

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS**

AMANDA CAROLINA HORA DA SILVA

**OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DOCENTE: O CASO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM
INÍCIO DE CARREIRA**

São Paulo

2016

AMANDA CAROLINA HORA DA SILVA

**OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DOCENTE: O CASO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM
INÍCIO DE CARREIRA**

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Versão Corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 7 de outubro de 2016. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de concentração: Estudos Culturais

Orientadora: Profa. Dra. Verónica Marcela Guridi

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Silva, Amanda Carolina Hora da

Os processos de socialização e a formação de identidade profissional docente : o caso dos professores de ciências em início de carreira / Amanda Carolina Hora da Silva ; orientadora, Verónica Marcela Guridi. – São Paulo, 2016

110 f. : il

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Versão corrigida

1. Ciência – Estudo e ensino. 2. Professores - Formação profissional. 3. Prática de ensino. 4. Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. I. Guridi, Verónica Marcela, orient. II. Título

CDD 22.ed.- 372.35

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: SILVA, Amanda Carolina Hora da

Título: Os processos de socialização e a formação da identidade profissional docente: o caso dos professores de ciências em início de carreira

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Área de concentração: Estudos Culturais

Aprovado em: ___/___/_____

Banca Examinadora

Prof. Dr.	Instituição:
Julgamento: _____	Assinatura: _____
Prof. Dr.	Instituição:
Julgamento: _____	Assinatura: _____
Prof. Dr.	Instituição:
Julgamento: _____	Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me mostrar que tudo é possível mesmo nos momentos de dificuldade.

À professora Verónica Marcela Guridi pelo tempo e disposição dedicados a esse trabalho. Muito obrigada pela oportunidade, aprendizado e por acreditar que seria possível.

À Capes pelo apoio financeiro, sem o qual a realização dessa pesquisa teria sido mais árdua.

À minha família: meu irmão Leno pelo carinho e amizade e ao meu sobrinho Ygor por tornar minha vida mais alegre. À Michele (minha irmã de coração) por ser sempre tão carinhosa comigo e por cuidar tão bem do meu sobrinho. Amo vocês!

Ao tio Nel pela ajuda incomensurável. Muito obrigada!

À Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – EACH/USP por ter me acolhido ao longo dos últimos nove anos e aos funcionários da EACH que participaram desse processo.

À professora Patrícia Junqueira por ter me acolhido na disciplina de Resolução de Problemas I como monitora e aos alunos da turma. Obrigada pelo carinho e aprendizado proporcionados.

À professora Celi Rodrigues Chaves Dominguez pela oportunidade de ser monitora PAE nas disciplinas de Metodologia para o Ensino de Ciências II e de Estágios Obrigatórios II. Aos colegas de LCN pela paciência e por serem sempre tão compreensivos. Obrigada pelo carinho e acolhida.

À professora Diana Vidal pela disponibilização das referências sobre cultura escolar, indispensáveis para realização dessa pesquisa. Muito obrigada!

Aos professores da EACH e da FEUSP com os quais tive contato ao longo do trabalho e cujos ensinamentos ultrapassaram conceitos e teorias.

Às educadoras de LCN Elen Faht e Fabi Pioker pelo carinho e por estarem sempre dispostas a colaborar.

À professora Valéria Cazetta pela disciplina incrível de Preparação Pedagógica e aos colegas da turma. Obrigada pela experiência e paixão com a qual conduziu as aulas e a desconstrução de velhas ideias.

Às queridíssimas Luciana Vieira e Taís Tesser não só pela amizade e carinho, mas também por toda força e apoio ao longo dessa jornada. Vocês foram fundamentais nesse processo. Não tenho palavras para descrever minha gratidão pela generosidade e paciência de vocês. Obrigada de coração!

Aos meus amigos Eduardo de Melo “Peru”, Norton Felipe “Nortinho” e Zaqueu Oliveira. Ora pelos rolês, ora pelas conversas filosóficas. Obrigada por serem sempre tão atenciosos e prestativos. Obrigada pelo carinho sempre!

À Bia Critelli pelo compartilhamento de ideias e pelas risadas.

À Ciça Alencar pelas tardes de estudo, pelas risadas e pelas enrascadas nem sempre acadêmicas. Obrigada pelo carinho e pela companhia.

Ao Vitor Amorim “Vitão” pela amizade, paciência e ajuda incomensurável.

À Bianca Oliveira pela amizade e por estar sempre por perto.

Às minhas amigas-irmãs Luana Vasconcelos, Isabelle Alvarenga e Suellen Balbino. Obrigada por fazerem parte não só da minha vida, mas da minha história. Longe ou perto, estamos sempre juntas. Amo vocês!

À minha amiga-irmã Sheyla Pedrucci “Sheilinha” pela amizade e cuidado. Obrigada por todo apoio e incentivo ao longo desses últimos anos; por acreditar que essa conquista seria possível e por fazer parte da minha vida de uma maneira tão especial. Amo você!

Às meninas com quem tive o prazer de cursar as disciplinas do mestrado e vivenciar dias incríveis. Obrigada pela generosidade, carinho e troca de experiências: Cristiane Oliveira, Renata Harumi Muniz, Tuany Oliveira; Giovana Massaretto, Débora Antunes, Kátia dos Anjos, Daniela Signorini, Paula Teixeira, Gabi Andrieta, Raphaela Comisso e a todos e todas que tornaram essa jornada muito mais alegre e gratificante.

À toda equipe da Escola Estadual Irmã Annete Fernandes de Mello (professores, gestores, alunos, pessoal de apoio, etc.). Obrigada pelo carinho e paciência.

Aos professores da banca pelas contribuições feitas a este trabalho: Luciana Maria Viviani (EACH-USP), Alberto Villani (IF-USP) e Daisi Chapani (UESB).

E finalmente, a todos os professores e professoras que tornaram esse trabalho possível contribuindo com suas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. Obrigada por terem sido tão receptivos e atenciosos.

A todos e todas, obrigada por tudo!

RESUMO

SILVA, A.C.H. Os processos de socialização e a formação da identidade profissional docente: o caso dos professores de ciências em início de carreira. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Versão corrigida.

O presente trabalho busca compreender como os processos de socialização contribuem para a formação das identidades profissionais docentes dos professores de Ciências egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – EACH/USP. O principal referencial teórico que sustenta a pesquisa é constituído por Claude Dubar, que conceitua e fundamenta a construção das identidades sociais e profissionais. Além disso, o trabalho faz uma abordagem sobre a questão das identidades sob a perspectiva dos Estudos Culturais e das discussões suscitadas por alguns de seus teóricos como Stuart Hall e Néstor García Canclini. Para responder a pergunta de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de Ciências iniciantes, egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. No que confere à análise dos dados utilizou-se uma metodologia qualitativo-interpretativa de pesquisa tendo como principal referencial metodológico as contribuições da História Oral e da Análise de Narrativas. Os resultados mostram que a construção das identidades profissionais docentes é um processo permeado por uma ampla teia de identidades herdadas e visadas e por tensões e rupturas entre os grupos de referência de origem e os grupos nos quais os professores pretendem se inserir em sua vida profissional. Na escolha pela profissão, parece haver um predomínio de identidades herdadas de gerações anteriores, e uma ruptura com o grupo de origem, enquanto que para permanecer no curso e na profissão docente, os professores utilizam algumas estratégias identitárias vinculadas com o reconhecimento desse grupo de origem. Os estágios obrigatórios parecem ter sido um elemento crucial na hora de decidir pela permanência na profissão docente. Quanto à inserção no mercado de trabalho, parece haver tensões entre os professores novos e sua cultura, por um lado, e os professores mais antigos e a cultura institucional, pelo outro. Os resultados nos conduzem a pensar que, nos processos de formação docente é importante incluir oportunidades de reflexão e de trabalho sobre os processos de socialização, para que o início na carreira e a permanência se tornem o menos problemático possível.

Palavras-chave: Socialização no início da carreira. Identidade Profissional Docente. Professores de Ciências.

ABSTRACT

SILVA, A.C.H. **The processes of socialization and training of the teaching professional identity: the case of science teachers beginning their careers.** 2016. 110 f. Dissertation (Master in Philosophy) - School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2016. Corrected version.

This study aims to understand how the socialization processes influence on the construction of professional identities of science teachers who have studied the Natural Sciences Teaching Major at School of Arts, Sciences and Humanities of the University of São Paulo - EACH / USP. The main theoretical framework that supports the research is the socialization theory of Claude Dubar, who conceptualized the construction of social and professional identities starting from socialization processes. Moreover, the work is an approach to the issue of identity from the perspective of Cultural Studies and discussions raised by some of its theoreticians such as Stuart Hall. To answer the research question, semi-structured interviews with beginners Science teachers – which have studied the Natural Science Teaching Major at EACH-USP – were conducted. Regarding to the data analysis, it was used a qualitative-interpretive research methodology, being the narrative analysis the main methodological approach. The results show that the construction of professional teachers' identities is a permeate process by a wide web of inherited and target identities and tensions and ruptures between the source reference groups and groups in which teachers plan to insert into your professional life. In choosing the profession, seems to be a predominance of inherited from previous generations identities, and a break from the original group, while to stay the course and the teaching profession, teachers use some identity strategies linked with the recognition of this source group. Required stages appear to have been a crucial factor in deciding the stay in the teaching profession. As for the inclusion in the labor market, there seems to be tension between new teachers and their culture, on the one hand, and the older teachers and the institutional culture, on the other. The results lead us to think that the teacher training process is important to include opportunities for reflection and work on the processes of socialization, so that the early career to become the least problematic possible.

Keywords: Early career socialization. Professional Identity. Beginner Science teachers.

LISTA DE SIGLAS

CIENTEC	Parque da Ciência e Tecnologia da USP
EACH	Escola de Artes, Ciências e Humanidades
FCUL	Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
LCN	Licenciatura em Ciências da Natureza
LIGEA	Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PAP	Programa de Aprimoramento Profissional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A IDENTIDADE PROFISSIONAL SEGUNDO CLAUDE DUBAR	16
1.1 IDENTIDADE OU FORMAS IDENTITÁRIAS?	18
1.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA IDENTIDADE DE DUBAR	18
1.3 O CONCEITO DE IDENTIDADE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS	25
2. IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	28
2.1 CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE DOCENTE	31
3. SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA E IDENTIDADE DOCENTE	34
3.1 DIMENSÕES DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E DOS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO CONSIDERADAS NESTE ESTUDO	36
4. PERCURSO METODOLÓGICO	39
4.1 O MÉTODO QUALITATIVO DE PESQUISA	39
4.2 A HISTÓRIA ORAL COMO FONTE DE COLETA DE DADOS	39
4.3 AS ENTREVISTAS	42
4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	42
5. O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	45
5.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	47
5.2 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LCN	48
6. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	54
6.1 RECONSTRUINDO NARRATIVAS: TECENDO FIOS, ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS	54
6.2 DIMENSÃO FAMILIAR / ESCOLAR: A FAMÍLIA E A ESCOLHA PELA PROFISSÃO DOCENTE	55
6.3 DIMENSÃO ACADÊMICA: A ESCOLHA PELO CURSO DE LCN E AS DIFICULDADES DURANTE A GRADUAÇÃO.....	62
6.4 DIMENSÃO ACADÊMICA: A ROTINA DO ALUNO NA EACH-USP E A INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS	69
6.5 DIMENSÃO PROFISSIONAL: INGRESSO INICIAL, PERMANÊNCIA, ABANDONO E PROJEÇÕES FUTURAS.....	71
6.6 DIMENSÃO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO CONTINUADA	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80

REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	89
ANEXOS	91
ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO	91
ANEXO II: ENTREVISTA PROFESSOR K	92

INTRODUÇÃO

Considerando o atual panorama da educação brasileira e, mais especificamente, no que concerne à formação de professores de Ciências e aos aspectos objetivos e subjetivos da profissão docente, buscamos nesse trabalho compreender como os processos de socialização dentro e fora do ambiente escolar contribuem para a formação das identidades profissionais docentes dos professores de Ciências egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, EACH-USP.

Face às atuais demandas educacionais, culturais, políticas e tecnológicas do ensino público brasileiro, compreender como se constituem as identidades dos professores de ciências e os processos que os levam a ter uma identificação com a profissão docente é importante para propormos novas estratégias de construção e posituação das identidades docentes a fim de que estas suscitem práticas significativas no âmbito do ensino e aprendizagem de Ciências, além do sentimento de pertença a essa “categoria profissional docente”.

Segundo Bueno et al. (2006), a partir da década de 90 as discussões acerca da formação dos professores e de sua profissionalização se intensificaram no período que antecedeu a promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A partir daí, os professores passaram a serem considerados profissionais da Educação e, em decorrência, os temas formação docente e identidade profissional começaram a ganhar destaque nas pesquisas da área da Educação.

Segundo Barolli e Villani (2015), nos últimos cinquenta anos a formação de professores de Ciências no Brasil passou por inúmeras transformações, sendo algumas produtivas do ponto de vista didático, metodológico e formativo, mas, ao mesmo tempo, desencadeou uma crise no processo de construção das identidades profissionais docentes.

Os autores relacionam essas transformações a diferentes fatores: movimentações políticas; crise econômica; globalização e o conseqüente surgimento de novas tecnologias da informação; desenvolvimento de diferentes correntes teóricas sobre processos de ensino e aprendizagem, entre outros, que ao longo desse período criaram um cenário de muitas demandas e poucas soluções no que se refere à formação de professores de Ciências no Brasil.

Não distante dos aspectos formativos, também se encontram os aspectos sociais, como a interação com o grupo profissional e as socializações desenvolvidas no trabalho, na família e em outras instituições.

Para Freitas e Villani (2002), embora as mudanças na educação não tenham acompanhado os aspectos subjetivos e objetivos da profissão docente, é preciso também que se pense nos contextos onde os professores realizam suas práticas. Isso significa que o ambiente de trabalho dos professores deve ser um ambiente onde estes tenham liberdade e condições tanto materiais quanto psicológicas de realizarem seu trabalho e de se desenvolverem profissionalmente.

Dessa maneira, o estudo sobre os processos de socialização e a contribuição desses para a construção das identidades profissionais docentes dos professores de Ciências apresenta grande relevância não só no âmbito acadêmico, mas, social, político, cultural e tecnológico, além de contribuir para uma compreensão mais sólida sobre as diferentes configurações identitárias dos professores e professoras de Ciências atuantes em escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo.

No caso desse trabalho, nos referimos especificamente aos professores de Ciências graduados no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – EACH-USP por acreditar que além das características específicas do curso, os alunos/professores também possuem certas especificidades que os tornam profissionais com um perfil diferente do de professores de ciências formados em outros cursos e instituições.

Conceição (2014, p. 473) entende que o processo de socialização interfere na formação das identidades docentes por ser um processo que se dá entre os sujeitos da escola, ressaltando que o processo de socialização pode ter duas faces: uma positiva e outra negativa; a face positiva está relacionada ao conhecimento e ao domínio do professor sobre as técnicas de seu trabalho; já a face negativa pode ser derivada das dificuldades técnicas-operacionais e relacionais decorrentes das experiências adquiridas no momento de ingresso na escola.

Nessa mesma perspectiva, Guimarães (2003) enfatiza que o processo de socialização durante o ingresso inicial na escola pode causar impactos significativos na maneira como os professores se identificam com a profissão docente; essa identificação pode se atrelar a fatores como: a relação que estabelecem com os professores mais antigos na escola; com as responsabilidades que lhes são atribuídas, entre outros fatores, que segundo o autor estão relacionados com a construção identitária profissional dos professores recém-ingressantes nas escolas públicas de Goiânia.

O período inicial de ingresso na escola pode causar nos professores certo desconforto ou fazer com que estes se sintam à vontade em seu local de trabalho. Mas, isso irá depender tanto de aspectos materiais quanto psicológicos, afetivos e culturais.

Para Ponte (2001, p. 1) o período inicial de inserção de jovens professores na escola é um período em que o professor está “entregue a si próprio”, ou seja, é um período em que o jovem professor tem que lidar com diversas situações tanto subjetivas quanto técnicas que irão fazer com que esse professor ressignifique seus valores e concepções de ensino, dentre outros aspetos próprios de sua profissão.

Para o autor (2001, p. 2), a falta de apoio nesse período pode “prejudicar o ensino e causar a desilusão, marcando de modo muito negativo o desenvolvimento profissional do jovem professor”. Existe uma preocupação a respeito dos processos de socialização dos professores em início de carreira e como esses podem afetar as identidades dos professores.

Ponte (2001, p. 4) identifica três grupos principais de problemas ou fatores que desestimulam os professores: a) um primeiro problema relacionado à relação com os alunos (indisciplina; relação professor-aluno insatisfatória, entre outros); b) um segundo, relacionado à falta de conhecimentos didáticos e com a gestão da aula (falta de domínio do conteúdo e de técnicas de ensino) e, c) um terceiro, vinculado com as péssimas condições de trabalho (falta de estrutura e apoio).

Além dos fatores anteriormente citados, ao realizar um estudo de caso com seis jovens professores da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa – FCUL, o autor, a partir das falas dos professores, constatou que na profissão docente e principalmente no início de carreira, os jovens professores ao ingressarem nas escolas lidam com inúmeros conflitos que vão desde aspectos pedagógicos, até relacionais e comportamentais.

Como resultado geral de sua pesquisa o autor observou que ao ingressarem na escola os professores encontram dificuldade, no momento inicial para se integrarem ao grupo de trabalho, que muitas vezes se mostra resistente em receber os novos professores. O autor enumera vários problemas que podem ser minimizados, senão resolvidos com mais preparo dos professores iniciantes e com algumas mudanças na cultura escolar que, às vezes, cria um ambiente hostil aos professores e conseqüentemente ao desenvolvimento na profissão.

Desta feita, podemos pensar que a necessidade de trazer essas questões para o debate e reformular algumas ideias a respeito da cultura escolar e da função docente é fundamental para que se possa criar um ambiente de trabalho acolhedor e estimulante para os professores principalmente em início de carreira.

No caso dos professores egressos do curso de LCN muitas dessas questões se tornam recorrentes, pois ao ingressarem no mercado de trabalho e até mesmo durante o período de formação eles são questionados em relação ao seu papel profissional, social e cultural. Logo,

não podemos ignorar o fato de que os processos de socialização e os ambientes onde esses professores atuam são essenciais para constituição de suas identidades.

É preciso propiciar aos professores de Ciências a construção de uma identidade profissional que possibilite o pleno desenvolvimento de competências e habilidades demandadas por seu papel social, cultural, político e ideológico para que sejam capazes de atender as necessidades existentes dentro de seu ambiente de trabalho. Social, porque influencia a concepção crítica de seus educandos; cultural, porque reproduz, ou modifica padrões ditados pela cultura em que estão inseridos; político, porque a educação é também uma ponte para as transformações sociais e de alteração das relações de poder, e, ideológico, por suscitar nos educandos uma concepção própria de valores e representações do mundo em que vivem.

Nesse contexto, várias questões vêm à tona: Como ocorre a socialização dos professores iniciantes egressos do curso de LCN? Quais as dificuldades no início da profissão docente? Quais as relações entre os processos de socialização e a constituição da identidade profissional docente?

Dessa maneira, o principal objetivo do trabalho é estudar possíveis relações entre os processos de socialização e a construção das identidades profissionais docentes dos professores de Ciências egressos do curso de LCN. Além disso, buscamos compreender como professores de Ciências, egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da EACH-USP, em início de carreira, compreendem sua socialização inicial nas escolas onde trabalham e as relações com a construção de sua identidade profissional docente.

Ainda, com base nos objetivos da pesquisa levantamos as seguintes hipóteses: 1) Os professores iniciantes experimentam conflitos entre suas expectativas, crenças e saberes, por um lado, e a realidade da prática profissional, por outro, e esses conflitos influenciam na construção de sua identidade profissional; 2) Os professores iniciantes são induzidos a aceitar ou recusar identidades que lhes são atribuídas por outros, de acordo com os processos de socialização que experimentam nas instituições onde trabalham; 3) O maior ou menor sucesso na construção de uma identidade profissional docente que implique na elaboração de estratégias e a aquisição de uma identidade reconhecida por outros condiciona, em parte, a permanência do sujeito na carreira docente ou seu abandono; e 4) A cultura escolar exerce influência na constituição da identidade profissional docente.

Dessa maneira, para dar embasamento teórico às discussões acerca das identidades sociais faremos uma abordagem dentro da perspectiva dos estudos culturais, focalizando a nossa atenção nas contribuições de Stuart Hall e Néstor García Canclini.

No que se refere às identidades sociais e profissionais utilizaremos como referência principal a obra de Claude Dubar “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”. Ainda, ressaltamos que embora Dubar não trabalhe especificamente com a profissão docente referenciamos seu trabalho por acreditar que as categorias criadas pelo autor sobre as identidades podem ser aplicadas a essa profissão. Dessa maneira, ao falar da construção das identidades profissionais dos professores adotamos seu trabalho. Além de Dubar, também utilizamos alguns autores da área da educação que abordam a temática da socialização e das identidades profissionais especificamente, como Carlos Marcelo García, Belmira Bueno, entre outros, a fim de fazer uma discussão embasada nas teorias e discussões acerca das identidades profissionais docentes específicas da área da educação já que Dubar é um teórico da área da sociologia.

Já no que se refere à análise dos dados, abordamos uma metodologia qualitativa interpretativa tendo como base a utilização da história oral e análise de narrativas. Os autores referenciados nessa seção são respectivamente Sonia Maria de Freitas e Fernando Cury.

Por fim, o trabalho foi organizado em seis capítulos organizados da seguinte maneira:

No primeiro capítulo faremos uma breve discussão acerca do conceito de identidade profissional construído por Claude Dubar, e ainda, faremos algumas considerações sobre o conceito de identidade na perspectiva dos estudos culturais.

No segundo capítulo, realizamos uma discussão sobre as identidades profissionais docentes a fim de apresentarmos com qual concepção trabalharemos ao longo da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos uma discussão sobre os processos de socialização de professores em início de carreira abordando autores que trabalham especificamente com essa temática.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico de pesquisa e caracterização dos participantes.

No quinto capítulo, apresentamos o contexto de formação dos entrevistados e a estrutura curricular-pedagógica do curso de LCN.

No sexto capítulo, apresentamos a análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

1. A IDENTIDADE PROFISSIONAL SEGUNDO CLAUDE DUBAR

Os primeiros estudos sobre a formação das identidades profissionais datam da década de 70 (SAINSAULIEU, 1986, apud DUBAR, 2005) quando a preocupação sobre a formação profissional dos trabalhadores passou a se tornar um tema de grande relevância e preocupação tanto no âmbito acadêmico quanto social e seus meios de produção, pois com o advento da revolução industrial, formar profissionais mais qualificados e capazes de atender as demandas da sociedade passou a ser um ponto de notável importância.

Segundo Dubar (2005), a partir da crise iniciada no fim dos anos 1960 a formação dos profissionais passou a ganhar um maior destaque e valorização no mercado de trabalho.

Em seu livro “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”, Dubar (2005) aborda a questão das identidades desde sua formação primária, ou seja, desde a primeira infância até a vida adulta, tendo como principal escopo a socialização no trabalho e a formação identitária profissional de trabalhadores de empresas. Segundo o autor, “é nas e pelas categorizações dos outros - e principalmente dos parceiros de escola (“seus professores” e “seus colegas”) – que a criança vive a experiência de sua primeira identidade social.” (Ibid., p. 147).

Adotando o ponto de vista da psicologia genética e, principalmente, os estudos realizados por Piaget (1973), o autor ressalta que essa socialização inicial marcará a vida do indivíduo até a fase adulta e a escolha (neste caso, profissional) que o indivíduo poderá fazer no futuro. Isso não quer dizer que, necessariamente, já na infância, o indivíduo escolherá ou determinará sua profissão, mas que suas influências mais próximas, por exemplo, a família e a convivência com pessoas mais próximas, tenderão a ter uma maior influência no momento de escolher qual carreira profissional seguir.

Já na primeira infância, a criança começa a construir suas primeiras impressões sobre o mundo do trabalho; sobre o que é ter determinadas responsabilidades e qual é a importância de sua formação escolar para se inserir nas esferas institucionais oficiais de socialização – escola, empresas, comunidade onde vive, entre outras. Ao mesmo tempo, Dubar (2005, p. 18) ressalta a importância da família no sucesso escolar dos filhos, ou seja, segundo estudo realizado pelo autor, o sucesso ou fracasso escolar dos filhos estão relacionados ao grau de instrução dos pais. Isso nos leva a refletir sobre a escolha por uma determinada profissão a partir dos exemplos existentes na família. “Os pais transferem para o universo familiar os modos de organização e de estruturação dos deveres que regem seu trabalho profissional.” (DUBAR, 2005, p. 19).

Isso evidencia que as experiências vividas pelos indivíduos são fundamentais nas escolhas que estes fazem ao longo da vida - o ambiente familiar a que são expostos, as relações que tecem com a família e com os amigos, a maneira como percebem o mundo e os modos como reagem às condições a que são submetidos irão influenciar em suas escolhas, como por exemplo, qual faculdade cursar, que carreira profissional seguir entre outras situações em que terão que tomar decisões.

Considerando uma das teorias mais importantes e significativas dentro da sociologia, a teoria do *habitus* de Bourdieu (1980 apud DUBAR, 2005) – nos chama a atenção para o fato de que as escolhas/preferências dos sujeitos se dão não só por fatores culturais e econômicos, mas também pelas experiências de vida de cada um e pelas influências (ou pressões) externas oriundas da família, da escola e de outras instituições ao longo de sua trajetória.

Bourdieu (1980, p. 88 apud DUBAR, 2005, p. 77-78) define o *habitus* como “sistemas de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações”.

Isso significa que embora existam condições que possam ser favoráveis às escolhas e ao sucesso do indivíduo, por exemplo, a classe social a que este pertence e conseqüentemente seu poder econômico, também estão presentes no jogo de construção das identidades as experiências de vida, como as relações afetivas, os conflitos e a bagagem de mundo que o indivíduo constrói ao longo do tempo.

Hughes (1958, p. 42 apud DUBAR, 2005, p. 177) fala sobre a importância do termo *profissional*. Segundo ele o termo profissional deve ser considerado uma “categoria da vida cotidiana e que não é descritivo, mas sim implica um juízo de valor e de prestígio”. Ou seja, mais do que um caráter técnico, o termo *profissional* carrega também uma conotação subjetiva no sentido de ser um elemento constitutivo das identidades pessoais – profissionais que estão relacionadas não só a uma formação teórica/conceitual (por exemplo, a um diploma), mas também ao valor simbólico do que a profissão representa para cada um e do prestígio/reconhecimento que podem obter a partir da posição que ocupam em seu trabalho.

Assim, não só o diploma e a legitimação da profissão são importantes para a constituição de uma identidade profissional, mas também os valores morais, sociais, ideológicos e culturais fundamentais nesse processo. O diploma legitima a atuação concreta do indivíduo, mas não a sua capacidade de lidar com as subjetividades do mundo do trabalho que, ao mesmo tempo em que são restritas a um determinado tempo e espaço, também estão condicionadas ao mundo externo, como a família e outros espaços de socialização.

Essa dualidade entre tempo-espço do trabalho e o mundo externo (espaços que não o do trabalho) influenciam não só essa construção identitária, mas também possibilita que essas apresentem diferentes arranjos.

1.1 IDENTIDADE OU FORMAS IDENTITÁRIAS?

Segundo Dubar (2005) as identidades transitam entre a percepção que temos sobre nosso *eu* e as impressões que os outros têm de *nós* e que nesse jogo de identificações também se dão os processos de constituição das diferentes configurações identitárias que incorporamos ao longo de nossas vidas.

A identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlatada ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro. (DUBAR, 2005, p. 135).

Isso significa que ao longo da trajetória dos indivíduos esses assumem diferentes configurações identitárias já que essas irão depender diretamente não só dos contextos de interação e socialização de cada um, mas também das relações subjetivas por eles tecidas nos diferentes espaços.

Seria imprudente desconsiderar a gama de relações construídas pelos professores não só em seu ambiente de trabalho, mas também em outros espaços de socialização: familiar, acadêmico, político, cultural. Ou seja, devemos considerar esses “espaços” como produtores de identidades que utilizam como mecanismos de desenvolvimento as interações objetivas e subjetivas tecidas em uma escala mais ampla.

Para ilustrar essa ideia, Dubar (2005) sistematizou os diferentes elementos que constituem as identidades em um quadro que ele chamou de “categorias de análise da identidade”.

1.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA IDENTIDADE DE DUBAR

Na tabela abaixo, Dubar (2005), sintetiza as categorias identitárias construídas por ele a partir dos resultados obtidos em seu trabalho sobre a construção das identidades sociais e

profissionais, ou seja, o autor sistematiza de forma clara e objetiva os diferentes elementos que segundo ele constituem as identidades profissionais dos indivíduos.

Tabela 1 - Categorias de análise da identidade

Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para o outro	Identidade para si
Atos de atribuição – que tipo de homem ou mulher você é = dizem que você é	Atos de pertencimento – que tipo de homem ou de mulher você quer ser = você diz que você é
Identidade - numérica (nome atribuído) - genérica – gênero atribuído	Identidade predicativa de Si (pertencimento reivindicado)
Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
Transação objetiva entre - identidades atribuídas propostas / identidades assumidas incorporadas	Transação subjetiva entre - identidades herdadas / identidades visadas
Alternativa entre - cooperação – reconhecimento / conflitos – não reconhecimento	Alternativa entre - Continuidades = reprodução / Rupturas = produção
“Experiência relacional e social do PODER”	“Experiência de estratificações, discriminações e desigualdades sociais”.
Identificação com instituições consideradas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias consideradas atraentes ou protetoras

Fonte: Tabela elaborada a partir de Dubar (2005, p. 142).

A partir do quadro acima, Dubar (2005) categoriza as identidades em atos de atribuição e/ou pertencimento. Os atos de atribuição se relacionam com o tipo de homem ou de mulher que dizem que você é, ou seja, a identidade para o outro. Já os atos de pertencimento, se relacionam com o tipo de homem ou de mulher que você quer ser, ou seja, a identidade para si.

É pela e na atividade com os outros, o que implica um sentido, um objetivo e/ou uma justificação, uma necessidade (um “fim”, um-zu. Motiv, ou uma “causa”, um-zu-Welt, no vocabulário de Alfred Schutz, indicando a dualidade social), que um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições.” (DUBAR, 2005, p. 138).

Ainda, as identidades podem ser sociais virtuais - atribuídas aos indivíduos por grupos sociais/instituições, ou reais - as que cada indivíduo atribui a si mesmo. Isso significa que a *incorporação* da identidade pelos próprios indivíduos “só pode ser analisada no interior das *trajetórias* sociais pelas e nas quais os indivíduos constroem a “identidade para si” que nada mais são que “a história que eles contam sobre o que são” (LAING, 1961, p.114), e que Goffman (1988) denomina identidades sociais “reais”.

Essa incorporação de uma identidade para si dar-se a pelo grupo de referência - grupo a partir do qual os indivíduos se definem e se identificam. Esse grupo pode ser a própria família, um grupo de amigos ou os colegas de trabalho.

Veja que aqui o autor se preocupa em sistematizar as dimensões ou categorias com o objetivo de distinguir os processos e os aspectos que configuram as diferentes identidades. Ainda, o autor apresenta “os tipos de condicionamentos” aos quais essas identidades estão relacionadas. Para Dubar, as identidades se alternam entre: *cooperação* e *reconhecimento*, entre *conflitos* e *não reconhecimento*; entre *continuidades* e *reprodução* e entre *rupturas* e *produção*.

Evidenciam-se aqui os mecanismos pelos quais as identidades e as percepções dos sujeitos vão se reconfigurando dadas às relações estabelecidas com outros indivíduos. Quando essas relações são consideradas positivas se dão em contextos de cooperação e reconhecimento; quando não, geram conflitos entre os mesmos.

Outro fator pelo qual as identidades são modeladas é constituído pelas relações ou experiências - como irá chamar Dubar (2005) - pelas quais passam cada um dos indivíduos. Essas experiências que Dubar (2005) divide em *relacional social* e *experiência de estratificações* vão gerar diferentes identidades.

Na experiência *relacional social* estão envolvidas as relações de poder; já as experiências de *estratificações* estão relacionadas às discriminações e desigualdades sociais.

E, por fim, o autor fala das identificações: identificação com as instituições consideradas *estruturantes* ou *legítimas* e as identificações com categorias consideradas *atraentes* ou *protetoras*.

Considerando o estudo de Dubar (2005), podemos considerar como *instituições estruturantes* aquelas cuja missão é educar de alguma maneira os cidadãos; já as categorias *atraentes* ou *protetoras* podem ser aquelas informais que a cargo dos indivíduos se mostram mais promissoras do ponto de vista profissional ou conforme seus objetivos.

As identidades profissionais são construídas, então, a partir dessa transação entre o indivíduo e as instituições. Logo, não se pode pensar nessas identidades como “categorias isoladas” ou individuais como explicita Dubar (2005):

A conceitualização aqui esboçada recusa distinguir a identidade individual da identidade coletiva” para fazer da identidade social uma articulação entre duas transações (cf. capítulo 1): uma transação “interna” ao indivíduo e uma transação “externa” entre o indivíduo e as instituições e as instituições com as quais ele interage. (TAP, 1980 apud DUBAR, 2005, p. 133).

Então, podemos considerar que a identidade individual e a identidade social formam uma via de mão dupla: de um lado, a identidade individual se apresenta com as particularidades subjetivas de cada indivíduo; de outro, há uma identidade social estabelecida a partir das relações sociais / coletivas que os indivíduos estabelecem entre si e as instituições.

Muito do que somos é resultado das interações que estabelecemos com os outros, mesmo que essas interações não sejam espontâneas. Aqui, a relação entre o eixo biográfico e relacional da identidade se apresenta de maneira bem sólida, uma vez que ambas as esferas identitárias se entrelaçam para formar o que chamaremos de identidade (como um produto, um resultado de todas as interações e de todos os processos de socialização que vivenciamos e nos quais nos inserimos).

Ainda, segundo Laing (1961, p. 25) “as teorias apresentadas sob essa perspectiva levam a considerar a divisão do Eu e a forma primordial de manifestação da identidade”. O autor retoma a questão do Ego, Superego e do Id de Freud (1913 apud DUBAR, 2005, p. 134) para sintetizar a ideia de que as identidades são permeadas por aspectos objetivos e subjetivos em muitos casos involuntários fugindo assim ao controle dos indivíduos:

O Ego é a um só tempo uma instância defensiva contra as agressões do real externo, uma “agência” de coerência das representações e de adaptação à realidade de uma organização de investimento libidinal. (DUBAR, 2005, p. 134).

Ou seja, existe uma dimensão subjetiva da identidade, que muitas vezes passa despercebida pelos indivíduos ou é reprimida por eles segundo as normas sociais, valores morais e regras de conduta previamente estabelecidas.

O ego é permeado por conflitos permanentes entre o Id, portador de todos os desejos recalçados, e o Superego, sede das normas e dos interditos sociais. (FREUD, 1913 apud DUBAR, 2005, p. 134).

Há um constante conflito entre os desejos dos indivíduos e as normas estabelecidas socialmente, estejam esses presentes no âmbito da família; das relações pessoais, sociais ou das instituições. Trata-se mais de uma questão das relações de poder e coerção dessas identidades do que de consolidação de uma identidade.

Para Dubar (2005) “há uma discordância primordial na relação do organismo com sua realidade”. O organismo nesse caso é a representação dos indivíduos, já a realidade é a cultura na qual estão inseridos. Isso significa que as relações de poder/coerção e as interações/socializações estabelecidas por eles estão sempre sujeitas a processos de aceitação e rupturas.

Para Erikson (1987, p. 20) “a identidade nunca é instalada, nunca é acabada, visto que o entorno do Ego é móvel” e que os indivíduos passam necessariamente por crises de identidade ligadas a “fissuras internas do ego”. Para Laing (1961, p. 29):

[...] identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e problemáticas. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro. Problemáticas, dado que a “experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu... de modo que contamos com nossas *comunicações* para nos informarmos sobre a identidade que os outros nos atribuí... e, portanto, para nos forjarmos uma identidade para nós mesmos.

Não há uma identidade absoluta; única do ponto de vista da constituição das identidades no sentido psico-social, pois a identidade se constrói na medida em que as relações (conflituosas ou não) se apresentam aos indivíduos. O processo de constituição das identidades em si é conflituoso (cooperação; coerção; equilíbrio).

No caso dos professores, os discursos da instituição escolar e dos seus pares apresentam um peso considerável na construção de suas identidades profissionais: de um lado existe uma identidade herdada; representada; de outro, existe uma identidade reivindicada pelos professores. Essa dualidade causa uma desestabilização no auto-reconhecimento do professor que pode ser tanto agente quanto um ator social de suas práticas. O que quero dizer é que existe uma lacuna entre o desejo dos professores e suas práticas profissionais.

Há uma cultura, ou mais amplamente, culturas que modelam suas práticas. Por exemplo, a própria cultura escolar que se desenvolve autonomamente, mas que também está sujeita às normas sociais (valores, costumes entre outras características da sociedade enquanto *locus* de práticas e representações de papéis simbólicos ou não simbólicos).

Então, numa abordagem sociológica da identidade essa pode ser considerada como o “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.” (DUBAR, 2005, p. 136).

Logo, podemos considerar que são os processos de socialização que permitem a construção das identidades individuais e coletivas. Para Dubar (2005, p. 136) essa abordagem difere das anteriores por introduzir “uma dimensão subjetiva, vivida e psíquica no cerne da análise sociológica”. Para o autor, a introdução da subjetividade no campo sociológico de investigação das identidades e de suas cisões permite compreendê-las como:

[...] produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao mundo social (entre a ação instrumental e comunicativa, a societária e a comunitária, a econômica e a cultural etc.), e não essencialmente como resultados do funcionamento psíquico e de seus recalques inconscientes. (DUBAR, 2005, p.137).

Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma. Nos dois casos, a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas em níveis diferentes [...] (Ibid., p. 137).

No que se referem à influência da família e dos meios externos nas identidades, estas podem ser *herdadas* - que o indivíduo traz de suas vivências anteriores ou *visadas* - que o indivíduo projeta ter no futuro. (Dubar, 2005).

Ou seja, há uma distância significativa entre o presente dos professores e o que eles almejam para o futuro. Há uma busca incessante pelo reconhecimento de sua profissão, de seu valor social e de seu papel num quadro maior chamado sociedade.

As estratégias identitárias podem, pois, ser comparadas aos processos de equilíbrio segundo Piaget (1973). Há uma desestabilização das identidades ao mesmo tempo em que há a busca por uma equilíbrio ou equivalência entre uma transação e outra / entre uma dimensão e outra. Essa transição se dá entre duas transações, uma objetiva e outra subjetiva que resultaram no que Dubar (2005) denomina identidades sociais.

Se o emprego é cada vez mais fundamental para os processos identitários, a formação está ligada a ele de maneira cada vez mais estreita. (DUBAR, 2005, p. 146).

A formação acadêmica se apresenta como um requisito fundamental no processo de construção identitária no mundo globalizado onde, cada vez mais, há uma discrepância entre oferta e demanda na relação qualificação acadêmica/profissional e emprego/empregabilidade.

Isso significa que os aspectos da formação de cada indivíduo e das habilidades e competências que estes apresentam serão essenciais no processo de construção de suas identidades e dos rearranjos possíveis para que se integrem em determinados grupos e/ou categorias identitárias profissionais ou não profissionais.

Entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho constituem atualmente um momento essencial da construção de uma identidade autônoma. (DUBAR, 2005, p. 148).

A transição entre a saída da instituição escolar e o ingresso na carreira docente se apresenta ou pode se apresentar para os professores como um momento de intenso conflito não só identitário, mas de socialização e de interação desde seu nível mais básico até o desenvolvimento de relações mais complexas. Essas, por sua vez, se apresentam como instrumentos de aceitação ou de recusa das identidades que lhes são atribuídas e que irá, em contrapartida, se confrontar com sua identidade real. Mais uma vez as descontinuidades e as rupturas identitárias irão demarcar o sentimento de pertencimento dos indivíduos a “seu” grupo de referência.

Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações. (DUBAR, 2005, p. 151).

Os professores devem se envolver nas atividades da escola; nas reuniões de planejamento; no conselho de classe; na elaboração de estratégias de melhoria da escola; da construção e apreensão de conhecimento pelos seus alunos entre outras atividades que irão instrumentalizar a constituição de suas identidades profissionais.

Não há como tornar-se professor sem se apropriar da cultura escolar e de alguns dos seus mecanismos que nem sempre são estáveis, mas que contribuem para efetivação do sentimento de pertença a profissão, ao grupo de referência e ao próprio auto-reconhecimento enquanto profissional docente.

1.3 O CONCEITO DE IDENTIDADE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Considerando os inúmeros estudos a respeito do conceito de identidade e as diferentes correntes teóricas que se apropriam dessa temática, busquei nesse trabalho explorar o conceito de identidade difundido por alguns autores dos estudos culturais tendo como principais referências os estudos de Stuart Hall (2005) e Néstor García Canclini (2013).

Falar de identidade, ou, de identidades, no mundo atual é uma tarefa complexa e desafiadora. Segundo Stuart Hall (2006, p. 8) o conceito de identidade é “demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”. Isso significa que a tarefa de definirmos o que é identidade e quais são as suas nuances é bastante desafiadora do ponto de vista sociológico. Por outro lado, é possível nos aproximarmos de uma noção aceitável do que é ou do que são as identidades no mundo atual e quais são os principais fatores que contribuem para sua construção.

No mundo globalizado há uma teia de identidades que dialogam entre si conforme as mudanças e necessidades culturais, políticas, sociais e até biológicas de cada indivíduo em um dado período histórico. Como resultado desses diálogos se formam inúmeros arranjos identitários.

Essa relação conflituosa e desestabilizadora das identidades é chamada por Hall (2006, p. 8) de *descentramento das identidades*. Segundo ele, não existe uma única identidade, mas sim, várias. Estas identidades estão em crise na contemporaneidade e uma das explicações para essa constatação é a falta de reconhecimento do outro e de si próprio dentro das dinâmicas sociais. Isso acaba dificultando a caracterização de uma identidade única, singular e que seja neutra em sua totalidade.

Ao abordar a crise das identidades, Dubar (2009, p. 15) ressalta que as identidades só são possíveis quando confrontadas entre si, dentro da relação identidade para si e identidade para *outrem*. Ou seja, significa dizer que o termo identidade só apresenta um sentido quando colocado dentro de uma dinâmica complexa de divergência e convergência entre formas identitárias diferentes.

Ao mesmo tempo, Canclini (2013) em seu livro “Culturas Híbridas” aborda a questão das identidades enfatizando os processos culturais e sociais nos quais os sujeitos “modernos” estão inseridos. Para o autor, as culturas são *híbridas* e por isso contribuem para a construção

de uma multiplicidade infinita de identidades. Dessa maneira, podemos considerar que a própria cultura tem suas faces multiplicadas.

Ainda nessa perspectiva, Mercer (apud HALL, 2006 p. 9) acredita que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise...”. Isso nos remete à ideia de que para um indivíduo se reconhecer e ser reconhecido como tal na sociedade é preciso que ele esteja em constante conflito com seus pares para que em decorrência desses conflitos se constitua sua identidade social.

Então, a grande questão passa a ser como essas identidades se constituem, como se rearranjam conforme os diferentes espaços, as diferentes culturas. A identidade dos professores, por exemplo, envolve fatores difíceis de serem caracterizados, pois está relacionada à concepção que ele tem da escola, do ensino, da sua relação com os alunos, das atividades que desenvolve na escola entre tantas outras próprias da cultura escolar.

Para Bauman (2008, p. 178) “podemos dizer que o estudo das identidades se tornou um prisma, através do qual outros tópicos da vida contemporânea são localizados, agarrados e examinados”. Isso significa que o estudo das identidades permite ir além dessa problemática discutindo pontos paralelos a sua existência e predominância no mundo globalizado. Permite trazer à tona não só a questão das identidades, mas dos diferentes fatores que permitem a sua existência.

Bauman (2008) dialoga com os autores dos estudos culturais na medida em que problematiza a existência ou, constatação de uma crise das identidades atrelada aos diferentes aspectos do mundo contemporâneo e toda complexidade inerente à vida moderna que, segundo Canclini (2005) não é moderna de fato. Dessa maneira, a identidade profissional dos professores se torna uma janela através da qual podemos observar diferentes caminhos até sua construção.

Segundo Stuart Hall (1999, p. 12, apud FLEURI, 2003, p.24) “o sujeito vivido como tendo uma identidade unificada e estável, se torna fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. A identidade dos professores desenvolve-se historicamente dentro das representações culturais que os cercam e não devem ser generalizadas, pois, segundo Fleuri (2003) “É necessário conceituar o indivíduo como ser individual, munido de crenças e hábitos que o cercam, mas sendo ele distinto em essência, respeitando sua identidade”. Logo, a trajetória de vida dos professores e suas experiências se tornam essenciais no processo de construção de suas identidades.

Ao abordar a questão das identidades profissionais docentes a partir das categorias da identidade criadas por Dubar (2005) podemos desenvolver um diálogo com a corrente teórica

dos estudos culturais e com suas ideias sobre a construção das identidades sociais dentro de uma perspectiva mais ampla.

2. IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Atualmente, as discussões acerca das identidades docentes têm sido pano de fundo nas pesquisas de inúmeros autores: (MARCELO, 2009; PIMENTA, 1996; PERRENOUD, 2000; NÓVOA, 1997; TARDIF, 1999, entre outros).

A identidade dos professores, e mais especificamente no caso desse trabalho, dos professores de ciências, é construída a partir de diferentes fatores que os influenciam dentro e fora do seu local de trabalho. Esses fatores podem estar relacionados a aspectos objetivos e/ou subjetivos tanto de sua profissão quanto de suas experiências sociais.

Poder-se-ia dizer que a identidade do professor é um princípio que organiza suas atividades, que orienta o docente em suas múltiplas dimensões.

Para alguns autores a identidade profissional docente é o resultado diário das vivências profissionais e pessoais dos professores, assim, essas identidades são construídas e reconstruídas diariamente ao passo que a socialização desses professores vai se desenvolvendo.

Ou seja, inúmeros fatores podem ser elencados como constitutivos da identidade dos professores de ciências: experiências de vida; ensino básico; ingresso na universidade; socialização com os colegas e professores ao longo do curso de graduação; o ingresso no mercado de trabalho; relações tecidas com os colegas de profissão e demais comunidade escolar; concepção de escola e de ensino; etc.

Em sua tese, Furlan (2004, p. 13, apud FURLAN, 2011, p. 3) aponta alguns trabalhos sobre a formação de professores e os processos de socialização pelos quais passam esses profissionais e constatou que: “a cultura veiculada na escola por meio das normas, valores, formas de pensar e agir” forma os atores que, “(...) por sua vez, reagem aceitando ou recusando, criando situações inesperadas”.

Uma dessas situações está vinculada aos processos e mecanismos pelos quais os professores se inserem na cultura escolar e como sobrevivem a ela. Ainda, nessa perspectiva, a autora fez um levantamento sobre os trabalhos realizados acerca dessa temática e concluiu que não há muitos trabalhos que tratem especificamente desse tema, o que justifica sua importância para a realização de novas pesquisas sobre os processos de socialização de professores em início de carreira focando nos aspectos relacionais, biográficos e de construção das identidades profissionais docentes.

Segundo Galindo (2004) a formação identitária dos professores não se dá isoladamente e não acontece somente em seu ambiente de trabalho (a escola); mais do que

isso, as identidades profissionais dos professores carregam influências que permeiam desde sua experiência escolar durante a infância até a sua formação acadêmica. Além desses fatores, as vivências familiares, pessoais; afetivas e sociais também podem influenciá-los o tempo todo.

Segundo o estudo realizado pela autora, a identidade profissional dos professores se dá principalmente pelo jogo do reconhecimento - são constituídas pelo auto-reconhecimento e pelo áter-reconhecimento (GALINDO, 2004, p. 21). Isso significa que as identidades se formam tanto a partir da percepção que os próprios professores têm de suas práticas quanto a partir da percepção que seus pares têm ou não de suas práticas.

Nessa mesma perspectiva, Dubar (2005) enfatiza em seu trabalho o papel desempenhado por fatores tais como: a influência da família no sucesso escolar e conseqüentemente na escolha profissional dos indivíduos, a importância do reconhecimento pelos colegas de trabalho (considerando tanto os seus pares quanto seus superiores), entre outros que estão relacionados a algum tipo de valorização e/ou reconhecimento externo.

As identidades, embora individuais, se dão em contextos e relações coletivas. Dessa maneira, é “impossível” que as identidades sejam estabilizadas e permanentes, principalmente quando nos referimos ao percurso profissional dos professores.

Loguercio e Del Pino (2003, p. 19), ao abordarem a questão da identidade sob a perspectiva dos estudos culturais, dão ênfase aos *discursos* e *enunciados* que estes proferem dentro da cultura escolar. Para os autores “o ser professor/a se institui nos discursos acadêmicos, sociais, escolares, históricos. O ser ‘o que quer que seja’ se constitui na cultura”.

Para os autores, as identidades dos professores se constituem a partir dos discursos e enunciados presentes na cultura escolar, mas também ressaltam que não é somente dentro dela e por seus discursos que as identidades tomam corpo, mas também pelos discursos e enunciados que se materializam fora dela. Ou seja, há uma problemática que vai além do cotidiano escolar, pois, se a escola exerce sobre os professores determinadas influências, não distante dessas também estão os elementos externos a ela. Para os professores, essa transação entre as normas da escola, suas regras e valores em contraste com o mundo externo, é um importante prisma através do qual suas identidades são construídas, percebidas e reconstituídas ao passo que podem ou não aceitá-las.

Segundo Silva et al. (2007), os aspectos sócio-afetivos exercem grande interferência na construção da identidade profissional docente - as relações que os professores trazem desde sua primeira infância (vivenciadas tanto na família quanto na escola e em outros espaços sociais) influenciam na escolha pela profissão docente e também nas metodologias utilizadas

para efetivar seu trabalho enquanto professor. Assim, a identidade profissional é o resultado e a transformação contínua de suas experiências de vida e de sua história enquanto indivíduo. Para a autora “a identidade é um significado cultural e socialmente construído.” Ou seja, se dá tanto pela individualidade do sujeito quanto pelas relações que tecem ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Podemos considerar que a identidade profissional vai se constituindo na medida em que as experiências vividas pelos professores mudam transformando de alguma maneira suas práticas e atribuindo a esses novos significados.

Outro aspecto importante a ser considerado na constituição das identidades profissionais docentes é a formação acadêmica que cada professor recebe ao longo de sua formação escolar/acadêmica e profissional.

Pimenta (1996) ao realizar uma discussão sobre a construção da identidade docente tendo como pano de fundo a formação inicial de futuros professores ressalta que essa formação inicial é fundamental para que os professores se tornem profissionais capazes de transformar a realidade com a qual estão familiarizados. Em outras palavras, ao exercerem suas práticas enquanto professores, estes também devem ser agentes de mudança tanto de si mesmos quanto do mundo que os cerca.

Ainda, não distante dessas questões subjetivas a autora também faz uma crítica à elaboração de currículos que não condizem com a realidade de trabalho dos professores:

Ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 1996, p. 73).

Isso evidencia a importância de se elaborarem currículos que se aproximem não só da realidade de trabalho dos professores, mas das diversas possibilidades de mudança que esses devem suscitar a partir de suas práticas profissionais, sejam estas pedagógicas, didáticas, sócio-afetivas ou políticas. Não basta uma formação inicial mecanizada e que objetive apenas a formação conceitual e técnica dos professores, para a autora é preciso também que:

Mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes - fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1996, p. 75).

Ainda, em relação à formação inicial docente, Andrade (2014) ao fazer uma discussão sobre a importância dos estágios obrigatórios enquanto ferramenta de apreensão da cultura escolar e suas demandas, ressalta as dificuldades para realização dos mesmos nos cursos de licenciatura como a falta de um currículo que mescle teoria e prática e proporcione aos futuros professores ter uma ideia concreta de sua profissão.

Segundo estudo realizado por Silva (2011) com os alunos do curso de LCN a respeito dos estágios obrigatórios, o desenvolvimento do estágio é um elemento importante durante a formação dos professores e que mesmo após o período de formação as contribuições do estágio enquanto processo formativo é fundamental:

Os alunos acreditam que o estágio é um momento para colocar em prática toda a teoria vista no curso (principalmente nas disciplinas de educação e mais especificamente de estágio), mas também suas experiências pessoais, sociais, culturais, políticas entre outras, que acreditam ser parte de sua personalidade pessoal/profissional. (SILVA, 2011, p. 40).

Logo, os estágios e as atividades decorrentes desses não podem ser vistos como mero cumprimento do currículo, mas sim como uma ferramenta de construção de competências, valores, gestos e identidades. Isso corrobora com a crença de Dubar (2005) quando este afirma que “a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso e sua perda pode ser sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte”. Assim, as relações estabelecidas no ambiente de trabalho são essenciais para constituição da identidade profissional.

2.1 CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE DOCENTE

Segundo Vidal e Schwartz (2010) a cultura escolar está relacionada tanto aos aspectos subjetivos quanto materiais da escola e que através desses podemos conhecer suas histórias e diferentes vertentes ideológicas, políticas, sociais e culturais.

Ter clareza sobre a concepção de cultura escolar a que estamos nos referindo é fundamental para avaliar as diferentes relações tecidas na escola e como os professores lidam com essas diferenças e os impactos que elas causam em suas práticas cotidianas. Além disso, devemos considerar também que há vários entendimentos sobre o que é a cultura escolar e como ela se relaciona com a constituição política, ideológica e cultural da nossa sociedade e

consequentemente com a construção das identidades profissionais dos professores dentro do contexto escolar.

Segundo Vinão Frago (1995, p. 68, apud Vidal, 2010, p.22) “a cultura escolar é: toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e agir”. Logo, não deve ser vista como uma cultura dissociada das demais culturas presentes em nossa sociedade - a cultura escolar tanto é fruto da cultura social quanto de si mesma e interfere nos processos de socialização dos professores, na construção de suas identidades, de seus valores e na percepção sobre suas práticas.

Assim, dentro da cultura escolar, a realização de determinadas atividades e o envolvimento com a rotina diária da escola se apresenta como mais um elemento constitutivo das identidades docentes, como por exemplo, a realização dos estágios obrigatórios, que pode ser considerado como um elemento de transição entre a cultura de vida dos futuros professores e a rotina da escola - é um período da formação em que a relação entre teoria e prática é colocada à prova assim como a própria dinâmica da cultura escolar que faz parte de sua formação identitária profissional presente e futura.

Todas as atividades realizadas na escola e os valores subjetivos que as conduzem influenciam diretamente na constituição das identidades profissionais docentes. Por exemplo, a política da escola sobre a disciplina dos alunos, sobre a organização das salas, sobre a utilização dos diferentes espaços/ambientes (salas de aula; sala de leitura; sala de informática; quadra, pátio etc.) e até mesmo a gestão do tempo irão influenciar na auto-organização dos professores e em suas atitudes frente às dinâmicas de uma cultura escolar previamente imposta.

É claro que os professores não são passíveis de se colocarem à mercê dessas regras o tempo todo, mas se para romper com estas consideramos que haverá conflito, consequentemente, este também irá influenciar sua formação identitária profissional. O que queremos dizer é que a cultura escolar tem uma dinâmica própria, mas que também não está distante das percepções dos professores sobre seu papel e sobre como devem se portar enquanto profissionais da educação, tornando impossível a dissociação entre cultura escolar e sua própria identidade.

Ao mesmo tempo, esses elementos também fazem parte da cultura escolar - sua organização; normas, valores, maneiras de saber-fazer, entre outras características que tornam a instituição e o ambiente escolar um lugar com uma cultura própria que, ao mesmo tempo em que se auto-normatiza, é influenciada por normas externas (projeto político pedagógico da escola; demandas de movimentos sociais; projetos políticos entre outros.). Segundo Vidal

(2010, p. 20) o conceito de cultura escolar abordado por diferentes autores traz “a possibilidade de se compreender o que ocorre na escola na efetivação das práticas cotidianas de ensino”. A partir disso, podemos julgar a importância dos processos de socialização, da construção das identidades docentes e das práticas que elas suscitam.

Há uma ligação entre as relações pessoais desenvolvidas na escola e a construção dos professores enquanto profissionais. Pois, é evidente que quando as relações na escola são positivas, ou seja, quando os professores se sentem aceitos e se envolvem na rotina da escola tanto cumprindo as atividades de sua disciplina específica, quanto em conjunto com outros professores e também com os alunos a tendência é que eles se sintam mais aceitos no grupo, mais ativos e com uma autonomia no sentido de ter voz perante algumas decisões que de outra maneira não seria possível. Por exemplo, quando os professores conseguem trabalhar em conjunto com os demais colegas e com os alunos seu sentimento de satisfação com o próprio trabalho tende a aumentar e sua motivação também. Por outro lado, os professores que são mais reservados e não se envolvem em projetos interdisciplinares e que não constroem laços mais afetivos com seus alunos tendo como iniciativa a realização de certas atividades tenderão a se sentir desmotivados e sem voz perante o grupo de trabalho pensando neste enquanto categoria profissional, podendo surgir a partir daí conflitos identitários significativos capazes de prejudicar o desenvolvimento dos professores em seu ambiente de trabalho.

3. SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA E IDENTIDADE DOCENTE

Vários autores têm salientado que o período inicial na docência - que se estende até o terceiro ano do exercício da profissão docente, é caracterizado como uma fase de intenso conflito identitário, de descobertas, do choque de realidade com a escola, com as normas, surgindo conflitos entre aspectos teóricos e práticos (HUBERMAN, 1995; TARDIF & RAYMOND, 2000). Assim, os processos de socialização pelos quais passam os professores nessa fase, tornam-se fundamentais para constituição de suas identidades profissionais. Além dos conflitos intrínsecos dessa fase inicial de ingresso na profissão, a trajetória de vida dos professores também deve ser considerada, assim, formação familiar, escolarização básica, ingresso na universidade entre outras experiências anteriores ao ingresso no mundo do trabalho devem ser levadas em conta.

Segundo Furlan (2011) ao ingressarem na escola como professores iniciantes, os professores enfrentam inúmeras dificuldades, desde a recusa das escolas por falta de experiência até a contratação de professores eventuais ou monitores, principalmente em escolas particulares.

Para a autora, esse período de ingresso na escola é um período de conflitos, de acertos, erros e aprendizagem. Ao mesmo tempo, os professores se sentem frustrados com a péssima recepção nas escolas, com a falta de valorização e de oportunidades no mercado de trabalho. Ainda, segundo Furlan (2011) uma parcela considerável desses professores tenta conciliar esse ingresso inicial com cursos de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) e que mesmo possuindo uma titulação maior que a de outros professores, a falta de experiência acaba sendo um aspecto negativo nessa inserção inicial na escola.

Além dos conflitos dessa etapa, do sentimento de frustração e a rejeição por parte das escolas a esses professores iniciantes, ainda podemos considerar as estratégias utilizadas por esses professores para superarem esses conflitos e se inserirem não só no mercado de trabalho, mas na profissão, na categoria profissional e na cultura escolar.

Desta feita, podemos nos fazer as seguintes questões: como os professores lidam com esses conflitos? O que os motivaram a ingressar na carreira docente? Quais mecanismos ou estratégias utilizam para superarem esses conflitos?

Ainda, além dos aspectos propriamente socializadores, podemos também citar os saberes técnicos (conceitos, normas, procedimentos) intrínsecos da profissão docente. Ou seja, além da inserção inicial, da experiência e da valorização e reconhecimento do professor,

tem a sua relação com os saberes da sua disciplina, com as normas da escola entre as socializações desenvolvidas no âmbito familiar e em outros círculos sociais.

Denominado por Dubar (2005) de *primeira confrontação* – é nessa fase em que o docente experimenta um processo de construção da identidade relacional, que se dá na relação com os outros, as normas, o espaço, as competências, os saberes e a imagem de si.

Marcelo (2010, p.30, apud CONCEIÇÃO, 2014) afirma que a socialização “[...] é o processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir um papel na organização”. A fase inicial na carreira docente é importante porque os professores lidam com diferentes percepções e condutas além de estarem em constante conflito com seus próprios valores morais e profissionais frente a especificidades da cultura escolar.

Aqui, ao nos referir à cultura escolar estamos considerando inúmeros fatores: o espaço geográfico em que se encontra a escola; trajetória escolar dos professores, gestores e demais funcionários, diretrizes curriculares adotadas, entre outras características que constituem não uma, mas inúmeras culturas escolares - falar em “cultura escolar” no singular pode reduzir a complexidade da escola, de sua função e influência na formação da sociedade e dos cidadãos que a compõem.

Ao ingressarem no mercado de trabalho, os professores se vêem em uma situação de conflito no sentido de terem que colocar a prova tantos os saberes técnicos adquiridos ao longo de sua formação, quanto às competências e habilidades que só podem ser adquiridas no desenvolvimento de suas práticas. Não basta que os professores passem pela graduação, cumpram o currículo de seu curso e recebam um diploma, é preciso também que aprendam a lidar com a rotina da escola, com a diversidade dos alunos, com o ambiente escolar e todas as suas culturas.

O período de ingresso inicial na escola pode ser para os professores além do período de maior conflito no que se refere à socialização, pode também ser o de maior conflito identitário.

Segundo Ferreirinho ([s.a.], p. 2):

Para que uma sociedade possa se manter ela precisa que cada um de seus membros aprenda essas normas de convivência que, ao mesmo tempo que perpetuam essa sociedade, fazem com que cada novo ser humano possa tornar-se um ser pertencente a ela, que possa se reconhecer nela, criando-a e reproduzindo-a simultaneamente. Para fazer parte de uma sociedade, novos membros necessitam, portanto, serem socializados e para continuar a existir, essa sociedade precisa que seus membros antigos inculquem nos novos sua estrutura de ação.

Ao aplicarmos essa ideia a socialização dos professores na escola, podemos considerar que o sentimento de pertença e uma recepção positiva por parte dos professores mais antigos é fundamental para a incorporação dos novos professores a cultura escolar. “Para fazer parte de uma sociedade, novos membros necessitam, portanto, serem socializados e para continuar a existir, essa sociedade precisa que seus membros antigos inculquem nos novos sua estrutura de ação” (FERREIRINHO, [s.a.], p. 2).

Não distante da socialização profissional e da construção de uma identidade profissional, Gariglio (2015) ressalta a importância dos processos biográficos e das trajetórias de vida dos professores para a constituição de suas identidades profissionais:

Os estudos sobre a história de vida dos professores trazem elementos importantes ao avanço da reflexão sobre as singularidades do ofício docente. Essa perspectiva teórico-metodológica enfatiza a visão de que os saberes da base da profissão são provenientes de várias fontes: da história de vida individual, da relação com a sociedade, da instituição escolar, de outros atores educativos da escola, dos lugares de formação e de experiências culturais de variada latitude. (GARIGLIO, 2015, p. 232).

Ou seja, as identidades profissionais dos professores são o resultado de inúmeros fatores: de suas trajetórias biográficas; de sua educação familiar, escolar, social e cultural. Logo, não há como separar a identidade profissional das outras identidades que são a um só tempo singulares e plurais. Pois, não podemos ignorar também suas individualidades e subjetividades. Dessa maneira, as identidades podem ser compreendidas a partir de diferentes dimensões.

3.1 DIMENSÕES DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E DOS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO CONSIDERADAS NESTE ESTUDO

Contemplando a rotina de trabalho dos professores e as exigências que lhes são impostas cotidianamente podemos nos aproximar de algumas características gerais que “delimitam” a identidade profissional docente. Aqui, podemos considerar a identidade docente como um princípio que organiza as ações e práticas dos professores, como falamos anteriormente, e que está vinculado a um conjunto de fatores que são intrínsecos à profissão e que são incorporados pelos professores ao longo de sua carreira profissional. Por exemplo: a aquisição de habilidades e competências no que se refere aos processos de ensino e

aprendizagem; facilidade para lidar com a diversidade da escola; habilidade para lidar com os alunos entre outras situações que podem facilitar a sua entrada na carreira e também a sua permanência. Ou, como em muitos casos, causar certa rejeição pela profissão e conseqüentemente seu abandono.

Partindo do referencial teórico e das pesquisas de campo já realizadas chegamos às seguintes dimensões da identidade profissional docente: interação familiar; trajetória escolar e acadêmica; inserção e atuação profissional e formação continuada.

Tabela 2 - Dimensões da Identidade Profissional Docente

Dimensão	Descrição
Interação Familiar	Relacionada aos aspectos da formação familiar, tais como grau de instrução dos pais e incentivo pelos estudos, influência na escolha da profissão.
Trajectoria Escolar e Acadêmica	Experiências enquanto aluno durante o ensino básico; transição entre o ensino médio e o processo de escolha pela carreira/curso e o ingresso na faculdade; experiência no ensino superior; relação com os professores e com os colegas de curso; visão sobre o ensino e os processos de aprendizagem; relação com a instituição de ensino; trajetória acadêmica e participação nas atividades específicas da área de formação (palestras, seminários, iniciações científicas, entre outras atividades relacionadas ao ensino de ciências e à vida acadêmica).
Inserção e Atuação profissional	Relacionada ao ingresso no mercado de trabalho; ingresso na escola ou nas escolas; atuação como professor regular; envolvimento nas atividades administrativas e pedagógicas da escola (conselhos de classe; ATPC's; desenvolvimento de atividades extracurriculares em conjunto com os alunos; relação com os colegas de trabalho; envolvimento com a comunidade, etc.).
Formação Continuada	Relacionada à formação continuada dos professores: ingresso em cursos de pós-graduação, especializações, entre outros, que visam contribuir com o seu desempenho e aprimoramento profissional.

Fonte: Elaboração da autora.

Ainda, nessa perspectiva, podemos enquadrar as diferentes dimensões da identidade docente dentro de quatro eixos de socialização: familiar; escolar; acadêmica e profissional.

Tabela 3 - Dimensões da Socialização Profissional Docente

Dimensão	Descrição
Familiar	Responsável pela primeira etapa de socialização dos indivíduos - decorrente das interações familiares;
Escolar	Onde ocorrem as primeiras interações estabelecidas durante o ensino básico - interações com professores, colegas de classe, funcionários da escola, agentes de organização, coordenadores e diretores;
Acadêmica	Onde ocorrem as interações relacionadas à universidade; relações estabelecidas durante o período de formação onde os alunos podem socializar em inúmeras situações, por exemplo: na realização de tarefas regulares solicitadas nas disciplinas específicas do curso; participação em grupos de estudo; desenvolvimento de projetos entre outros momentos em que a socialização de torna peça fundamental da formação acadêmica/profissional do futuro professor de ciências;
Profissional	Onde ocorrem as socializações intrínsecas ao trabalho – momentos de troca de ideias, experiências, compartilhamento de tarefas, elaboração de projetos entre outras atividades realizadas em grupo.

Fonte: Elaboração da autora

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 O MÉTODO QUALITATIVO DE PESQUISA

Considerando os objetivos da presente pesquisa e a trajetória dos professores de ciências egressos do curso de LCN, optamos pelo método qualitativo de pesquisa. Para Lecompte (1995 apud RODRIGUEZ et al., 1996) a pesquisa qualitativa poderia ser compreendida como uma categoria de abordagens de pesquisa que utilizam observações na forma de entrevistas, narrativas, notas de campo, gravações, transcrições de áudio e vídeo, registros escritos de todo tipo, fotografias ou filmes e artefatos para descrever um fenômeno (LECOMPTE, 1995 apud RODRIGUEZ et al., 1996).

Este tipo de metodologia se mostra adequado para os fins deste estudo por buscar a compreensão e não a explicação ou o estabelecimento de relações causais. Por essa razão, para caracterizar ou nomear este tipo de enfoque costuma agregar-se o adjetivo interpretativo, além de qualitativo.

Ainda, o método qualitativo permite-nos aproximar os sujeitos por características semelhantes e/ou divergentes.

4.2 A HISTÓRIA ORAL COMO FONTE DE COLETA DE DADOS

Ao longo dos últimos anos a utilização de diferentes procedimentos de pesquisa cresceu no Brasil destacando-se entre eles a utilização da história oral e o uso de narrativas como fontes de coleta de dados.

Segundo Freitas (2006), no Brasil, há uma grande quantidade de trabalhos que utilizam a História Oral como instrumento de pesquisa e como fonte de documentos nas ciências humanas. Logo, o cuidado com a escolha do método de pesquisa e com a análise dos dados provenientes do mesmo deve ser alvo de grande atenção por parte dos pesquisadores que optam por este tipo de ferramenta metodológica de pesquisa.

Para Freitas (2006), a História Oral possibilita reflexões sobre o registro dos fatos na voz dos próprios protagonistas. Ou seja, no caso desse trabalho, ao buscarmos compreender como se dá a construção das identidades profissionais docentes dos professores de ciências, optamos por trabalhar com a História Oral e com a análise de narrativas a fim de darmos a esses professores a oportunidade de exporem suas opiniões, valores e percepções acerca das questões abordadas neste trabalho.

Aqui, trabalhamos com a História Oral considerando a definição dada a esta por Freitas (2006) em seu livro “História Oral: possibilidades e procedimentos” e sua representação no que concerne não só à coleta de dados, mas também a seu tratamento, análise e arquivamento:

História Oral é um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana. Definida por Allan Nevis como “moderna história oral” devido ao uso de recursos eletrônicos, a história oral é técnica e fonte, por meio das quais se produz conhecimento. (FREITAS, 2006, p. 18).

Freitas (2006, p. 19) ainda distingue a história oral em três gêneros distintos: tradição oral, história de vida e história temática.

Na tradição oral, são consideradas as memórias passadas de geração a geração; na história de vida são considerados os relatos dos indivíduos sobre os próprios indivíduos, mas, sem a presença da escrita – que daria a característica de uma autobiografia, por exemplo; e por último, a história temática “realizada com um grupo de pessoas, sobre um tema específico”. Para a autora, por esse tipo de entrevista ter o caráter de depoimento permite uma comparação entre os dados “apontando divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva, por exemplo.” Freitas (2006, p. 22). Logo, neste trabalho optou-se pela realização de entrevistas temáticas:

As histórias de vida e depoimentos pessoais, a partir do momento em que foram gerados passam a constituir documentos como quaisquer outros, isto é, definem-se em função das informações, indicações, esclarecimentos escritos ou registrados, que levam a elucidar de determinadas questões e funcionam também como provas. (QUEIROZ, 1983, p. 91, apud FREITAS, 2006, p. 46).

A utilização desse tipo de procedimento permite apurar os dados obtidos a partir das entrevistas / narrativas com uma maior riqueza tanto no que diz respeito aos detalhes das falas quanto à qualidade dos dados no sentido de permitir análise de aspectos subjetivos emitidos pelos participantes da pesquisa.

“Os depoimentos podem apontar continuidade, descontinuidade ou mesmo contradições no discurso do depoente”, dessa maneira, possibilita a atuação do “indivíduo como sujeito no processo histórico” (FREITAS, 2006, p. 49). Isso é importante porque permite uma visão particular e ao mesmo tempo geral não só das experiências relatadas pelos sujeitos, mas também dos contextos em que elas foram geradas.

No caso dos professores, o ambiente da escola se apresenta como um campo rico de experiências e socializações que irão constituir suas identidades profissionais. Assim, dar voz aos professores é uma maneira de deixar que esses contem suas histórias a partir de um ponto de vista particular, mas que ao mesmo tempo é circundado por elementos de suas experiências coletivas, por exemplo, na família, na escola, na universidade e em outros meios de socialização formais ou não.

Além disso, esse tipo de abordagem nos permite contrastar as diferentes perspectivas dos professores sobre as mesmas questões, principalmente aquelas relacionadas ao seu cotidiano profissional, suas práticas e suas percepções sobre os processos de socialização vivenciados nas escolas onde trabalham.

Logo, dar voz aos mesmos através das narrativas é dar-lhes a chance de se colocarem por inteiro em suas práticas e em suas objetividades e subjetividades.

Ainda, considerando os aspectos subjetivos das experiências dos indivíduos, Cury (2010, p. 61) afirma que:

O ato de narrar está entre as faculdades humanas mais antigas e é instrumento importante de transmissão e de heranças identitárias e de tradições, sob a forma de registro oral ou escrito, caracterizando-se, principalmente, pelo movimento peculiar de contar; transmitir com palavras as lembranças da memória no tempo.

Segundo Cury (2011, p. 22), a História Oral pode ser entendida de três formas: como uma técnica; como uma disciplina ou como uma metodologia. No caso desse trabalho, utilizamos a história oral como um método; como um meio não só de obtenção de dados sobre a trajetória de vida dos professores, mas como um instrumento de reconstrução de suas trajetórias pessoais-individuais, coletivas-familiares-sociais; escolares, acadêmicas e profissionais.

Aqui, especificamente, apresentamos entrevistas / narrativas de professores de ciências graduados no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza oferecido pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – EACH/USP localizada na zona leste da cidade de São Paulo, Brasil.

Buscamos a partir das entrevistas / narrativas compreender como se constituem as identidades profissionais dos professores de Ciências a partir dos processos de socialização que vivenciam tanto no início da carreira quanto ao longo de suas trajetórias de vida considerando aspectos tais como: família; ensino básico; ingresso na universidade e inserção

no mercado de trabalho (escolas públicas e/ou privadas) entre outros relevantes para a presente pesquisa.

4.3 AS ENTREVISTAS

O principal instrumento de coleta de dados foi constituído por entrevistas semi-estruturadas. O roteiro de entrevistas (Apêndice I) foi elaborado a partir do referencial teórico de Dubar (2005), pois em seu estudo o autor apresenta vários elementos que podem levar a uma melhor compreensão dos dados que buscamos encontrar nesse trabalho. Como mencionado anteriormente, em seu trabalho o autor apresenta alguns fatores que podem estar relacionados direta ou indiretamente com a construção das identidades (experiências pessoais; afetivas; profissionais; influência da família na escolha pela profissão; experiências durante a primeira infância na escola entre outras).

No caso deste trabalho, as entrevistas foram estruturadas contemplando as dimensões da identidade e da socialização já enumeradas em outra seção deste trabalho. Foram divididas em três eixos: 1) trajetória pessoal/escolar - experiência enquanto aluno no ensino básico, influências familiares na escolha pela profissão docente; 2) concepção de professor e de ensino e; 3) socialização profissional e carreira docente (planejamento formativo-profissional).

No momento de realização das entrevistas, os participantes foram convidados a falarem de suas trajetórias de vida a começar pelo ponto de onde se sentissem mais confortáveis para contarem suas histórias; sendo que as perguntas atuaram apenas como disparadoras.

As entrevistas foram registradas em áudio. Posteriormente, foram transcritas e resultaram em 100 páginas de transcrição, tendo cada entrevista uma média de aproximadamente 30 minutos. A entrevista mais curta durou 23 minutos e a mais longa 150 minutos (2 horas e meia).

4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são professores graduados no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São

Paulo EACH-USP que trabalham como professores de Ciências em escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo.

Do total da amostra de 11 entrevistados, apenas 4 participantes não eram professores titulares da turma; ou seja, estavam trabalhando como professores contratados por tempo determinado ou cobrindo licença de algum professor (a). Ainda, dos 11 entrevistados apenas um estava trabalhando em uma escola particular.

Inicialmente, o contato com os professores participantes foi realizado por e-mail; no corpo da mensagem, havia uma breve descrição da pesquisa e dos objetivos propostos. No e-mail foi explicitado que a adesão à pesquisa deveria ser voluntária e que os professores que aceitassem participar da mesma não seriam identificados, mas que teriam que assinar um termo de consentimento autorizando a utilização das entrevistas para fins da pesquisa, incluindo as publicações decorrentes da mesma.

Após esse contato inicial, 11 professores se propuseram a participar da pesquisa; os demais justificaram não poder participar por falta de tempo ou por não se enquadrarem no perfil. Nenhum justificou a não participação por falta de interesse.

Ao enviar a transcrição para os professores, uma das participantes não confirmou a validação da mesma; logo, para a análise dos dados foram utilizadas apenas 10 entrevistas.

Os critérios para seleção dos participantes foram os seguintes: ano de ingresso na escola; tipo de escola em que lecionam (pública ou particular); ser graduado em LCN; ser professor especificamente de Ciências, dado que os alunos do curso são habilitados a lecionarem outras disciplinas, como Química, Física e Biologia e não ter mais que três anos na carreira docente.

Passada essa etapa de convocação dos voluntários, as entrevistas foram agendadas em dias e horários estabelecidos pelos participantes da pesquisa; dessa maneira cada entrevista foi realizada no local onde o participante escolheu por se sentir mais à vontade ou pela facilidade de locomoção e disponibilidade de horário.

A idade dos entrevistados no momento da pesquisa variava entre 26 e 45 anos, dando uma média de aproximadamente 30 anos.

Do total da amostra, apenas uma participante não estava mais trabalhando como professora durante a realização da pesquisa, pois havia exonerado de seu cargo dois meses antes.

A adesão dos professores que participaram da pesquisa foi voluntária e os mesmos assinaram o termo de consentimento autorizando a divulgação das entrevistas (Anexo I). Para preservar a identidade dos participantes os mesmos foram identificados por letras.

Tabela 4 – Lista de entrevistados

Professor	Idade	Tipo de escola	Regime de trabalho	Ano de ingresso na escola atual
A	26 anos	Pública estadual	Titular / Concursada	2014
B	26 anos	Particular	Contratado	2014
C	26 anos	Pública estadual	Titular / Concursada	2014
D	26 anos	Pública estadual	Titular / Concursada	2014
E	30 anos	Pública estadual	Titular / Concursado	2014
F	29 anos	Particular	Titular / Contratada	2014
G	45 anos	Pública estadual	Titular	2012
H	30 anos	Pública municipal	Titular / Concursada	2013
I	34 anos	Pública estadual	Contratada	2015
K	33 anos	Pública estadual / Particular	Titular / Concursado	2014

Fonte: Elaboração da autora.

5. O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Fruto de um movimento social e político o nascimento da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – USP Leste trouxe consigo uma proposta de universidade diferente das conhecidas anteriormente e, mais do que isso, inovadora dentro dos próprios padrões estabelecidos pela USP.

A USP Leste foi concebida dentro de um molde idealista, de uma luta política e decorrente do desejo de seus idealizadores de criar uma universidade em que qualquer indivíduo tivesse a oportunidade de estudar, principalmente alunos da região da Zona Leste de São Paulo, onde havia uma maior carência de universidade pública que pudesse atingir aos moradores dessa região:

A criação de um novo campus da USP na zona leste do município de São Paulo foi visualizada em um contexto que pretendia atingir vários objetivos simultaneamente, como por exemplo, expandir vagas no ensino superior público, atender melhor e com qualidade comunidade de baixa renda e levar desenvolvimento social, econômico e cultural a áreas carentes e menos favorecidas de nossa sociedade. (Gomes, 2005, p. 13).

Segundo Gomes (2005, p. 9) “até então não tinha uma única escola pública de ensino superior.” Logo, depois da inauguração da FATEC, veio a implementação da USP Leste em 2005.

Com a criação da USP Leste implementaram-se na mesma dez novos cursos que até então não eram oferecidos por nenhuma unidade da USP, sendo eles: Marketing; Gestão de Políticas Públicas; Obstetrícia; Gerontologia; Ciências da Atividade Física; Têxtil e Moda; Gestão Ambiental; Sistema de Informação; Lazer e Turismo e Licenciatura em Ciências da Natureza. (GOMES, 2005, p. 10).

Além dos dez cursos da EACH, também foi implementado o Ciclo Básico (CB) que no primeiro ano de graduação é comum a todos os cursos com disciplinas que vão desde temas ambientais até Arte e Literatura; já a partir do segundo ano os alunos começam a cursar somente disciplinas específicas do curso em que estão matriculados. (GOMES, 2005, p. 86).

Esse tipo de estrutura é interessante porque permite uma maior interatividade entre os alunos de diferentes cursos e contribui para uma formação interdisciplinar possibilitando que

alunos de cursos diferentes tenham contato com temas que podem ser explorados em todas as áreas.

Com um perfil diferente das outras faculdades da Universidade de São Paulo, a EACH, ao oferecer o curso de LCN atraiu alunos com um perfil social diferente, características bem heterogêneas e objetivos acadêmicos/profissionais bem variados:

Seis meses após sua inauguração, a USP Leste já apresenta índices notáveis de inclusão social, que bem retratam um grande avanço na democratização do ensino universitário. (GOMES, 2005, p. 9).

Comparado com o campus da Cidade universitária em 2005 a USP Leste tinha 21 % de alunos afrodescendentes e 47 % de escola pública sem utilização de qualquer tipo de cota social ou racial. Isso evidencia de que de fato o perfil dos alunos da USP Leste é diferente das outras unidades da Universidade de São Paulo e que um dos seus principais objetivos estava sendo alcançado com os primeiros ingressantes.

Por ser o único curso de licenciatura da EACH desde sua criação, o curso passou por algumas dificuldades e até cogitou-se diminuir o número de vagas oferecidas no ano de 2011, mas após inúmeras assembleias e reuniões para discutir a questão a ideia foi abandonada e se mantiveram as 120 vagas disponíveis desde sua inauguração, sendo 60 vagas oferecidas no período matutino e 60 no período noturno.

Isso pode ter contribuído para formação identitária dos alunos no decorrer do curso e influenciado a maneira como eles enxergavam ou passariam a enxergar não só a contribuição do curso para sua formação acadêmica e profissional, mas também social, política e ideológica.

Outro fator a ser levado em conta é o fato dos alunos serem formados em uma universidade considerada uma das melhores universidades públicas do Brasil e também uma das melhores do mundo. Isso significa que, além da formação curricular desses alunos, tem o fator da instituição e o papel que essa representa enquanto um espaço de educação, produção e transmissão de conhecimentos e de tecnologia no país.

Não distante desses fatores, no processo de construção identitária dos alunos enquanto futuros professores estão as suas percepções e experiências individuais tanto objetivas quanto subjetivas, além das características próprias do curso de LCN.

5.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

Criado em 2005 juntamente com a Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo EACH-USP, o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) tem uma proposta diferente e inovadora: formar professores de Ciências com competências não só para ensinar alunos no ensino fundamental no que diz respeito a conhecimentos científicos, mas também a de formar cidadãos capazes de interpretar a própria realidade social em que vivem e, dessa maneira, reconstruir novos modelos não só de apreensão do conhecimento, mas, também, novas maneiras de lidar com as demandas cotidianas que envolvem questões científicas, tecnológicas e ambientais.

Como mencionado no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de LCN além de transmitir conhecimentos o mesmo também busca:

Valorizar o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos estudantes compreender e utilizar os conhecimentos científicos como elemento importante para interpretar fenômenos cotidianos e intervir na realidade inserida num mundo tecnocultural (CORREIA et al., 2009, p. 6).

Além disso, o texto ainda ressalta que “a percepção da ciência como uma prática social necessária para resolução ou encaminhamento de muitos problemas da humanidade nunca esteve tão acentuada”. (CORREIA et al., 2009, p. 6).

Isso significa que o curso de LCN, mais do que um curso de graduação que busca formar professores, é também um instrumento de difusão de novos conhecimentos e ferramentas que visam contribuir para o desenvolvimento social dentro dos diferentes contextos em que seus alunos/professores irão atuar (a própria universidade; escolas onde os professores graduados em LCN lecionam, entre outros espaços de educação formal e não formal).

Ainda, segundo o PPP do curso sua missão é:

Formar recursos humanos de alto nível para atuar no ensino de ciências no nível fundamental, valorizando a compreensão interdisciplinar dos fenômenos naturais e a capacidade de difundir o conhecimento científico como as características dos egressos. (CORREIA et al., 2009, p. 12).

Diferente dos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química que formam professores especialistas em cada uma dessas áreas, o curso tem como principal objetivo formar

professores de Ciências da Natureza que sejam capazes de integrar todas as ciências de maneira interdisciplinar, enquanto que nos cursos tradicionais os alunos recebem uma formação específica numa determinada área da ciência, como por exemplo, os cursos citados anteriormente. Essa característica é explicitada por Gomes (2005):

O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza para o ensino fundamental - prepara educadores para visão abrangente das Ciências da Natureza (Física, Química, Ciências da Vida e Ciências da Terra e do Universo), capazes de promover, nas escolas, a formação de cidadãos conscientes, críticos e que reconheçam a ciência como produto, como processo e como instituição social. (GOMES, 2005; p. 88).

Além da questão do número de vagas o curso também teve uma alteração no nome original que era Licenciatura em Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, passando a partir de 2011 a se chamar Licenciatura em Ciências da Natureza.

Os professores graduados em LCN podem apresentar características identitárias que dependem inteiramente do curso por suas especificidades pedagógicas e curriculares, das interações que desenvolvem com os colegas e com os professores entre outras interações que vão se consolidando dentro e fora da universidade e que estão de alguma maneira relacionadas a ela.

5.2 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LCN

Como mencionado no projeto político pedagógico do curso de LCN, um de seus principais objetivos é “contribuir para a melhoria da qualidade da educação científica básica explorando metodologias e procedimentos que favoreçam uma prática docente interdisciplinar” (CORREIA et al., 2009, p. 12). Dessa maneira, o curso visa preparar professores de ciências capazes de atuar na educação formal e não formal modificando a realidade dos educandos com os quais e para os quais lecionam. Assim, espera-se que os alunos egressos do curso e futuros professores de ciências sejam capazes de:

Apresentar o conhecimento sobre a história natural do universo, da Terra e da vida dentro de uma perspectiva de evolução dinâmica e histórica da natureza ao longo do tempo, além de explorar as vinculações existentes entre a ciência, a tecnologia, a sociedade, o ambiente e a ética numa abordagem CTS/AE. Este conjunto de conhecimentos integrados das ciências da natureza (ciências da Terra, da vida, astronomia, física e química) e matemática é essencial para promover uma nova

relação do ser humano com a natureza, contribuindo à formação de cidadãos críticos e responsáveis com relação à ocupação do ambiente e utilização de seus diversos recursos naturais. (CORREIA et al., 2009, p. 13).

Com duração de 8 semestres, o curso de LCN da EACH-USP tem uma grade curricular bem variada, pois possui disciplinas desde a área da educação, como Didática, Introdução aos Estudos da Educação, até disciplinas da área da Física, Química, Geologia, entre outras. Além disso, o curso tem uma carga horária significativa de atividades de práticas com aulas laboratoriais, atividades de campo e realização de projetos pelos alunos.

Vale ressaltar que o período de 8 semestres é o considerado ideal pelo regimento do curso. Mas, existem muitos alunos que reprovam disciplinas que são pré-requisitos para outras, o que ocasiona descompassos no cumprimento da grade ideal e retarda o tempo de formatura. Caso o aluno não se forme no prazo estipulado, existe a possibilidade de prorrogar o mesmo por mais dois anos, se a coordenação do curso, prévia entrevista com o aluno, aprovar o pedido. Assim, os alunos ingressantes de um mesmo ano, podem cursar diferentes disciplinas ao longo dos semestres devido a essa “flexibilidade” na grade.

Fora as disciplinas obrigatórias do curso, também existem as disciplinas optativas eletivas que podem ser cursadas a cargo dos alunos, assim como a realização de iniciações científicas e outras atividades acadêmicas oferecidas não só pelo campus da USP Leste como pela Universidade de São Paulo em geral.

Desta feita, a grade curricular está organizada por semestres onde disciplinas de diferentes áreas são oferecidas, incluindo os estágios obrigatórios e a realização de atividades extracurriculares (ver tabelas 5 a 8).

Tabela 5 - Disciplinas de LCN do primeiro ano

1º semestre		2º semestre	
Disciplina	Créditos Curriculares	Disciplina	Créditos Curriculares
Ciências da Natureza	30	Psicologia da Educação e Temas Contemporâneos	30
Tratamento e Análise de Dados	30	Sociedade, Meio Ambiente e Cidadania	30
Sociedade, Multiculturalismo e Direitos	30	Arte, Literatura e Cultura no Brasil	30
Resolução de Problemas I	60	Resolução de Problemas II	60

Estudos Diversificados I	30		Estudos Diversificados II	30
Introdução Aos Estudos da Educação	60		Fundamentos da Didática	60
Cálculo para LCN	60		Mecânica Clássica	60

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de LCN (CORREIA et al., 2009)

Tabela 6 - Disciplinas de LCN do segundo ano

3º semestre		4º semestre	
Disciplina	Créditos curriculares	Disciplina	Créditos curriculares
Organização e Expressão do Material Genético e Engenharia Genética	60	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica no Brasil	60
História Natural	30	História e Filosofia da Ciência	60
Modelagem Matemática	60	Funções de Várias Variáveis	60
Astronomia do Sistema Solar	30	Sistema Terra I	60
Laboratório de Física	60	Linguagem Química e Reações Químicas	60
Psicologia da Educação	60		

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de LCN (CORREIA et al., 2009)

Tabela 7 - Disciplinas de LCN do terceiro ano

5º semestre		6º semestre	
Disciplina	Créditos curriculares	Disciplina	Créditos curriculares
Seminários de Campo 1	30	Seminários de Campo 2	30
Sistema Terra 2	60	Didática	30
Eleticidade e Magnetismo	30	Astronomia para o Ensino de Ciências	30

Laboratório de Química	60		Orientação de Estágios Obrigatórios 1	30
Diversidade Zoológica	60		Evolução e Biodiversidade	30
Diversidade Vegetal e Fungos	60		Recursos Naturais Hídricos, Minerais e Energéticos	60
			Biologia do Corpo Humano	60

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de LCN (CORREIA et al., 2009)

Tabela 8 - Disciplinas de LCN do quarto ano

7º semestre		8º semestre	
Disciplina	Créditos curriculares	Disciplina	Créditos curriculares
Metodologia de Ensino em CN 1	60	Metodologia de Ensino em CN 2	60
Orient. Estágios Obrigatórios 2	30	Orient. Estágios Obrigatórios 3	30
Educação Ambiental	60	Hist. Terra e Evolução Biológica	30
Trabalho Final	60	Materiais, Micro e Nanotecnologia	45
Estrutura da Matéria	60	Ecologia	30
Probabilidade e Estatística	45	Biologia do Desenvolvimento	30
Alimentos, Metabolismo e Saúde	30		

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de LCN (CORREIA et al., 2009)

Segundo o regimento de estágios, se prevê:

400 horas de estágio curricular supervisionado, distribuídas da seguinte forma: 130 horas associadas à disciplina ACH4126 Orientação de Estágios Obrigatórios 01; 130 horas associadas à disciplina ACH4127-Orientação de Estágios Obrigatórios 2 e 140 horas associadas à disciplina ACH4128-Orientação de Estágios Obrigatórios 3. Os alunos deverão ter no mínimo 235 horas de estágio em escolas públicas na educação formal. Poderão cumprir às 165 horas restantes em escolas privadas, museus, feiras de ciências, instituições do 3º Setor ou instituições privadas², desde que sejam instituições ou projetos com finalidades educativas na área de ciências da natureza.

Os alunos são orientados por professores responsáveis pelas disciplinas de estágio durante as aulas semanais. Além disso, o curso conta com três funcionárias educadoras, que cuidam dos estágios no que diz respeito à comunicação com as escolas, à gestão administrativa vinculada aos estágios, e também ao auxílio na elaboração das tarefas decorrentes das disciplinas de estágio. Dessa maneira, os estágios obrigatórios são organizados da seguinte forma:

Módulo I do Estágio - oferecido no sexto semestre do curso, tem como objetivo apresentar aos alunos a disciplina de estágio e proporcionar a esses a experiência de conhecer o cotidiano das escolas mais de perto levando em consideração as seguintes dimensões: organizacional, administrativa, pedagógica e comunicacional. Nessa etapa os alunos/estagiários devem cumprir no mínimo 75 horas em instituições públicas de ensino e elaborar um relatório sobre as observações realizadas.

Módulo II do Estágio – oferecido no sétimo semestre, tem como foco principal a observação das aulas de ciências em escolas parceiras da EACH e a elaboração de relatórios devendo cumprir a carga mínima de 75 horas em instituições públicas de ensino.

Módulo III do Estágio – oferecido no oitavo e último semestre do curso, tem como objetivo principal preparar o aluno de LCN para lecionar através da elaboração de um projeto na escola, realização de atividades em sala de aula, elaboração e planejamento de aulas e regência de aulas de ciências. Nessa etapa os alunos devem cumprir a carga horária mínima de 85 horas em instituições públicas de ensino.

Além dos estágios obrigatórios, em sua grade curricular, o curso de LCN tem as chamadas aulas ou saídas de campo – aulas em que os alunos têm a oportunidade de conhecer na prática alguns ambientes externos à faculdade e que servem como campo de estudo, observação e aplicação de conceitos estudados em diferentes disciplinas.

Fora isso, os alunos também têm as aulas práticas dentro da universidade como Laboratório de Física, Diversidade Zoológica e Vegetal entre outras onde podem colocar em prática um pouco da teoria que estudam nas disciplinas específicas.

Ao longo do curso de LCN os alunos também devem entregar 200 horas de AACC – Atividades acadêmico-científicos-culturais. Essas atividades podem ser visitas a museus, exposições, participação em eventos, entre outras atividades desenvolvidas dentro e fora da universidade (CORREIA et al, 2009, p. 19).

Ainda, dentro da grade de LCN tem as disciplinas optativas – que devem ser cursadas segundo a escolha livre dos alunos.

A carga horária mínima exigida para o cumprimento dos estágios obrigatórios é pautada pelo Ministério da Educação – MEC para cursos de licenciatura de instituições públicas.

6. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

6.1 RECONSTRUINDO NARRATIVAS: TECENDO FIOS, ENTRELACANDO HISTÓRIAS

Como em qualquer narrativa poderíamos começar de qualquer ponto da história narrada. No caso desse trabalho, optamos por começar falando da trajetória dos professores a partir de uma perspectiva cronológica, mas não linear; o que queremos dizer é que começaremos falando dos aspectos da socialização familiar e a partir dessa, das outras experiências/etapas vividas pelos professores ao longo de suas trajetórias, mas, fazendo intersecções entre esses pontos ao longo do texto.

Assim, começaremos pela família, em seguida falaremos das experiências escolares; dos processos de preparação para o vestibular, ingresso na universidade, ingresso na profissão docente e por fim, da formação continuada e projeções futuras.

Considerando as narrativas de cada um dos professores entrevistados, chegamos a algumas características e percepções compartilhadas pelos mesmos sobre o que é ser professor e como suas identidades profissionais se constituem ao longo de suas trajetórias de vida, considerando alguns dos aspectos mencionados nos capítulos anteriores, como influência da família na escolha pela profissão docente; experiência enquanto alunos no ensino básico; concepção de ensino/escola entre outros que ao longo do tempo vão constituindo suas identidades pessoais e profissionais.

Dessa maneira, a seguir apresentaremos a análise das narrativas por blocos temáticos considerando os aspectos mencionados durante as entrevistas, correlacionando tais aspectos com as diferentes dimensões da identidade e seus respectivos eixos de socialização, além de relacioná-las com as categorias da identidade profissional elencadas por Dubar (2005). A ideia é reconstituir a trajetórias dos professores de tal maneira que nos possibilite desenhar pontos de convergência e divergência em suas trajetórias tendo como pano de fundo a construção de suas identidades enquanto professores de ciências principalmente no que concerne a socialização nas escolas onde trabalham.

As dimensões da socialização e da identidade podem ser consideradas como fontes primárias de um processo contínuo e complexo que pode desenvolver diferentes configurações identitárias; essas, por sua vez, estão relacionadas ao que chamamos aqui de fatores constitutivos das identidades profissionais docentes.

Por isso, o que pretendemos aqui é ver como essas dimensões / categorias se relacionam entre si com o objetivo de identificar diferentes configurações identitárias profissionais docentes.

Logo, podemos fazer algumas considerações a respeito dessa variação identitária:

- 1- Os processos de socialização podem exercer uma importante influência na constituição das identidades sociais e profissionais;
- 2- Dependendo do grau de satisfação decorrente dessa socialização poderá haver uma recusa ou uma aderência a identidade *herdada* pelo professor em diferentes etapas da sua carreira profissional;
- 3- Diferentes fatores podem atuar com diferentes combinações formativas causando instabilidade na percepção e no discurso do professor sobre seu próprio eu;
- 4- Há uma ruptura entre o discurso dos professores e suas práticas; há uma dificuldade em auto-definir um jeito de saber/fazer que seja fruto das próprias práticas docentes;
- 5- O bom relacionamento com os colegas e professores durante o curso de formação pode oferecer suporte aos alunos e fazê-los dar continuidade ao mesmo, ainda que haja dificuldades de aprendizagem, não afinidade com determinados conteúdos entre outros fatores que poderiam desestimular a permanência no curso e sua conclusão;
- 6- As trajetórias biográficas dos professores estão diretamente relacionadas às suas identidades profissionais, logo, não devem ser dissociadas da construção identitária profissional.

6.2 DIMENSÃO FAMILIAR / ESCOLAR: A FAMÍLIA E A ESCOLHA PELA PROFISSÃO DOCENTE

Como a maioria dos alunos ingressantes no curso de LCN, os professores participantes dessa pesquisa são oriundos de escolas públicas, instituições onde muitos cursaram a escolaridade básica integralmente e como todo indivíduo que passou pela vida escolar, trazem suas próprias concepções sobre a escola, o ensino e seu papel social. Assim, uma parcela considerável dos professores acreditava que ingressar no curso de LCN lhes permitiria retribuir de alguma forma o ensino que tiveram durante o período escolar ao lecionarem para seus alunos. Ou seja, há um sentimento de lealdade ao grupo de referência (considerando aqui não só os aspectos de ordem social e cultural, mas também econômico).

Eu enfiei na minha cabeça que se eu fosse virar uma professora seria de escola pública porque eu acho que a formação que a gente tem em LCN é muito boa e eu queria retribuir isso porque eu sempre estudei em escola pública e eu queria retribuir isso. **(Professora A)**.

Quando iniciei no curso de LCN, acreditava que poderia contribuir na formação dos alunos que passariam pela minha vida de maneira significativa. **(Professor G)**.

Meu irmão mais velho também está fazendo uma licenciatura em uma universidade pública, somos primeiros a fazer faculdade na nossa família e em uma conversa chegamos à conclusão que escolhemos o curso de licenciatura por ter entendido na pele como a educação é importante na mudança social; então acho que minha trajetória pessoal influencia muito no tipo de professor que eu quero ser. Sempre estudei em escolas públicas e tive professores que me motivaram muito a estudar, esses professores me marcaram muito e me influenciam ainda na minha atuação como professora. **(Professora H)**.

Ao analisarmos as motivações dos professores para ingressar no curso, o sentimento de querer retribuir de alguma maneira o ensino que tiveram ou de compensar de alguma forma as próprias dificuldades que tiveram durante a escolarização básica se mostra presente. Ao relacionarmos isso com as categorias identitárias de Dubar (2005), podemos observar uma forte presença da dimensão biográfica na fala dos professores. Além disso, há uma lealdade ao grupo de origem tanto de ordem cultural quanto afetiva e econômica.

Há uma identidade herdada que passa desde suas próprias experiências enquanto alunos no ensino básico, até as percepções que tinham de seus professores. Ou seja, nesse caso, há uma reprodução, um desejo de retribuir tanto no sentido de possibilitar uma boa educação para seus alunos, quanto de querer fazer algo diferente por eles. Para Dubar, neste sentido, os professores entrevistados optaram pela *continuidade* ou pela *reprodução* de identidades e padrões herdados. A identidade que pode ser descrita como a de um “professor transformador” da vida dos alunos e da sociedade parece estar muito presente na hora desses professores escolherem o curso de LCN.

Ao escolherem ingressar em um curso de licenciatura, além das motivações relacionadas à carreira docente, aos exemplos familiares, a identificação com determinadas áreas do saber, também tem a dimensão subjetiva atrelada à afetividade.

Ainda sobre a influência da família na escolha pela profissão docente, todos os professores disseram não ter tido nenhuma influência direta dos pais ou de qualquer outro familiar, mas em alguns casos havia a presença de um parente próximo ou de um amigo professor que talvez tenha influenciado de maneira inconsciente.

Então, conscientemente eu acho que não porque os meus pais não têm formação superior, eles estão um pouco distantes dessa realidade, até mesmo de mercado de trabalho, então não teve nenhuma pressão. Porém, a minha madrinha é professora, é diretora do Estado, é professora na prefeitura, é professora a vida inteira; e eu tenho muitos amigos da faculdade e de outros círculos de amizade que são professores também. Mas, conversar “aí vou virar professora” isso nunca aconteceu. **(Professora A)**.

Em relação a minha família, eles nunca me influenciaram em nada. Meu pai sempre me apoiou a continuar no emprego que eu tinha arrumado quando tinha 16 anos... ele achava que eu não devia sair, que era melhor. **(Professor B)**.

Não. Eu não tive influência e eles sempre respeitaram a minha decisão. Até na época que eu estava confusa, procurando uma maneira mais fácil de conseguir entrar na faculdade, nunca me influenciaram, nunca me questionaram quanto a isso. **(Professora C)**.

É incrível, mas não tive nenhuma influência, ninguém na minha família seguiu a profissão docente.

Quando decidi ser professora escutei coisas do tipo: *tem certeza? Ganha pouco!* Mas o meu pai foi quem mais me apoiou e ainda me apoia muito. É ele que me incentiva a estar lá todos os dias, o que ri comigo das peripécias dos alunos e é ele que me consola em um momento desespero. Não tive influência, mas com certeza tenho muito apoio. **(Professora D)**.

Meu pai sempre apoiou e, família, apoiou de certa forma. **(Professor E)**.

Me apoiaram porque era pra mim, mas não influenciaram diretamente. Nem no curso, nem no percurso, nada! **(Professor K)**.

Na fala da professora A, embora ela não atribua o processo de escolha pela profissão docente à família, não descarta tal possibilidade por ter parentes próximos na carreira docente, além de amigos entre outras pessoas de seu círculo de amizades. Ou seja, às vezes o professor só irá perceber essa influência mais adiante em sua trajetória, pois há uma *identidade herdada* (“eu quero ser uma professora como fulano de tal”). Embora a professora não reconheça uma influência direta na escolha pela carreira, inconscientemente a convivência com professores, por exemplo, a própria madrinha e amigos próximos podem ter contribuído para tal escolha.

O que queremos dizer é que essa identidade é resultado de uma trajetória pessoal permeada por aspectos culturais, escolares, econômicos, políticos e pelas interações coletivas que tornam essa construção identitária uma teia ou um conjunto de identificações não estáticas que são acionadas de tempos em tempos conforme os espaços e as práticas dos indivíduos.

A identidade profissional representa um processo dinâmico de construção que tem uma dimensão espaço-temporal, uma vez que atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão, passando não só pelo tempo concreto de formação inicial, como pelos diversos espaços institucionais que favoreceram ou não o desenvolvimento profissional da pessoa (SILVA, 2007, p. 240).

Parece que a influência da família não está diretamente relacionada ao desejo dos professores de seguir uma carreira docente, mas sim no sentido de encorajá-los a seguirem uma carreira por eles almejada mesmo que essa não seja parte da cultura do seu grupo de referência, que nesse caso é a família ou o círculo de pessoas mais próximas.

Talvez essa falta de atribuição da escolha pela profissão como uma influência familiar venha do desejo de romper com a tradição já imposta e com a classe social à qual o indivíduo pertence, mesmo que essa escolha seja inconsciente.

Podemos aplicar à fala dos professores B e D a presença de um *habitus* que vai contra a interpretação culturalista, ou seja, uma interpretação do *habitus* como “uma impregnação de atitudes subjetivas provenientes da descendência familiar [...]” (DUBAR, 2005, p. 81) que vem da “identificação antecipada a um grupo de referência cujas condições sociais não são as da família ou do grupo de origem” (Ibid., p. 80):

É à custa dessa dupla redução que o *habitus* poderá ser definido tanto como produto de condições “objetivas” interiorizadas (a posição e a trajetória do grupo social de origem) quanto como produtor de práticas que conduzem a efeitos “objetivos” (a posição do grupo de pertencimento), reproduzindo, assim, a estrutura social, uma vez que assegura a continuidade do *habitus* individual. (Ibid., 2005, p. 90).

Não necessariamente as influências precisam ser provenientes da família ou de círculos de socialização naturais dos indivíduos, uma vez que essa quebra com o grupo de referência pode produzir uma identidade visada – que não necessariamente está relacionada a modelos próximos ou objetivos.

Podemos relacionar as escolhas pela profissão docente com as experiências escolares dos indivíduos que, mesmo na posição de alunos, podem ter uma identificação com a profissão docente tendo como principal referência a figura do professor:

Bom, na escola... eu sempre estudei em escola pública, até o ensino médio e, a disciplina de ciências era uma das que eu mais me identificava; tinha muita facilidade e acho que isso influenciou um pouco, né.
Foi na sétima série que eu conheci um professor de Ciências que foi muito bacana, ele demonstrava ser muito inteligente e também muito sério, assim, com os alunos em si e isso me chamava muito atenção. E tudo que eu fazia em relação à disciplina dele nesse ano eu ia muito bem... eu tirava notas boas e ele elogiava e ele também

conduzia a aula de uma maneira que eu nunca vi nos outros professores. Nunca vi ele gritando, exaltando a voz...

Ou seja, na sétima série eu já comecei a ter essa vontade de ser professor de Ciências pra ser igual a esse professor. Ele foi um modelo pra mim, na verdade. **(Professor B)**.

O único momento assim que eu tive o interesse né, digamos assim, foi na época do cursinho, porque eu tinha professores muito legais e eles têm um método muito legal de estudo... então foi aí que eu comecei a pensar mas, também não levei adiante. **(Professora C)**.

Confesso que no ensino médio eu já estava decidida que seguiria uma carreira dedicada às ciências, por este motivo nesse período escolar não tive influências, mas durante meu ensino fundamental II, de primeira a quarta série, tive uma professora que muito me influenciou.

Ela me inspirou e me influenciou a seguir minha carreira docente. Em vários momentos das minhas aulas lembro dela e me espelho. A Bruna foi a responsável em nascer minha vontade por ciências e pelo ensino. **(Professora D)**.

Na verdade não. Eu posso falar que foram surgindo contra exemplos... então eu sempre via a aula como algo não estimulante; a aula no ensino básico como não estimulante... eu acho que por conta disso eu quis dar uma melhor aula., trazer alguma coisa que realmente interessasse aos alunos. **(Professor E)**.

Os professores trazem em suas bagagens exemplos e contraexemplos de professores que os influenciaram de alguma maneira. As práticas dos professores e a concepção que esses têm da escola e do ensino são também um reflexo dos professores que eles tiveram na infância e adolescência, assim como na fase adulta ao cursarem uma universidade.

Durante o percurso escolar, a pessoa vai aos poucos identificando interesses, habilidades e aptidões que a conduzem para um determinado curso de formação inicial. Entretanto, durante os anos de formação, ela não só assimila novos conhecimentos relacionados à profissão escolhida, como também reexamina interesses, habilidades, conhecimentos e atitudes (SILVA, 2007, p. 241).

Além disso, Silva (2007, p. 244) ao falar da escolha pela carreira docente e da construção da identidade profissional dos professores, ressalta que diferente de outras profissões, na profissão docente os trabalhadores foram imersos em seu lugar de trabalho por aproximadamente quinze anos, antes de começarem a trabalhar na profissão escolhida. Isso significa que mesmo antes de pensarem em seguir carreira docente, antes de serem professores de fato, já passaram pela experiência como alunos.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto não, não sabiam ensinar. Quais foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. (PIMENTA, 1996, p. 76).

Ainda, sobre as condições econômicas uma parcela considerável dos professores egressos de LCN é oriunda de família humilde, com uma condição econômica modesta. Mas, isso não foi um fator desfavorável no sentido de impedi-los de cursar uma faculdade e de terem condições para estudar, embora, é claro, tenham enfrentado algumas dificuldades ao longo de suas jornadas acadêmicas.

Eu queria muito fazer graduação, não tinha dinheiro para pagar e, como uma prima tinha feito USP e uma prima tinha feito UNICAMP, entrar em uma universidade pública era a saída mais viável pela qualidade que se fala do ensino. (**Professora A**).

Eu concluí o ensino médio em 2000 e só em 2003 eu tive condições financeiras de fazer um cursinho preparatório para o vestibular. Então, eu meio que fui um pioneiro na minha família por ter ingressado em uma universidade... uma universidade pública! (**Professor K**).

Nessa fala, o professor K deixa evidente que embora sua família não tivesse um alto grau de instrução escolar ou até mesmo uma condição financeira favorável, o apoio da mesma foi importante para que ele ingressasse na universidade. Isso corrobora o estudo de Girard (1972 apud Dubar, 2005, p. 20) em que o autor constatou que mesmo que a família não tenha tantos recursos financeiros, apoiar os filhos no que diz respeito à escola ou ao capital cultural é essencial para que estes tenham sucesso na vida escolar.

Ainda, nessa mesma perspectiva, Lahire (1995), ao questionar as razões pelas quais famílias de origem humilde têm filhos que alcançam o sucesso escolar em contrapartida a famílias abastadas que tem filhos que fracassam, nos dá evidências de que ao analisarmos tais aspectos devemos considerar não só os fatores econômicos, afetivos e culturais da família, mas também as subjetividades humanas e as relações tecidas em um âmbito mais global. “A estrutura e a forma do comportamento de um indivíduo dependem da estrutura de suas relações com os outros indivíduos”. (LAHIRE, 1995; p. 17).

Fica evidente que o capital cultural se torna um elemento chave tão importante quanto às condições financeiras dos indivíduos no processo de construção de suas identidades.

A socialização não é nem só nem essencialmente transmissão de valores, normas e regras, mas sim “desenvolvimento de determinada representação do mundo”, e principalmente de “mundos especializados”, nesse caso o mundo político. Essa representação não é imposta já pronta pela família de origem ou pela escola, mas cada indivíduo “a compõe lentamente para si, emprestando das diversas representações existentes certas imagens que ele reinterpreta, constituindo um todo original e novo”. (PERCHERON, 1974, p. 282 apud DUBAR, 2005, p. 23).

A escolha pelo curso ou pela carreira nem sempre está condicionada aos modelos familiares. Numa parcela considerável dos casos, o que se observa é uma quebra com a tradição familiar imposta tanto de ordem material quanto subjetiva.

Ainda, além dessa quebra, dessa ruptura com os modelos familiares ou dos círculos mais próximos, há também algumas estratégias (formação de grupos de estudo; elaboração de projetos interdisciplinares no trabalho; identificação com o nível de ensino no qual atua; busca por cursos de pós-graduação visando lecionar em outros níveis de ensino, por exemplo, no ensino superior, etc.) para que essas rupturas não sejam negativas ou improdutivas tanto do ponto de vista objetivo (de ordem material), quanto subjetivo (de ordem afetiva).

Como consequência dessa ruptura, irá surgir o que Dubar (2005, p. 140) denomina “desacordo” entre a identidade social *virtual* e *real* de uma pessoa. Para que esse “desacordo” entre essa dupla identidade seja minimizado, podem ocorrer as “estratégias identitárias”:

Elas podem assumir duas formas: ou de transações “externas” entre o indivíduo e os outros significativos, visando tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação denominada “objetiva”), ou 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. As estratégias identitárias podem, pois, ser comparadas aos processos de equilíbrio segundo Piaget. (DUBAR, 2005, p. 140).

Ou seja, conforme vão se distanciando de seu grupo de referência, os professores tendem a criar mecanismos que diminuem essa distância.

6.3 DIMENSÃO ACADÊMICA: A ESCOLHA PELO CURSO DE LCN E AS DIFICULDADES DURANTE A GRADUAÇÃO

Embora todos os participantes da presente pesquisa sejam professores de Ciências, nem sempre isso foi algo almejado por todos. Mas, ao longo de suas trajetórias acabaram ingressando no curso de LCN e conforme foram avançando no curso começaram a se identificar com a profissão.

Oriundos de escolas públicas, os ex-alunos do curso de LCN, hoje professores de ciências da rede pública e privada da cidade de São Paulo tiveram como principal motivação para entrar no curso os seguintes fatores: a oportunidade de estudar na USP; a proximidade de suas residências à universidade; identificação com alguma das grandes áreas da Ciência abarcadas pelo curso ou com algumas disciplinas ou até mesmo o fato da nota de corte ser relativamente baixa quando comparada com outros cursos oferecidos pela USP. Esses achados são condizentes com os resultados de outros estudos, que mostram que as motivações dos professores são inúmeras e conforme vão progredindo no curso suas identidades são construídas (RODRIGUEZ et al; 2011).

Eu não fazia ideia que era um curso para formar professores porque eu não sabia essa diferença, mas, como pela nota de corte mais baixa seria LCN ou um curso lá no LIGEIA e, LCN é aqui na USP Leste e eu moro aqui na Zona Leste, optei por prestar LCN (**Professora A**).

Eu acho que uma das coisas foi isso, o curso de Ciências da Natureza que eu gostava muito e a criação da USP Leste do lado de casa... eu chego em 20 minutos andando a pé... eu acho que foi uma coisa que influenciou bastante nessa época. (**Professor B**).

Bom, em primeiro lugar eu nunca tive a pretensão de dar aula; as coisas foram acontecendo, né. Obviamente, eu sempre quis cursar uma faculdade pública e a maneira mais fácil que eu encontrei de entrar na USP foi escolhendo um curso com menor concorrência, né. Menor relação candidato/vaga. Foi aí que eu escolhi Licenciatura em Ciências da Natureza. (**Professora C**).

Assim, quando fui prestar o vestibular me veio o curso de Ciências Biológicas na cabeça, porém ao ler a ementa percebi que eu não seria tão feliz dentro de um laboratório ou fazendo experiências em ratinhos brancos. Foi quando me deparei com uma licenciatura, uma profissão que eu poderia estudar sobre ciências, matéria que me causava admiração, e ao mesmo poderia ensinar, coisa que sempre gostei. (**Professora D**).

Quando foi pra eu pensar em fazer algo na faculdade... eu pensei em alguma coisa relacionada a química... daí prestei ENEM pra tentar alguma coisa em uma

universidade particular... só que o Butantã era muito longe... Daí eu dei uma olhada nos cursos da EACH... acabei optando por LCN... por ser USP, por ter a ver com as coisas que eu gostava.. e por ser perto de casa. **(Professora F)**.

Fiquei sabendo do curso de LCN, através da minha irmã. Ela mostrou a grade curricular e vi que a grade era bastante interessante, então prestei o vestibular e passei. **(Professora I)**.

Aí eu acabei prestando pra LCN por conta disso; eu percebi que eu ia poder provar diversos “sabores” das Ciências da Natureza ali... pelos quais eu já me interessava. Eu não ia precisar ficar em dúvida, eu não ia precisar me arrepender de ter feito Física e ter deixado Química... eu ia poder estudar as duas juntas e muito mais coisa também que o manual vem especificando bastante: Geologia, Astronomia... várias coisas que.. eu tinha uma ideia, mas não imaginava o quão legal seria. Foi assim que eu escolhi o curso de LCN. Passei, consegui passar e comecei o curso em 2007. Minha turma então é de 2007. **(Professor K)**.

Para uma parcela significativa da amostra, ingressar em uma universidade pública era um sonho, uma prioridade, mas isso não significa que ingressar na carreira docente tenha sido algo planejado por eles desde o início, tanto que atribuem o desejo de lecionar às atividades realizadas durante a graduação, como iniciações científicas e principalmente a realização dos estágios obrigatórios:

Eu consegui desenvolver as tarefas que fiz no projeto durante o estágio obrigatório e foi sensacional, inclusive eu fiz até mais tempo do que precisava para o estágio e aí eu adorei. Adorei trabalhar com os alunos, adorei trabalhar com adolescentes, adorei trabalhar as temáticas de Ciências, e aí eu comecei a ver a questão mais política... a diferença de você estar dentro de uma escola pública, o que os alunos da escola pública tem acesso e o que os alunos da escola particular na teoria tem acesso... e eu comecei a mudar bastante essa concepção que eu enfiei na minha cabeça que se eu fosse virar uma professora seria de escola pública porque eu acho que a formação que a gente tem em LCN é muito boa e eu queria retribuir isso porque eu sempre estudei em escola pública e eu queria retribuir isso. **(Professora A)**.

Fui para Estação Ciência, comecei a atender escolas e gostei bastante. Sai de lá e fui trabalhar como educadora no Museu de Microbiologia, gostei muito e aí, no finalzinho da formação, principalmente na época que eu fiz o estágio obrigatório, que eu tive muita vontade de virar professora. **(Professora A)**.

Para a professora A, as atividades realizadas na disciplina de estágios obrigatórios foram fundamentais para que ela sentisse vontade de seguir a carreira docente. Além disso, o fato de ter sido monitora em espaços de educação não formal, também contribui para que a mesma se sentisse motivada a ser de fato professora.

Me desanimou um pouco quando eu fiz o Estágio Obrigatório; me deu vontade de desistir na verdade... de ser professor. Depois de retornar na mesma escola onde estudei e ver que eu teria que enfrentar alunos, de todos os tipos, sei lá, são muitos alunos em uma sala de aula; aluno com problema; e alunos como eu fui... chato, bagunceiro e tal, mas, é... foi uma boa sim ter feito isso e, eu desisti de ser professor depois de fazer Estágio Obrigatório, mas ainda criei coragem e retornei agora para profissão. Acho que é isso, mais ou menos.

É, com certeza. Agora melhorou talvez eu tenha amadurecido bastante e agora que, por exemplo, eu vejo os professores da minha escola recebendo alunos de Estágios Obrigatórios, aí você vê um pouco também a importância do professor ter um projeto para receber um aluno do Estágio obrigatório. Obrigatório, né.

Os professores lá recebem e pedem para o aluno dar uma aula, como acontece em todo Estágio Obrigatório, mas às vezes quando a gente está na academia só vê isso como uma coisa ruim... até pela dificuldade de cursar, fazer prova, fazer trabalho... tudo ao mesmo tempo, né. E, mas agora eu vejo isso como um lado muito positivo, assim... as coisas, até porque é lei, então vai continuar sendo obrigado a fazer, né; mas, se eu fosse fazer uma licenciatura hoje, por exemplo, eu faria de bom grado o Estágio Obrigatório e tentaria fazer o melhor possível, assim... e com mais experiências, por exemplo, numa FEBEM, numa escola pra surdos, com essas novas experiências que eu ainda não vivenciei fazendo o meu Estágio Obrigatório, apenas numa escola pública.

Por exemplo, poderia ter feito em uma escola particular também... já ter conhecido o ambiente da escola particular... e ter me interessado antes para trabalhar em uma escola particular. Acho que é mais ou menos por aí, essa questão. **(Professor B)**.

No caso do professor B, o mesmo não via muito sentido nos estágios enquanto estava no curso, só foi perceber a relevância do mesmo após se formar e ingressar no mercado de trabalho. Ou seja, nem sempre os professores conseguem ter uma identificação com a profissão durante o curso. Talvez isso seja uma evidência, de que o “ser professor” e ter uma “identidade profissional” só faça sentido no momento de inserção no mercado de trabalho e na realização de práticas didático-pedagógicas no âmbito da escola.

Mas, conforme foi passando o tempo na faculdade, eu fui começando a fazer estágio... fiz estágio no Parque Cientec; eu trabalhei como mediadora e daí foi surgindo de forma meio tímida essa vontade, né. Eu ainda não tinha percebido, mas daí que eu comecei a gostar de trabalhar com o público; a questão de conhecimento e mediar isso. **(Professora C)**.

Prestei o vestibular, passei e comecei a fazer o curso; as aulas de estágio me fizeram gostar ainda mais e perceber que eu estava certa. A escola tem seus desafios, mas estar ali me faz feliz. **(Professora D)**.

Para os professores C e D, as atividades realizadas nos estágios foram fundamentais para despertar neles o interesse pela docência. Já para a professora F o fato de ter sido monitora de atividades científicas contribuiu para que ela quisesse lecionar. Ou seja, há uma relação entre as atividades disciplinares do curso e as atividades extracurriculares, como a possibilidade de monitorias em espaços de educação não formal; isso nos chama a atenção

para a importância não só dos estágios, mas também de outras possibilidades e espaços onde os alunos (enquanto futuros professores) possam aguçar sua visão sobre a profissão e ingressar na carreira mais motivados. Pois os próprios professores nem sempre tem essa noção enquanto estão na graduação e acabam percebendo isso só quando ingressam no mercado de trabalho.

A partir do meu segundo ano aqui na faculdade eu entrei no Parque Cientec - Parque de Ciência e Tecnologia da USP... fiz dois anos de estágio lá... já dando monitoria diretamente dentro da área de Ciências que aí eu me inseri diretamente dentro da minha área... e mesmo dando monitoria.. de uma certa forma.. é uma aula. Você vai estar lá com um grupo de alunos... mesmo o professor deles estando lá... você que está lá dando aquela explicação dentro daquela área de Ciências. Então isso foi só aumentando a minha vontade de querer dar aula... **(Professora F)**.

O estágio foi muito enriquecedor, apesar de não gostar muito na época, hoje eu sei que foi muito importante na minha formação. **(Professor K)**.

Semelhante ao caso do professor B, o professor K também só veio perceber a importância dos estágios para sua formação e até mesmo para a construção de sua identidade docente depois de formado. Isso é uma evidência de que nem sempre durante o período de formação os alunos conseguem se colocar no papel de futuros professores, pois realizar as práticas de estágio é uma maneira de se aproximarem da própria prática profissional futura e construir de antemão competências que os auxiliarão no futuro.

Ao falarem de suas motivações para escolherem o curso de LCN e mais especificamente o curso de LCN, os participantes da pesquisa relataram inúmeras motivações, mas em nenhum dos casos relataram que queriam ser de fato professores desde o início. Eles atribuíram as atividades desenvolvidas durante a graduação o interesse pela docência. Dentre essas atividades, monitorias como educadores não formais em Parque e Museus de educação científica e as atividades realizadas durante a realização das disciplinas de estágios foram as mais citadas.

Ou seja, os estágios obrigatórios exercem uma influência importante no processo de construção das identidades profissionais docentes.

Durante a realização dos estágios, além de terem a chance de colocar em prática as teorias e conceitos vistos nas mais variadas disciplinas, principalmente da área da educação, os alunos também são expostos a situações de conflito: de um lado trazem as concepções de ensino e de escola de suas experiências enquanto alunos no ensino básico, enquanto alunos da graduação e como estagiários.

Embora essas etapas sejam distintas e representem diferentes momentos não só da formação escolar, acadêmica e profissional desses professores, estão relacionadas entre si.

O estágio permite a integração da teoria e da prática – o encontro do geral com o particular, do conceitual com o concreto, do virtual com o real. É, portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido do profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete. (ANDRADE, 2004, p. 2).

Há a partir das atividades desenvolvidas nos estágios um sentimento de pertença, uma identidade visada pelo professor ainda em formação.

Como visto anteriormente, parece que no curso de LCN os estágios obrigatórios se tornam um marco importante no decorrer da graduação, pois é um momento onde os alunos podem colocar em prática não só as teorias e os conceitos estudados nas diferentes disciplinas, mas também é onde ocorrem as primeiras identificações e conflitos relacionados com a profissão docente.

Segundo um estudo realizado por Silva (2011) com os alunos do curso de LCN da EACH USP, constatou-se que a o estágio curricular supervisionado além de importante enquanto um componente obrigatório da grade curricular do curso e para o processo formativo, também se apresenta como uma oportunidade dos alunos colocarem em prática os conceitos estudados ao longo do curso, principalmente no que condiz às disciplinas específicas da área da educação e das correntes teóricas abordadas sobre a temática dos estágios e dos processos de formação de professores e dos processos de ensino e aprendizagem. Ainda, ficou evidente que para além da concretização e sistematização dessas teorias, o estágio se apresenta como uma ferramenta de motivação e construção de determinadas competências que, segundo os próprios alunos / estagiários, acreditavam ser indispensáveis nas suas práticas enquanto professores de ciências, sendo algumas delas: saber lidar com as diferentes turmas; saber planejar e ministrar as aulas; saber lidar com imprevistos em sala de aula, entre outros, intrínsecos à rotina diária dos professores.

O estágio também é um momento de identificação com o curso e com a profissão docente – para muitos alunos é o momento de tomada de decisão e de uma escolha definitiva pela carreira de professor.

Dessa maneira, os estágios obrigatórios se apresentam como fonte de conhecimento e de autoconhecimento não só universitário, mas também pessoal e profissional. Além dos

estágios obrigatórios, outras atividades, como iniciações científicas e estágios não obrigatórios também são apontados pelos professores como atividades decisivas.

Para os professores, as atividades realizadas ao longo do curso foram fundamentais para que eles realmente começassem a se interessar pela carreira docente, pois até então, para uma parcela considerável dos professores isso ainda não era algo muito claro ou sequer haviam parado para refletir a respeito.

Com trajetórias de vida parecidas, os professores pertencentes a famílias humildes, egressos de escolas públicas e com pais com um baixo grau de escolaridade viram na universidade uma maneira de mudar de vida, ter uma carreira e o prestígio de estudar na USP. Mas, ao longo dos anos de graduação muitos desafios foram enfrentados: desde problemas econômicos até a falta de tempo para se dedicarem aos estudos por terem que trabalhar e estudar concomitantemente. Segundo os professores isso acabou se tornando algo negativo e fez com que eles abandonassem seus empregos para se dedicarem ao curso e à rotina universitária:

Eu tive alguns contratemplos de ter que trabalhar e não conseguir dar conta da faculdade, até que depois eu acabei pegando bolsa na faculdade e tendo outras experiências até que eu cheguei em um projeto que eu desenvolvi atividades em escolas públicas, e, eu comecei a achar aquilo fenomenal. **(Professora A)**.

Então a partir disso nos primeiros anos eu não trabalhava na área... trabalhava em mercado.. era uma vida super corrida... e eu acabei pegando algumas DPs em algumas matérias por ter dificuldade.. além de ter dificuldade.. tinha pouco tempo para estudar e isso acabou me prejudicando... **(Professora F)**.

Uma dificuldade que tinha era a falta de tempo para estudar, pois eu trabalhava em empresa privada, não tinha como parar de trabalhar, pois a minha família dependia da venda de minha mão de obra...
(Professor G).

No primeiro ano de faculdade trabalhava em um supermercado de domingo a domingo, então não tinha tempo de fazer listas de exercícios e estudar os conteúdos fora da EACH. Nesse primeiro ano estudava apenas no trem e nas folgas. Por falta de tempo acabei pegando DP em Cálculo e TADI. Com a DP de Cálculo não pude fazer algumas disciplinas. E isso foi atrasando o término do curso. **(Professora I)**.

Na época eu trabalhava como policial militar e foi bem difícil; inclusive a liberação dos meus comandantes para eu poder ir prestar o vestibular - tinha que fazer documento solicitando... tinha toda uma burocracia muito chata, e realmente foi muito maçante, muito mais difícil.. a disciplina militar não te dá essa liberdade de você ir, de você sair a hora que você quiser e depois pagar a hora; nada disso! Se você não consegue a autorização de um comandante e sai, você vai preso, é punido e tudo mais. Então, eu comecei o curso inclusive em 2007 ainda como policial militar

e minha rotina de estudo foi bastante complicada por conta disso. Você está na viatura, não tem como você parar para estudar, não tem como você ler... às vezes não tem nem como você chegar. Por diversas vezes eu fiquei numa operação de, por exemplo, de visibilidade ou de abordagem a veículos e não deu para pegar a primeira ou a segunda aula. Então eu perdi muitas aulas, mas eu consegui superar essa defasagem aí e dar aula. Estudando muito e é claro que no segundo semestre eu já pedi exoneração. Descobri que tinha os programas de apoio a permanência estudantil e graças a ele eu consegui ficar até o final. **(Professor K)**.

Para uma parcela considerável dos professores, ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo foi um fator que os prejudicou no início do curso, pois fez com que eles tivessem dificuldades em algumas disciplinas e em casos mais radicais, fossem reprovados, sendo uma das áreas mais citadas a de exatas, como disciplinas de Cálculo, Modelagem Matemática entre outras.

Segundo os professores, o fator econômico e a falta de tempo foram bastante prejudiciais, principalmente no início do curso. Para sanar essas dificuldades ou diminuí-las, os professores buscaram alternativas, por exemplo, ler dentro da condução ou criar grupos de estudos com outros colegas que tinham mais tempo para estudar e conseqüentemente mais condições de ajudá-los com os conteúdos e/ou recorrer a programas de apoio à permanência estudantil.

Aqui, no que se refere à construção identitária dos professores, podemos observar uma forte presença da “*identidade relacional*”, ou seja, da identidade que é atribuída aos indivíduos por outras pessoas e que podem ser aceitas ou recusadas por eles.

Podemos observar aqui uma identidade incorporada a partir das necessidades/demandas dos alunos que são “cobrados” constantemente, por exemplo, no que diz respeito a seu desempenho nas disciplinas e/ou em outras atividades do curso. Dessa maneira, os alunos precisam elaborar estratégias que os permitam permanecer no curso sem qualquer tipo de problema quanto ao seu rendimento acadêmico. Uma dessas estratégias pode estar relacionada com a identificação com os pares (colegas de curso) que podem ser da mesma turma ou não. Essa identificação colabora para a manutenção e permanência desses indivíduos em diferentes instituições de socialização: universidade, escola em que trabalha, entre outros. Outra das estratégias é a procura por programas de permanência estudantil, que fazem com que os professores se reconheçam como pessoas de origem sócio-econômica desfavorecida, mas que procurem por mecanismos que lhes supram as necessidades mais urgentes. Ou seja, há um reconhecimento do grupo de origem, mas ao mesmo tempo, uma luta por aceder a um grupo tido como “superior”, seja em termos de capital cultural ou econômico.

6.4 DIMENSÃO ACADÊMICA: A ROTINA DO ALUNO NA EACH-USP E A INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Considerando que a identidade de cada indivíduo e dos professores participantes do presente estudo são resultados dos processos de socialização, as interações estabelecidas por eles durante a graduação são parte fundamental de suas práticas atuais enquanto professores de ciências:

As disciplinas da educação eu sempre fui muito bem... assim, eu tive uma afinidade com as disciplinas da educação... a leitura, o diálogo, isso me ajudou muito na forma como eu falo, na forma como eu estudo... como eu escrevo, hoje melhorou bastante... a forma correta em saber analisar um texto ou um texto escrito por mim ou por algum colega que pede pra eu analisar e ver o que está bom ou o que está ruim... a escrita correta, então as disciplinas de educação me ajudaram muito nisso e até na metodologia em sala de aula... em como preparar a aula, em como passar o assunto para os alunos... me ajudou bastante. **(Professora F)**.

Os professores eram muito bons, mas tive experiências negativas principalmente uma DP injusta e que por conta dessa DP ganhei um ano a mais no curso. **(Professor G)**.

No primeiro momento foi com as aulas de diversidade vegetal e fungos... abrir aquelas plantinhas e aprender suas estruturas e funções foi o máximo, ficava ansiosa com a aula. As aulas de diversidade zoológica foi outra paixão. Seminário de campo é outra disciplina que mudou meu olhar, eu não vou mais a praia, ou fazer trilha ou ate mesmo conhecer outros lugares com olhar de turista, e sim com olhar de cientistas. As aulas de astronomia também me marcaram, hoje vejo o céu de outra forma. Trabalhar com o professor Bruno foi uma das experiências que vou carregar para o resto da vida, ele me ensinou muito, muito mesmo. Eu o tenho como um ídolo. Gostaria de ser um pouquinho do que ele é hoje. **(Professora I)**.

Bom, no curso têm vários professores com quem a gente acaba adquirindo certa afinidade, certa identificação com a personalidade, com a própria área de estudo devido à propriedade com a qual ele fala sobre sua área, sobre sua disciplina e a gente acaba desenvolvendo certo apreço por ele. Mas, nem todos te dão uma abertura, liberdade de você se aproximar mais, poder conversar mais muito além daquele momento da aula. Então, em resumo, não é com todos os professores que a gente pode ter uma relação que vá muito daquela da aula entre docente e aluno. Alguns professores evitam propositalmente esse tipo de intensificação nas relações... enquanto outro não, já preferem esse contato maior... certa amizade com os alunos em relação a outros. Então vários professores eu tive essa oportunidade de me tornar amigo... **(Professor K)**.

Aqui, observa-se uma dimensão afetiva na “construção” do futuro professor. Ter ou não uma identificação com os professores durante a graduação pode servir como um mecanismo de motivação ou de desmotivação para os alunos – as relações pessoais também são parte integrante dos processos de identificação desenvolvidos pelos indivíduos dentro de contextos coletivos.

Todo mundo quando faz uma pergunta para um aluno USP, não espera de forma alguma uma resposta muito rasa. De fato, tem que ser uma resposta bastante aprofundada, bem elaborada, então para você manter essa excelência conceitual, de certa forma complexa, tem que ser mediante a um rigor, uma exigência maior. **(Professor K).**

Existe uma valorização dos julgamentos externos e das percepções exteriores. A identidade herdada “ser aluno USP” gera expectativas e cria, ao mesmo tempo, uma identidade relacional pela qual os outros vêem os egressos da USP como “professores onipotentes”, capazes de saber e de resolver tudo. “O indivíduo nunca a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e auto definições. A identidade é produto de sucessivas socializações” (DUBAR, 2005, p. XXIV). Isso significa que os professores constroem suas identidades ao longo do curso e de suas atuações na escola em parte fundamentando-se nos julgamentos externos, ou seja, pelo o olhar do Outro.

Com a professora B em uma das disciplinas do Ciclo Básico ela falou isso mesmo... é uma das justificativas de você ter a oportunidade de discutir assuntos genéricos e polêmicos nas disciplinas do CB ... um deles é isso... você como aluno da USP... um especialista da sua área... vai ser chamado a dar entrevistas.. se posicionar em frente as câmeras... ou vai ser questionado por pessoas que trabalham com você ou pelos alunos e você vai ter que dar uma resposta a altura do que eles esperam de um aluno USP.

Então é esse rigor deles que nos leva a essa excelência de alunos USP... que nos faz enfrentar os desafios... e as dificuldades com bastante determinação, com bastante garra. É muito fácil você se dedicar, estudar, correr atrás... quando já faz um certo tempo que você vem estudando com uma pessoa com quem você se identifica... que te dá tudo mastigadinho. Agora esses professores que eu mencionei fazem você correr atrás... por você mesmo... faz você aprender a pesquisar pesquisando. Talvez por um comodismo deles, mas eu acredito que não... eu acho que é por eles terem tido uma educação parecida... **(Professor K).**

Nessa fala o professor K atribui uma identidade aos seus professores da graduação (“ser professores exigentes que procuram desenvolver a autonomia nos seus estudantes”) que

segundo ele, é decorrente da educação que tiveram, ou seja, um produto do *habitus* familiar e de outras experiências que tiveram ao longo de suas trajetórias.

Segundo o professor K, os professores possuem uma identidade herdada, fruto de suas socializações tanto no âmbito familiar, quanto escolar, acadêmico e profissional. Ainda, além de identificar essa identidade como uma *identidade herdada*, ele avalia essas identidades ora como positivas, ora como negativas, mesmo que de maneira implícita.

Essas discussões às vezes acaloradas, mas, de modo geral com bastante respeito, bastante moderação... se constituía em outro aprendizado... saber ouvir o outro, saber falar sem faltar com respeito... mais um aprendizado bacana com os colegas de curso e que de certa forma a gente acaba trazendo para nossa relação diária com os colegas de trabalho. **(Professor K)**.

Aqui o professor K atribui grande importância às interações ocorridas na universidade com os colegas de curso no sentido de terem se tornando fontes geradoras de comportamentos no trabalho. Ou seja, o que ele é hoje como professor é também resultado de suas experiências ao longo do curso de graduação.

As socializações e as trajetórias dos indivíduos em processos de interação e construção social, serão, também, fruto de suas práticas e de suas identidades.

A relação com os professores foram bastante boa, só existe uma professora que tivemos problema. A maioria dos alunos de LCN são bastante unidos, tanto é que não existia a turma de 2007,2008, 2009, 2010, 2011, parecia que todos tinham ingressado no mesmo ano e pertenciam a mesma turma. Minha rotina foi sempre trabalhar meio período sair do trabalho e ir a EACH encontrar os colegas na biblioteca para estudar. **(Professora I)**.

No meu caso, no caso da minha profissão, meus colegas professores também. Então a relação com os nossos colegas foi muito, de modo geral, além de prazerosa foi bastante produtiva... foi bastante importante para formação... pra minha formação... e, fundamental também para formação da minha personalidade como professor colega de professores... como profissional que interage com os seus pares. **(Professor K)**.

6.5 DIMENSÃO PROFISSIONAL: INGRESSO INICIAL, PERMANÊNCIA, ABANDONO E PROJEÇÕES FUTURAS

Para os professores ter uma boa relação com os colegas de trabalho e com a equipe escolar de maneira geral é importante para que se sintam confortáveis em seu local de

trabalho. Além disso, ter uma boa relação com os alunos também é importante para que o processo de ensino e aprendizagem e a interação professor-alunos sejam satisfatórios.

Os professores atribuem a seus comportamentos diante de sua rotina de trabalho às suas experiências enquanto alunos no ensino básico, à infância, mas também as suas experiências enquanto alunos de graduação. Há uma relação permanente entre os diferentes eixos de socialização e a importância de cada um deles para a construção de suas identidades profissionais docentes.

As identidades dos professores não se tornam estáticas a nenhum momento, pois suas experiências de vida tanto no âmbito familiar, como escolar, acadêmico e profissional se inter cruzam numa linha descontínua de significações. Dessa maneira, suas identidades mudam porque suas percepções sobre o entorno – seja lá o que isso signifique – também mudam.

Então eu exonerei por problemas de saúde. Eu tive muitas crises de Pânico e chegou um momento que eu não conseguia ir mais para a escola... todos os dias alguém precisava me levar e me buscar na escola.

O momento que eu estava na escola, eu estava o tempo todo tensa... tanto que eu ficava gelada todo o tempo, dando aula ou não dando aula. Quando eu ia para sala de aula a situação melhorava. Demorava para eu me adaptar... eu até preferia quando era dobradinha, porque daí quando eu me acostumava eu ficava de boa. O momento da sala de aula era o momento mais tranquilo. No geral, a recepção era péssima... ninguém me acolheu, em geral a recepção era péssima mesmo. **(Professora A)**.

Na fala da professora A, houve uma *ruptura* com o grupo. Por não ter sido bem recebida na escola e por não se sentir acolhida, a professora acabou tendo dificuldade para se adaptar à escola e aos colegas. Ou seja, houve um conflito entre as expectativas da professora e a realidade que ela encontrou na escola, pois a tentativa de se inserir no grupo, além de ter sido complicada, gerou uma série de problemas à professora, como crises de pânico e certa rejeição ou, talvez, decepção com o que encontrou na escola.

Segundo Hall (2006) essa crise identitária pode estar atrelada às mudanças pelas quais passam os sujeitos e pelo confronto entre a cultura institucional e a cultura do eu. Ou seja, há uma distância entre a cultura da escola, dos professores mais antigos e dos que estão ingressando. Contudo, cabe aos ingressantes tentarem superar esses conflitos para que dessa maneira possam se integrar ao grupo já existente e às suas normas. Mas, é claro que essa superação não é fácil e tão pouco rápida considerando as diferentes variáveis de um processo tão amplo e complexo que vai desde as relações interpessoais até o saber-fazer do professor.

Eu cheguei na escola, fui muito bem recebido primeiramente pelo diretor, por todos os outros funcionários, assim, na verdade por pelos professores também eu fui super bem recebido... Nenhum deles falou “sai daqui” “desiste dessa profissão” em nenhum momento. Foram pessoas super simpáticas. Você dá uma ideia, eles gostam e assinam embaixo...

Pode fazer, a gente te ajuda. Até uma crítica, diferente da escola pública onde eu cheguei e eles falaram desiste, muda de profissão, você ainda é novo. E até por isso que agora eu vejo a escola particular com outros olhos, né. Eu acho que eu tinha um pré-conceito sobre escola particular, de quem queria trabalhar lá e de aluno de lá; achava que “nossa, tudo filhinho de papai” agora, foi muito bom ter vivenciado isso. Bom, só uma coisa que foi estranha foi com os funcionários de outra área... funcionário de limpeza, todo mundo ficava meio assim... quando você é novo, você entra e parece que as pessoas ficam intimidadas, né. Mas, agora faz 5 meses que eu estou lá e, passado um mês, dois meses a coisa está melhor... ficando mais natural e agora eu tenho amizade com todo mundo. E agora eu acho que eu estou inserido no meio de trabalho super bem com todos. Na verdade, o que faltava era só esse grupo de funcionários que eu citei agora por último. **(Professor B)**.

Muito. Muito confortável mesmo. Eu sinto que eu tenho liberdade para ir a qualquer lugar, pra conversar qualquer assunto... me sinto muito bem nessa escola. Com certeza.

Por exemplo, isso que eu fiz com a aluna de emprestar um ponto pra ela eu vi outro professor fazendo com outra série e eu achei muito legal. Eu falei: “muito legal isso”, eu vou fazer também, eu vou praticar. **(Professora C)**.

Na escola que eu dou aula de física minha inserção foi ótima. Dentro da escola meus colegas são muito abertos... a opiniões... a auxiliar você, tanto... de você se sentir acolhido... tanto pela coordenação... direção... funcionários... todos eles... não tem um funcionário que eu não passe lá, não entre, não fale... um bom dia... um oi.. que converse... se você falta por um dia pelo motivo que seja, no outro dia você chega e está todo mundo te perguntando se você está melhor ou coisa assim... então é uma coisa muito gratificante esse ambiente.. de trabalho com os professores... **(Professora F)**.

Com os colegas de trabalho, como sempre na mesma forma na minha pessoal eu tive muitos amigos e na minha profissional tive muitos amigos, nunca tive problemas de relacionamento com ninguém... mesmo no meu tempo de aluno eu sempre fui amigão... quando eu ficava doente os colegas vinham me visitar aqui em casa.

Então com todos aqui na escola.. professores, diretores, coordenadora... e até a equipe da limpeza... as responsáveis pela merenda... pessoal da cantina, a própria administração... por todas elas eu tenho um apreço muito grande, uma relação muito boa, um relacionamento muito bom de coleguismo, de companheirismo e em alguns casos obviamente amizade. **(Professor K)**.

No caso dos professores B, C, F e K, podemos notar um sentimento de satisfação com o grupo principalmente decorrente da maneira como foram recebidos na escola. Tanto o professor B quanto a professora C se dizem satisfeitos com a relação que construíram e ainda estão construindo com os colegas de trabalho, com os alunos e demais funcionários da escola.

Esse sentimento de satisfação influencia, segundo os próprios professores, em suas práticas em sala de aula.

Mudei de escola faz menos de um ano. No início sofri demais, os colegas eram arrogantes. Não fui acolhida e sentia repulsa à minha presença. Não só a mim, mas a outros colegas iniciantes também. Porém o tempo foi passando e o gelo foi se quebrando. Mesmo chorando todos os dias antes de entrar na escola, mantive o pulso firme e me demonstrava feliz. Com o passar dos meses as coisas foram mudando, e hoje já me sinto mais confortável na escola. Acredito que quando foram me conhecendo e quando deram a oportunidade de eu conhece-los as coisas ficaram melhores e hoje, o grupo docente é bem unido. Temos muitos problemas com a equipe gestora da escola, mas isso é uma discussão que ainda estamos estruturando (risos).

Algumas situações fazem com que eu veja que não quero ser uma profissional daquela maneira. Atitudes negativas também é um aprendizado daquilo que eu não quero em tornar. **(Professora D)**.

Infelizmente eu tenho que falar que o grupo de professores não é um grupo unido. Então, não é uma coisa assim... se você tem uma dúvida de como resolver assuntos burocráticos – como preencher um diário, ninguém quer passar essa informação pra você a princípio. Há uma certa resistência; eu vejo assim que a primeiro modo eles querem analisar qual é o seu perfil, eles querem saber se você é um bom professor pra depois conversar com você. Eu acabei vendo esse comportamento com outros professores que chagavam... é raro ter um professor que se apresenta, que fala o nome, que fala que pode contar com ele, que pode tirar dúvida com ele. Então, o grupo não é unido. **(Professor E)**.

Na fala dos professores D e E, podemos observar a presença de uma transação objetiva entre identidades atribuídas propostas e identidades assumidas ou incorporadas (DUBAR, 2005). No primeiro caso, a professora atribui ao comportamento dos colegas uma grande importância no que diz respeito a sua própria identidade (“ser uma professora iniciante”). O que se observa é a internalização dos julgamentos ou posturas do Outro nas próprias atitudes (“me tratam de forma diferente, pois sou nova na profissão e acham que sou inexperiente”).

Ao considerar a atitude dos professores “arrogante” ou não satisfatória fez com que a professora se sentisse mal diante do grupo. Mas, após quebrar essa barreira e começar a se relacionar positivamente com os colegas, seu sentimento em relação a eles também mudou. Segundo Dubar (2005, p. 154) essa transação objetiva tem o “inconveniente de privilegiar o espaço das relações de trabalho na empresa (no caso desse trabalho, da escola) como elemento prioritário, até mesmo único [...]”. Ou seja, há uma atribuição de grande relevância nos processos relacionais estabelecidos com os indivíduos do grupo.

Ser bem recebido na escola onde trabalha, significa acima de tudo se sentir aceito e parte da equipe da escola. Ser o professor da turma, da disciplina x ou o titular do cargo não

basta para que os professores exerçam seu trabalho de maneira positiva, satisfatória e significativa tanto para si mesmo quanto para os educandos.

É preciso que os professores sejam integrados à equipe de professores, ou melhor, é preciso que estes sejam vistos como uma equipe antes mesmo de serem considerados como uma unidade: “o professor”, “a professora”. Ou seja, é necessário que os professores se sintam pertencentes ao lugar que lhes é atribuído.

O ambiente escolar e as relações nele tecidas podem ser desencadeadoras tanto de resultados positivos quanto negativos. Para os professores as relações, os processos de socialização desenvolvidos na escola afetam diretamente suas práticas e a percepção que têm do seu próprio trabalho. Logo, uma recepção negativa ou uma inserção negativa na escola pode causar a desilusão com a profissão, desmotivação e em casos mais radicais até o abandono da mesma.

Ao mesmo tempo em que há uma hibridização de culturas (CANCLINI, 2013), ou seja, um entrelaçamento de culturas distintas na escola, há também rupturas e resistências estabelecidas entre elas. O confronto de professores iniciantes e professores mais experientes é um dos conflitos mais característicos que marcam a inserção dos novos professores na cultura escolar. As identidades profissionais dos docentes mais antigos tipicamente entram em confronto com as dos mais novos, marcadas pela necessidade de aceitação e por uma ânsia de inovação e de transformação dos alunos e da sociedade.

Segundo Juliá (2001) a cultura escolar acaba remodelando os comportamentos e a formação de um caráter, de uma disciplina e de uma direção das consciências – para tanto, é preciso que os professores se reconheçam como produtores e reprodutores não de uma, mas várias culturas escolares.

Além disso, para Juliá (2001, p. 19) “[...] é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola”. Ou seja, talvez os conflitos vividos pelos professores não sejam tão ruins do ponto de vista da criação de uma imagem de si e de seu papel dentro de uma dinâmica maior, de um sistema chamado escola. O que queremos dizer, é que desde que essas crises sejam mediadas com criticidade poderão contribuir para uma formação identitária profissional promissora. Para Dubar (2009) é justamente nos momentos de crise que se constroem e se desenvolvem as identidades.

6.6 DIMENSÃO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao falarem de suas projeções futuras, podemos observar na fala dos professores uma *identidade visada* (ser professor no ensino superior ou trabalhar em instituições de ensino diferentes das que atuam hoje), mas que não recusa a identidade do professor no sentido de desvalorizar suas práticas atuais e o lugar que este ocupa profissionalmente. As projeções apresentadas por eles estão relacionadas ao desejo de experimentar novas áreas da profissão, como por exemplo, lecionar no ensino superior, ou de mudar de área. Mas, na maioria das falas, os professores visam continuar seus estudos para que possam se aprimorar dentro da própria área em que trabalham atualmente, não excluindo de todo a possibilidade de ingressarem em outros níveis da área da educação.

E eu queria fazer mestrado, voltei para o grupo de estudos da minha que eu participava com a minha orientadora de TF... e aí ela falou tenta prestar a prova.. mas falta quinze dias e eu não queria fazer correndo... daí eu não prestei o mestrado... e aí eu fiquei meio a ver navios, mas essa professora eu foi minha orientadora falou de um programa de PAP na área de saúde coletiva e pelo pouco que eu sei ela mexe muito com as questões de saúde.. social.. e isso está muito relacionado às coisas que eu estudo.. gênero, sexualidade... daí estudei, fiz a prova.. passei.. por esses dias eu vou fazer esse curso....trabalhando em UBS e eu pretendo prestar o mestrado no final de 2015.

Eu tentei voltar para educação não formal com a questão da sexualidade.. mas na última etapa do processo seletivo eles escolheram outra pessoa... mas eu pretendo tentar de novo.

O que tem pra agora é o PAP. Pra vida eu quero trabalhar com educação.. não quero trabalhar vendendo um produto.. fazendo propaganda de alguma coisa, eu quero trabalhar com educação. Pode ser formal, não formal, os dois... com educação para sexualidade, com ciências... mas enfim, eu acho que isso ainda vai ser lapidado com o tempo. Eu quero ser professora e ponto. **(Professora A)**.

Em relação a minha vida profissional, além de ser professor eu faço mestrado, eu sou de uma universidade pública chamada Universidade Federal de São Paulo, eu estudo ecologia. Assim, eu pretendo seguir carreira acadêmica, mas para dar aula para universidade, até porque eu vejo isso como uma forma de sempre se aprofundar mais naquilo que eu gosto e também tem um pouco da questão salarial também... que eu acho que ainda não encontro como professor em escola particular ou pública. Então, eu estou fazendo mestrado... eu termino em seis meses e vou prestar doutorado para tentar ser professor de faculdade. Na verdade, por que o que eu vejo que como professor de uma escola de ensino médio, fundamental você não consegue ter uma vida digna possível... e pelas dificuldades que os professores encontram como profissão... se você quer ter um salário razoável, que dê para se manter adequadamente, você tem que pegar seu turno completo (manhã, tarde e noite) eu vejo pelos meus colegas de trabalho e eu não pretendo fazer isso... **(Professor B)**.

Eu tenho projetado sim. Eu estou pensando em cursar pedagogia... estou em processo de prestar FUVEST... provavelmente eu vou para segunda fase. E, eu

quero tentar melhorar, evoluir como profissional... de repente conseguir trabalhar com crianças menores porque é uma coisa que me dá muito prazer... ter pedagogia...trabalhar com crianças menores e também para me auxiliar a trabalhar com o ensino fundamental.

E meus planos é continuar com esse cargo até o fim. Eu espero assim, que eu tenha sorte no futuro de ter esses alunos que eu tenho hoje. Se eu tiver alunos como eu tive esse ano, pra mim vai ser ótimo. **(Professora C)**.

Independente do que acontecer futuramente nunca vou largar meu cargo como professora do estado de São Paulo; lá é minha realidade, é naquelas salas de aula que reconheço os problemas da sociedade e principalmente a desigualdade que existe em nosso país. Atualmente faço mestrado em educação pela universidade de São Paulo, pretendo seguir no doutorado, tentar uma vaga como professora em alguma universidade pública ou particular, porém, nada é muito definido na minha cabeça. O que posso afirmar com todas as letras, que seguirei a minha carreira de docente até o fim da minha vida e a escola pública sempre será minha prioridade mesmo com todos os problemas que conhecemos. **(Professora D)**.

Eu espero atingir outros níveis de ensino, talvez lecionar no ensino técnico ou lecionar em faculdades, universidades, para tentar achar pessoas que já tenham algum propósito, um objetivo na vida. É muito difícil na educação básica você despertar esses objetivos nos alunos, então, por conta disso, eu pretendo trabalhar com outro público ou até mesmo sair da área, porque eu quero aplicar meu conhecimento... aplicar em algo concreto pra ter o reconhecimento do meu trabalho. **(Professora E)**.

Eu pretendo continuar dando aula nas escolas onde eu já estou lecionando... gosto de dar aulas, é gratificante pra mim o retorno dos alunos e eu pretendo continuar na minha área de estudos... eu fiz meu TCC na área da educação e pretendo continuar com isso... ano que vem eu vou prestar a prova do mestrado... no final do ano para continuar aumentando os meus estudos... porque além de aumentar os estudos com um mestrado e posteriormente um doutorado isso volta pra você como uma gratificação emocional, financeira, oportunidades melhores de trabalho que possam surgir e o seu engrandecimento tanto por dentro quanto por fora. **(Professora F)**.

Pretendo continuar estudando, hoje estou fazendo pós-graduação em Ciências e Tecnologias na UFABC, mas pretendo em breve pretendo ingressar no Mestrado. Acho que a vontade de aprender mais, como professor eu acho que somos seres inacabados e isso acaba motivando o aprender cada vez mais. **(Professor G)**.

Por enquanto eu estou fazendo muitos cursos no sindicato por conta da evolução funcional da prefeitura, fiz uma outra graduação de pedagogia para um futuro cargo de direção.

Penso em fazer um mestrado, talvez na área de astronomia para o ensino, mas ainda não sei, para o ano de 2016 eu mudei toda minha rotina escolar pois peguei a sala de informática na escola (Vou dar aulas de informática) então não sei como ficarão meus interesses, talvez me interesse por essa área. De qualquer modo independente da área (Ciências ou Informática) eu não pretendo parar de estudar. **(Professora H)**.

Meus planos são passar em um concurso publico, porque essa vida de hoje estou com aula, amanhã não sei... é ruim de mais. Depois que estiver em um emprego, fazer mestrado, mas antes convencer o professor Marcos a se inscrever como

orientador, porque é um desperdício no mundo acadêmico ele ser apenas orientador de TF. **(Professora I)**.

Então agora eu concluí o mestrado. Por enquanto não pretendo cursar o doutorado. O meu doutoramento só vai acontecer quando eu estiver mais tranquilo tanto profissionalmente, quanto na vida pessoal também... nesse período no começo do mestrado eu tive um filho e no final do mestrado que foi o ano passado (2015) eu tive outro filho. Então queira quer não, nossa vida pessoal também interfere bastante nas nossas decisões tanto acadêmicas quanto profissional.

E profissionalmente, o meu objetivo profissional agora é concluir o mestrado, ministrar aulas, me tornar docente universitário. Docente no nível superior. Eu pretendo prestar concursos para ministrar aulas nas universidades públicas, que eu acho um trabalho extremamente estressante... que consome nossa paciência e... mas, eu já tenho algumas faculdades, universidades aqui perto da minha região... pro lado aqui de Jundiá. Caieiras... que eu almejo pleitear uma vaga como docente no nível superior. Foi para isso que eu fiz o mestrado, gosto muito... quero continuar inclusive dando aula para o ensino fundamental e médio como já faço na escola pública estadual como na particular, mas eu vejo como mais um desafio... eu quero provar todos os sabores da docência no ensino fundamental, médio e também no superior.

Então esse é o meu objetivo. E não é para muito longe não... dentro de um ou dois anos no máximo, como as coisas vem acontecendo de um tempos pra cá muito rapidamente na minha vida... eu pretendo em breve estar fazendo isso profissionalmente. **(Professor k)**.

Para os professores egressos do curso de LCN a rotina docente não é fácil tanto pelas questões materiais e técnicas do trabalho, como pelas relações afetivas, pelas condições de trabalho e pelas normas da escola e de toda sua cultura escolar.

Para uma parcela considerável dos professores a formação continuada, ou seja, o ingresso em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), constitui uma alternativa para conseguirem lecionar no nível superior ou em cursos técnicos.

Além dos cursos de pós-graduação os professores também veem em outra graduação uma oportunidade de complementarem seus currículos para assim pleitearem um cargo de coordenador pedagógico ou de diretor de escola.

Embora os professores gostem de lecionar ou se sintam bem nas escolas onde trabalham, as condições de trabalho e os baixos salários fazem com que estes pensem em lecionar no ensino superior ou em alguns casos saírem da área. No caso da fala dos entrevistados, apenas o professor E manifestou o desejo por mudar de área.

Os professores vivem um conflito em sua formação e sua prática, pois há uma fissura entre o papel profissional considerando aqui os aspectos objetivos da profissão com as questões subjetivas-afetivas, como a relação com os colegas de trabalho e os alunos. Para os professores, é preciso que haja uma clareza do papel do professor tanto pra eles quanto para os alunos para que sua função docente seja de fato cumprida sem problemas.

O que se observa a partir das falas dos professores é que eles vivem um conflito permanente: de um lado existe um carinho, uma valorização pela profissão docente nos níveis fundamental e médio, mas, por outro, existe essa identidade visada que no caso da maioria dos professores é lecionar no ensino superior. Ou seja, predominantemente a identidade visada por eles é serem professores universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa aqui relatada, ficou evidente que a construção das identidades profissionais docentes é um processo permeado por uma ampla teia de identidades herdadas e visadas e por tensões entre os grupos de referência de origem e os grupos nos quais os professores pretendem se inserir em sua vida profissional.

Na escolha pela profissão, parece haver um predomínio de identidades herdadas de gerações anteriores, que vêm na figura do professor um agente capaz de transformar a vida dos alunos e da sociedade. Inclusive essa expectativa é confirmada por outras pesquisas (Viviani et al, 2016) que mostram que justamente o enunciado “o professor tem uma função social de transformação (da vida pessoal dos seus alunos/da sociedade)” é um dos que mais circula entre alunos da Licenciatura em Ciências da Natureza.

As escolhas profissionais de cada um dos sujeitos podem ou não sofrer influência da família. No caso desse trabalho, pôde-se constatar que nem sempre essa influência existiu ou pelo menos não se manifestou de maneira explícita na narrativa dos professores, mas que de alguma maneira o apoio da família é essencial para que o sujeito se sinta “encorajado” a fazer algo, por exemplo, escolher uma determinada carreira, curso universitário ou tomar decisões de outra ordem. Nesse sentido, há uma ruptura com o grupo de referência familiar, onde ocorrem as socializações primárias, no sentido de estes professores serem talvez os primeiros da família a seguir uma carreira universitária e, mais ainda, em uma universidade de reconhecido prestígio, como a USP.

Outro fator a ser considerado são as condições econômicas de origem dos professores e a estrutura familiar, pois ficou evidente que mesmo que as condições econômicas não sejam favoráveis, o capital cultural obtido pelos professores e as relações tecidas no âmbito social e principalmente familiar são importantes não só na escolha pelo curso/carreira profissional, mas também para o seu auto-reconhecimento como educador.

São vários os conflitos diários enfrentados pelos professores e, conseqüentemente, são várias as estratégias que estes desenvolvem para superá-las nos diferentes momentos de suas trajetórias biográficas e relacionais.

Tanto no âmbito familiar, quanto escolar, acadêmico e profissional, os professores são colocados diante de situações de ruptura – produção de uma nova identidade, ou, de continuidades – reprodução de uma identidade previamente adquirida. Em ambos os casos, tanto o eixo biográfico quanto o relacional estão envolvidos, já que o processo de construção dessas identidades não se dá de maneira isolada e muito menos linear. Não tem como

analisarmos as dinâmicas identitárias profissionais dos professores sem analisarmos todas as suas dimensões. Além disso, essas rupturas e continuidades nem sempre são perceptíveis aos professores, daí a presença de uma dimensão subjetiva em suas narrativas.

Há algumas identificações, por exemplo, com alguns professores do curso de LCN, que se transformam em modelos de referência para os professores aqui entrevistados. Há também uma identificação com a própria área das Ciências da Natureza. Essas e outras identificações parecem sustentar a permanência dos professores no curso, mesmo relatando dificuldades de ordem acadêmica e financeira.

Nesse último sentido, os professores entrevistados parecem desenvolver algumas estratégias identitárias para permanecer no curso. Uma delas é a identificação com um grupo de referência constituído por colegas que se encontram na mesma situação e, assim, se apóiam mutuamente em situações nas quais se torna difícil a permanência no curso. Outra estratégia identitária que parece ter sido utilizada pelos professores quando eram alunos do curso de LCN é a de reconhecer o seu grupo de origem (origem sócio-econômica humilde) e, a partir desse reconhecimento, procurar por programas de apoio à permanência estudantil que lhes suprissem, ao menos, as necessidades más urgentes. Ou seja, ao mesmo tempo em que é desejada uma ruptura com esse grupo de origem para se tornar um professor que possa mudar a vida das pessoas, o reconhecimento da pertença a esse grupo, em outras ocasiões, se torna uma importante estratégia identitária que auxilia na permanência no curso.

Paradoxalmente, apesar dos professores serem oriundos de classes desfavorecidas e não terem tido acesso a uma educação de qualidade nos níveis fundamental e médio, se lhes exige um bom rendimento acadêmico e a construção de uma autonomia que nem sempre são capazes de alcançar. Os professores que lecionam no curso de LCN parecem herdar de sua classe de origem – em sua grande maioria diferente da classe de origem dos alunos de LCN – e de sua trajetória biográfica uma identidade que pode ser explicitada como “sou um professor da USP que deve exigir autonomia dos estudantes”. Essa identidade herdada pelos docentes se soma à identidade herdada pelos alunos de LCN (“sou um aluno USP e, portanto, devo ter um bom rendimento”) e juntas parecem reforçar a sensação de desolação quando os professores atravessaram dificuldades de ordem acadêmica quando eram alunos.

Nesse sentido, um dos elementos que parece ajudar a persistir na carreira docente é constituído pela experiência dos estágios obrigatórios. Os estágios obrigatórios se mostraram fundamentais para despertar nos professores não só o desejo de lecionar, mas de se dedicarem à carreira docente. Além disso, ter algumas competências previamente ao ingresso na carreira pode auxiliar o professor não só no que se refere às suas práticas profissionais, mas na

maneira como se relaciona com seus colegas de trabalho, com os alunos e comunidade escolar em geral.

No que tange à inserção no mercado profissional, constatou-se que há uma cisão entre a as expectativas dos professores e o que estes realmente encontram ao ingressarem no mercado. Em outras palavras, quando os professores ingressam nas escolas percebem que há uma discrepância entre sua formação acadêmica e escolar básica e o meio em que eles devem atuar. Há também divergências entre todos seus agentes, pois os professores não desempenham o seu trabalho sozinhos, já que há de se considerar todos os atores à sua volta – alunos, colegas de profissão, gestores, comunidades etc. Aparecem conflitos entre os professores iniciantes e os professores mais experientes, provocados em alguns casos por estereótipos ou por identidades atribuídas aos professores mais novos, vendo-os como frágeis e sem capacidade de manter a disciplina, entre outros fatores.

Os resultados obtidos demonstram que os processos de socialização devem ser valorizados no processo de inserção dos professores principalmente no momento inicial de ingresso nas escolas. Essa pode ser uma forma de minimizar alguns problemas que são recorrentes em uma parcela considerável das instituições de ensino, como o alto índice de professores com problemas de saúde como consequência de sua não adaptação ao ambiente de trabalho, no caso dos professores, a escola, ou até desilusão com a profissão e o consequente abandono da mesma.

Ao serem bem recebidos em seu local de trabalho, os professores se sentem mais confortáveis, acolhidos e motivados para desempenharem suas tarefas. Além desses aspectos, também se sentem mais abertos ao diálogo por acreditarem que quando são ouvidos quando há uma interação amigável com seus colegas de trabalho (professores, gestores e demais funcionários).

O ingresso inicial na escola se apresenta como um importante processo não só de socialização, mas de apreensão da cultura escolar e suas diferentes dinâmicas. Dentro desse contexto, as relações desenvolvidas entre os professores iniciantes e os professores que já estão inseridos na escola se torna fundamental para que não haja uma crise de identidade diante de uma má recepção dos novos professores, pois segundo os entrevistados uma recepção negativa pode afetá-los a ponto de os levarem a um possível desencanto com a profissão ou a abandonar a carreira docente.

Ao falarem de suas projeções futuras os professores relataram estarem em matriculados cursos de pós-graduação, como especialização, mestrados ou cursando outra graduação. Além disso, atribuem essa formação continuada a necessidade de se aprimorarem

para melhorar suas práticas nas escolas onde trabalham atualmente. Também planejam lecionar no ensino superior ou ter contato com outras áreas que não a área da educação. Em suma, há uma identidade visada por eles que é a de “ser um professor universitário”, que parece opacar o desejo de continuar lecionando nos níveis fundamental e médio.

Em suma, as identidades se dão por uma dualidade entre as percepções dos indivíduos sobre si mesmos e os julgamentos externos vindos tanto de seu grupo de origem (família, amigos, etc.) quanto do grupo de referência (colegas de trabalho, colegas de graduação, alunos etc.). Logo, os processos de socialização devem ser vistos com mais atenção por parte não só da comunidade acadêmica, mas de todas as instituições socializadoras para que os professores, enquanto categoria profissional e enquanto indivíduos produtores de cultura e de identidades, sejam capazes de identificar e gerenciar melhor esses conflitos para que a insatisfação com a profissão e suas próprias práticas seja minimizada, assim como o reconhecimento de uma identidade profissional docente.

Em tal sentido, e tendo em vista que os estágios são uma das experiências mais importantes no que se refere à construção das identidades, há que oferecer oportunidades para que os futuros professores se envolvam de forma produtiva e reflexiva nessas e outras atividades ao longo da graduação. Isso irá lhes permitir ter uma noção do que enfrentarão ao ingressarem no mercado de trabalho, e trabalhar na construção das competências e habilidades que lhes serão fundamentais para sua inserção nesse mercado. Além de contribuir para a construção de uma identidade profissional positiva, isso implicará também em práticas mais promissoras do ponto de vista do ensino e aprendizagem de ciências e das relações estabelecidas entre professor-professor e professor-aluno considerando que essas relações são umas das mais importantes no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. **O Estágio supervisionado e a práxis docente** [on-line]. In: Arnon de Andrade – Site Pessoal. Disponível em <http://www.educ.ufrn.br/arnon>. Internet. Acesso em: 25/07/2016.

BAROLLI, E.; VILLANI, A. A Formação de Professores de Ciências no Brasil como Campo de Disputas. **Revista Exitus**, v. 5, p. 72-90, 2015. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/121/111>. Acessado em: 15/07/2016.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008.

BUENO, B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410. 2006.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. 5. Reimp. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

Comissão Permanente de Licenciaturas da USP. **Regimento de Estágios Curriculares Obrigatórios do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental – EACH-USP**, s/d.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASSON, J. S.; BOROWISK, E. B. V. A influência da socialização sobre o percurso docente dos professores de educação física no início da carreira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.17, n.2, p. 472-484, 2014.

CORREIA, P. R. M. (coord.); TOLEDO, M. C. M.; HONÓRIO, K. M.; HADDAD, T. A. S.; GURIDI, V. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza**. São Paulo, 2009.

CURY, F. G. Análise Narrativa em Trabalhos da Educação Matemática: algumas considerações. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 35, p. 59-73, abr. 2010.

CURY, F. G. Uma história da formação de professores de matemática e das instituições formados do estado do Tocantins. **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista, 2011.

DOMINGUEZ, C. R. C.; VIVIANI, L. M.; CAZETTA, V.; GURIDI, V. M.; BONARDO, J. C.; PIOKER-HARA, F.; FAHT, E. C. Construindo identidades no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da EACH/USP. In: VIII ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências)/ I CIEC (Congresso Iberoamericano de Investigación em Enseñanza de las Ciencias), 2011, Campinas. **Atas...** Campinas: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, p. 1-13. Disponível em: <http://adaltech.com.br/testes/abrapec/resumos/R1303-1.pdf>. Acesso em: 16/03/2015.

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

DUBAR, C. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2009.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERREIRINHO, V. C. Práticas de Socialização de Professores Iniciantes na Carreira, quem é o Iniciante? In: 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005. Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005, p. 1-17. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 15/07/2016.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003.

FREITAS, S. M. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. 2ª ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FREITAS, D. VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências** (Online), Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 25-37, 2002.

FURLAN, E. G. M. O processo de socialização e construção da identidade profissional do professor iniciante de química. **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 14-23. 2004.

GARIGLIO, J. A. A experiência escolar e a socialização pré-profissional de professores de educação física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 229-251, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200229&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25/07/ 2016.

GOFFMAN, E. **Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, C. B.(org.). **USP Leste: A expansão da Universidade do Oeste para o Leste**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2005.

GUIMARÃES, V. S. A socialização profissional de professores - o professor novo na Rede de Educação Municipal de Goiânia. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas, MG. Novo Governo / Novas Políticas? **Anais...** Petrópolis: Ed. Vozes, 2003, p. 128-128. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 10/04/2016.

HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In K. Thompson (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997, p. 209-236.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, 2001.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar Nos Meios Populares – As razões do improvável**. Paris: Ed. Ática, 1995.

LAINING, R. D. **O eu e os outros: relacionamento interpessoal**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LOGUERCIO, R. Q.; DEL PINO, J. C. Os Discursos Produtores da Identidade Docente. **Ciência e Educação**, v. 9, n.1, p. 17-26, 2003.

MARCELO, C. A identidade docente: constante e desafios. **Revista brasileira sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1973.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em: 28/07/2016. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>.

PONTE, J. P., GALVÃO, C., TRIGO-SANTOS, F., OLIVEIRA, H. O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. **Revista de Educação**, v.10, n.1, p. 31-46, 2001.

RODRIGUEZ, G., GIL., J. e GARCÍA, E. **Metodología de la investigación cualitativa**. Granada: Ediciones Aljibe, 1996.

SILVA, A. C. H. Análise da Percepção dos Alunos do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza Sobre os Estágios Obrigatórios. **Trabalho Final**. Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, 2011.

SILVA, M. L. R.; ABUD, M. J. M.; SILVA, E. R. (org.). Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: **Cognição, Afetividade e linguagem**. Taubaté: Ed. Cabral, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.73, p. 209-244, Dez. 2000.

VIDAL, D. G.; SCHWARTZ, C. M. (org.). Sobre Cultura Escolar e História da Educação: questões para debate. In: _____. **História das Culturas Escolares no Brasil**. Vitória: Ed. EDUFES, 2010.

VIVIANI, L. M.; GURIDI, V.; M.; FAHT, E. C. Identidades docentes e culturas profissionais: análise de discurso de narrativas textuais de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (EACH/USP). In: V Congreso sobre el Profesorado Principiante y la Iniciación a la Docencia, República Dominicana. Sevilla: Grupo de investigación I.D.E.A Universidad de Sevilla, España, 2016, p. 445-454.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de Entrevistas I

- 1) Por que você escolheu a profissão docente?
- 2) Você teve alguma influência da sua família na escolha da sua profissão?
- 3) Sua experiência como aluno (a) no ensino básico te influenciou de alguma maneira?
- 4) O que significa para você ser professor (a)? Essa visão tem mudado ao longo dos anos?
- 5) Como você se descreveria enquanto professor (a) de Ciências?
- 6) Você acredita que na profissão docente existe um engajamento político, cultural, social e ideológico mesmo que de maneira sutil?
- 7) Como foi e está sendo sua socialização inicial na escola onde trabalha atualmente? Você se sente “confortável”, “acolhido” no seu ambiente de trabalho?
- 8) Como é a sua relação com os seus colegas de trabalho? Como você avalia essa relação? Ela exerce alguma influência nas suas práticas diárias e na percepção que você tem de sua identidade profissional? Você considera esse um aspecto positivo ou negativo?
- 9) Como é a sua relação com os seus alunos?
- 10) O que você espera do seu futuro profissional? Você tem projetado algo para os próximos anos?

APÊNDICE B: Roteiro de Entrevistas II

Nesse novo “roteiro” o professor entrevistado será convidado a falar um pouco sobre alguns aspectos da sua formação profissional, acadêmica e familiar. O objetivo é que o entrevistado fale o mais espontaneamente possível e que posteriormente a partir da transcrição das falas seja feita uma análise mais detalhada a fim de criarmos algumas categorias da identidade e da socialização com base nas narrativas dos professores.

- 1 – Fale sobre a sua trajetória escolar / acadêmica... Conte como foi o processo de escolha pelo curso de LCN e o ingresso na universidade (EACH - USP).
- 2 – Ao longo do período em que você ficou na graduação, quais foram as experiências que mais te marcaram?
- 3 – Fale sobre a sua relação com os professores, com os seus colegas de curso e com a rotina universitária em geral.
- 4 – Após se graduar, qual foi o caminho profissional que você percorreu até ingressar no seu emprego atual? Como foi esse processo?
- 5 – Como é o seu dia a dia na escola onde trabalha?
- 6 – Fale um pouco sobre seus planos profissionais / acadêmicos atuais e futuros...

ANEXOS

ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____ concordo em participar das atividades de pesquisa decorrentes do projeto de Mestrado da aluna Amanda Carolina Hora da Silva, nº USP 5964464, orientada pela profa. Dra. Verónica Marcela Guridi, no marco do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo.

O presente trabalho acadêmico tem como finalidade compreender alguns aspectos da formação da identidade docente durante o processo de socialização de professores novatos de Ciências e suas relações com a cultura escolar.

Declaro consentir o registro de falas na forma de gravação em áudio. Também autorizo a coleta e utilização de registros de observação participante ou de textos e outros documentos como dados para fins exclusivamente acadêmicos, para a elaboração de produtos de pesquisa visando a publicação de artigos científicos ou apresentações em congressos bem como a elaboração da Dissertação de Mestrado.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da elaboração dos trabalhos acadêmicos, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho através do endereço eletrônico: veguridi@usp.br. A aluna e a professora responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos nos trabalhos acadêmico-científicos de acordo com a ética na pesquisa. Compreendo, ainda, que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Assinatura

Prof^a. Dr^a. Verónica Marcela Guridi
Orientadora responsável pela pesquisa

São Paulo, ____ de _____ de 2014.

ANEXO II: ENTREVISTA PROFESSOR K

(Realizada em: 21-01-2016)

O ENSINO BÁSICO

Então, para falar sobre a minha trajetória, vou começar pela educação básica que eu tive.

Eu sempre fui aluno de escola pública; estadual, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Eu concluí o ensino médio em 2000 e só em 2003 eu tive condições financeiras de fazer um cursinho preparatório para o vestibular. E, prestei o vestibular e naquele primeiro momento eu me inscrevi para curso de Física que era minha área de, mas, eu tinha ficado muito indeciso entre Física e Química. Eram duas disciplinas que embora eu não tivesse tido tantas aulas no ensino fundamental devido a um projeto arcaico do governo na época das chamadas “sala ambiente”, mas eu me interessava, gostava, ficava fascinado quando via nos livros que eu sempre tive em casa... e quando via assuntos sobre essas disciplinas em revistas de divulgação científica pelas quais eu também sempre me interessei: super interessante; ciência hoje, etc.

Então, eu prestei vestibular para o curso de Física já na USP; prestei UNESP também. Só que na USP que era o meu foco principal, até porque na época não tinha a menor condição de pagar para estudar em outra cidade, não conhecia os programas de apoio à permanência estudantil das universidades públicas... só fui conhecer na EACH e, não tinha tão pouco, condições de pagar uma faculdade particular.

Então eu foquei na USP e depus muita expectativa no vestibular da FUVEST. Eu estava muito bem preparado, graças ao cursinho para ingressar pelos menos no curso de Física que não era tão concorrido na época. Só que aconteceu uma verdadeira tragédia: o trem da linha 7 Rubi quebrou no meio do caminho... (hoje a 7 Rubi né!). Que faz a linha Francisco Morato até a Luz. Ele quebrou e simplesmente parou no meio do caminho, antes de chegar na estação Jaraguá e não teve condições nem de pegar um ônibus para poder dar continuidade ao trajeto e chegar ao local de prova. Resumindo, fiquei no meio do caminho por conta da condução. Fiquei super chateado, super chateado! Eu estava preparado e realmente eu perdi a oportunidade. Tinha conseguido inclusive a isenção do pagamento da taxa de inscrição do vestibular e, por não ter conseguido fazer a prova eu perdi essa oportunidade de fazer posteriormente sem pagar nada, numa segunda tentativa de prestar o vestibular.

E aí eu fiquei um tempo parado longe do cursinho, porém estudando em casa. Foi só em 2006 que eu voltei a prestar o vestibular e novamente bateu aquela dúvida entre Química e Física.

Aí eu dei aquela estudada legal no manual da FUVEST e dentro dessa proposta, dessa área das Ciências Exatas eu vi que tinha um curso que meio que amarrava essa e outras disciplinas como a Biologia que me interessava um pouco, um pouco menos eu confesso.

A ESCOLHA DO CURSO

Aí eu acabei prestando pra LCN por conta disso; eu percebi que eu ia poder provar diversos “sabores” das Ciências da Natureza ali... pelos quais eu já me interessava. Eu não ia precisar ficar em dúvida, eu não ia precisar me arrepender de ter feito Física e ter deixado Química... eu ia poder estudar as duas juntas e muito mais coisa também que o manual vem especificando bastante: Geologia, Astronomia... várias coisas que.. eu tinha uma ideia, mas não imaginava o quão legal seria.

Foi assim que eu escolhi o curso de LCN. Passei, consegui passar e comecei o curso em 2007. Minha turma então é de 2007.

UNIVERSIDADE E TRABALHO

Na época eu trabalhava como policial militar e foi bem difícil; inclusive a liberação dos meus comandantes para eu poder ir prestar o vestibular - tinha que fazer documento solicitando... tinha toda uma burocracia muito chata, e realmente foi muito maçante, muito mais difícil.. a disciplina militar não te dá essa liberdade de você ir, de você sair a hora que você quiser e depois pagar a hora; nada disso! Se você não consegue a autorização de um comandante e sai, você vai preso... é punido... e tudo mais.

Então, eu comecei o curso inclusive em 2007 ainda como policial militar e minha rotina de estudo foi bastante complicada por conta disso. Você está na viatura, não tem como você parar para estudar, não tem como você ler... às vezes não tem nem como você chegar. Por diversas vezes eu fiquei numa operação de, por exemplo, de visibilidade ou de abordagem a veículos e não deu para pegar a primeira ou a segunda aula. Então eu perdi muitas aulas, mas eu consegui superar essa defasagem aí e dar aula. Estudando muito e é claro que no segundo semestre eu já pedi exoneração. Descobri que tinha os programas de apoio a permanência estudantil e graças a ele eu consegui ficar até o final.

O INGRESSO NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EACH/USP.

Bom, o ingresso na graduação em si, pra mim já foi uma tremenda experiência marcante. Não só por ser uma experiência marcante pra todo mundo, mas foi marcante principalmente por

que ninguém da minha família, até então, tinha curso de graduação, tinha feito faculdade... universidade, qualquer coisa; nem tecnólogo, nada disso!

Então, eu meio que fui um pioneiro na minha família por ter ingressado em uma universidade... uma universidade pública!

Mas, na ingênua ignorância, digamos assim, da minha família, eles não entendiam a importância que isso tinha – a dificuldade que é ingressar em uma universidade, ainda mais uma universidade pública, vestibular e tudo mais. Eu estudava pra caramba, que eu ralava, que eu queria muito... torciam por mim, ficaram muito feliz que eu ingressei, mas não tinham a noção do impacto que isso teria na minha vida e, quão almejado, o quão disputado é o vestibular em uma universidade pública. Mas, me apoiaram, me apoiaram... meio que sem ter a consciência do que aquilo ali... do quão importante aquilo era pra mim. Me apoiaram porque era pra mim, mas não influenciaram diretamente. Nem no curso, nem no percurso, nada!

A EACH – O CICLO BÁSICO (CB)

Então, assim, ingressar na universidade já foi uma experiência muito marcante. Vitória imensa. Mas, quando a gente ingressa em um curso como esse... eu imagino assim, que todo mundo já faça uma ideia mínima de como vá ser seus estudos, suas disciplinas, sua rotina e tudo mais. É, e aí a EACH me surpreendeu! Foi uma outra experiência marcante, além de ter ingressado em si no vestibular, foi o CICLO BÁSICO. Eu não imaginava de forma alguma a ideia do CICLO BÁSICO. Tinha algo comentando sobre e etc. Mas, sabe, você estar em uma sala com alunos dos demais cursos que tem na EACH, fazer uma disciplina com eles, um trabalho ou um projeto para apresentar... que nem na disciplina de resolução de problemas... diversas disciplinas interdisciplinares, de várias áreas também interessante, mas, que não é aquela específica do seu curso... foi maravilhoso! Foi surpreendente, foi muito marcante! Chegar naquela sala enorme, no auditório... sentar todo mundo junto e vamos ter de debater, discutir um assunto muito importante, crucial como o relatório das mudanças climáticas... relatório sobre Jacques Deloir... sobre educação, enfim, sobre um monte de coisa.

As disciplinas optativas também, que no caso eu fiz sobre a origem da informática, sobre a internet... muito legal. Então várias experiências, desde o início foram marcantes porque foi a primeira vez que eu tive e por si só já é marcante e porque foi positivo ao meu ver. Essa interdisciplinaridade, essa multidisciplinaridade, essa oportunidade de transitar por outras áreas e de sentar com outras pessoas, de outras áreas para poder discutir um assunto, enfim...

LCN... AS DISCIPLINAS

Agora, especificamente do curso, me marcou bastante é óbvio, as disciplinas de exatas; eu já considerava muito difícil, mas, você tem noção do quão difícil é a... a dificuldade que a gente tem... que o brasileiro tem de estudar as disciplinas de exatas... quando você vê uma disciplina que nem Cálculo onde uma quantidade enorme de pessoas ficam retidas. Ficam lá, pegam DP. Eu particularmente gostei, consegui, é claro que estudando bastante passar em todas elas. E, essa coisa da superação, tentar ali tirar uma nota para não ficar de DP, isso me marcou também! Essa dificuldade nas disciplinas exatas que todos nós temos me marcou porque fez desenvolver essa habilidade de autodeterminação, de perseguir o objetivo e de me superar. O desafio das disciplinas de exatas foi algo que me marcou bastante!

Depois também o desafio de disciplinas de aulas práticas... o curso de LCN está recheado! Então você tem Laboratório de Química com a professora X, Laboratório de Física com o professor Y... Laboratório de Zoologia... Laboratório de Botânica... a gente tem a própria disciplina de Seminário de Campo... Laboratório de Sistema Terra I e II... é realmente assim um prato cheio, muito gostoso pra gente ter contato com experiências e possibilidades de desenvolver o conhecimento concreto do aluno e, desenvolver o nosso próprio conhecimento concreto também - não adianta nada a gente ficar discutindo teorias e lendo um monte de coisas sobre o assunto, se a gente num pega lá e põe a mão na massa. Então, foi muito bacana!

Astronomia, disciplina que eu nunca tinha tido contato nenhum... eu achava maravilhoso. Eu ficava muito curioso por Astronomia e achei muito legal poder conhecer os diferentes corpos celestes que existem no universo... conhecer como se formam cada um deles... sabe, isso me marcou demais! Me senti bastante completo em relação ao conhecimento sobre Ciências da Natureza.

Claro, o universo também, eu precisava aprender sobre o universo também, só que eu não tinha essa noção antes e o curso proporciona isso pra gente também.

Outras disciplinas também muito bacanas, como: da professora X sobre Cartografia... e uma em particular que eu não sou o único a responder, a indicar ela, mas outra experiência obviamente marcante que desde o início a gente tem e felizmente no meio do curso a gente tem novamente, é a espetacular aula com dinâmicas teatrais da professora XY... a disciplina de Didática e outras mais que ela também ministra desde o começo que eu não me lembro o nome agora, mas no começo ela também ministra um a disciplina muito bacana, muito legal, específica do nosso curso.

Então, aquele jeito de abordar um assunto, debater um tema, que muitas vezes é maçante... teoria da educação não é um tema fácil, de fácil discussão, mas a forma de abordagem dela fica legal. É muito instigante. Faz a gente realmente se interessar pela teoria da educação e, foi em uma dessas disciplinas que eu me interessei por Morin e por Paulo Freire... notei algumas semelhanças e a partir daí saiu uma iniciação científica muito legal, muito bacana que eu fico muito satisfeito, que eu me sinto muito orgulhoso de ter realizado; apresentei em diversos congressos, simpósios, no SIICUSP por exemplo, em um congresso lá na PUC do Paraná e também fui para o Chile apresentar na Universidade do Chile esse trabalho em uma das bancas. Então foi uma experiência muito legal. Foi uma experiência extremamente marcante pra mim... pra minha formação!

OS COLEGAS DE CURSO E DA EACH

Ainda sobre as experiências que me marcaram, uma coisa que foi fundamental pra formação, inclusive para conclusão do próprio curso em si - a união que havia entre os colegas, inclusive de diferentes anos; quem entrou em 2006 tinha contato com quem ingressou em 2007... com os “bixos” de 2008 e etc. Então, essa... quando tinha que estudar para uma matéria, para uma disciplina muito difícil, por exemplo, Biologia do Desenvolvimento... sabe, complexa... muita literatura... o professor esclarecia as dúvidas e tals... ajudava, mas eram sempre bastante complicadas, então a gente sentava e estudava junto, ralava mesmo... essa união dos alunos de LCN, não sei se dos demais cursos também tinha, eu imagino que sim, mas que além de muito bom, prazeroso, foi fundamental pra gente conseguir superar disciplinas difíceis (Biologia do Corpo Humano, Biologia do Desenvolvimento, Cálculo...) uma ou outra que tinha mais facilidade... teve tempo de se preparar melhor, sentava com os demais e ao explicar o que tinha estudado, estava aprendendo ensinando o colega. Isso foi muito bacana porque foi a “pegação” do que a gente já tinha estudado sobre teoria da educação: Morin, Paulo Freire e vários outros pensadores, teóricos da área da educação na prática e pelo nosso próprio processo de aprendizagem. Muita gente sentou junto e partir disso a gente começou a desenvolver a qualidade melhor das nossas respostas, as nossas avaliações... isso também foi algo muito marcante no curso.

A MONITORIA

Oportunidade também de fazer estágio que eu tive no curso; na Estação Ciência que foi maravilhoso pelo estágio em si e também por... pelo fato de eu ter percebido o diferencial que LCN tem – Estação Ciência era (infelizmente ela está temporariamente fechada), mas a

Estação Ciências tinha diversas áreas: Ciências da Terra; Biologia; Física; Matemática; Ecologia; e eu, inclusive demais colegas do nosso curso que trabalharam lá, conseguia com tranquilidade transitar por todas as áreas, oferecer uma monitoria de qualidade reconhecida inclusive pelos nossos coordenadores, supervisores... em cada uma dessas áreas, com uma facilidade imensa. A gente conversando com o monitor específico daquela área a gente conseguia aos poucos ir mudando, inclusive cobrir colegas quando faltasse e funcionava muito bem. A prova disso é que eu fiquei três anos lá: o primeiro como monitor, depois como supervisor de área. No caso eu supervisionava principalmente a área de Ciências da Terra.

O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Eu não posso esquecer de comentar mais uma experiência que foi fundamental, inclusive para definir a minha escolha pela profissão docente que, é a profissão que eu tenho hoje.

Eu optei por ser professor ao ter o verdadeiro contato com os alunos - ao fazer o estágio obrigatório na escola Rodrigues Alves que fica na Paulista.

Foi muito bacana porque eu tive total liberdade de entrar na sala da professora na época; ela me deu a liberdade para poder trabalhar algumas aulas com os alunos e, eu pude experimentar coisas que eu tinha vontade. Então, eu tento trabalhar com experimentos. Eu fiz experimentos lá, trabalhei com um modelo de pulmão artificial... vídeo, música, dinâmica...

Então nas poucas aulas que a gente podia... não que a professora não cedesse, é que estava previsto mesmo pelas regras da disciplina algumas poucas aulas de Ciências. Então, nessa oportunidade que eu tive, eu usei, experimentei, fiz muita coisa. Foi muito legal!

Foi muito marcante não só por ter podido experimentar algumas coisas que eu tinha vontade de trabalhar do jeito que eu imaginava que fosse legal trabalhar em uma aula de Ciências, mas também pelo resultado que eu obtive. Foi muito impactante para os alunos, eu ouvi isso da boca deles mesmos. Essa forma de dar aula de Ciências que inclusive eu uso até hoje. Eu continuo optando por vídeo, música, às vezes eu levo o violão para sala de aula... invento alguma coisa, faço uma parodiazinha, ou pego alguma coisa que já tem no youtube ... eu mesmo toco, pago mico lá na frente... isso torna a experiência mais marcante a experiência do que você levar a paródia já gravada e tocar pra eles. Isso acontece quando a gente tem a oportunidade de colocar em práticas o nosso conhecimento, nossas impressões... sobre aquilo que a gente estuda.

Então o estágio obrigatório... a experiência que eu tive no estágio obrigatório foi muito marcante.

Como a aula havia sido sobre sistema respiratório... o vô de um aluno tinha falecido de câncer e ele começou a aproveitar o assunto da aula para aos poucos vim compartilhando comigo a experiência triste, dolorosa que foi a perda do avô. Esse avô morava com ele, o pai e mãe trabalhavam, então, ele que ficava o tempo todo do lado do avô. Como perda havia sido recente, foi uma forma de ele começar a pôr pra fora aquilo que ele tinha vontade de compartilhar com alguém. Começou a entender a doença do vô dele, o que tinha ocasionado e tudo mais... ele se aproximou do professor... teve esse liberdade de conversar comigo e com os colegas... sabe, foi muito marcante.

Ele até começou a interagir melhor com a sala... foi muito marcante. Eu não podia esquecer o estágio obrigatório.

RELAÇÃO COM OS PROFESSORES

Bom, no curso tem vários professores com quem a gente acaba adquirindo uma certa afinidade, uma certa identificação com a personalidade, com a própria área de estudo... devido a propriedade com a qual ele fala sobre sua área, sobre sua disciplina... e a gente acaba desenvolvendo um certo apreço por ele. Mas, nem todos te dão uma abertura, liberdade de você se aproximar mais, poder conversar mais muito além daquele momento da aula. Então, em resumo, não é com todos os professores que a gente pode ter uma relação que vá muito daquela da aula entre docente e aluno. Alguns professores evitam propositalmente esse tipo de intensificação nas relações... enquanto outro não, já preferem esse contato maior... uma certa amizade com os alunos em relação a outros. Então vários professores eu tive essa oportunidade de me tornar amigo... e, a Professora XY por exemplo.. o Professor XX. ... é uma pessoa muito maravilhosa e simpática, foi muito bom ter feito amizade com ela.

Mas, é claro que tem professor que é bem na dele... não gosta de ter contato com aluno e aí a gente fica só naquela vontade de conhecer um pouco mais sobre a área, ou a perguntar que o que levou a estudar determinado tema (grifo meu).

Teve alguns casos né... é conhecido de todos né, os professores que são mais na deles... de modo geral uma boa relação com a maioria dos professores, se não com todos... apesar de ter a dificuldade inerente da disciplina de cada um... de um ou outro... então não é porque eu peguei uma DP na disciplina da professora XXX que eu vou ter um mal relacionamento com ela, mas é claro a dificuldade das provas, é muito além daquilo que ela ensina na sala em si... a gente tem uma aula bacana, gostosa... chega na hora da prova é mirabolante e que pega a gente de surpresa, deixa a gente bem confuso e os critérios também que ela utiliza pra avaliar

faz com que a gente fique um pouco chocado, né. Porque é realmente bastante difícil, digamos assim, é difícil.

Os critérios que ela usa para avaliar nosso desempenho na disciplina. Com o professor XYX também, a maior parte da dificuldade que as pessoas têm vem dessa maneira “criteriosa” de avaliar nosso seminário... mas, de certa forma eu entendo, porque? É um rigor que esses professores exigem na hora da gente dar uma resposta sobre o assunto que foi estudado, que faz com que a gente faça jus a excelência dos alunos USP.

O ALUNO USP

Todo mundo quando faz uma pergunta para um aluno USP, não espera de forma alguma uma resposta muito rasa. De fato tem que ser uma resposta bastante aprofundada, bem elaborada, então para você manter essa excelência conceitual, de certa forma complexa, tem que ser mediante a um rigor, uma exigência maior.

Com a professora XXX em uma das disciplinas do Ciclo Básico ela falou isso mesmo... é uma das justificativas de você ter a oportunidade de discutir assuntos genéricos e polêmicos nas disciplinas do CB ... um deles é isso... você como aluno da USP... um especialista da sua área... vai ser chamado a dar entrevistas.. se posicionar em frente as câmeras... ou vai ser questionado por pessoas que trabalham com você ou pelos alunos e você vai ter que dar uma resposta a altura do que eles esperam de um aluno USP.

Então é esse rigor deles que nos leva a essa excelência de alunos USP... que nos faz enfrentar os desafios... e as dificuldades com bastante determinação, com bastante garra.

É muito fácil você se dedicar, estudar, correr atrás... quando já faz um certo tempo que você vem estudando com uma pessoa com quem você se identifica... que te dá tudo mastigadinho.

Agora esses professores que eu mencionei fazem você correr atrás... por você mesmo... faz você aprender a pesquisar pesquisando.

Talvez por um comodismo deles, mas eu acredito que não... eu acho que é por eles terem tido uma educação parecida...

Com os colegas eu já acabei comentando alguma coisa, sobre essa nossa união que sempre teve mesmo com alunos de turmas diferentes... mas acho que não é só a união, muitas vezes foi a discordância de um ou outro colega que fez com que a gente pensasse de maneira um pouco mais diversa daquela que a gente estava acostumado.

Só para dar um exemplo, se não fica muito vago: quando a gente discutiu o relatório sobre as mudanças climáticas, teve um dos alunos de MKT eu não lembro o nome dele agora, mas era

aluno de MKT que sem argumentar muito, por um discurso bastante raso que falou: isso é invenção, tem uns pesquisadores aí que falaram que o planeta sempre teve essas alterações climáticas... e não é uma coisa que não acontece só hoje... já existiu no passado... e que sempre vai acontecer.

E pra gente que estava ali aceitando aquela ideia de mudanças climáticas ouvir esse ponto de vista foi um pontapé... um choque... então essa divergência que existia nas disciplinas era muito produtiva... do ponto de vista crítico para nossa formação. E isso não aconteceu só no Ciclo Básico... aconteceu também depois quando a gente de fato falava sobre a alimentação, nutrição... nas disciplinas sobre metabolismo... corpo humano... ter convivido com alguns colegas que eram vegetarianos... “comer ou não comer carne?” isso foi outro ponto também crucial que interfere na vida pessoal de diversos alunos. Essas discussões às vezes acaloradas, mas, de modo geral com bastante respeito, bastante moderação... se constituía em outro aprendizado... saber ouvir o outro, saber falar sem faltar com respeito... mais um aprendizado bacana com os colegas de curso e que de certa forma a gente acaba trazendo para nossa relação diária com os colegas de trabalho.

No meu caso, no caso da minha profissão, meus colegas professores também. Então a relação com os nossos colegas foi muito, de modo geral, além de prazerosa foi bastante produtiva... foi bastante importante para formação... pra minha formação... e, fundamental também para formação da minha personalidade como professor colega de professores... como profissional que interagi com os seus pares.

AS TAREFAS ACADÊMICAS

A gente também fez muitas aulas juntos né; em inúmeras oportunidades de trabalhos em grupo, apresentação de seminário, coisas que eu nunca tinha feito antes no ensino fundamental e médio; na minha época a gente não tinha nada de seminário... raras vezes a gente teve que apresentar um trabalho a frente da sala... e normalmente era sozinho, no máximo em dupla... mas nada muito complexo como é um seminário – você tem um tema inteiro para você pesquisar junto com os seus colegas; dividir esses temas; cada um ficar com uma parte, mas, todo mundo estar mais ou menos por dentro do que cada um está falando ali... então dividir esse nervosismo de se colocar na frente dos colegas e também do professor que vai te bombardear com perguntas... essa ansiedade... maior em alguns, menor em outros... foi algo também uma coisa que pra muitos deve ter sido inesquecível. Pra mim foi inesquecível essa experiências dos seminários, da apresentação, da realização dos trabalhos em grupo. Trabalhar projetos como nos RPs; a gente trabalhou também, foi muito... não só marcante, foi

um verdadeiro parto você desenvolver um projeto de pesquisa sendo que você mal está começando o curso universitário... a vida acadêmica; então aquilo me deixou bastante impactado: “mas já? Eu mal estou começando a estudar sobre os assuntos da minha área e já vou ter que começar a desenvolver um projeto de pesquisa... ter que usar normas, termos técnicos... ter que usar as normas ABNT para escrever... tem que apresentar um seminário... vai ter banca examinadora... um monte de professor... vários deles que eu ainda nem conheço... então poder dividir isso com os colegas fez tudo ficar muito mais tranquilo.

E até a convivência diária mesmo... sentar lá no bandeirão, falar mal de uns professores ou então elogiar... falar das dificuldades que está tendo com o curso... da condução (principalmente no meu caso que moro muito longe). Sabe, toda essa convivência dentro do campus universitário com os colegas é fundamental e eu sinto falta disso, sabe. Sinto muita falta, na vida profissional você não tem essa certa convivência – você vê o professor, o seu colega de trabalho só no momento do período em que você está dando aula junto com ele. Se de um ano para outro um muda de horário, ou muda de sala ou qualquer coisa do tipo... às vezes muda até de escola... você já perde o convívio, o contato.

E professor pouco fala sobre questões acadêmicas... sobre um curso, uma pós graduação... alguma coisa que esteja fazendo. O assunto do professor é muito restrito as dificuldades que se tem com os alunos. Então essa discussão sobre formação, sobre curiosidades da área em si, é uma coisa que fica bem jogada... de escanteio, fica em segundo plano dentro do convívio com os colegas professores e que era bem diferente quando a gente tinha a convivência dentro do ambiente acadêmico.

Falávamos sobre muitas coisas comuns como qualquer ser humano, próprio de uma relação humana (diversão, barzinhos, baladas, festas que tem várias na USP), mas também falávamos muita coisa extremamente importante, objetiva do curso. Podíamos nos ajudar dessa forma.

A ROTINA DO ALUNO USP

Então assim, eu acredito que a rotina dos alunos USP dada as dificuldades que boa parte dos professores... da exigência de boa parte dos professores... a exigência que eles fazem pra gente também tem essa necessidade de estar estudando junto... usar sempre a biblioteca.. os livros são muito específicos não dá para pegar em qualquer lugar...

A gente passa o dia no campus... o lugar favorito dele é a biblioteca ou laboratório de informática onde se faz pesquisas, além de ficar bastante tempo nas redes sociais...

Lê muito, porque se não lê não vai, não consegue superar as dificuldades das várias disciplinas que tem...

E, dentro dessa rotina, é obvio o convívio com os colegas... principalmente os colegas de curso.

Então, minha rotina foi bem essa: eu saía cedo de casa; chegava no campus um pouquinho antes do horário de almoço, pegava meus livros que eu precisava para estudar ou devolvia também...

E ali eu lia, selecionava o que eu queria, ia para o laboratório de informática lia meus e-mails... sempre importante. Dali dava o horário do almoço, eu almoçava no bandejão (de novo com os colegas do curso); e depois saía para fazer as listas de exercícios; fazer os trabalhos... trabalhar em cima do que tinha que ser entregue por escrito... e no tempinho que sobrasse, lia a literatura exigida pelo professor daquele dia... sempre lia antes para ter uma prévia do que o professor ia falar – dúvidas e etc já ficavam na cabeça.

A maioria das disciplinas eu cursei a noite, eu ingressei no curso para fazer o curso a noite, embora tenha feito algumas disciplinas de manhã para adiantar ou compensar... aí quando dava mais ou menos umas 22:30hs ia embora e chegava em casa uma hora da manhã mais ou menos para levantar cedo no outro dia.

Então a rotina não mudava muito. Mudava as disciplinas, mudavam alguns colegas por conta da disciplina, mas a rotina era basicamente essa.

Reiterando que no primeiro semestre eu ainda tinha emprego. Trabalhava como funcionário público, era policial militar efetivo. Como eu não conseguia conciliar, não tinha esse tempo todo para estudar, eu pedi exoneração e optei só por estudar.

Eu ainda fiquei um semestre com os dois porque eu não tinha certeza se ia gostar do curso, se eu ia permanecer... se era aquilo que eu queria pra minha vida mesmo ou não. Então foi por isso que eu ainda segurei o meu trabalho no primeiro semestre. Quando eu vi que eu decidi é isso mesmo que eu quero e se eu manter os dois eu vou ter que estudar pra caramba nessa universidade que não é moleza, então se é isso que eu quero eu vou ter que largar o meu trabalho como policial... que também não era aquilo que eu tinha escolhido para minha vida. Não era o trabalho que eu tinha sonhado, nem nada, estava lá por mera oportunidade mesmo. Abriu o concurso, o salário era bom, eu tinha um bom condicionamento físico... nunca tive problema com a hierarquia militar, prestei passei, fiquei enquanto pude e sai para ter essa rotina de estudos de um universitário... abri mão do trabalho e fiquei só com o curso.

A minha rotina foi mais ou menos essa que eu acabei de descrever até 2011. Em 2011 foi o ano em que eu deixei só para fazer o TF - Trabalho Final, porque eu já queria fazer na área

que eu queria cursar o mestrado (eu já tinha esse objetivo) mas eu peguei DP e ainda tive que cursar uma disciplina que foi Corpo Humano.

Então no primeiro semestre eu terminei, refiz a disciplina, conclui, fiquei livre... e aí eu fiz o TF. Só que em 2012 como eu já não estava mais com todas as disciplinas para fazer... e como o auxílio estudantil fosse uma renda totalmente limitada, embora eu trabalhasse na Estação Ciência como estagiário... então eu fui procurar trabalhar mesmo.

Então eu fui procurar trabalhar para não ficar dependendo só do auxílio estudantil e, também, já ir levantando verba para poder dar seguimento aos meus objetivos de fazer o mestrado, etc.

Então o que eu fiz... em 2011 eu passei a fazer o TF e também comecei o curso de Técnico em Química no qual eu comecei a trabalhar na área no laboratório de química... no qual eu fiquei por uns três meses também. Só que no começo desse ano de 2011 eu também prestei um concurso para prefeitura de várzea paulista que era para trabalhar como assistente administrativo na escola...

Então, essa minha rotina mudou um pouco... eu comecei a trabalhar dentro do ambiente escolar, mas na parte burocrática como oficial de escola... mais uma vez eu sai do meu trabalho como auxiliar de laboratório, parei com o meu curso técnico na área de química... fiquei só uns três meses mesmo... fui motivado por questões financeiras – precisava de dinheiro, eu sou um homem adulto, não dá para ficar dependendo da ajuda dos meus pais... eles também são separados... as coisas levam a gente a tomar essas decisões.... mais uma vez eu optei pela comodidade do concurso público para eu poder me estabelecer financeiramente. E aí eu fiz o Trabalho Final em 2012, conclui em 2012. Aliás, fiz durante 2011 e me formei em 2012. Mas, continuei trabalhando e estudando... sempre me inteirando... Namorando o curso que eu queria que era História da Ciência.

Então eu trabalhei o ano todo... só trabalhei e quando foi em 2013 logo no começo do ano eu tive a oportunidade

Como eu vi que essas aulas juntando o valor de todas elas já era mais rentável que o meu trabalho na prefeitura de Várzea Paulista como assistente administrativo, eu exonerei do meu cargo e fiquei só com as aulas, isso já no primeiro semestre de 2013.

O MESTRADO

Porque em 2013 eu participei do processo seletivo para ingresso no mestrado na PUC – Pontifca Universidade Católica.. que é a única universidade aqui de São Paulo que tem o curso de História da Ciência.

Então como era aquilo que eu queria fazer, motivado principalmente pela disciplina História e Filosofia da Ciência ministrada pelo professor XXXX no curso.

Gostei muito do trabalho que ele propõe pra avaliar a gente no curso.

E eu comecei no segundo semestre de 2013... apesar do meu mestrado ser com bolsa... bolsa taxa que não cobre... e aí eu abandonei minhas aulas...

Em 2013 abriu o concurso para professor... prestei... passei e me efetivei como professor de escola pública....

E no começo de 2014 eu fui convidado a dar aula em uma escola particular aqui da minha cidade Francisco Morato... Centro Educacional Soben...

E na escola do estado e nessa escola particular que eu trabalho até hoje.

Dado o objetivo da sua pesquisa eu gostaria de fazer um comentário sobre duas coisas nessa relação entre vida profissional e vida acadêmica:

VIDA PROFISSIONAL E VIDA ACADÊMICA

Primeiro vida profissional – dar aulas, trabalhar como professor... eu não diria que atrapalha, mas dificulta em certo sentido a nossa vida acadêmica. Porque trabalhar como professor é oneroso, porque toma muito tempo... eu gosto de optar por coisas diferentes dentro do que eu posso fazer com os meus alunos... então esse processo de preparação da aula toma muito tempo, faz a gente trabalhar muito... mas, muito mais em casa do que propriamente na aula em si... porque o tempo de uma aula de Ciências é muito curto...

Então você tem que estudar para preparar a aula... estudar muito...

Às vezes mesmo que você não esteja trabalhando um determinado assunto, você tem que saber... porque ela vai te perguntar... por exemplo a descoberta de um novo planeta... isso é importante pra você não perder a oportunidade de uma maior proximidade na relação professor – aluno por você e pela disciplina.

A vida profissional, mesmo você estudando para aquilo que você é formado, mas como professor, eu diria que a carreira, que o trabalho e a rotina diária pouco agrega na sua vida acadêmica de fato.

Infelizmente pra mim pouco contribuiu. Talvez se eu tivesse feito um mestrado na área da educação, tivesse sido um pouco mais oportuno...

De certa forma eu acredito que essa seja um fator que acaba fazendo com que os colegas evitem se especializar, fazer uma especialização séria né, porque eu vejo muitos colegas fazendo especialização só para ter o diploma que te dê progressão de salário.

Diário de sala também é uma coisa que toma muito tempo... a gente aprende na faculdade o quanto é importante preencher o diário, mas você não aprende como... tem que aprender sozinho...

É um estudo a parte que você tem que ter para concluir seu trabalho, faz parte do seu trabalho. Importante para ter um respaldo...

Outra coisa, é a correção das atividades... muitos professores conseguem fazer na própria sala a correção, eu também consigo desde que as perguntas são bem objetivas e as respostas bem curtas, mas se as questões forem bem elaboradas e as respostas mais detalhadas, não dá... num curto espaço de tempo... esse trabalho que você tem que levar pra casa toma muito tempo... consome o tempo que você tem pra ler os livros do mestrado, fazer sua pesquisa, escrever sua dissertação... então, a vida profissional influencia no sentido de, ela normalmente atrapalhar, acho que dificilmente ela vai ajudar... esse é um ponto.

E o outro ponto é a vida acadêmica. A graduação é um nível... é um tipo de estudo completamente diferente do mestrado... na graduação você tem as aulas... boas ou ruins, mas você tem aulas...

No mestrado o que você tem é mais um breve seminário... algumas discussões... então o modelo, a forma de apresentação do conteúdo é completamente diferente... o tipo de texto é completamente diferente... a abordagem a ser feita muda bastante e.. então, assim, a forma de estudo na pós-graduação e até de pesquisa é completamente diferente daquela da graduação... até porque cada área tem uma norma, uma instrução... a gente precisa durante a graduação para aprender as normas ABNT e na pós-graduação, no mestrado pelo menos a ABNT já não se encaixa mais para uma determinada área... cada área vai ter sua estrutura textual para ser estudada... a pós graduação é uma nova etapa... os métodos de pesquisa também vão variar...

Impactante quanto foi pra mim ingressar na graduação, foi ingressar no mestrado... e apesar de ser ambas universidades, elas tem sistemas distintas... então interfere na nossa trajetória a graduação que a gente fez... eu me interessei por História da ciência, mas o quanto influenciou só vai até aí. Metodologia de pesquisa, os procedimentos são bem diferentes.

Então, uma outra coisa que assim... a rotina de estudar, de ler bastante... ainda mais em um mestrado... que é um tema extremamente específico... até se você for comentar com eles por ser um assunto muito específico eles não vão conseguir acompanhar (até por não ser a área deles) o número de pessoas que existem no mundo para você conversar sobre o seu trabalho é pouco...

É que você fica extremamente estressado e isso sim interfere na sua vida profissional... porque a forma como você lida com os seus alunos vai ficando mais seca. Não vou dizer que você fica ignorante, que você saia cometendo algumas indelicadezas com os seus alunos (não é meu caso). Mas, com os seus alunos e com os seus colegas de trabalho você fica um pouco mais seco... você fica um pouco amargo por conta do trabalho excessivo que você está tendo. Já te falta tempo pra você estudar; o pouco tempo que você tem para estudar você tem muita coisa para estudar que você acaba não dando conta também. É uma sobrecarga, a estafa mental que é até pior que a corporal para você se recuperar que, te deixa extremamente estressado. Então, já que a pesquisa é essa relação entre a vida profissional, a vida acadêmica... essa formação da identidade, isso interfere.

O bom é que costuma ser temporário... passado o período de formação, você está aliviado, mais tranquilo para ter um relacionamento mais harmônico com quem você convive na sua vida pessoal e profissional.

Então, assim, de certa forma assim tem sido meu dia dia na escola que eu trabalho. Eu insisto em preparar boas aulas... alunos gostam, pais, diretoras.. os pais vem comentar comigo... eu ainda não faço muita saída de campo... é muito burocrático... mas está no meu projeto pra esse ano...

Mas o meu humor fica alterado... eu fico muito estressado, tanto com os meus alunos quanto com os meus colegas de trabalho... ainda mais a comentários fúteis...

Então agora eu concluí o mestrado. Por enquanto não pretendo cursar o doutorado.

O meu doutoramento só vai acontecer quando eu estiver mais tranquilo tanto profissionalmente, quanto na vida pessoal também... nesse período no começo do mestrado eu tive um filho e no final do mestrado que foi o ano passado (2015) eu tive outro filho. Então queira quer não, nossa vida pessoal também interfere bastante nas nossas decisões tanto acadêmicas quanto profissional.

Então, doutoramento mais para frente... até pretendo... não faço planos de tempo, mas não vai ser no momento em que eu estiver mais tranquilo para fazê-lo. Eu não quero passar pelas mesmas dificuldades que eu tive no mestrado.

E profissionalmente, o meu objetivo profissional agora é concluir o mestrado, ministrar aulas, me tornar docente universitário. Docente no nível superior. Eu pretendo prestar concursos para ministrar aulas nas universidades públicas, que eu acho um trabalho extremamente estressante... que consome nossa paciência e... mas, eu já tenho algumas faculdades, universidades aqui perto da minha região... pro lado aqui de Jundiá.. Caieras... que eu almejo

pleitear uma vaga como docente no nível superior. Foi para isso que eu fiz o mestrado, gosto muito... quero continuar inclusive dando aula para o ensino fundamental e médio como já faço na escola pública estadual como na particular, mas eu vejo como mais um desafio... eu quero provar todos os sabores da docência no ensino fundamental, médio e também no superior. Então esse é o meu objetivo. E não é para muito longe não... dentro de um ou dois anos no máximo, como as coisas vem acontecendo de um tempos pra cá muito rapidamente na minha vida... eu pretendo em breve estar fazendo isso profissionalmente.

Pessoalmente a minha vida foi uma verdadeira história de superação... meus pais sem estudo nenhum... no máximo falavam: “filho estude”...

Eu tive que ralar, correr muito atrás... o pouco que eu consegui foi através de muito esforço. Então eu exijo isso dos meus alunos também... a facilidade que eles tem de conseguir um livro na escola pública e na particular, a facilidade de acessar a internet, pelo próprio celular você faz uma pesquisa que antes não era possível... no meu tempo de escola não tinha internet nas casas... 98... eu conclui o ensino médio em 2000... não era todo mundo que tinha internet e telefone nas suas casas... agora, com os colegas de trabalho

Hoje com a internet, do próprio celular você baixa livros, vídeos... os alunos te a informação ali... o conhecimento está na frente deles... você se sente frustrado quando eles não querem fazer as coisas, ou por comodidade, ou por preguiça... não conseguem fazer uma simples pesquisa e um trabalho também decente.

Eu sou um professor trituro pelo que eu já ouvi de reclamação e também de elogios.

Sou bastante exigente nessa história de vida aí, nada foi fácil, foi tudo através de muito esforço... eu exijo no mínimo a metade do esforço que eu tive dos meus alunos, porque hoje em dia você tem livros disponíveis... pode levar o livro pra casa... de vez em quando eu também gosto de passar uma coisa na lousa... o registro no caderno é uma forma de estudo... eu também sou, talvez por influencia da carreira curta, mas que teve bastante peso na minha personalidade a carreira militar... então eu sou bastante rígido, metódico.. se não foa a proposta da aula não gosto de ver aluno fora da cadeira, falando palavras de baixo calão... com conversa paralela... então nesse sentido eu distancio um pouco os alunos... e me comporto da mesma maneira... não fico na porta da sala conversando... não uso expressões vulgares, não falo gírias... talvez seja um pouco de excesso da minha parte... eu acho que pra quem está interessado em aprender dentro da sala esse comportamento na sala é fundamental... os maiores estudiosos, os mais brilhantes tiveram que passar em algum

momento reclusos... para ter ali o sei insight... então eu acho que a disciplina contribui com isso...

Mas, dependendo da aula nós podemos utilizar músicas, sair da sala de aula... ir ao jardim se tiver, mas a regra é... estamos na sala de aula ... tem que respeitar as regras... não dá para fazer uma aula prática sem disciplina... eu não faço aula prática com uma sala que não me passa segurança... eu nunca tive nenhuma turma assim, mas se tiver, não farei isso tipo de atividade.

A ESCOLA...

Embora eu tenha estudado em escola pública, a escola pública de hoje em dia está muito diferente daquele em que eu estudei, então, as minhas experiências escolares mesmo de debate, de discussão com alunos com o professor ou de algum colega da turma, era uma discussão, era um desentendimento que ainda tinha um respeito maior do que se tem hoje em dia. Hoje em dia a coisa está muito mais trágica, são verdadeiras tragédias que ocorrem na sala de aula, principalmente nas públicas.

Não falar palavrão na sala de aula era uma coisa óbvia, você não tinha que ensinar para o aluno. O aluno em si já trazia de casa uma certa educação comportamental mais... mais eficaz em sua vida do que o que a gente vê hoje em dia.

Às vezes você chama o pai para conversar e o pai é pior que o filho... pior... falam palavras vulgares para o ambiente escolar.

Então, influencia. A gente tem escola escola pública? É. Mas, o tipo de escola que eu faço, que eu quero, que eu exijo que tenha hoje em dia dentro das minhas aulas e da escola que eu trabalho, é no mínimo aquela escola pública em que eu estudei e que eu considero que foi importante positivamente para eu me tornar o que eu me tornei hoje. Eu não me consigo acreditar em uma escola pública em que se o caos esteja instaurado, que tenha falta de interesse, falta de respeito tanto de aluno quanto de professor... a escola tem que cumprir seu objetivo que é formar cidadãos críticos... e que faça o que gosta, o que quer... ainda mais se o que ele quiser for de ordem acadêmica, alguma profissão que requer um pouco mais de estudo ele não consegue... se ela não for no mínimo igual aquela escola pública que eu tive... no mínimo! E olha que a escola pública que eu tive foi muito ruim!

A escola pública hoje já sai bastante a frente – você tem livro, tem apostila... tem até material mesmo para se trabalhar dentro da sala de aula... por exemplo na escola pública que eu trabalho nós temos reagente para trabalhar nas aulas de Química, sala de vídeo, um data

show... que dá para você assistir um documentário ou um vídeo do youtube mesmo... que eles adoram... e até microscópio que eu nem imaginava utilizar... parece que eles não se impressionam... eu lembro que eu me impressionei a primeira vez que eu vi algo no microscópio com os professores X e Y mas, eu não vejo esse mesmo efeito neles... não sei se pelo fácil alcance, eles não dão o valor que a gente dava na nossa época e que eu dei quando eu entrei na universidade.

Então, fazendo esse paralelo entre a minha vida escolar e profissional... e por fim também a própria vida profissional influencia bastante a minha identidade profissional...

É diferente a escola pública da particular... o perfil da dos alunos, da família é diferente...

Então essas aulas são diferentes, precisam ser diferentes e elas vão formando não uma, mas várias identidades.

Então eu não sou só um professor de exatas, nem só de Biologia... inclusive já dei aulas de Matemática, aula no EJA...

E profissionalmente também... por ter sido oficial de escola, me torna um pouco mais conhecedor das burocracias... o fato de ter sido policial também me torna bastante sargento e distante dos meus alunos hierarquicamente... mas eu mantenho uma certa distância até por uma questão de segurança dos alunos, embora as vezes alguns se tornem amigo do professor devido as afinidades.. tipo de música, o jeito de se vestir... então você se torna um pouco amigo dos alunos... mas não é do meu perfil, mas as vezes acontece... a influencia das experiências anteriores nas práticas atuais

Com os colegas de trabalho, como sempre na mesma forma na minha pessoal eu tive muitos amigos e na minha profissional tive muitos amigos, nunca tive problemas de relacionamento com ninguém... mesmo no meu tempo de aluno eu sempre fui amigão... quando eu ficava doente os colegas vinham me visitar aqui em casa.

Então com todos aqui na escola.. professores, diretores, coordenadora... e até a equipe da limpeza... as responsáveis pela merenda... pessoal da cantina, a própria administração... por todas elas eu tenho um apreço muito grande, uma reação muito boa, um relacionamento muito bom de coleguismo, de companheirismo e em alguns casos obviamente amizade.

Algumas dá pra sair, fazer um churrasco na casa da pessoa; então esse relacionamento professor-aluno é um e o relacionamento do professor com o colega de trabalho é outro, embora seja bastante rígido, duro, meio sargentão com os alunos, com os meus colegas de trabalho eu tenho uma proximidade muito maior. E até para poder fluir nosso trabalho. Eu sou

um professor que eu gosto bastante de em sala de aula propor umas coisas um pouco mais amplas, como os projetos que em alguns casos é para a proposta da escola particular e em alguns casos para escola pública, você pode optar por não fazer nada ou pode participar de algum projeto que eu sempre procuro me envolver.

Um deles que eu gosto bastante de participar é da Consciência Negra, outro deles é a festa folclórica que é a festa junina... além da própria festa em homenagem ao dia do Folclore.

Então pra esses projetos se não houver esse trabalho em conjunto com professores de diferentes áreas... cada um se preocupa com uma coisa... eu como professor de Ciências gosto de me intrometer também, eu participo com o meu violãozinho... com a articulação que eu tenho com os alunos e a gente acaba colaborando, contribuindo ali, seja musicalmente, seja na parte mais prática mesmo, seja no auxílio e elaboração dos cartazes ou na elaboração do próprio projeto a ser apresentado para diretora... isso a gente traz uma boa bagagem da EACH, da graduação... escrita de projeto, apresentação das justificativas, dos objetivos, do próprio cronograma, da organização e realização dos eventos, da preparação de toda parte mais teórica e porque não burocrática... então eu me envolvi sim bastante com esses projetos e a proposta para esse ano é fazer a tão cobrada e exigida pelos alunos Feira de Ciências. Uma coisa eu eu sempre tive vontade de fazer... eu trago uma experiência bastante relacionada a isso né, dá própria Estação Ciência... mas que os alunos vem cobrando também de fazer Feira de Ciências na escola. E eu gosto de fazer e eu acredito que não vá ter resistência nem por parte da direção e dos meus colegas, pelo contrário, eu vou ter total apoio e ajuda na realização desse tipo de projeto. Então o ambiente acadêmico de certa forma ensina a gente a isso... você tem um caminho mais duro, árduo e chato que é você estudar absolutamente sozinho e um caminho um pouco mais prazeroso até, mais tranquilo e um pouco mais fácil que é você estudar em conjunto, você fazer um trabalho em conjunto. Isso a gente aprende um pouco na universidade... essa veia de pesquisa que a USP tem, acaba contaminando as nossas veias também, mediante a nossa formação pra gente também pesquisar, gostar de projetos e saber que é o mais difícil, né. Saber trabalhar com os colegas de trabalho, é o mais difícil. O que eu vejo mais é os professores terem dificuldades, pelo menos no PEB II e no Ensino Médio; PEB I já tem uma cumplicidade maior, não sei dizer porque, mas o pessoal que tem só a Pedagogia como formação eles tem um pouco mais essa interação, é uma coisa que me chama atenção e me atrai a futuramente, em breve fazer o curso de Pedagogia, saber o que tem de especial nesse curso que os professores tem essa maior facilidade de interação umas com as outras né do que os professores das demais modalidades de ensino.