e vêm mudando com o tempo, sob alguns pontos de vistas e por diferentes justificativas. Alguns professores indicaram os aspectos relacionados à questão salarial, infraestrutura escolar e respeito, como a causa de alterações sobre a forma pela qual enxergam a profissão docente.

Já alguns participantes apresentaram justificativas semelhantes, indicando motivos para tais mudanças ocorridas em suas concepções sobre a profissão e imagem de si mesmos, como, por exemplo, a participação da família quanto à educação de seus filhos, cada vez mais reduzida; sentem que os familiares transferem responsabilidades para escola e para os professores, relatam, ainda, dificuldades de ensino das mais diversas para com o seu alunado e a falta de interesse dos alunos. Cada vez mais a responsabilidade de uma educação pública de qualidade para os cidadãos recai sobre os professores e seus trabalhos. De fato, os docentes devem ser levados em conta como profissionais importantes para ajudar a melhorar a qualidade do ensino que os alunos recebem. Todavia, é necessário mudar a cultura profissional da profissão docente, que vem sendo marcada pelo isolamento e suas dificuldades.

No que se refere à trajetória na docência, bem como às marcas da experiência pessoal e profissional sobre a identidade dos professores de Ciências, os resultados demonstraram uma diversidade de ideias e representações sobre seus trabalhos, profissão e prática docente. Tanto mais professores carregam representações sobre o ser professor, tanto mais constroem identificações sobre si mesmos. Observou-se ainda, como já apresentado em outros resultados, que os participantes consideram, com bastante frequência, que fatores e questões pessoais influenciaram e ainda influenciam diretamente em suas profissões, como suas socializações iniciais, familiares e escolares.

Outros professores, no entanto, indicaram que os fatores pessoais ligados a suas profissões são fatores negativos, traduzidos em transtornos psicológicos adquiridos durante o exercício da profissão e desmotivação. Foi possível observar que

nem tudo são contribuições positivas e que, algumas vezes, questões relacionadas à saúde física e emocional repercutem diretamente sobre a profissão e atuação profissional. Observou-se que, em alguns casos, o caminho é inverso: questões e fatores do trabalho e da profissão é que se refletem no âmbito da vida particular dos professores, porque, na verdade, o indivíduo tem uma vida só e a concepção de vida profissional distanciada de vida pessoal já vem sendo superada há tempos. A maioria dos professores indicaram que sentem interferências em suas vidas pessoais provenientes de suas profissões e trabalho.

Sobre essas influências da profissão percebidas e suas vidas pessoais os professores se posicionam com maior clareza, revelando que suas atividades profissionais repercutem diretamente sobre suas vidas particulares. Isso se traduz no compromisso social que sentem com o que ensinam e no acúmulo de tarefas e demandas que se estendem do trabalho às suas casas. Muitos indicaram que se sentem cansados e fatigados, atestam que as horas na escola não são suficientes para encerrar suas questões de trabalhos. Muitos conseguiram ser ainda mais específicos, afirmando que a influência profissional sentida sobre suas vidas pessoais chega ser bastante negativa.

Os professores consideraram que as relações estabelecidas com os pares, demais professores, na escola ajudaram/ajudam no processo de constituição da docência. As contribuições provenientes das trocas de experiências apareceram com frequência nas respostas de muitos professores, traduzidas como partilha de ideias, de como fazem e agem em certos casos, nas suas vivências em sala de aula, e, sobretudo, nas suas práticas e saberes, principalmente oriundos da experiência.

No entanto, outro resultado também foi observado. Um dos professores indicou que alguns colegas de profissão, sobretudo aqueles que possuem mais tempo na docência, lhe aconselharam que não ficasse por muito tempo na profissão, devido ao desgaste e à desvalorização da profissão. Esse resultado demonstra que as trocas de experiências e depoimentos entre professores em relação ao trabalho docente e à profissão nem sempre apontam para o engajamento na carreira.

A melhoria na qualidade do ensino, sem dúvida, requer bons professores. No entanto, a luta dos professores não deveria ser isolada, antes passar de engajamento individual para se converter em coletivo. É necessário, então, que a sociedade participe do engajamento em prol de uma educação pública de qualidade. Em

consenso, esse engajamento exige docentes comprometidos com a difícil tarefa de ensinar, o que lhes custará sentido e responsabilidade. Dessa forma, uma permanente atividade de formação e aprendizagem passa ser uma exigência da sociedade aos profissionais. Contudo é necessário considerar que outros fatores também repercutem sobre os resultados esperados da educação da escola pública.

O ensino é um trabalho exigente, não sendo possível relegar a eficiência e eficácia apenas aos professores. É necessário que os sistemas educativos possam garantir condições fundamentais para os seus profissionais, o que pode ser feito, por exemplo, pela capacidade de atrair os melhores candidatos para se tornarem docentes. A longa, flexível e variada trajetória profissional desses docentes exige boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure a aquisição e o desenvolvimento das competências que requer o trabalho docente.

Cada vez mais a pesquisa, como uma habilidade incorporada à prática docente, vem sendo valorizada nos estudos que discutem as opções para valorização do trabalho docente. Desenvolver o hábito de pesquisa com certeza contribui para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização.

Chega-se ao final deste percurso investigativo considerando deveras necessário dar-se continuidade aos estudos que têm como objeto de pesquisa as identidades profissionais docentes dos professores, mas buscando sempre uma perspectiva que considere o caminhar da identidade pessoal com a identidade profissional, e não em direções opostas. É uma cristalização. Essa perspectiva, adotada nesta dissertação permitiu revelar a importância que os aspectos sociais, familiares, formativos, e as experiências pessoais exercem sobre as identidades profissionais dos professores enquanto docentes e também sobre seus trabalhos, produzindo trajetórias, experiências e repercussões significativas da profissão docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?** Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1997.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CP Parecer 9/2002 de 8 de maio de 2001. Documenta n. 476, p. 513-562.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, D. F. Editora Plano, 2002.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesqui. São Paulo, n.3, p.609-625, jul./set.2013.

DINIZ, P. J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. In: **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. In: **Educação e Sociedade**, vol. 19, n. 62. Campinas, 1998.

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

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Afrontamentos, 2006

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146, p.351-367, maio/ago., 2012.

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago., 1996.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática** [S.l: s.n.], 2008.

GATTI, B. **A formação de professores no brasil:** características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** 1ª ed. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

LAWN, M. **Os Professores e a Fabricação de Identidades.** Currículo Sem Fronteiras, Nn, v. 1, n. 2, p.117-130, dez. 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MARCELO, C. **A identidade docente:** Constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre a Formação docente, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009.

MARTINS, A. F. P. **Ensino de ciências:** desafios à formação de professores Revista Educação em Questão, v. 23, n. 9, p. 53-65, maio/ago. 2005

MENDONÇA, I.; GOMES, M. F. **Grupo focal:** instrumento de coleta de dados na pesquisa em educação. Cad. Ed. Tec. Soc., v.10, n.1, p. 52-62, 2017.

MUSSANTI, S.I. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** New York: Basic Books, 1983.

SEIXAS, R.H.M.; CALABRÓ. L.; SOUSA, D. O. **A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências.** Revista Thema,14(1): 289-303. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.