

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Institutos de Física, de Química,
de Biociências e Faculdade de Educação

Camila Lima Miranda

**As representações sociais de escola e docência e a
constituição identitária de licenciandos em Química**

Orientadora: Profa. Dra. Daisy de Brito Rezende

Co-orientadora: Profa. Dra. Vera Maria Nigro de
Souza Placco

SÃO PAULO

2018

Camila Lima Miranda

**As representações sociais de escola e docência e a
constituição identitária de licenciandos em Química**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo como parte das exigências para a obtenção do título de Doutorado em Ensino de Ciências (Modalidade Química).

Orientadora: Profa. Dra. Daisy de Brito Rezende

Co-orientadora: Profa. Dra. Vera Maria Nigro de
Souza Placco

SÃO PAULO

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Preparada pelo Serviço de Biblioteca e Informação
do Instituto de Física da Universidade de São Paulo

Miranda, Camila Lima

As representações sociais de escola e docência e a constituição identitária de licenciandos em Química. São Paulo, 2018.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências.

Orientador: Profa. Dra. Daisy de Brito Rezende

Co-orientador: Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco

Área de Concentração: Ensino de Química

Unitermos: 1. Química – Estudo e ensino; 2. Licenciatura em Química; 3. Identidade profissional; 4. Representação social; 5. Escola; 6. Professor.

USP/IF/SBI-109/2017



“E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E, é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. E, é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que a gente pense estar...”

Caminhos do coração – Gonzaguinha.

Os agradecimentos desta Tese reforçam uma visão de que não construímos nada sozinhos. Como chegar até aqui foi possível pelo apoio de inúmeras pessoas, um número sem fim de páginas seria necessário para declarar a todos os envolvidos o quão agradecida sou por terem, de algum modo, cruzado o meu caminho...

Agradeço

Aos meus pais, que muitas vezes se doaram e renunciaram aos seus sonhos, para que eu pudesse realizar os meus. Muito obrigada pelo exemplo de vida, honestidade, caridade, pelo amor e incentivo incondicional...

À minha irmã, Ana Paula, pelo carinho e companheirismo de sempre. Juntamente com meus pais materializam o significado afetivo de família...

Ao Wilson, pelo compartilhar de uma visão de Educação, pela presença que me acalma, pela sintonia, sincronicidade e por sempre reforçar em mim a necessidade de relativização...

À minha grande família, Lima e Miranda, pelo apoio e constante torcida...

Às minhas orientadoras Daisy e Vera pela orientação, leitura atenta, confiança neste trabalho e em meu potencial, pela possibilidade de diálogo. Seus perfis distintos de orientação contribuíram para meu enriquecimento intelectual e pessoal. Suas orientações ultrapassam a fronteira da mera construção de uma Tese. Assim, também devo agradecê-las separadamente:

À Daisy, por me acompanhar desde o Mestrado, pelo compartilhar de suas visões de mundo, por ampliar meus horizontes...

À Vera, pelo acolhimento em inúmeros momentos, dentre os quais gostaria de ressaltar um que antecede a orientação do presente estudo: na ocasião do exame de qualificação do Mestrado, enquanto membro da banca, me convidou a participar de sua disciplina e, desde então, tem feito parte da minha vida.

Ao professor Julio, meu orientador do TCC da graduação, agradeço por me acompanhar nos primeiros passos nessa carreira acadêmica, pela co-orientação durante o Mestrado e pelas mensagens de apoio e confiança...

Aos amigos do LiEQui, pelas ricas discussões, pelas risadas, pelas amizades construídas, pelas parcerias de trabalho...

Aos amigos do CEPId, pela aproximação com outros referenciais teóricos; e, especialmente, por me permitirem vivenciar uma concepção de grupo tão democrática e acolhedora...

À Vera Trevisan e ao Arthur, pelas ricas contribuições na ocasião do exame de qualificação e no exame de defesa...

À Verónica e ao Rodnei, pela leitura e contribuições durante o exame de defesa...

Aos licenciandos sujeitos desta pesquisa, pela disposição e disponibilidade em me concederem as entrevistas, por me permitirem mergulhar em suas histórias e, desse mergulho, construir essa Tese...

Aos professores do PIEC, os quais ampliaram minha visão sobre o Ensino de Ciências...

Ao Thomas e à Rosana pelo auxílio em inúmeros momentos, sempre com grande presteza.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida, apoio financeiro que favoreceu o desenvolvimento deste trabalho.

À Vida pelos encontros, pelas trocas, pela luz que me guia, pela possibilidade do constante evoluir...

Por fim, aos amigos e amigas que compartilharam as inconstâncias da construção desta Tese, que tornaram essa jornada mais leve: Anielli, Camila, Cleber, Daniele, Evandro, Janaína, Kátia, Luciana, Luciane, Luís, Murilo, Rafael, Sandra, Thalita e tantos outros...

RESUMO

MIRANDA, Camila Lima. **As representações sociais de escola e docência e a constituição identitária de licenciandos em Química**. 2018. 172f. Tese (Doutorado) apresentada aos Institutos de Física, Química, Biociências e à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Este estudo investigou as representações sociais (**RS**) de escola e ser professor de licenciandos em Química. Por meio do discurso desses licenciandos, também buscou-se identificar as representações/atribuições de “outros significativos” e de “outros generalizados”, compreendendo se as representações identificadas se refletiam em suas constituições identitárias. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com quatro alunos de Licenciatura em Química de uma universidade estadual paulista, egressos de escolas públicas. Os dados foram interpretados por meio do diálogo entre duas teorias: a das representações sociais, na perspectiva de Serge Moscovici, e a da identidade profissional de Claude Dubar. As técnicas de análise foram inspiradas na Análise de Conteúdo proposta por Bardin, sendo criadas três categorias subdivididas, quando necessário, em subcategorias. Como resultados, foi possível depreender que o compartilhar da **RS** acerca de um objeto não implica, necessariamente, em modos singulares de atuação. Embora os jovens compartilhem uma **RS** de que o professor atuante no sistema público de ensino possui uma formação deficiente, agem de modo antagônico perante tal representação: enquanto uns manifestam o desejo pela atuação nesse sistema de ensino, outros não vislumbram essa possibilidade. Atuar como professor na rede pública de ensino básico pode implicar, para alguns sujeitos, assumir essa atribuição quanto à baixa qualidade enquanto, para outros, vincula-se à possibilidade de atuar de modo oposto àquele retratado nessa **RS**. A **RS** sobre a escola também se configurou como fonte de crises identitárias para esses jovens: a dificuldade em acompanhar os demais estudantes, ao migrar para uma escola privada; a reprovação no exame vestibular e a dificuldade em acompanhar o curso após sua aprovação no referido exame fizeram com que sentimentos como valorização e reconhecimento que os acompanharam durante sua escolarização, fundamentais para a construção identitária, fossem questionados, abalando a confiança na escola e em si. Por sua vez, na análise das atribuições dos *outros*, constatou-se, em relação aos “*outros significativos*”, que suas escolhas profissionais não foram plenamente acolhidas por seus familiares; percebem um não acolhimento na universidade, devido à desvalorização do curso de Licenciatura e à falta de cuidado quanto aos diferentes perfis de alunos que compõem a universidade, em especial, por serem egressos do sistema público de ensino básico. Esses jovens sentem-se excluídos, especialmente pela dificuldade em acompanhar o curso. Já em relação aos “*outros generalizados*”, sentem expectativas que destoam da **RS** que esse grupo construiu sobre a docência. Por fim, a análise das **RS** acerca de professor nos permite inferir que *ser professor* para esse grupo social relaciona-se à realização pessoal, intrinsecamente ligada à motivação, à autonomia, à inovação, ao afeto para com os estudantes e à necessidade de escutá-los. Os relatos que compuseram os dados deste estudo nos auxiliam a compreender o papel do *olhar do outro* na constituição identitária. É por meio de tal olhar que o sujeito pode também se reconhecer. Esperamos que o presente estudo possa contribuir para a ressignificação da formação docente, considerando-a enquanto construção diacrônica, permeada pelo contexto social, pela atribuição dos *outros* – sejam eles *significativos* ou *generalizados* – e pelas representações sociais dos atores envolvidos no processo.

Palavras-chave: Licenciatura em Química. Identidade Profissional. Representação Social. Escola. Professor.

ABSTRACT

MIRANDA, Camila Lima. The social representations of school and teacher and the constitution of identity of students enrolled in a Chemistry teacher initial training course. 2018, 172p, Thesis (Doctor's degree). Institute of Physics, Institute of Chemistry, Institute of Biosciences, School of Education - University of São Paulo, 2018.

This study focuses on perceive if the social representations (SR) concerning school and to be a teacher of students enrolled in a Chemistry teacher initial training course influence the constitution of their identity two main objectives. In this sense, one of the main objectives of this work is to unveil these SR; the second goal is to identify the representations / attributions of the "significant others" and the "generalized others" from the analysis of the interviews made with these subjects. Semi-structured interviews were conducted with four students of the University of São Paulo, a State university settled at São Paulo city (Brazil). All of them are attending a Chemistry teacher initial training course, and came from public High Schools. The dialogue between the social representations theory, in the Serge Moscovici's perspective, and the one proposed by Claude Dubar referring to professional identity conducted the data analysis. The analysis was inspired by the Content Analysis techniques as proposed by Bardin, leading to three categories, subdivided, if it is the case, into subcategories. The findings show that the sharing of a SR regarding an social object does not necessarily implies in similar modes of action. These students share the SR that about the teachers acting in the governmental Basic Education system (compulsory school period; in Brazil it comprises primary school, lower secondary education, and high school period, totalizing 12 years) have a poor training to be professionals. Nevertheless, the subjects investigated in this work have different perspectives of action deriving from this shared RS. While some of them intend to work in the public basic schools, the other ones do not divide this possibility. For some individuals, to teach in the basic school public system might imply, to accept the low quality attribution while, for others, this action can favour an opposite intervention in relation to what is portrayed in this SR. The SR about school also became a source of identity crises for these young people: the difficulty to have the same performance of other students when migrating to a private school; the failure in the selection admission exams to the university; and the difficulty in following the undergraduate course after their approval in the said examination transform the feelings fundamental for the construction of their identity, like appreciation and recognition, that accompanied them during their basic schooling, were deeply questioned, fracturing their confidence in the basic school and in themselves. On the other hand, in the analysis of the attributions of the others it was verified, in relation to the "significant others", that their professional choices were not fully accepted by their relatives; they perceive a lack of acceptance even in the university context due to the teacher training undergraduate course underestimation and the fact that there are not enough attention to the undergraduate students' profiles huge differences due mainly to the failure of the Brazilian public basic education system from which they came p. These students feel excluded, especially due to the difficulties to follow the undergraduate course. In relation to the "generalized others", they feel expectations that differ from the SR that this group built regarding teaching. Finally, the analysis of these students' SR concerning to be a teacher allows to conclude that for this social group to be a professor relates to personal fulfillment, intrinsically connected to motivation, autonomy, innovation, affection regarding students and to the need to listen to them. The findings that constitute t this study data permit to understand the role exerted by the other's look on the identity constitution. It is through such a look that the subject can also recognize himself. We hope that the present study may contribute to a resignification of the initial teacher training, considering it as a diachronic construction, permeated by the social context, by the attribution of the others - whether significant or generalized - and by the social representations.

Keywords: Chemistry Teacher certification. Professional Identity. Social Representation. School. Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Categorias de análise da identidade.....	68
Figura 2: Síntese da categorização dos dados.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Roteiro elaborado para a entrevista semiestruturada.....	81
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CIRS** - Conferências Internacionais sobre Representações Sociais
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DOAJ** - Directory of open access journals
- DRU** - Desvinculação de Receitas da União
- ENPEC** - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
- FHC** - Fernando Henrique Cardoso
- FSE** - Fundo Social de Emergência
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- FUVEST** - Fundação Universitária para o vestibular
- INCLUSP** - (Programa de Inclusão Social da USP)
- JIRS** - Jornada Internacional sobre Representações Sociais
- LDB** - Lei de diretrizes e bases da Educação
- Pasusp** - (Programa de Avaliação Seriada)
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PSDB** - Partido da Social Democracia Brasileira
- ProUni** - Programa Universidade para Todos
- Reuni** - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- RS** - Representações Sociais
- SciELO** - Scientific Electronic Library Online
- Senai** - Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
- Senac** - Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial
- TRS** - Teoria das Representações Sociais
- USAID** - United States Agency for International Development
- USP** - Universidade de São Paulo

Sumário

1.	Introdução	15
1.1	Sobre os encontros que vestiram minha verdade	15
1.2	Sobre a construção da pesquisa	17
1.2.1	Objetivos específicos.....	17
1.3	Os lugares de onde falamos	18
1.3.1	De qual escola tratamos	19
1.3.2	A Formação de professores de Química	31
1.3.3	O Ensino de Química	37
2.	Panorama das investigações sobre a temática da identidade docente	44
2.1	Os estudos analisados.....	45
2.2	Notas sobre a revisão bibliográfica	50
3.	Representações Sociais e Identidade Profissional.....	53
3.1	A genealogia	55
3.1.1	A Teoria das Representações Sociais	56
3.1.2	Identidade profissional na perspectiva de Claude Dubar	58
3.2	Aspectos inerentes aos modelos teóricos	63
3.2.1	A Teoria das Representações Sociais (TRS).....	63
3.2.2	A identidade profissional.....	68
3.3	Representações sociais e Identidade profissional: elementos em convergência	71
4.	Percurso Metodológico	80
4.1	Procedimento para coleta de informações	80
4.2	Sujeitos investigados	82
4.3	Tratamento dos dados	83
5.	Resultados e Discussão	87
5.1	Quem são eles... uma síntese das trajetórias narradas.....	88
5.1.1	Laura	91
5.1.2	Tarsila	97

5.1.3 Simone	103
5.1.4 Guilherme.....	109
5.2 As representações que se destacaram nos discursos.....	112
5.2.1 Representações sociais sobre a escola e constituição identitária	112
5.2.2 Atribuições dos “outros significativos” e “outros generalizados”	121
5.2.3 As representações sociais sobre ser professor	142
6. Considerações.....	154
7. Referências Bibliográficas	159
8. Apêndices.....	172
A – Termo de consentimento livre e esclarecido	172

Introdução

*Ser professor é sinônimo de tornar-se professor, o que é um
processo interminável*

(FREITAS; VILLANI, 2002, p. 229).

1. INTRODUÇÃO

1.1 SOBRE OS ENCONTROS QUE VESTIRAM MINHA VERDADE

*Qualquer ideia que te agrade,
Por isso mesmo... é tua.
O autor nada mais fez que vestir a verdade
Que dentro em ti se achava inteiramente nua...
(QUINTANA, 2005, p. 102)*

A proposição de uma pesquisa é uma tarefa árdua, principalmente se considerarmos os vastos campos que possam nos causar interesse. Nesse sentido, a constituição identitária há algum tempo tem ocupado meus pensamentos, de modo que passei a vislumbrá-la em inúmeras situações. E, assim, no cotidiano, no ato de ouvir uma música, me vi identificando aspectos do que já havia lido sobre essa temática. Em *“Modinha para Gabriela”*, eternizada na voz de Gal Costa, composta por Dorival Caymmi, imediatamente vislumbrei traços de uma concepção essencialista¹ (PLACCO; SOUZA, 2011b), na perspectiva de que os seres são como são, nascem e um dia irão partir exatamente do mesmo modo.

*“Eu nasci assim, eu cresci assim e, sou mesmo, sim, vou ser sempre assim,
Gabriela, sempre Gabriela”.*

Em direção oposta, em *“Metamorfose Ambulante”*, de Raul Seixas, a mudança grita nos versos, não sendo uma mera possibilidade e, sim, uma necessidade.

*“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião
formada sobre tudo. Eu quero dizer, agora, o oposto do que eu disse antes”.*

Em um mundo de verdades únicas e incontestáveis, a possibilidade de vislumbrar-se em construção pode ser libertadora, de modo a compreender-se entre os extremos de *“Modinha para Gabriela”* e *“Metamorfose Ambulante”*.

Parafraseando Mario Quintana, em *“Das ideias”*, as proposições de Claude Dubar sobre a constituição identitária “vestiram minha verdade”. A noção de que somos vários em um só; da possibilidade do *outro* constituir-se como um espelho; do papel deste *outro* na constituição

¹ Na perspectiva da sociologia podem ser concebidos dois tipos de identidade: a essencialista (como algo fixo, noção de destino) e a nominalista (constantes mudanças) (PLACCO; SOUZA, 2011b).

do nosso eu, são enunciados que julgo pertinentes. Outro estudioso que vestiu minhas verdades foi Serge Moscovici, em especial, sua teorização sobre as representações sociais. A compreensão inerente às duas teorizações - o que interessa aos sujeitos, e os afeta, não é a situação propriamente dita, mas a representação que se constrói a partir dela e, portanto, as atitudes tomadas irão depender desta representação e não da situação – vestiu em mim aquilo que “*se achava inteiramente nu*”. A defesa de um mundo com vírgulas...

Das felizes convergências que a vida me proporcionou, encontrar na professora Daisy uma interlocução para as representações sociais e na possibilidade do encontro com a professora Vera. Deste encontro, a interlocução quanto às questões identitárias e representações sociais. Em ambos os encontros, meu *eu professora de Química*, carregado de inquietações sobre a escola e sobre a profissão docente, encontrou grande ressonância. Destes felizes e oportunos encontros eis que lhes apresento uma Tese (em eterna construção), nas seguintes páginas.

Ainda nesta *Introdução*, são apresentados os objetivos que guiam a construção desta pesquisa, seguidos por elementos que possam situar o leitor quanto às contribuições presentes na Literatura para a compreensão de alguns dos “*lugares de onde falamos*”. Nesta delimitação, iniciamos pela escola, seguida pela formação inicial de professores de Química e finalizaremos esta demarcação do Ensino de Química.

A seção seguinte, de revisão bibliográfica, é dedicada à apresentação de um recorte, adequado a este estudo, sobre o panorama das investigações sobre a temática da identidade profissional docente. Essa revisão bibliográfica permite situar os resultados do presente estudo no contexto da literatura, possibilitando a avaliação da contribuição deste trabalho para a compreensão de aspectos que envolvem a atividade docente.

Por sua vez, dedicamos uma seção à delimitação dos referenciais teóricos que se configuraram como lente para apreciação dos resultados: as representações sociais e identidade profissional. Essas teorias são compreendidas como “uma tentativa humana [...] de explicar e prever observações, de resolver problemas” (MOREIRA, 1999, p. 12). Por meio dessa afirmação, lança-se luz sobre importantes aspectos inerentes às teorias: seu caráter de construção humana e suas possibilidades interpretativas de distintas realidades. E é deste modo que são compreendidas no presente estudo. Para uma maior clareza na apresentação, o texto foi segmentado em três eixos: a genealogia das teorias; aspectos inerentes aos modelos teóricos e a convergência de elementos das teorias utilizadas.

A seção *Percurso Metodológico* elucida os caminhos investigativos traçados no desenvolvimento deste estudo, bem como os objetivos de cada uma de suas etapas. Ainda

nessa seção, são definidos os instrumentos de pesquisa, bem como o referencial utilizado para o tratamento das informações obtidas através dos instrumentos elaborados.

As seções finais são dedicadas à discussão dos resultados obtidos neste estudo, além de apresentarem-se algumas considerações.

1.2 SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa estruturou-se em torno do diálogo entre duas teorias: a das representações sociais (**TRS**; MOSCOVICI, 2001; 2012; 2013) e da identidade profissional de Claude Dubar (1992; 2005; 2009), com o objetivo de investigar as representações sociais (**RS**) sobre escola e docência e sua influência na constituição da identidade profissional de licenciandos em Química.

1.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar, por meio do discurso de licenciandos em Química, suas representações sobre a escola e sobre o que é ser professor.
2. Identificar, também por meio desse discurso, as representações/atribuições dos “outros significativos” e dos “outros generalizados” para os licenciandos, de modo a:
 - i. identificar as expectativas dos familiares desses licenciandos em relação ao ingresso na Licenciatura, bem como às suas futuras atuações como docentes;
 - ii. identificar, na visão destes sujeitos, o que os “*outros generalizados*” esperam de suas futuras atuações.
3. Compreender em que medida as representações identificadas se refletem em suas constituições identitárias.

1.3 OS LUGARES DE ONDE FALAMOS

As lentes pelas quais os dados deste estudo são lidos e construídos coadunam com a necessidade de localização espacial e temporal dos sujeitos envolvidos, tendo em vista que é por meio desta localização que são fomentadas a construção de representações sociais dos objetos de interesse, assim como das identidades profissionais dos sujeitos. Assim, nos ocuparemos de situar o leitor em alguns dos lugares de onde falamos, especificamente:

- *sobre qual escola tratamos*

A escolha da escola como um dos objetos de pesquisa justifica-se por ser esse o local onde são fomentadas as primeiras concepções sobre a docência e o contexto no qual essa docência é exercida. Dada a pluralidade associada a esse espaço social, priorizamos a escola no âmbito público. Esse recorte é justificado ao se refletir sobre a importância da escolarização no âmbito público para a democratização dos conhecimentos para uma expressiva parcela da população. Além desse aspecto relevante, a universidade, em que os licenciandos investigados estudam, por meio de seu projeto pedagógico, declara que a formação dos sujeitos ali inseridos tem como foco a escola pública, como se observa no excerto a seguir:

a formação de professores deve ter na escola pública seu principal foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente. O curso deve estabelecer contato e interações com escolas públicas. Os estágios e as atividades de extensão devem priorizar a escola pública de maneira que o licenciando tenha conhecimento da realidade histórica das escolas e possa confrontar tal realidade com as políticas públicas vigentes (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2015b, p. 8).

Assim, nesta seção, traçamos um breve resgate histórico das políticas públicas relacionadas à constituição da escola pública no cenário brasileiro e, especificamente, no paulista. Além disso, são trazidas contribuições presentes na Literatura sobre como se tem compreendido a escola.

- *A Formação de professores de Química*

Neste espaço, o lugar das Licenciaturas no País. Nas palavras de Marcelo (2009, p. 118), “uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina”. Assim, enfatizamos a Licenciatura em Química para demarcar as singularidades desta formação. Seguimos com uma localização acerca da Licenciatura em Química da Universidade de São Paulo.

Esta localização objetiva evidenciar ao leitor alguns elementos que o auxiliem na compreensão da formação inicial dos futuros professores de Química, bem como explicitar

alguns aspectos contextuais balizadores da constituição identitária dos estudantes inseridos na licenciatura supracitada.

- *O lugar do Ensino da Química*

Esta localização traz para o leitor a compreensão das contribuições das pesquisas desenvolvidas no âmbito da área do Ensino de Ciências para o ensino da Química, ressaltando as contribuições das lentes teóricas utilizadas no presente estudo.

1.3.1 DE QUAL ESCOLA TRATAMOS

1.3.1.1 A ESCOLA ENQUANTO CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA

Não há como dissociar a ideia de escolarização do cenário político e social no qual está inserida esta escolarização, visto que ela é diretamente influenciada por medidas políticas e sociais. Assim, apresentaremos, nas linhas abaixo, um breve panorama das políticas públicas relacionadas à instituição da escola pública no Brasil, considerada como a principal via de escolarização, dado o contingente de estudantes sob sua tutela.

Dados do censo escolar de 2014², mostram que são 1.875.345 os alunos do ensino regular³ público da cidade de São Paulo, o que representa 83,2% do total de estudantes da cidade.

A concepção de escolarização pública no contexto brasileiro remete, ainda sob a dominação portuguesa, à Reforma promovida pelo Marquês de Pombal, a qual desloca a responsabilidade do ensino da Companhia de Jesus para a Coroa portuguesa (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006; SAVIANI, 2013). Maciel e Shigunov Neto (2006) ressaltam que essa mudança se deveu a questões de ordem política - a ameaça representada pela Companhia de Jesus ao poder absoluto do rei. Na tentativa de diminuir a atuação desta Companhia, o Marquês passou a atribuir “à Companhia de Jesus [de] todos os males da Educação na

² Dados brutos disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>.

³ Do ensino infantil ao médio, sem incluir a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

metrópole e na colônia brasileira, bem como [pela] a decadência cultural e educacional dominante na sociedade portuguesa” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 470).

Assim, no ano de 1759, por meio de um alvará, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, os quais, embora mantidos com recursos públicos, estavam presentes em estruturas físicas privadas e atingiam uma porção ínfima da sociedade. A partir da promulgação desse documento, introduziram-se, então, as chamadas “aulas régias”, mantidas pela Coroa, dissociadas de ideais religiosos (SAVIANI, 2013). Essas reformas implicaram negativamente, especialmente no cenário brasileiro, como destacam Maciel e Shigunov Neto (2006) e Marçal Ribeiro (1993), pois, “somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados” (MACIEL, SHIGUNOV NETO, 2006, p. 475). Outro aspecto que agravou a situação foi a precariedade das “aulas régias”, visto que era de responsabilidade do professor prover toda a estrutura necessária para que essas aulas ocorressem (SAVIANI, 2013). Além disso, o ensino continuou pautado nos mesmos ideais, modificando-se apenas os interesses a que serviam – da Igreja à Coroa.

A partir da independência, em 1824, é promulgada a primeira Constituição brasileira, instituindo-se legalmente o princípio da gratuidade geral do ensino primário⁴ (MARÇAL RIBEIRO, 1993; SAVIANI, 2013, VIEIRA, 2007; 2008). Dez anos mais tarde, um Ato Adicional viria a materializar o primeiro conflito centralização/descentralização (VIEIRA, 2008), ao responsabilizar as províncias pelo que conhecemos atualmente como Ensino Fundamental e Médio e, ao poder central, pela regulamentação do Ensino Superior (MARÇAL RIBEIRO, 1993). Esse ato, embora tenha facilitado a criação de escolas, esbarrou no parco poder monetário das províncias, de modo que a educação pública praticamente não teve êxito na, então, anunciada gratuidade geral, o que implicou na continuidade do “conflito entre a proclamação do direito à Educação e a sua efetivação” (SAVIANI, 2013, p. 749). Esse período também foi marcado pelo retorno dos jesuítas ao País e pela ampliação da escolarização, no âmbito particular. Nas palavras de Faria Filho (2011), a importância da instrução nesse período

estava relacionada à necessidade de se estabelecer, no Império Brasileiro, o Império das leis. Isso significava, por um lado, instruir o arcabouço jurídico-institucional de sustentação legal do Estado imperial nas suas mais diversas manifestações e funções e, por outro lado, fazer com que os mais diversos estratos sociais que aqui viviam ou mesmo exerciam funções de governo viessem a obedecer às determinações legais (p. 137).

Já sob o regime republicano, foi somente na última década do século XIX, inicialmente em São Paulo, que as primeiras construções públicas especialmente projetadas para a instrução escolar, os chamados *grupos escolares*, se fizeram presentes no cenário brasileiro.

⁴ Equivalente ao atual Ensino Fundamental I.

Eles refletiam os projetos republicanos de difusão da escola popular, bem como da circulação do modelo de educação das escolas seriadas (FARIA-FILHO, 2011).

Algumas iniciativas apontaram a tônica do período republicano, como as reformas promovidas por: Benjamin Constant (1890-1891); Epiácio Pessoa (1901); Rivadávia Corrêa (1911); Carlos Maximiliano (1915) e Luiz Alves (1925).

As iniciativas promovidas por Benjamin Constant, durante o governo de Manoel Deodoro da Fonseca, tinham como premissa o Ensino Primário como preparação para ascensão ao Ensino Superior. Dentre outras marcas desenvolvidas pelo militar, uma das mais expressivas é a centralidade dada ao chamado ensino científico, em detrimento à educação de cunho literário (VIEIRA, 2008).

Em nossa segunda Constituição, em 1891, é enunciado o princípio da laicidade nos estabelecimentos públicos. A reforma seguinte, de Epiácio Pessoa, sob a égide da nova Constituição de 1891, pautou-se em dois documentos: o primeiro, relativo a questões referentes à organização das instituições federais de Ensino Superior e Secundário; o segundo tratou de temas relacionados ao Ginásio Nacional (VIEIRA, 2008). Percebe-se, assim, que toda a atenção foi voltada aos Ensino Secundário⁵ e Superior.

Por sua vez, a gestão de Rivadávia Corrêa deu-se em um contexto social conturbado, permeado por insurreições (CURY, 2009; VIEIRA, 2008) e uma política externa de aproximação com os Estados Unidos (CURY, 2009). As ações promovidas no campo da Educação culminaram na *Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República*, o primeiro documento em que a desoficialização do ensino público é admitida explicitamente (CURY, 2009). Nesse sentido, as instituições de Ensino Superior deveriam buscar recursos próprios, sobretudo de doações, desonerando os cofres públicos. Como consequência dessa Lei, alguns estados puderam

estabelecer suas universidades, como a livre de Manaus (1909), a de São Paulo (1911) e a do Paraná (1912). E tais escolas não necessitavam mais da fiscalização exercida pela União. Também, esse recuo permitiu a proliferação de escolas vinculadas ao ensino privado, de tal modo que à desoficialização se seguiu uma verdadeira privatização do ensino e uma grande dispersão formativa (CURY, 2009, p. 733).

A Reforma Carlos Maximiliano, coincidente com o período no qual ocorreu a Primeira Guerra Mundial, imprimiu ao Ensino Secundário o que se acreditava serem os anseios da sociedade, a preparação para o Ensino Superior. Também foi marcada por uma retomada da centralização, amplamente negada na reforma anterior, de modo que o Ensino Secundário e o Superior retomaram à condição de estabelecimentos oficiais (PALMA FILHO, 2005; VIEIRA,

⁵ Atual Ensino Fundamental II.

2008). Foi sucedida pela reforma João Luiz Alves, também conhecida como Lei Rocha Vaz, a última da República Velha, que primou pelo maior controle do Estado na Educação, consolidando a reforma anterior, além de fornecer subsídios para a implantação de um Ensino Secundário seriado (PALMA FILHO, 2005; VIEIRA, 2008).

A compreensão das especificidades do ensino paulista requer atenção às reformas e legislações desenvolvidas especificamente neste contexto. Nesse sentido, São Paulo foi palco da chamada Reforma Sampaio Dória (1920); sua principal motivação declarada foi erradicar o analfabetismo, de modo a expandir as vagas escolares sem aumentar os gastos públicos. Para isso, reduziu o Ensino Primário para apenas dois dos quatro anos vigentes; além disso, a obrigatoriedade escolar passou a iniciar-se aos 9 anos, não mais aos 7 (AZANHA, 2004; CAVALIERE, 2003). Cavaliere (2003) observa que a promoção entre os níveis passou a ser automática e a repetência, vedada, visto que o aluno que, ao final dos dois anos de estudos, não obtivesse o rendimento esperado, estaria automaticamente excluído do sistema. A gratuidade da escolarização somente era garantida àqueles que comprovassem a impossibilidade de arcar com as taxas.

Com essas medidas — pensava-se — o ensino primário poderia num curto período estender-se a todos e, portanto, democratizado. Não havia dois caminhos: ou o privilégio de alguns — a “heresia democrática ou o mínimo “para todos os que se acharem em condições idênticas, como é da essência pura da democracia” (AZANHA, 2004, p. 338).

Vivencia-se, então, o dilema entre qualidade e quantidade, priorizando-se essa segunda alternativa, um retrato da massificação do ensino público no estado. Cabe mencionar que esses ideais foram, ainda, expandidos pelo território brasileiro (CAVALIERE, 2003). Tais medidas foram duramente criticadas, Dória foi exonerado um ano após sua indicação e suas reformas continuaram implementadas até 1925. Dória, então, passou a se aproximar do pensamento escolanovista. Embora ambígua, a reforma encabeçada por Dória já atentava à necessidade de democratização do ensino, de modo que as “ideias escolanovistas emergentes ofereciam apoio teórico e estímulo para a ação concreta” (CAVALIERE, 2003, p. 40). Nesse sentido, de modo sintético, a Escola Nova preconizava a aprendizagem como espaço central do ato educativo, não mais o ensino; uma reorganização do tempo – substituído pelo tempo “psicológico” do interesse e, do espaço – o abandono das carteiras fixas para propiciar trabalhos em grupo (VIDAL, 2011)

Voltando ao contexto nacional, a nova Constituição republicana aprovada durante o período Vargas, em 1934, dedicou espaço significativo à Educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema (SAVIANI, 2013; VIEIRA, 2007), conforme sintetiza Saviani (2013):

Universalidade da educação, ao proclamar, no artigo 149, que “a educação é direito de todos”;

- Gratuidade do ensino primário (alínea a do § único do artigo 150);
- Obrigatoriedade do ensino primário (alínea a do § único do artigo 150);
- Liberdade de ensino (alínea c do § único do artigo 150);
- Seleção pelo mérito (alínea e do § único do artigo 150);
- Estabilidade dos professores (alínea f do § único do artigo 150);
- Remuneração condigna do corpo docente (alínea f do § único do artigo 150);
- Liberdade de cátedra (artigo 155);
- Vinculação orçamentária (artigo 156: “A União e Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”);
- Provimento dos cargos do magistério oficial por concurso (artigo 158);
- Vitaliciedade dos cargos do magistério oficial (artigo 158, § 2º);
- Inamovibilidade dos cargos do magistério oficial (artigo 158, § 2º) (p. 750).

Essa Constituição incluiu boa parte dos enunciados do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; VIDAL, 2013). Dado o cenário político, a Constituição de 1934 apresentava caráter mais democrático; já a segunda Constituição, de 1937, também sob o baluarte de Vargas, apresentava uma tônica bem distinta, mais autoritária, dialogando com o momento histórico no qual foi concebida, um período ditatorial (VIEIRA, 2007; 2008). A título de exemplo desse autoritarismo, dois dos *pioneiros*, Anísio Teixeira e Edgar Sussekind de Mendonça, mantiveram-se distantes da luta pela Educação até o final da Era Vargas. O primeiro manteve-se recluso no sertão da Bahia, enquanto o segundo, preso entre dezembro de 1935 e dezembro de 1936, esperou até 1947 para ser reintegrado ao cargo de professor da Escola Secundária do Instituto de Educação do Distrito Federal, situado no Rio de Janeiro (VIDAL, 2013).

Na Constituição de 1937, a gratuidade do ensino foi relativizada, de modo que, embora se estabeleça que “o ensino primário é obrigatório e gratuito” (art. 130), acrescenta-se, no mesmo artigo, o caráter parcial dessa gratuidade, que “não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (BRASIL, 1937). Dedicou, ainda, especial atenção ao ensino profissional, que culminou, em 1942, na criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (**Senai**) e, em 1946, do Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (**Senac**) (SAVIANI, 2013; VIEIRA, 2007).

A Constituição de 1946 apontou, em seu quinto artigo, que seria de responsabilidade da União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946). Assim, quinze anos mais tarde, em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo a descentralização. Porém, apenas três anos depois, com o golpe militar de 1964, a centralização volta a ser alvo de discussões.

Saviani (2008) nos traz algumas reflexões quanto ao legado educacional do regime militar. Esse legado, no que diz respeito à escolarização básica, está relacionado à vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado e favorecimento à privatização do ensino, propiciado pela redução dos investimentos públicos na Educação, além de estipular, na Constituição de 1967, no §2º do artigo 168: “respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (BRASIL, 1967).

O estreitamento da ligação com os Estados Unidos também marcou o período, contando, inclusive, com o financiamento da educação brasileira pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (**USAID**).

Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2008, p. 297).

Voltando, novamente, ao cenário paulista, a expansão do Ensino Ginásial, em 1968-1970, coloca a massificação do ensino em pauta mais uma vez, mas, dessa vez, o Ginásio (atualmente conhecido como Ensino Fundamental II) é o alvo das políticas públicas. Os exames de admissão, que representavam um grande funil para o acesso a essa etapa de ensino, foram facilitados, de modo a possibilitar o ingresso em massa. No entanto, as exigências dos docentes não acompanharam a adequação ao público que estava ingressando, o que implicou em reprovações em grandes proporções. A administração pública, objetivando contornar essa situação, “instituiu um sistema de pontos por alunos aprovados que pesava na recontração dos professores” (AZANHA, 2007, p. 340). Percebe-se, nessas tentativas de democratização do ensino, que o aumento exponencial da quantidade de alunos frequentando as escolas não foi acompanhado por mecanismos que garantissem a qualidade do ensino ofertado.

Já, em 1988, é promulgada uma nova Constituição, refletindo os ideais de um contexto social novamente democrático, como se observa no artigo 216, destinado à Educação, o qual estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988). Expressa, ainda, a elevação da porcentagem da receita de impostos destinada à Educação. Nesse sentido, Dermeval Saviani (2013) nos traz uma leitura importante sobre como o governo federal tem tratado essa questão

como o texto constitucional estabelece esses percentuais mínimos em relação à “receita resultante de impostos”, além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se, especialmente a partir do

governo FHC, outro mecanismo de burlar essa exigência. Passou-se a criar novas fontes de receita, nomeando-as, porém, não com a palavra “imposto”, mas utilizando o termo “contribuição”, como são os casos da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF) e Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico (Cide). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação (SAVIANI, 2013, p. 753).

Aliada à mudança na nomeação dos tributos, a criação, em 1994, de um mecanismo, inicialmente designado como Fundo Social de Emergência (**FSE**), expressão substituída, em 2000, por Desvinculação de Receitas da União (**DRU**), permitiu que o governo federal usasse livremente 20% de todos os tributos federais vinculados por lei a fundos ou despesas, diminuindo o repasse de recursos para a Educação. Esse mecanismo, extinto somente em 2009, com a Emenda Constitucional de número 59, foi responsável por deixar de destinar mais de R\$ 90 bilhões para o orçamento do Ministério da Educação e Cultura (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Paralelamente a essa redução de investimentos, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**FUNDEF**), estabelecendo um marco institucional no financiamento do ensino, ao centralizar os recursos em nível federal, distribuindo-os segundo critérios preestabelecidos, possibilitando melhorias relativas em áreas mais pobres do País, sob um discurso da equidade (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; VIEIRA, 2008). Davies (2006) nos alerta que esse fundo não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, tratando-se de uma redistribuição dos recursos com base no número de matrículas no Ensino Fundamental regular das redes de ensino estaduais e municipais. Além disso, o fundo foi criticado por priorizar o Ensino Fundamental.

Somente em 2006, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o **FUNDEF** foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (**FUNDEB**), que também foi criticado por privilegiar a educação regular, excluindo, assim, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Profissional, embora tenha abrangido outros níveis de ensino, se comparado ao **FUNDEF**. Assim como o **FUNDEF**, o **FUNDEB** também não ampliou os recursos destinados à Educação (DAVIES, 2006).

Dedicamos especial atenção, nas linhas acima, ao financiamento recente da Educação pela compreensão de que muitos dos resultados/impactos propiciados pela escolarização estão diretamente relacionados a investimentos econômicos, os quais possibilitam a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, bem como a valorização do professor. É importante ressaltar que a valorização do professor envolve questões que vão além da remuneração, referentes à formação, inicial e continuada, e às condições de trabalho (MACHADO, 2009;

PIMENTA, 2005; WEBER, 1996). Percebem-se, nas políticas de Estado, medidas paliativas, que muito se aparentam a propagandas eleitoreiras, que pouco têm contribuído para a efetiva melhoria dessas condições.

Retomando a discussão sobre a Educação no final da década de 1980 e meados da de 90, a partir da Constituição de 1988 ampliou-se a discussão que culminou na promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (**LDB**; BRASIL, 1996), durante a primeira gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa Lei cunhou a expressão Educação Básica e, nas palavras de Carlos Cury (2008), essa expressão “é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (p. 294). Definiu, também, os princípios da Educação, os princípios e fins da Educação Nacional, a organização da Educação Nacional, os níveis e as modalidades de Educação e ensino, quem são os profissionais da Educação e os recursos financeiros (BRASIL, 1996). No que tange especificamente ao Ensino Médio, no artigo 35, é delimitado que ele terá duração mínima de três anos, para:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

É importante frisar que, desde de sua promulgação, a **LDB** já passou por algumas alterações, de maneira que 27 dos seus 86 artigos já foram modificados (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012), porém, as finalidades do Ensino Médio se mantêm as mesmas estabelecidas vinte anos atrás.

Ainda durante o governo FHC (1995-2002), foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (**PCN**) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (**DCN**).

Outra tônica que marca as gestões de FHC é a política de neoliberalismo de mercado. Especificamente no Estado de São Paulo, estamos, há mais de vinte anos⁶, sob o governo de um mesmo partido, o Partido da Social Democracia Brasileira (**PSDB**), o mesmo do então presidente FHC. Assim, o neoliberalismo que marcou a gestão FHC também se faz presente

⁶ Mario Covas Júnior (1995-2001); Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho (2001- 2006), Cláudio Lembo (vice-governador eleito assumiu após a renúncia do titular - 2006-2007), José Serra (2007-2010), sendo então substituído por seu vice, Alberto Goldman, até o final do mandato, em 2011. Novamente Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho, em 2011 e reeleito em 2015.

de modo marcante em nosso Estado e mesmo no governo federal, de modo que presenciemos inúmeras privatizações, tanto em nível nacional quanto estadual, que incluíram a privatização de rodovias, do setor de telefonia, do saneamento básico - como a privatização da Sabesp, que se tornou uma empresa de economia mista, controlada pelo governo de São Paulo - dentre outras.

Cabe salientar que a descentralização promovida desde a promulgação da Constituição de 1988, com seu ápice na **LDB** de 1996, atribuiu progressivamente a reponsabilidade da Educação Infantil, aos municípios e do Ensino Médio, aos estados. No entanto, ainda é possível encontrar escolas do município que oferecem Ensino Médio, bem como estaduais com Ensino Fundamental. No caso do Ensino Médio ofertado em escolas municipais da cidade de São Paulo, são apenas oito as escolas que o fazem. Assim, dedicamos especial atenção às políticas do governo estadual, visto que é no Ensino Médio que os estudantes têm acesso ao estudo da Química de maneira organizada e formal, um dos focos deste trabalho.

Vivenciamos, recentemente, mais um capítulo da centralização/descentralização, travestida de reforma, visando a separação em ciclos, oficialmente anunciada como reorganização escolar, a qual pretende, “por meio da divisão por idades, oferecer uma escola mais preparada para as necessidades de cada etapa de ensino e atenta à nova realidade das crianças e jovens” (REORGANIZAÇÃO ESCOLAR, 2016). O governo de São Paulo anunciou a transferência de cerca de um milhão de estudantes, o que implicaria no fechamento de 94 escolas estaduais em nome da efetivação dessa reforma. Dado o clamor popular, que incluiu a ocupação de escolas pelos estudantes, o governo voltou atrás e, pelo menos oficialmente, transferiu a decisão de mudança à comunidade escolar.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), um dos principais impactos da orientação política neoliberal na Educação é “ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum” (p. 114), o que tende a fortalecer, mais uma vez, o sistema privado. Assim, teme-se que o sucateamento da Educação paulista implique na transferência da responsabilidade do ensino público à iniciativa privada, tal qual está sendo realizado em Goiás, estado que vivencia o desenvolvimento de dois projetos visando à terceirização das escolas públicas: “um para entregar parte da gestão de unidades escolares a uma OS (organização social) e, outro, para terceirizar serviços escolares não pedagógicos por meio de PPP (parceria público-privada)” (MAZZITELLI; SCERB, 2015).

O temor associado à transferência de responsabilidade está associado ao diagnóstico de estudiosos. Luiz Carlos de Freitas (2012), ao analisar o contexto norte americano, país no qual essas ideias foram mais largamente testadas, identificou o fracasso de tais medidas. Sua

análise é, ainda, amparada pelo discurso de Diane Ravitch, ex-secretária adjunta de Educação dos Estados Unidos, pesquisadora em Educação, que, embora tenha apoiado a implementação de tais medidas em seu país, convenceu-se de sua ineficiência após analisar seus resultados tornando-se, a partir de então, uma defensora da escola pública. Suas ideias estão apresentadas no livro de sua autoria: *“Vida e morte do grande sistema escolar americano”*.

Das políticas educacionais que marcaram os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011- 2016)⁷, é destacada a expansão do Ensino Superior, com os programas: Programa Universidade para Todos (**ProUni**) e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (**Reuni**). O primeiro, criado em 2005, promove a concessão de bolsas de estudo em Universidades privadas e, o segundo, criado em 2007, busca ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior. Essas são medidas que, possivelmente, devam ter impactos positivos na Educação Básica, a longo prazo, visto que têm seus esforços direcionados a cursos considerados prioritários⁸, que incluem as Licenciaturas, embora sejam restritas às Ciências da Natureza e Matemática. É importante considerar que a Licenciatura é reconhecida, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), como a responsável pela formação de professores para a Educação Básica e considerada como imprescindível para o exercício de tal função (MIRANDA; REZENDE; LISBÔA, 2015).

Outro destaque desse período pode ser dado ao discurso do regime de colaboração e da democratização da gestão (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012). Por meio da Emenda Constitucional de número 59, de 2009, ampliou-se a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos de idade.

Nesse sentido, muitas das políticas públicas implantadas no País incentivam o ingresso e a permanência dos estudantes nos ambientes escolares. Um exemplo é a adesão aos programas de transferência de renda, como o Bolsa família, em que é exigido que famílias de baixa renda, com filhos em idade escolar, os matriculem e assegurem um mínimo de 75% de frequência às aulas.

Hoje, embora estejamos vivenciando um momento de fragilidade política, com as constantes notícias envolvendo corrupção e, ainda, o processo de impeachment da ex-presidente, vivencia-se a discussão, reelaboração e futura implementação da Base Nacional

⁷ Embora, atualmente, estejamos sob a tutela do governo de Michel Temer, optou-se por encerrar a delimitação do contexto político na gestão de Dilma Rousseff, tendo em vista que as mudanças deflagradas pelo atual governo estão em fase de implementação. Para além desse aspecto, a ocasião das entrevistas deu-se na gestão anterior.

⁸ Medicina, Engenharias, Geologia e cursos do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia do MEC.

Comum Curricular (**BNCC**), que, como o próprio nome sugere, trata-se da proposição de um currículo nacional que certamente modificará as relações estabelecidas na Educação Básica. Um tema recente, ainda por germinar e sobre o qual refletir, nas diversas instâncias da Educação Básica.

Todas essas medidas legais supracitadas contribuíram diretamente ou indiretamente para a construção (em alguns momentos - desconstrução) da escola pública. A reflexão sobre algumas políticas públicas nos traz a compreensão de que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional (MARÇAL RIBEIRO, 1993). Muitos esforços foram feitos, no tocante à democratização do ensino, porém, muito ainda há por se fazer.

Não se pretendeu, neste espaço, esgotar, ou mesmo realizar um recorte histórico aprofundado. Objetivou-se, apenas, delinear algumas das políticas públicas relacionadas à escolarização no âmbito público brasileiro, trazendo um panorama que nos auxilie a compreender a constituição da escola no cenário brasileiro e, especificamente, no paulista.

1.3.1.2 A ESCOLA TAL COMO ELA É OU PODERIA SER, UMA PERSPECTIVA CONSTRUÍDA A PARTIR DE UM RECORTE DA LITERATURA EDUCACIONAL

Perspectivas de alguns autores (BOURDIEU, 2013; 2015; FREIRE, 1967; 2002; 2005; LIBÂNEO, 2012; YOUNG, 2007) convergem no que diz respeito à representação de que a escola historicamente traz a presença marcante do conhecimento das classes dominantes (BOURDIEU, 2013; 2015). As distinções se devem, então, à maneira como os estudiosos concebem a relação com esse conhecimento.

Na perspectiva de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2013), a partir da análise do ensino francês do final da década de sessenta, a escola configura-se como espaço de reprodução da marginalização das pessoas menos favorecidas. Nesse sentido, a escola pauta-se pelos ideais da classe dominante, que inclui, dentre outros aspectos, a perpetuação de sua linguagem, de modo que os que não a dominam, embora não conscientemente, distanciam-se cada vez mais desse ambiente, atribuindo-se uma possível deficiência, ou ainda,

a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (BOURDIEU, 2015, p. 248).

Na visão do sociólogo francês, as pessoas têm acesso desigual à cultura, detendo diferentes capitais culturais⁹. Esse acesso é facilitado ou dificultado conforme a origem familiar (BOURDIEU; PASSERON, 2013; BOURDIEU, 2015). Os resultados escolares seriam moldados, então, pela distância entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. Assim, na visão do autor, a escola legitima as desigualdades sociais. Essa legitimação se efetiva quando a escola trata como inatas algumas características que são desenvolvidas em função da cultura da família na qual a criança está inserida, de maneira que determina a eliminação contínua de crianças desfavorecidas culturalmente (em geral, as desfavorecidas economicamente).

Paulo Freire (1967; 2002; 2005), em caminho distinto ao percorrido por Bourdieu, mais do que propor um modelo de como a escola trata as relações de ensino e aprendizado, deixou-nos um legado quanto a possibilidades mais efetivas dessa instituição abordar essa questão, contribuindo de forma muito significativa para a reflexão sobre como se construir uma Educação menos excludente. Priorizando a aquisição de conhecimento a partir da realidade objetivados sujeitos da aprendizagem, criticou o que denominou de educação bancária, uma visão epistemológica que concebe ser o conhecimento transferível do professor para o aluno, por explanação e mecanização. Intrinsecamente ligada a esse pressuposto está a concepção de passividade requerida do estudante: nesse modelo não há espaço para os saberes dos educandos¹⁰.

Para Paulo Freire, a Educação deveria ser pautada no diálogo, nomeada como pedagogia dialógica ou libertadora, desenvolvendo no educando uma postura ativa na construção de seu conhecimento, assim como possibilitando a construção de uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas, em um compromisso com a transformação e inserção crítica em seu meio social (FREIRE, 1967; 2002; 2005). Defendia, então, que ao professor caberia a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo.

Compartilhando uma mesma visão de Educação como possibilidade para a transformação, porém sob a égide da chamada pedagogia crítico social dos conteúdos, José Carlos Libâneo (2012) vislumbra a escola enquanto espaço para o desenvolvimento de uma consciência crítica, com vistas à transformação da sociedade. As atividades desenvolvidas nesse espaço deveriam contribuir para desenvolver as capacidades intelectuais dos estudantes, incluindo a percepção dessa necessidade de transformação.

⁹ Refere-se ao poder advindo da produção, da propriedade, da apreciação ou do consumo de bens culturais considerados socialmente dominantes.

¹⁰ Mantivemos o termo educando utilizado pelo autor.

Por meio de suas obras, sob uma vertente histórico-cultural, Libâneo demonstra-se defensor de uma escola pública de qualidade. A importância da educação pública no País é incontestável, uma vez que ela desempenha, dentre outros, um papel significativo no processo de inclusão social, especialmente por, em tese, ser acessível a todos os sujeitos, capaz de promover a igualdade de direitos. Nesse sentido, Bourdieu (2015) diz que

com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (p. 59).

Igualdade deve significar, desse modo, atentar às diferenças e não ignorá-las. Com as devidas proporções, seja diagnosticando ou ressaltando que essas práticas devem ser combatidas, os autores supracitados concordam que oferecer as mesmas condições não basta para garantir uma Educação igualitária para a população.

Alguns autores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; MENDONÇA, 2011; YOUNG, 2007) defendem que, embora a escola não seja o único ou mais eficiente meio de socialização dos conhecimentos, não estamos diante de um processo de desescolarização da sociedade. De modo que, a nosso ver, ainda é possível vislumbrar a escola enquanto um dos *locus* privilegiados para a socialização dos conhecimentos acumulados ao longo dos anos.

1.3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

O ato de ensinar é muito antigo, como nos lembram Lessard e Tardif (2014, p. 255), “uma das mais antigas profissões, tão antiga quanto a medicina e o direito. Realidade familiar a todos, o ensino foi durante muito tempo apresentado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo”. A docência tem sido retratada como uma missão em resposta a uma vocação e não como uma profissão.

Ainda podem ser observados resquícios desse retrato distorcido. Nesse sentido, as experiências que os sujeitos adquirem durante sua Educação Básica, por no mínimo onze ou doze anos, fomentam a criação de concepções sobre como ocorre a atividade docente, configurando-se, ainda, para os que desejam tornar-se professores como um período de socialização prévia (MARCELO, 2009; 2010). Esse caráter de familiaridade com a docência pode obscurecer a relação da sociedade com os docentes, de modo que se tende a propagar

discursos de que basta saber algo para se tornar professor, o que implica admitir que não seja necessária qualquer formação específica para o exercício dessa profissão.

Essa percepção adquire mais vigor quando esse discurso é validado por políticas públicas. Recentemente, a Lei de Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), estabeleceu que profissionais de outras áreas e especialistas "com notório saber" poderão ser considerados aptos a ministrarem conteúdos de áreas afins à sua formação nas escolas do Ensino Básico do País. A medida chama a atenção por desconsiderar uma luta histórica para a melhoria da formação de professores e busca de valorização dessa profissão, bem como por representar um grande retrocesso, tendo em vista que os cursos de licenciatura, criados no Brasil há mais de setenta anos, já representavam uma atenção quanto à necessidade de formação específica para que as pessoas pudessem atuar como docentes na Educação Básica. Esses cursos constituem-se em um período de aprendizado e construção de significados em relação à profissão de modo sistematizado e reflexivo.

Especificamente, para a Química, foi a partir da chamada Reforma Francisco Campos, em 1931, que se estabeleceu que a formação de professores para o nível secundário deveria ocorrer em Instituições de Ensino Superior. Por meio dessa mesma Reforma, essa Ciência, enquanto disciplina escolar, passou a ser obrigatória para as duas séries finais do atual Ensino Fundamental e para as duas séries da etapa complementar para o ingresso nos cursos de Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia e Arquitetura (MESQUITA; SOARES, 2011). Em São Paulo, a formação de docentes passou a ser oferecida a partir da fundação da Universidade de São Paulo, em 1934.

A obrigatoriedade das disciplinas no Ensino Básico levou à insuficiência de professores formados nas universidades para atuarem nesse nível de ensino. Essa carência foi diagnosticada e relatada em diferentes estudos publicados entre os anos de 1950 e 1960, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (NASCIMENTO, 2012).

Assim, a partir da década de 1970, a formação docente para o atual segundo ciclo do Ensino Fundamental (antigo Ginásio) passou a ser realizada, também, por intermédio das Licenciaturas Curtas, que demandavam tempo menor de formação e, supostamente, destinavam-se à formação de professores generalistas, tais como de Ciências e de Educação Artística. Esta modalidade de formação surgiu sob um discurso de que se tratava de uma medida emergencial e experimental. No entanto, teve amplo alcance no território nacional, especialmente em regiões em que não havia cursos de licenciatura plena, ou nas quais eles eram em número insuficiente para atender à população, tendo, no estado de São Paulo, encontrado ampla ressonância em instituições privadas de ensino. Foi implementado por cerca de dez anos (MESQUITA; SOARES, 2011) e, depois, foi modificado para a

complementação obrigatória para a licenciatura plena em uma das modalidades abrangidas nos dois anos generalistas.

Cabe mencionar que essa modalidade de formação foi, em grande parte, efetivada pelo setor privado, o que contribuiu para a expansão do setor (CACETE, 2014), sendo essa também uma das marcas da política educacional do período militar: o favorecimento à privatização do ensino (SAVIANI, 2008).

Essa questão adquiriu nova dimensão com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96 – que, dentre outras diretrizes, estabeleceu em seu artigo de número 62, que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve ocorrer em Universidades e em Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas plenas. Três anos mais tarde, por meio de uma resolução, determinou-se que as instituições que ainda oferecessem a modalidade curta deveriam solicitar a chamada *plenificação* de suas licenciaturas ao Ministério da Educação, o que ocorreria se atendidas algumas exigências.

As medidas supracitadas indicam que, muitas vezes, o discurso de carência de profissionais para a atuação como professores pode ser utilizado para mascarar uma intencionalidade de abreviar ou, mais recentemente, de eliminar a necessidade de uma formação específica para tornar-se docente. Os recursos destinados à Educação são, costumeiramente, vislumbrados como gastos e não como investimentos. Não se percebem iniciativas concretas para a melhoria das condições de trabalho. Nesse sentido, Saviani (2009) nos traz uma importante reflexão:

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

Não é o caso de considerar a licenciatura como a panaceia para todos os males que assolam a Educação, especialmente, quando se considera que a atividade docente ocorre em um meio social e político mas, certamente, ela representa um avanço, uma percepção da insuficiência do domínio do conteúdo específico para uma prática educativa adequada.

Nesse sentido, uma dentre as várias problemáticas que têm interessado aos pesquisadores é a formação de professores. No caso da área do Ensino de Ciências, no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, realizado em 2015, dos 1272 trabalhos apresentados, 282 (18,73%) se referiam à investigação de aspectos da formação docente. Por sua vez, Silva e Queiroz (2016) diagnosticaram que, no período de 2001 a 2010, 104 Dissertações e 33 Teses sobre a formação de professores de Química foram defendidas

nos PPG em Ensino de Ciências e Matemática, Educação ou Químicas das quais 77 voltavam-se ao estudo da formação inicial.

Essa preocupação crescente demonstra que, por mais que décadas tenham se passado desde a instauração da primeira licenciatura, ainda hoje se reafirma a necessidade do olhar atento para essa formação inicial, pois é, também¹¹, nessa etapa formativa, que os professores têm acesso aos conhecimentos pedagógicos de modo sistematizado, os quais devem ser mobilizados para a condução de suas respectivas práticas profissionais.

1.3.2.1 O CASO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

A história da formação de professores em nível superior, em São Paulo, está diretamente relacionada à criação da Universidade de São Paulo.

Dois anos antes de sua criação, o estado de São Paulo havia sido derrotado na revolução de 1932 e o surgimento de uma universidade foi visto como um ato político destinado a fortalecer o Estado no cenário nacional. Nas palavras de Echeverría, Mello e Gauche (2012),

o projeto da USP insere-se em um projeto mais amplo, nitidamente político, que tinha como objetivo explícito a reconquista da hegemonia paulista na vida política do país, que se faria pela via da “ciência”, em vez das “armas”, nas palavras de Júlio de Mesquita Filho, presidente da comissão organizadora da universidade (p. 74).

Na ocasião da criação da Universidade de São Paulo, a formação de professores ocorria no Instituto de Educação de São Paulo e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (**FFCL**). Neste primeiro, ocorriam as aulas referentes à formação pedagógica. Interessante mencionar que, na ocasião da criação da Universidade, na **FFCL** se desenvolviam os estudos básicos, a formação cultural, também para os demais cursos da Universidade, de modo que todos os alunos precisariam passar preliminarmente pela **FFCL** antes de iniciarem cursos de natureza profissional específica.

A ideia implicaria na renúncia, por parte das demais faculdades, da ministração do ensino de caráter básico, que passaria a ser de responsabilidade exclusiva da FFCL. Embora condizente com a concepção de universidade integrada, a ideia revelava certo excesso de idealismo que não poderia encontrar abrigo em uma comunidade compreensivelmente ainda pouco preparada para transformações profundas (SENISE, 2006, p. 14).

¹¹ A ênfase no *também* se refere a nossa compreensão de formação profissional docente contínua, de modo que não se inicia, muito menos se encerra, na licenciatura.

Não encontrando apoio no seio dessa Universidade, a centralização dos estudos na **FFCL** cessou em apenas quatro anos após sua implementação, em 1938, ficando essa unidade exclusivamente responsável pela formação de docentes para o chamado nível secundário. Nesse sentido, Senise (2006) ainda relembra que

o governo resolveu facultar a professores primários da rede estadual o ingresso nos cursos da Faculdade mediante comissionamento, após aprovação em vestibular sujeito a homologação pelo Conselho Nacional de Educação e com exigências mínimas de aproveitamento no decorrer do curso. Inicialmente, em 1935, foram escolhidos 100 candidatos, 85 dos quais foram aprovados nos exames de ingresso (SENISE, 2006, p. 21).

Muitos desses professores não retornavam à docência no nível secundário. Além disso, alegava-se que a ausência dos professores para estudar na universidade implicava em prejuízo aos estudantes, tendo em vista que a escassez de professores já se fazia presente desde aquela época (SENISE, 2006).

Especificamente, o curso de Química ocupou um anfiteatro da Faculdade de Medicina, passando a ocupar posteriormente um casarão na Alameda Gleite, na região central e, somente na década de 1960, foi transferido para a Cidade Universitária. Dez anos mais tarde, em 1970, houve a criação do Instituto de Química.

Com a vigência do estatuto em 1º de janeiro de 1970 e de acordo com a resolução do Co que departamentalizou as unidades da USP, o Instituto de Química foi constituído por dois grandes departamentos: Química Fundamental e Bioquímica, para cuja formação concorreram, com seus antigos departamentos e cadeiras, seis faculdades distintas, ou seja, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Farmácia e Bioquímica, Escola Politécnica, Faculdade de Medicina, Faculdade de Medicina Veterinária e Faculdade de Odontologia. O Instituto de Química, portanto, não pode ser considerado um prolongamento do antigo departamento de Química da FFCL, mas, na verdade, é um bom exemplo de integração universitária, fiel ao princípio básico que veda a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes (SENISE, 2006, p. 98).

É essa unidade que hoje abriga a Licenciatura e o Bacharelado em Química e, ainda, ministra disciplinas para os demais cursos que necessitam dos fundamentos dessa Ciência. A formação dos licenciandos, atualmente, ocorre no Instituto de Química, em conjunto com a Faculdade de Educação.

O curso noturno de Química, com acesso pelo vestibular em duas diferentes carreiras (Bacharelado em Química Ambiental e Licenciatura em Química), no qual os alunos entrevistados ingressaram, teve suas atividades iniciadas em 2003 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2003).

Atualmente, não se exige mais que o aluno opte pelo curso de Licenciatura no momento de inscrição no vestibular, de modo que o estudante ingressa no curso de Química e, somente realiza a escolha por uma das modalidades – Bacharelado ou Licenciatura - durante o curso,

preferencialmente no segundo semestre, o que passou a ocorrer após o ano de 2014. Os estudantes que participaram da presente pesquisa, diferentemente dos alunos que hoje ingressam, realizaram a escolha pela Licenciatura em Química antes de seu ingresso, uma vez que não existia o chamado ingresso único para o período noturno.

A Licenciatura em Química dessa universidade, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, dialogando, ainda, com a **LDB** (BRASIL, 1996), tem como premissa a formação de professores para o ensino de Química no nível Médio (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2015a).

O perfil do profissional formado pelo Instituto de Química da Universidade de São Paulo (**IQUSP**) está, conforme relatado no Projeto Pedagógico (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2015b), pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (**DCN**) para os cursos de Química. Para a formulação de tais diretrizes, foi lançado edital, em 1997, convocando as Instituições de Ensino Superior a apresentarem propostas, contando com a contribuição de 31¹² instituições (ZUCCO; PESSINE; ANDRADE, 1999). No documento supracitado, também havia a indicação para que houvesse integração entre diferentes **IES**. No contexto paulista, foi formulada uma proposição apresentada pelas Universidades Públicas Paulistas (FALJONI-ALÁRIO *et al.*, 1998), a saber: **USP**, **UNESP**, **UNICAMP** e **UFSCar**, o que representou um importante marco, dada a articulação alcançada por tais Universidades e, principalmente, por ter sido acolhida parte significativa das sugestões formuladas pelas **IES** nas **DCN**.

As **DCN**, aprovadas em 2001, têm como premissa que o curso deva “ensinar a aprender”, por meio de uma formação mais ampla dos estudantes, para além do conhecimento específico.

O estudante deve ter tempo e ser estimulado a buscar o conhecimento por si só, deve participar de projetos de pesquisa e grupos transdisciplinares de trabalhos, de discussões acadêmicas, de seminários, congressos e similares; deve realizar estágios, desenvolver práticas extensionistas, escrever, apresentar e defender seus achados. E mais: aprender a “ler” o mundo, aprender a questionar as situações, sistematizar problemas e buscar criativamente soluções. Mais do que armazenar informações, este novo

¹² Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade de Santa Cruz do Sul, Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Estadual Paulista/UNESP-Araraquara, Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo/São Paulo, Universidade de São Paulo/São Carlos, Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto, Universidade Federal de São Carlos, Faculdade “Auxilium” de Filosofia, Ciências e Letras/Lins-São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Viçosa, Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Fundação Universidade de Brasília, Conselho Regional de Química-IV Região (ZUCCO; PESSINE; ANDRADE, 1999, p. 461).

profissional precisa saber onde e como rapidamente buscá-las, deve saber como "construir" o conhecimento necessário a cada situação (BRASIL, 2001).

Para isso, as **DCN** ainda apontam as habilidades e competências que os licenciandos devem desenvolver durante a formação superior, em relação à *formação pessoal; à compreensão da Química; à busca de informação e à comunicação e expressão; ao ensino de Química e à profissão* (BRASIL, 2001). Além disso, apontam os conteúdos básicos a serem desenvolvidos no curso, a saber: Matemática, Física e Química, os quais precisam envolver teoria e laboratório. Sugere, ainda, uma redução do número de disciplinas obrigatórias

Em relação à *formação pessoal*, espera-se que façam parte dessa formação, dentre outras habilidades: o interesse pelo auto-aperfeiçoamento contínuo; uma percepção dos processos de ensino e de aprendizagem como construção humana e o desenvolvimento de uma visão crítica quanto ao papel da Ciência para a Sociedade.

Com relação à *compreensão da Química*, espera-se a compreensão dos modelos que essa Ciência desenvolve para a melhor compreensão do mundo e, especialmente, a compreensão da Química como construção humana. Por sua vez, as diretrizes direcionadas *ao ensino de Química e à profissão* indicam que a formação desses licenciandos deve ter como pilares, além do domínio do conteúdo específico, uma aprendizagem que permita mobilizar conhecimentos pedagógicos para melhorar suas futuras práticas. Ainda, segundo essas diretrizes, espera-se que os licenciandos desenvolvam consciência acerca da importância social da profissão como possibilidade de desenvolvimento social e coletivo

Por fim, as diretrizes relacionadas à *busca de informação e à comunicação e expressão* relacionam-se a aprender a identificar e realizar buscas em diferentes fontes de informações relevantes para a Química e comunicar projetos e resultados de pesquisa. A importância da pesquisa na formação do futuro professor é, então, reafirmada nestas diretrizes.

1.3.3 O ENSINO DE QUÍMICA

Nesta seção, nos ocuparemos de situar o leitor em mais um dos lugares de onde falamos, especificamente, o lugar do Ensino de Ciências, da Química.

Este lugar, enquanto espaço de pesquisa, volta-se à investigação de aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem das Ciências Naturais, com vistas a uma aprendizagem mais significativa, ancorada na vivência e conhecimentos dos estudantes. Nosso interesse está para além dos materiais, dos modelos propostos para a compreensão e

intervenção no mundo, objetos de interesse naturais para os pesquisadores em Ciências da Natureza e, especificamente, da Química. Nas palavras de Schnetzler e Aragão,

pele fato de nosso objeto fundamental de estudo e investigação concentrar-se no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento químico – diferentemente das outras áreas da química, que basicamente preocupam-se com interações entre átomos e moléculas, com a dinâmica e os mecanismos de transformações químicas –, nós, da área de educação química, nos envolvemos com interações entre pessoas (alunos e professores) e com a dinâmica do conhecimento nas aulas de química. Por isso, precisamos recorrer às contribuições teóricas da filosofia, da psicologia, da sociologia, da antropologia etc., e nelas encontrar suporte para buscarmos também delineamentos metodológicos para a realização de nossas pesquisas (1995, p. 28).

É nesse ponto que reside a complexidade de se pesquisar no âmbito do Ensino da Química: se são muitas as dificuldades em se pesquisarem as interações entre os materiais, essas dificuldades são ampliadas no envolvimento das pessoas. Ensinar e aprender em nada se assemelha a uma simples transmissão de conteúdos; ao contrário, precisa envolver a percepção da existência de uma intensa trama imbricada nesses processos. Nosso interesse, enquanto pesquisadores, é de que os estudantes compreendam a Química e as Ciências Naturais como uma outra forma de ler o mundo, compreendendo-as dissociadas de uma aprendizagem mecânica e sem significado, contribuindo para a superação do que Paulo Freire denominou como “educação bancária”.

As contribuições das outras Ciências para o Ensino de Química são inúmeras e se refletem na percepção de que os processos de ensino estão diretamente relacionados à compreensão de como os alunos aprendem. Assim, diferentes interpretações sobre o aprendizado se refletem em distintas práticas. Embora sejam plurais, nessas interpretações se compreende que o papel central da aprendizagem é do aluno, que aprende mediado pelo professor, o qual precisa considerar o que o aluno já conhece sobre determinada temática.

Uma vez que é fundamental conhecer as ideias dos estudantes, o professor pode-se deparar com ideias antagônicas às compartilhadas pela comunidade científica. Nesse sentido, alguns modelos e teorias têm sido propostos para a compreensão de que o aprendizado implica na coexistência de diferentes formas, algumas vezes antagônicas, de explicações sobre os fenômenos. Embora ainda de forma incipiente, a Teoria das Representações Sociais (**TRS**) tem contribuído para essa compreensão.

Ao revelar as teorias construídas pelos sujeitos para a explicação e compreensão de seu mundo, por meio da comunicação, a abordagem da **TRS** tem revelado aspectos que podem contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no campo das Ciências da Natureza (MIRANDA, 2014). Ao possibilitar que os métodos de ensino, o currículo e os materiais didáticos utilizados sejam adequados ao público específico a que se dirigem,

favorece a articulação entre o conhecimento escolar e o contexto daquele grupo em particular (PEREIRA, 2012). Assim, pode contribuir para a ressignificação do ensino de Ciências, tradicionalmente associado a um ensino propedêutico, centrado em conteúdos que se encerram em si mesmos.

Em um trabalho que envolveu a investigação do conhecimento produzido sobre o Ensino de Química sob a perspectiva da **TRS**, no Programa Interunidades em Ensino de Ciências/USP (PIEC), entre os anos 2000 e 2013 (VOGEL *et al.*, 2013), concluiu-se que os trabalhos até então desenvolvidos indicam que, mesmo após o processo de escolarização, as representações dos estudantes sobre diversos temas relacionados ao aprendizado da Química, embora ampliadas, se mantêm distantes das compartilhadas pela Ciência, o que sugere a necessidade da proposição de estratégias de ensino diferentes das tradicionais.

Os alunos, por meio dos processos de ensino e de aprendizagem, precisam tomar consciência de que alguns de seus modelos explicativos, embora se adequem a certos ambientes, podem não ser adequadas em ambientes que exijam conhecimentos formalizados. Assim, não se trata de negar suas explicações, mas sim, de saber da existência de outras, formalizadas e mais próximas daquelas aceitas pela comunidade científica, que podem ser mais adequadas em determinados contextos.

Além disso, “se uma das funções da escola, porém, é preparar para o exercício consciente da cidadania, não é possível seu ensino sem que seja permeado pelas possibilidades e limites do conhecimento científico” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011, p. 151), daí a necessidade de que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos escolarizados para a efetivação de uma das funções da escola. Para isso, a Ciência deve ser vislumbrada como uma outra forma de ler o mundo, pois é por meio de seus construtos, de seus modelos, que se torna possível a compreensão de muitos dos fenômenos que nos cercam. Há de se desenvolver a percepção de que, enquanto modelos, não se tratam de verdades imutáveis, mas, por sua natureza, apresentam validades e limites. É importante compreender que

a palavra modelo assume diferentes significados dependendo de seu contexto de utilização. No senso comum, pode ser compreendida como molde, representação em escala reduzida, cópia da realidade, representação simplificada ou esquemática da realidade, forma ou padrão a ser imitado, ou seja, é a representação (parcial ou total) de alguma entidade física. [...] Não há uma definição consensual de modelo na literatura, mas de maneira sucinta, os modelos nas ciências naturais podem ser entendidos como representações parciais de objetos, processos ou ideias que substituam algum aspecto da realidade, permitindo seu estudo teórico e visualização (MIRANDA *et al.*, 2015, p. 198).

No marco dos pressupostos supracitados, espera-se que os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos no espaço escolar contribuam para o entendimento de que “a ciência não é algo que existe na natureza, mas que é uma ferramenta na mente daquele que

sabe - seja professor ou aluno” (BRUNER, 2001, p. 115). Nessa perspectiva, os atores sociais envolvidos nesse processo devem passar a compreender a Química como uma construção humana diretamente influenciada por aspectos históricos, políticos e socioeconômicos (BRASIL, 2001; DRIVER *et al.*, 1999; MALDANER, 2006; MIRANDA; REZENDE; LISBÔA, 2015).

Atualmente, se observa uma influência, também, de uma perspectiva que ao centrar-se na pessoa, que vai além do ser cognoscente, destaca a integração e indissociabilidade entre pensamentos, sentimentos e ações. Nessa direção, as Orientações Curriculares das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), público com quem os licenciandos alvos desta pesquisa possivelmente¹³ irão trabalhar, indicam que os estudantes dessa etapa formativa devem ser levados ao

reconhecimento de que o conhecimento é uma construção sócio-histórica, forjada nas mais diversas interações sociais; reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações entre pares, além das cognições e das habilidades intelectuais (BRASIL, 2006, p. 106, grifo nosso).

Ao defender a importância do afeto, das emoções, das relações para o aprendizado, tais orientações lançam luz sobre aspectos costumeiramente desprezados nos processos de ensino, nos quais, especialmente nas Ciências Naturais, a preocupação costuma residir exclusivamente no conteúdo, sendo ainda marcada

pela tendência de manutenção do “conteudismo” típico de uma relação de ensino tipo “transmissão – recepção”, limitada à reprodução restrita do “saber de posse do professor”, que “repassa” os conteúdos enciclopédicos ao aluno. Esse, tantas vezes considerado tábula rasa ou detentor de concepções que precisam ser substituídas pelas “verdades” químico-científicas (BRASIL, 2006, p. 105).

Assim, não é o conhecimento em si que terá utilidade, mas a atitude de busca constante pelo conhecimento. Nesse contexto, “a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral” (GADOTTI, 2000, p. 8).

Esses pressupostos conduzem à materialização de uma compreensão, a ser desenvolvida com os estudantes, do mundo como construído e não como dado, fruto das inúmeras interações sociais que se estabelecem entre as pessoas. Percebe-se, assim, uma

¹³ É importante considerar que, embora a Licenciatura em Química seja a única graduação reconhecida, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) para a atuação na Educação Básica, como professor, esta graduação possibilita que seus formandos atuem em inúmeros outros campos profissionais (seja em salas de aula, seja em indústrias).

preocupação para além dos conhecimentos, em vislumbrar a escola como espaço profícuo para fomentar reflexões que levem o estudante a entender como fundamental sua participação nessa construção e, ainda, na possibilidade de transformação do mundo. Em outros termos,

e porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos (FREIRE, 2005, p. 85).

Como afirmado na célebre frase de Paulo Freire (2002, p. 12): “não há docência sem discência”, tal qual faces de uma mesma moeda, “não há discência sem docência”, de modo que professor e aluno ocupam papéis fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, é de fundamental importância dedicar atenção à formação de professores. Schnetzler (2002a), ao analisar a produção científica no âmbito do Ensino da Química, identificou nas pesquisas sobre a formação de professores críticas ao modelo tradicional de formação docente, bem como sugestões para sua melhoria.

Assim, defendemos, para uma aprendizagem com significado, que os olhares também se voltem ao aluno da Licenciatura, o futuro professor, de modo a compreender como ele lida com as diferentes atribuições, com o que concebe que seja esperado de sua futura atuação, como este futuro professor se narra e é narrado pelos *outros*.

Pensando em um dos referenciais teóricos com os quais os dados deste trabalho são lidos – as concepções de Claude Dubar (1992; 2005; 2009) sobre identidade profissional –, a relação com o social é fundamental, bem como uma perspectiva de construção. A identidade profissional é, então, contemplada sempre em formação, como processo permanente e dialético, e, por sua natureza, nunca é dada ou mesmo considerada como pronta ou acabada (PLACCO; SOUZA, 2011a; 2011b; 2012).

Concluimos a localização do Ensino de Química com algumas considerações sobre as contribuições da pesquisa neste âmbito, as quais estão expressas nos resultados de Dissertações e Teses e nos artigos publicados em livros, periódicos e anais de congressos da área (SANTOS; PORTO, 2013). Santos e Porto (2013) sintetizam as principais contribuições que se referem:

- à atenção ao ensino alicerçado na contextualização de conhecimentos químicos;
- ao oferecimento de suportes da História da Ciência para a compreensão de aspectos da complexidade do conhecimento químico e de seu processo de construção;

- à produção de materiais didáticos com vistas à aquisição de uma nova visão da Química e do seu papel na sociedade, por parte dos estudantes;
- a mudanças curriculares nos cursos de Licenciatura em Química;
- à participação de grupos de pesquisa em Ensino de Química na proposição de políticas públicas educacionais, tais como:
 - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM);
 - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (conhecidas como PCN+);
 - Orientações Curriculares do Ensino Médio (revisão crítica do PCNEM);
 - Proposta curricular do Estado de Minas Gerais;
 - no Estado de São Paulo, além da proposta curricular, pesquisadores da área elaboraram materiais didáticos de orientações aos professores de Química da rede estadual e dirigidos aos alunos.

Embora sejam inúmeros os avanços no campo da pesquisa, conforme já citado, nem sempre os resultados dessas pesquisas chegam às escolas, de modo que ainda se necessita de uma articulação mais efetiva entre a pesquisa e a formação inicial e continuada de professores. Além, é claro, de condições de trabalho que permitam a fixação do professor em uma escola, de forma a favorecer a constituição de um coletivo de pensamento e proposição de projetos pela comunidade de profissionais da escola e, eventualmente, de um coletivo de escolas próximas, seja geograficamente, seja através de meios virtuais. Seria importante que esses coletivos de reflexão envolvessem a universidade e a escola básica, como se observou, com resultados interessantes, em projetos do programa PIBID, que acaba de ser praticamente desativado.

Panorama das investigações

2. PANORAMA DAS INVESTIGAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA DA IDENTIDADE DOCENTE

A reflexão sobre a identidade profissional docente tem sido alvo de estudos há algumas décadas. No contexto brasileiro, André e colaboradores (1999) relatam que, embora relativamente pouco explorado, esse tema já evidenciava sua força nas Teses e Dissertações defendidas nos seis primeiros anos da década de 90 (10% em um total de 284). Dado mais recente, obtido da análise de um *corpus* constituído por cerca de 4310 Teses e Dissertações referentes à área de formação de professores defendidas a partir de 2010, mostra que 7,6% (n=328) delas também se voltam a esse tema central, a identidade docente (CAPES, 2016). Esses números evidenciam que, durante cerca de duas décadas, o interesse por esse tema de pesquisa se manteve vivo.

Entendemos que o interesse pelas questões identitárias relaciona-se ao potencial de, a partir desses estudos, se inferirem indicativos que contribuam para a compreensão dos processos que envolvem a atividade docente. Esses trabalhos oferecem, assim, subsídios para a proposição de ações em cursos de formação inicial e continuada, no âmbito da formação de professores.

Frente ao potencial heurístico propiciado pela temática envolta na identidade profissional dos professores, a seleção de textos a serem analisados foi realizada a partir de periódicos disponíveis na *internet*, visto sua ampla visibilidade e acessibilidade. Essa busca por materiais teve como objetivo compreender como tem sido tratada a concepção de identidade nos estudos acadêmicos. Utilizou-se, inicialmente, o banco de dados disponibilizado pela *Scientific Electronic Library Online - SciELO* e pelo *Directory of open access journals (DOAJ)*, nos quais a busca foi realizada através dos descritores: *identidade profissional* e *identidade docente*, em um período de dez anos. Também foram buscadas as Teses e Dissertações presentes nos bancos da Universidade de São Paulo (**USP**) e em domínio público, além dos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (**ENPEC**).

Dedicou-se especial atenção ao **ENPEC**, devido a sua importância no cenário nacional da pesquisa em Ensino das Ciências da Natureza, ao englobar investigações nas áreas de ensino de Física, Química, Biologia, Matemática, Geociências, Educação para a Saúde e Educação Ambiental.

Nesta revisão bibliográfica, alguns elementos se destacaram, visto sua recorrência e pertinência, e serão aludidos abaixo.

2.1 OS ESTUDOS ANALISADOS

A preocupação de vários estudiosos tem-se voltado à busca da compreensão dos motivos que guiaram a escolha pela profissão de professor. Thurler e Perrenoud (2006) tecem um comentário para o contexto francês que, em muitos aspectos, se aplica à realidade brasileira

hoje os motivos para tornar-se professor se diversificaram: incluindo desde a vocação humanitária até o trabalho pelo sustento; as origens sociais são heterogêneas: dos filhos da alta burguesia em declínio social aos filhos de operários em ascensão, passando pelas inumeráveis figuras da reprodução das classes médias; o casamento complicando singularmente a identificação social numa profissão fortemente feminizada. Nas nossas sociedades, o status dos professores tornou-se banal; estes não são nem de longe os únicos a praticar um ofício da área de humanas e de comunicação, mantêm-se no terciário em expansão e nas novas classes médias (THURLER; PERRENOUD, 2006, p. 360).

Em consonância com as afirmações de Thurler e Perrenoud, Souza (2012) mostrou que a busca pelos cursos de formação de professores entre os estudantes da Universidade de São Paulo decorre principalmente da busca por ascensão cultural e econômica, devido a esses sujeitos apresentarem índices mais baixos de renda familiar, se comparados a estudantes que optam por cursos como engenharia e medicina. De maneira controversa, o ingresso em cursos de formação de professores, especificamente de Física – escopo da investigação, não estava atrelado ao desejo de se tornar professor para cerca de um terço dos investigados.

Contudo, se, em Souza (2012), o desejo de se tornar professor diminui ao longo do curso e, em Fernandez et al. (2013), diagnosticou-se a ausência do desejo de se tornar professor, em Miranda (2014), essa tendência inverte-se: os sujeitos mostram-se mais interessados em seguir a carreira docente na proximidade da conclusão da graduação. No entanto, esse desejo de tornar-se professor é, declaradamente, uma segunda opção profissional.

Vários estudos que se debruçaram sobre a investigação das motivações para o ingresso na graduação referem-se à Licenciatura. Ao analisá-los, evidenciou-se pouca clareza dos licenciandos quanto aos propósitos da atividade que poderão desenvolver, ao concluírem seus estudos (DOMINGUEZ *et al.*, 2011; FERNANDEZ *et al.*, 2013; MIRANDA, 2014; SALES; CHAMON, 2011; SOUZA, 2012). Os estudantes ingressam no curso mais interessados nas divulgadas facilidades para o ingresso no mercado de trabalho, assim como na estabilidade profissional assegurada àqueles que se dedicam ao serviço público (MIRANDA, 2014; SOUZA, 2012). Em trabalhos referentes a estudantes das Ciências da Natureza, percebe-se também esse ingresso pela afinidade com os conhecimentos produzidos pela área

(DOMINGUEZ *et al.*, 2011; MIRANDA, 2014; SOUZA, 2012). Houve, ainda, a busca pela Licenciatura a partir de uma visão idealizada do exercício da docência (SALES; CHAMON, 2011).

Esses resultados podem ser preocupantes, se forem analisados tendo em vista que a “Licenciatura, embora possibilite outras possibilidades profissionais, é a única graduação reconhecida para a formação de professores para a Educação Básica no Brasil” (MIRANDA, 2014, p. 110).

Outros estudos, por sua vez, tiveram seus olhares direcionados à formação inicial, em especial, às possíveis contribuições dessa etapa formativa em reformulações identitárias, tendo como pressuposto a consideração dos sujeitos em atuação ou em formação, para essa análise. Nesses trabalhos, defende-se que ouvir esses atores sociais é de fundamental importância para a compreensão de suas reais necessidades formativas: dos futuros professores, na formação inicial, do professor, no caso da formação continuada. É necessário que se compreenda como esses sujeitos se tornam profissionais, tendo em vista que o processo de tornar-se professor é aberto e constante (MALÁTER, 2008; RIBEIRO; BEJARANO, 2012).

Alguns estudos apresentaram como resultados a pouca contribuição da formação inicial para os recém-formados, no enfrentamento de situações no ambiente escolar (PARDAL *et al.*, 2011), inclusive em cenários distantes do brasileiro, como o de Singapura (CHONG; LING; CHUAN, 2011) e em Portugal (ALVES; AZEVEDO; GONÇALVES, 2014). Costa e Rezende (2013), embora afirmem que o curso de formação inicial teve pouco impacto na construção da identidade docente do licenciando, contrapõem com afirmações que consideram a influência da desvalorização social da profissão docente para esse pouco impacto.

Independentemente do contexto de investigação, muitos autores (ALVES; AZEVEDO; GONÇALVES, 2014; BARBACELI, 2013; MORGADO, 2011; SIQUEIRA; MASSENA; BRITO, 2013) têm defendido a inserção dos estudantes nos ambientes escolares para a constituição de sua identidade profissional, defendendo que é nesse momento que as ilusões reforçadas ou mesmo ignoradas durante a formação inicial são postas à prova. Além disso, a formação centrada na escola “possibilita adequar os processos de ensino-aprendizagem às características, motivações e ritmos de aprendizagem dos alunos com que trabalham” (MORGADO, 2011, p. 807).

Ludke e Boing (2004) defendem a importância desse espaço físico, ao afirmarem que “fora do estabelecimento de ensino, qualquer outro profissional pode exercer a docência, como no caso das aulas particulares” (p. 1174).

Essa formação centrada na escola é, ainda, uma maneira de reconhecer o espaço escolar como formativo, valorizando-o, sendo essa tentativa um resgate do valor social do ambiente escolar, que, durante muitos anos, foi considerado um espaço infértil, carente de intervenções externas.

Pensar a identidade, ainda, como o reconhecimento do outro foi recorrente em alguns estudos. Esse “outro” também se expressa através da mídia. Há um consenso de que a mídia é construtora de representações sobre os docentes. Assim, estudos que se debruçam sobre o meio jornalístico impresso têm identificado que o professor é retratado como o culpado pelas mazelas que atingem a Educação (GALINDO, 2004; GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Nessa mesma mídia, a voz que discorre sobre a docência e sobre os aspectos a ela relacionados não é a dos professores; busca-se por outros profissionais. Referindo-se à realidade portuguesa, Gouvêa (2008) identifica que, por um longo período, essa voz foi a dos médicos, pois se atribuía àquela ciência o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, seguida pelas vozes dos psicólogos. Isso denota a baixa valoração social dos professores, os quais têm sua voz ignorada até mesmo em seu próprio campo de atuação. Oliveira (2010) nos chama a atenção para a tônica das publicações relacionadas aos docentes, com a propagação “de uma ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico e, portanto, pode ser discutido por leigos e praticado por voluntários” (p. 26).

A ideia de que a formação pedagógica para atuar como docente é dispensável, em uma apologia à compreensão de que saber algo é o suficiente para tornar-se um professor, é contrariada nos estudos de Cunha (2009) e Soga (2014). No primeiro, professores atuantes em universidades, porém sem a devida formação pedagógica, buscam essa formação para o enfrentamento dos desafios da docência, em cursos de pós-graduação em Educação. Já no segundo, professoras retornaram à universidade para a obtenção da Licenciatura, com os mesmos objetivos.

Por sua vez, nos filmes, há uma idealização da atividade docente, uma visão romântica e dissociada da realidade. O contato com essa representação retratada nos filmes pode afetar o sujeito.

a representação e os significados que circulam nos filmes sobre docentes apontam os mitos já presentes culturalmente em relação a esta atividade, como a necessidade de abdicar da vida pessoal em função da profissional; a relação entre professor-aluno com ênfase nos aspectos emocionais, entre outros (BORGES, 2012, p. 306).

Essa visão romantizada também se estende às representações que muitos docentes compartilham sobre a atividade que desempenham (PINTASSILGO, 2008) ou poderão

desempenhar (SALES; CHAMON, 2011). A docência torna-se uma missão, em uma ideia próxima ao ideal religioso, no entendimento de que os professores se aproximam dos missionários e sacerdotes.

Perceber na imagem construída pelos “outros” a possibilidade de construção identitária é, a nosso ver, uma consideração plausível. Em um contexto de baixa valorização da docência, a construção da identidade profissional dos atores circunscritos por essa representação pode ser influenciada por esse contexto e a precarização das condições de trabalho é um dos fatores a ser considerado (FERNANDEZ *et al.*, 2013; LUDKE; BOING, 2004).

Intrinsecamente ligada à precarização das condições de trabalho está a ausência de delineamento das funções esperadas e passíveis de serem exercidas pelos professores (HOBOLD; ANDRÉ, 2008; OLIVEIRA, 2010; SALES; CHAMON, 2011).

Muitas vezes, os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Tal situação contribui ainda para a desvalorização e suspeita por parte da população de que o mais importante na atividade educativa está por fazer ou não é realizado com a competência esperada (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Nessa mesma relação de desprestígio, está a questão salarial.

Talvez o aspecto mais básico e decisivo, com relação a um processo de declínio da ocupação docente, tanto entre nossos professores como entre os da França, seja a decadência do seu salário e do que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional. [...] ela é visível ao observador comum, às famílias, aos próprios alunos, até à mídia, que acaba contribuindo para prejudicar ainda mais sua imagem (LUDKE; BOING, 2004, p. 1165).

Existem relatos de professores que veem seus vencimentos serem insuficientes para sua subsistência, de modo que são obrigados a buscar alternativas para complementação de sua renda, tal como é relatado no estudo de Ribeiro e Bejarano (2012). Nele, o sujeito investigado necessitava complementar sua renda atuando como pedreiro, o que não é demérito em si, mas é um desvio de função em um país onde ainda há falta de professores.

Outro aspecto que tem contribuído para reformulações identitárias é o modo como os resultados das avaliações externas tem sido utilizado. Essas avaliações têm como marca a busca de mensuração do desempenho educacional dos alunos (OLIVEIRA, 2010; SANTOS, 2004) e, nessa direção, o que não puder ser mensurado deixa de ter importância. Nas palavras de Santos (2004), esse tipo de avaliação “termina por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico” (p. 1152), o que certamente traz como consequências impactos na identidade do professor.

A busca pelo investimento na formação do docente como resposta aos baixos resultados apresentados pelos alunos em avaliações externas tem sido uma prática recorrente e configura-se em uma forma de culpabilizar exclusivamente o professor, trazendo implicações para a constituição da identidade profissional desses sujeitos. É interessante perceber que essa é uma tônica internacional, percebida em diferentes contextos, tais como o chileno, no qual, para elevar os índices dos estudantes nas avaliações externas, busca-se intervir na formação dos professores, inclusive sem considerar suas reais necessidades, desconsiderando seus saberes e suas crenças, o que tende a conduzir essas intervenções ao fracasso (GALAZ, 2011). Contreras-Sanzana e Villalobos-Clavería (2010) retratam, para esse mesmo contexto, a ausência de políticas públicas eficazes visando à formação docente continuada.

Assim, percebe-se a capacidade do Estado em manipular a construção de identidades profissionais e uma das formas mais eficazes dessa efetivação tem sido atribuir aos docentes os resultados dos estudantes nas avaliações externas.

É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal (SANTOS, 2004, p. 1153).

Uma vez que as dimensões contextuais das escolas são excluídas, têm-se, de um lado, a diminuição da confiança da sociedade nesses profissionais (OLIVEIRA, 2010) e, de outro, o controle sobre as práticas desses sujeitos, na medida em que os conteúdos abordados com os alunos são readequados ao que usualmente é mensurado nessas avaliações (SANTOS, 2004).

Contrariando a lógica do senso comum, segundo a qual a precarização das condições de trabalho e a baixa valorização social implicariam em sujeitos descontentes com sua profissão, alguns estudos (GALINDO, 2004; HOBOLD; ANDRÉ, 2008; RAITZ; SILVA, 2014; SOGA, 2014) têm demonstrado que os professores, mesmo com a consciência dessa precarização, realizam-se pessoalmente e profissionalmente ao atuarem como docentes. Essa mesma tônica foi observada por Avalos e colaboradores (2010), ao se debruçarem sobre a temática docente, em uma revisão de 36 trabalhos da literatura.

Nessa direção, nos estudos de Moreira e Ferreira (2012), nas representações que os professores construíram sobre a docência suas auto-imagens estão relacionadas ao tratamento para com os alunos.

2.2 NOTAS SOBRE A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Há uma multiplicidade de modelos eleitos para tratar de identidade, tais como Dubar (GUIMARÃES, 2014; HOBOLD; ANDRÉ, 2008; LUDKE; BOING, 2004; MOREIRA; FERREIRA, 2012; RAITZ; SILVA, 2014; SOGA, 2014); Berger e Luckmann (GALAZ, 2011); Lawn (PARDAL *et al.*, 2011); Mead (SALES; CHAMON, 2011) e Hall (GUIMARÃES, 2014). Por sua vez, alguns tratam a identidade a partir de aspectos narrativos e dedicam sua análise aos aspectos discursivos, apoiando-se nos estudos de Bakhtin (BARBACELI, 2013; BORGES, 2012; COSTA, 2013), Fairclough (MALATÉR, 2008) e Foucault (GOUVÊA, 2008).

Identificaram-se, ainda, estudos que articulam as representações às noções identitárias (GALINDO, 2004; GOUVÊA, 2008; PARDAL *et al.*, 2011; PINTASSILGO, 2008; SOUZA, 2012). Galindo (2004) e Souza (2012) fizeram uso das Representações Sociais na acepção proposta por Moscovici (2012).

Em outros casos, há uma carência do enunciado da lente teórica eleita (CHONG, 2011; CONTRERAS-SANZANA; VILLALOBOS-CLAVERÍA, 2010; DOMINGUEZ *et al.*, 2011; FERNANDEZ *et al.*, 2013; OLIVEIRA, 2010; RIBEIRO; BEJARANO, 2012). A identidade, nesses casos, é tratada em um sentido próximo ao atribuído pelo senso comum, no qual identidade é aquilo que identifica o sujeito como ser único, com suas singularidades e idiosincrasias.

Entendemos que esse pronunciamento é necessário. Os modelos devem ser compreendidos na perspectiva de sua adequação a um contexto específico e, portanto, apresentam limites. Assim, a escolha da lente teórica nos traz indícios de como a pesquisa será conduzida. Faria e Souza (2011), por exemplo, ressaltam essa necessidade: “visto se tratar de produção científica que pressupõe a disseminação do conhecimento acumulado sobre dada temática” (p. 40).

Os estudos que carregam em seu título e/ou descritores referências à identidade docente trazem importantes contribuições e, normalmente, têm, como resultados, diferentes aspectos que contribuem para reformulações identitárias, tais como a:

- escolha pela profissão (DOMINGUEZ *et al.*, 2011; MIRANDA, 2014; SALES; CHAMON, 2011; SOUZA, 2012; THURLER; PERRENOUD, 2006);
- formação inicial (ALVES; AZEVEDO; GONÇALVES, 2014; CHONG; LING; CHUAN, 2011; COSTA; REZENDE, 2013; GUIMARÃES, 2014; MORGADO, 2011; PARDAL *et al.*, 2011; SIQUEIRA; MASSENA; BRITO, 2013);

- mídia como construtora de identidades (BORGES, 2012; GALINDO, 2004; GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005; GOUVÊA, 2008; OLIVEIRA, 2010);
- baixa valoração docente (FERNANDEZ *et al.*, 2013; LUDKE; BOING, 2004);
- ausência de delimitação das funções atribuídas aos docentes (HOBOLD; ANDRÉ, 2008; OLIVEIRA, 2010; SALES; CHAMON, 2011);
- autoimagem dos professores (AVALOS *et al.*, 2010; GALINDO, 2004; HOBOLD; ANDRÉ, 2008; MOREIRA; FERREIRA, 2012; PINTASSILGO, 2008; RAITZ; SILVA, 2014; SOGA, 2014).

Da análise desse mapeamento, percebe-se que um mesmo trabalho abordou diferentes aspectos, o que está plenamente de acordo com a concepção identitária, a qual é fruto e produtora de diferentes agentes. É importante conceber que estamos imersos em processos de socialização constantes, de modo que considerar um único aspecto para a constituição de identidades pode ser um recurso artificial e tender a afirmações pouco fiéis ao objeto de estudo. No caso docente, embora o estudo do impacto de um aspecto nessa constituição, tal qual a formação inicial, seja legítimo, desconsiderar as vozes que circundam os meios sociais dos quais os sujeitos fazem parte pode ser limitador.

Referenciais Teóricos

*“[...] Os objetos da ciência não são os fenômenos da natureza,
mas construções desenvolvidas pela comunidade científica para
interpretar a natureza”*

(DRIVER et al., 1999, p. 32).

A ciência e a filosofia são formas de arte. Como artistas, os pesquisadores se esforçam para criar alguma coisa, para cunhar novas noções, descobrir fenômenos, inventar teorias ou práticas alternativas (MOSCOVICI, 2013, p. 380).

Propomo-nos, neste estudo, ao diálogo entre a concepção de representações sociais e a de identidade profissional. Não é o caso de propor algo totalmente inédito, ou em caminho oposto, reinventar a roda. Insistir no diálogo entre as duas teorias tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de um macro olhar sobre os sujeitos, tendo em vista que um olhar sobre apenas um aspecto é limitador. Cotidianamente, vivenciamos reducionismos, os quais, a nosso ver, pouco contribuem para a compreensão da atividade docente, complexa por natureza.

Em relação à **TRS**, passados mais de cinquenta anos de seu enunciado na obra seminal de Serge Moscovici, inúmeros são os estudos (AGUILAR, 2011; ALVES-MAZZOTTI, 1994; ARRUDA, 2002, 2014a; CORTES-JÚNIOR, 2008; FARR, 2007; FERREIRA, 2012; GILLY, 2001; JOVCHELOVITCH, 2007, 2011; LISBOA, 2002; MIRANDA, 2014; MIRANDA; REZENDE; LISBÔA, 2015; OLIVEIRA, 2004; PAULA, 2012; PLACCO; SOUZA, 2011a; 2012; SOUZA, 2012; PEREIRA, 2012; SCHAFFER, 2007; SILVA, 2003; WACHELKE; CAMARGO, 2007, dentre outros) que se debruçaram sobre a temática e inúmeras são, por consequência, as leituras acerca desse referencial teórico, as quais, mesmo que mantenham uma unidade, visto tratarem do mesmo referencial; diferenciam-se, no entanto, na atenção dedicada aos diferentes elementos da teoria.

A **TRS** traz a concepção de representações, na qual a representação de um objeto não é um mero processo de reprodução e sim, a reinvenção do objeto. Nas palavras de Moscovici, “representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas” (2001, p. 63).

Nesse sentido, embora essa construção teórica já esteja presente desde minha Dissertação de Mestrado (MIRANDA, 2014), entendo que essa releitura é de fundamental importância para a condução deste novo estudo, em especial pelo amadurecimento intelectual que espero atingir com o desenvolvimento desta Tese. Além do mais, por nosso interesse

estar ligado ao diálogo entre duas teorias, os elementos abordados nessa releitura deverão ser distintos da ênfase dada no momento da construção da Dissertação.

Como primeiro passo para a concretização do diálogo entre a **TRS** e a identidade profissional, delinear-se-á o modelo teórico sobre o tema utilizado no presente estudo. Entendemos que uma concepção que contemple a dinamicidade das relações, a flexibilidade e multiplicidade da identidade, concebendo-a enquanto processo contínuo, é a que mais se aproxima de nossa compreensão acerca dessa temática. Assim, com base nesses pressupostos, optamos pela concepção de identidade profissional proposta por Claude Dubar (1992; 2005; 2009).

No emprego de um referencial teórico cabe um mínimo de artificialidade, no sentido de destoar do objeto e dos métodos utilizados pelo autor, em sua proposição original. No presente estudo, este recurso¹⁴ é empregado ao se pensar nos objetos seminais estudados por Moscovici e Dubar. No que é concernente à **TRS**, por ocasião de sua elaboração, o pesquisador viu-se dividido entre o estudo de duas teorias: o marxismo e a psicanálise, ambas com percursos próprios de divulgação no seio da sociedade francesa. No entanto, por questões contextuais, Moscovici fez a escolha pelo estudo da assimilação da psicanálise pelo público (MOSCOVICI, 2013). Por sua natureza, a psicanálise envolve conceitos científicos, os quais são reconstruídos na comunicação informal, gerando um novo conhecimento: o de senso comum.

Em nosso caso, o objeto de pesquisa escolhido difere do estudo original de Moscovici: as representações sobre ser professor e sobre a escola não fazem parte do conhecimento reificado, visto a pluralidade de teorias que permeiam as concepções sobre as temáticas supramencionadas. Há de se considerar, ainda, que embora não haja um único modelo, os pesquisadores da área constantemente propõem modelos acerca do que é ser professor, do que se espera desse ator social, assim como, para a escola e sua respectiva função social.

Por sua vez, os estudos de Claude Dubar (1992, 2005, 2009), aqui relatados, voltam-se à compreensão dos aspectos inerentes à transformação e à reprodução das identidades profissionais, com ênfase nos processos de socialização, aos quais é atribuída grande importância para a constituição das identidades profissionais. Nesse sentido, seu olhar se inclina para a construção de identidades associadas ao trabalho. Assim como Moscovici, seus

¹⁴ Embora difira do proposto na obra seminal de Moscovici e Dubar, são muitos os trabalhos que fazem essa apropriação no campo educacional (AGUILAR, 2011; ALVES-MAZZOTTI, 1994; ARRUDA, 2002, 2014a; CORTES-JÚNIOR, 2008; FARR, 2007; FERREIRA, 2012; GILLY, 2001; GUIMARÃES, 2014; JOVCHELOVITCH, 2007, 2011; HOBOLD, ANDRÉ, 2008; LISBOA, 2002; LUDKE, BOING, 2004; MIRANDA, 2014; MIRANDA, REZENDE, LISBÔA, 2015; MOREIRA, FERREIRA, 2012; OLIVEIRA, 2004; PAULA, 2012; PEREIRA, 2012; PLACCO, SOUZA, 2011a, 2012; RAITZ, SILVA, 2014; SOGA, 2014; SOUZA, 2012; SCHAFFER, 2007; SILVA, 2003; WACHELKE, CAMARGO, 2007).

estudos não tratam diretamente do professor e dos aspectos relacionados à Educação, porém, o cerne de sua teoria fornece elementos para a compreensão de transformações das identidades docentes (GUIMARÃES, 2014; HOBOLD; ANDRÉ, 2008; LUDKE; BOING, 2004; MOREIRA; FERREIRA, 2012; PLACCO; SOUZA, 2011a, b; RAITZ; SILVA, 2014; SOGA, 2014).

Uma vez que nosso interesse está ligado à intersecção dos modelos teóricos de Claude Dubar e de Serge Moscovici, será feita, a partir desse momento, uma breve apresentação dos modelos teóricos eleitos, seguida pelo diálogo entre estes dois referenciais. A construção deste texto baseia-se em contribuições tanto clássicas como atuais de pesquisadores dessas teorias.

3.1 A GENEALOGIA

A grande falácia associada ao desenvolvimento do conhecimento científico é uma visão reducionista, segundo a qual se entende que o conhecimento científico é construído em um completo isolamento. Os autores que constituem o arcabouço teórico deste estudo descontroem essa visão, na medida em que, em suas obras, explicitam as perspectivas nas quais se pautaram para o desenvolvimento de suas próprias teorias. É importante frisar que as teorias elaboradas não são apenas uma miscelânea de outras teorias. Buscaremos relatar, nas linhas a seguir, alguns dos pressupostos dos autores, declarados por Moscovici e Dubar para este desenvolvimento, em uma tentativa de traçar a genealogia das teorias propostas.

A identificação desta genealogia pauta-se na apresentação dos referenciais feita pelos próprios autores, que estão presentes em suas obras e em obras com leituras secundárias. Não se pretende, neste espaço, esgotar o resgate histórico dessa genealogia. A apresentação dos autores em função de sua cronologia, bem como de sua importância no desenvolvimento das teorias de Dubar e Moscovici também fogem do objetivo do texto. Buscou-se, apenas, delinear o olhar desses autores sobre algumas ideias que os inspiraram para o desenvolvimento de suas respectivas teorias.

3.1.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moscovici não desenvolveu sua teoria em um vázio cultural (FARR, 2007, p. 44).

Na construção das **TRS**, o autor transita entre uma série de ciências, tais como a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia, inspirando-se em algumas ideias, dentre as quais, as de Durkheim, Lévy-Bruhl, Vygotsky, Piaget e Freud. Moscovici ressalta, com muita clareza e naturalidade, a necessidade de buscar inspiração até mesmo em outras Ciências (MOSCOVICI, 2013).

Atribui a Durkheim sua maior inspiração, na medida em que reconstrói o conceito de representações coletivas, enunciado por aquele autor. “Tendo Durkheim como um ancestral, a **TRS**, de maneira mais que adequada, cobre o quanto um indivíduo é um produto da sociedade” (FARR, 2007, p. 51). Conforme mencionado por Sá (1996), registrado também em Miranda (2014), alguns elementos distinguem as representações coletivas propostas por Durkheim das **RS**, por Moscovici, tais como o caráter estático, imutável, das representações coletivas. Nesse modelo, as interações são desprezíveis (MOSCOVICI, 2001). A perspectiva de Durkheim se refere às tradições, enquanto Moscovici propõe um olhar novo, criador da realidade e do próprio senso comum:

se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, 2013, p. 49).

Percebe-se, assim, que a concepção de representações coletivas não é adequada para retratar os fenômenos a que Moscovici se refere, surgindo a necessidade da substituição do adjetivo *coletivo* por *social*. Mais do que uma troca semântica, essa troca implica na concepção de “compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer” (MOSCOVICI, 2001, p. 62).

Por sua vez, as apropriações de Lévy-Bruhl feitas por Moscovici relacionam-se a inúmeros aspectos, dentre os quais, o abandono do antagonismo entre individual e coletivo (MOSCOVICI, 2001). Moscovici ressalta a possibilidade de existirem diferentes visões de mundo, as quais são fortemente influenciadas pelos distintos contextos sociais; em outras

palavras, “os modelos de representação que formam a mentalidade de um povo são incomensuráveis para outro” (MOSCOVICI, 2001, p. 51).

Lévy-Bruhl contraria um dos pressupostos de Durkheim, ao defender que o pensamento científico não substitui completamente o pensamento pré-científico. E é, também nesse sentido, que as ideias de Lévy-Bruhl se coadunam com as propostas por Moscovici. A evidente valorização do senso comum se fez presente, também através da influência dos pensamentos de Lévy-Bruhl, nas ideias difundidas por Vygotsky, as quais sugerem que “o senso comum é um mediador necessário de assimilação, seja ele cultural ou científico” (MOSCOVICI, 2013, p. 301). Na perspectiva da continuidade/descontinuidade, Moscovici (2001; 2013) coloca como antagônicas as posições de Durkheim e Lévy-Bruhl.

O olhar de Moscovici sobre os trabalhos de Piaget estava voltado às suas contribuições em relação à representação de mundo da criança, ao desenvolvimento do pensamento infantil (ARRUDA, 2002; DUVEEN, 2007; MOSCOVICI, 2001). Além disso, Piaget atribuía grande importância à natureza das interações, em especial ao contato da criança com os adultos e com outras crianças. Piaget descreve duas formas para a aquisição do conhecimento social: “como produto da transmissão social, onde sua fonte é a autoridade de uma figura dominante ou privilegiada [...] e o conhecimento adquirido através de elaboração cognitiva, em um processo de reconstrução” (DUVEEN, 2007, p. 272). Duveen (2007) afirma que ambos os autores compartilham de uma mesma postura epistemológica.

Para Moscovici, em relação a Vygotsky, o que Piaget explorou em escala individual, entre as crianças, o autor russo procurou explorar em escala coletiva (MOSCOVICI, 2013). Ambos os autores assumem o conhecimento como uma construção em que o sujeito tem papel ativo.

Em Freud, evidencia-se que o interesse de Moscovici ultrapassa a definição de seu próprio objeto de pesquisa, a psicanálise, interessando-se, especialmente, sobre as teorias sexuais acerca da criança. Estas foram construídas a partir de materiais fornecidos pelas crianças, de modo que Freud reconheceu nestes materiais traços da cultura circundante. Assim, para Moscovici, este trabalho constitui-se em representações partilhadas pertencentes ao senso comum, em outros termos, representações sociais (MOSCOVICI, 2001).

Moscovici esclarece a aproximação entre elementos coletivos e individuais nos trabalhos de Piaget e Freud, atribuindo esta aproximação à *natureza das coisas*. Na visão do autor, Piaget “esclareceu a composição psíquica das representações, referente às relações sociais. O segundo autor as apresenta sob um outro ângulo, saídas de um processo de transformação dos saberes, e explicou a maneira como são interiorizadas” (MOSCOVICI, 2001, p. 5).

Percebe-se, no delineamento acima, um emaranhado de intersecções de modelos nos quais Moscovici se inspirou ao organizar suas ideias acerca da **TRS**. Finalizamos essa sessão

com as palavras de Moscovici, as quais podem mostrar, porque, a seu ver, foi necessário propor a **TRS**: “através de todo o meu trabalho, permaneci fiel à navalha de Guilherme de Occam: não se devem multiplicar conceitos sem necessidade. Não se deve fazer com mais o que se pode fazer com menos” (MOSCOVICI, 2013, p. 349).

3.1.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE CLAUDE DUBAR

Claude Dubar narra, em “*A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*” (2005), os diferentes pontos de vista sobre a *socialização*, os quais contribuíram para a constituição de seu modelo de formas identitárias, a saber: Piaget, Durkheim, Parsons, Hegel, Habermas, Max Weber, Mead, Berger e Luckmann. Em “*A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*” (2009), Dubar cita, ainda, Elias, Marx e Engels. No estudo de alguns desses autores, a inspiração se deu no sentido de uma reflexão sobre as possibilidades contextuais para processos de reformulações identitárias. Em outros, a releitura possibilitou a Dubar nomear formas identitárias.

Há de se considerar que a obra de Dubar apresenta como um dos eixos a questão da socialização. Assim, seu interesse sobre a obra de Piaget se deu por vislumbrar, em seu trabalho, uma abordagem que relaciona explicações sociológicas, psicológicas e biológicas. A seu ver, “a primeira tentativa de superação das oposições entre os pontos de vista psicológico e sociológico” (DUBAR, 2005, p. 3). Valoriza, no trabalho daquele autor, a concepção da descontinuidade das fases de desenvolvimento (DUBAR, 1992).

Na leitura do trabalho de Piaget, por Dubar, a socialização é reflexo dos processos de assimilação e acomodação. Ele dedica atenção especial à concepção de equilíbrio, desenvolvida por Piaget, inspirando-se nela para propor as chamadas “estratégias identitárias”¹⁵. Nas palavras de Dubar (2005), o modelo de equilíbrio foi a maior contribuição de Piaget às análises da socialização: no entanto, opõe-se à formulação de que a equilíbrio se restringiria apenas às crianças.

As objeções de Dubar em relação à proposição Piagetiana residem, ainda, em suas construções generalistas sobre o processo de socialização das crianças, ao minimizar “as enormes variações que podem ser observadas nos “produtos” da socialização conforme as épocas, os tipos de sociedade, os meios sociais, os grupos ou as classes sociais” (DUBAR,

¹⁵ Destinadas a reduzir a distância entre a identidade real e a virtual, as quais serão melhor explicitadas nas páginas a seguir.

2005, p. 35). Aponta, ainda, que sua concepção, embora teoricamente bem delineada, não se traduziu metodologicamente (DUBAR, 2005).

Uma alternativa às construções generalistas, encontrada por Dubar, foi a visão cultural e funcional da socialização, a qual encontra um eixo comum em meio a diferentes proposições: “a personalidade dos indivíduos é fruto das culturas em que nasceram” (DUBAR, 2005, p. 37). Dentre os estudiosos dessa temática, encontrou suporte em Benedict, pioneira nas ideias da cultura como modeladora das pessoas, seguida por Kardiner, o qual contesta a universalidade do complexo de Édipo, proposto por Freud, e reitera a importância da primeira infância na formação do Eu, proposta pelo mesmo estudioso.

Essas ideias são importantes, na perspectiva destacada por Dubar quanto ao **pertencimento social**, na medida em que as culturas moldam os indivíduos e diferentes culturas implicam necessariamente em indivíduos diferentes.

Outra influência declarada no trabalho de Dubar é a proposição funcionalista de Parsons, a qual atribui à socialização a função de interiorização de normas e valores e de integração social, a partir da efetivação de quatro funções: estabilidade de valores e normas, integração entre seus atores, perseguição de fins (permitindo a definição dos chamados objetivos da ação) e, por fim, a função de adaptação (DUBAR, 2005). Nessa direção, essa interiorização implica no desenvolvimento de pertencimento cultural, fazendo com que, na idade adulta, o sujeito passe a agente socializador, tal qual foi feito com ele na infância. O autor chama de desvio o fato da possibilidade de o adulto não ter desenvolvido esse pertencimento cultural a seu grupo de origem, obrigando-o a buscar outro grupo para obter reconhecimento.

Nessa questão, Merton, pautando-se em estudos empíricos, lança luz sobre o falso caráter generalista das proposições funcionalistas, questionando-se sobre o porquê de “alguns indivíduos, em determinadas situações, se referirem positivamente a um grupo social diferente de seu grupo de pertencimento?” (DUBAR, 2005, p. 65). Nessa luz, o autor denomina de **socialização antecipatória** o ato de aprender as normas do grupo no qual se deseja ser inserido. Assim, a busca pela inserção se dá no sentido de estar em um grupo de referência mais prestigiado e não necessariamente pela exclusão de seu grupo de pertencimento.

Uma concepção cara a Dubar é a de *habitus*, a qual busca relacionar o comportamento dos sujeitos a condicionamentos sociais. O *habitus*, na visão de Bourdieu, é enunciado como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1986, p. 65). Nessa perspectiva, a socialização é tida como incorporação de *habitus*, sendo, então, reflexo da história dos indivíduos, contribuindo para uma leitura da

reprodução da ordem social, mas que, para Dubar, é insuficiente para elucidar a produção de mudanças (DUBAR, 2005).

As noções supracitadas constituem-se, para Dubar, respeitando suas singularidades, em condicionamentos. Busca, nas ideias de Hegel, Habermas, Weber, Mead, Berger e Luckmann, o que denomina como abordagem compreensiva da socialização, na qual a interação e a incerteza estão no cerne da realidade social.

A leitura de Hegel por Dubar se dá através das reflexões de Habermas sobre Hegel, o qual identifica, em sua proposição, os chamados três mundos: subjetivo, objetivo e social, relacionados ao processo de socialização, no qual há a exteriorização do subjetivo e interiorização do objetivo. Assim, das proposições de Hegel, dentre outros aspectos, Dubar se interessa pela concepção de identidade pautada na possibilidade de reconhecimento recíproco; a ênfase reside na possibilidade, e não na necessidade, desse reconhecimento ser o ponto de partida para a socialização.

Por sua vez, em Habermas, a centralização da divisão do trabalho chama a atenção de Dubar, implicando na concepção da socialização como o vínculo entre o trabalho e a interação. Para Habermas, a relação entre os “mundos vividos” e os processos identitários não pode ser reduzida ao resultado do trabalho, das forças produtivas.

A teoria de Max Weber exerce forte influência no pensamento de Dubar; as chamadas *socialização comunitária* e *societária*, como difundidas por Weber, passam a fazer parte da proposição de Dubar (2005; 2009). Essas formas são, em princípio, antagônicas: na primeira, a ênfase está no compartilhamento de valores, pressupondo sentimentos de pertencimento comuns; os sentimentos são fortemente arraigados. Em contrapartida, na societária, a racionalidade é uma de suas principais marcas, perpassando por um conjunto de interesses distintos, os quais produzem dissociação e autonomização crescente dos campos da atividade social, características do fenômeno da burocratização. Ambas as formas podem conviver; em toda relação societária duradoura, tendem a surgir valores sentimentais, característicos da socialização comunitária. Weber também vislumbra a proposição contrária, na qual uma relação comunitária pode se pautar na racionalidade, tal qual ocorre na socialização societária.

A combinação dessas formas de socialização com as lógicas de trabalho, de representações simbólicas e, ainda, de formas de poder, contribui para um quadro cada vez mais diversificado de identidades.

Para Dubar, outra contribuição efetiva foi a interpretação dos trabalhos de George Mead. Dubar atribui a esse autor a proposição da concepção da socialização como construção de uma identidade social devida à interação com os outros, sendo a comunicação o elemento

central dessa construção (DUBAR, 2005). Mead entende que a criança começa a se socializar a partir da encenação de papéis desempenhada pelos seus próximos, a quem Mead chama de *outros significativos*, configurando-se como as primeiras identificações do sujeito, em uma analogia aos jogos livres, isentos de regras. Contrários a essa analogia, estão os *outros generalizados*, os quais são comparados aos jogos com regras, regras estas externas aos sujeitos.

As etapas de socialização, para Mead, incluem a identificação com esses *outros generalizados* e o reconhecimento de si como membro do grupo por esses mesmos *outros*, de modo que o sujeito não seja apenas um membro passivo, internalizador das normas do grupo, mas que possa reconstruir sua comunidade a partir dos valores associados ao papel que assume, ressaltando a necessidade constitutiva de nos colocarmos no lugar do outro através da assimilação ampla de papéis sociais (SOUZA, 2011).

Peter Berger e Thomas Luckmann, na visão de Dubar, se debruçaram sobre a proposição de Mead, ampliando-a, ao proporem as noções de socialização primária e secundária. Esta primeira diz respeito aos primeiros contatos sociais da criança, mediados pelos *outros significativos*, os quais, por sua natureza, não são escolhidos pela criança e lhe apresentam sua representação de mundo. Assim, “os saberes básicos incorporados pelas crianças dependerão não somente das relações entre a família e o universo escolar, mas de sua própria relação com os adultos responsáveis pela socialização” (DUBAR, 2005, p. 121).

Por sua vez, a *socialização secundária* envolve os chamados saberes profissionais, portanto referenciados a um campo especializado de atividade. Embora dependente da *socialização primária*, essa dependência pode implicar em um processo de ruptura com a *socialização primária*. Assim, esse modelo está atrelado a uma concepção da socialização que concebe a possibilidade de transformação social.

A apresentação das bases epistemológicas para Dubar difere ligeiramente da apresentada na seção anterior. Além de apresentá-las, assim como o fez Moscovici, na perspectiva de sua identificação acerca das potencialidades das diferentes teorias, Dubar percebe em algumas delas possibilidades para suas próprias teorizações, em uma leitura que identifica nelas formas identitárias. Assim como em Moscovici, são tecidas algumas críticas, de modo a sustentar a necessidade da proposição de sua teoria.

Nesse sentido, é importante destacar que boa parte do trabalho de Dubar concentra-se na discussão sobre reformulações identitárias, em suas palavras, *crises de identidade* (2005; 2009), contemplando-as a partir de uma tentativa de compreendê-las “como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social” (DUBAR, 2005, p. 137). Para Dubar (2009),

existe um movimento histórico, ao mesmo tempo muito antigo e muito incerto, de passagem de certo modo de identificação a outro. Trata-se, mais precisamente, de processos históricos, ao mesmo tempo coletivos e individuais, que modificam a configuração das formas identitárias definidas como modalidades de identificação (p. 14).

Em relação à proposição de Norbert Elias: *não há identidade do Eu sem identidade do Nós* (DUBAR, 2009, p. 28), sua crítica se sustenta na ausência do delineamento do que seja o “Eu” e o “Nós” para o autor. É com base nas proposições de Elias que Dubar aponta as *formas identitárias cultural e estatutária*. A primeira se refere à imposição de uma identidade pelo grupo do qual o sujeito faz parte, o que implica na não existência de uma verdadeira identidade do Eu. Nessa proposição, as pessoas estão em um processo contínuo de representação de papéis.

Por sua vez, a segunda é reflexo da “interiorização de novas maneiras de dizer, de fazer e de pensar valorizadas pelo Poder” (DUBAR, 2009, p. 38), em relações de hierarquia, na qual o sujeito busca reproduzir os modos dos sujeitos hierarquicamente “superiores” a ele.

Outra abordagem que interessa a Dubar é a de Max Weber, que, embora não tenha utilizado a expressão identidade de forma aberta, nos conduz a um raciocínio nesse sentido. Esse autor propõe a existência de *formas comunitárias e societárias*. A primeira baseia-se em heranças culturais e na manutenção da tradição através de laços afetivos. Por sua vez, a segunda fundamenta-se em relações sociais racionais, econômicas e trocas comerciais. Expõe, ainda, um processo de racionalização, em que essa segunda forma de relação social se sobreporia à primeira. Dubar, então, faz uso dessa nomenclatura em suas proposições.

A proposição de uma *forma reflexiva* por Dubar pauta-se nas ideias de Michel Foucault, em especial, em sua expressão “‘preocupação consigo mesmo’, para designar a emergência de um individualismo que valoriza os aspectos privados da existência, apoiando-se sobre uma ‘moral rigorosa e pessoal’” (Dubar, 2009, p. 44-45). Esta forma identitária se refere à possibilidade de pensar a si mesmo como um ser singular, em um processo de reflexão. É interessante perceber que Dubar apoia-se, ainda, em Weber, para sua construção, ao afirmar que essa forma identitária está relacionada a uma forma comunitária de socialização.

Ainda apoiado em Weber, Dubar identifica a forma narrativa, em oposição à forma reflexiva. Nela, o foco é a ação no mundo; “traduz-se por uma “arte de relatar” o que se fez, e não por meditações referentes ao se queria ser” (DUBAR, 2009, p. 50). “Implica no questionamento das identidades atribuídas. É aquela história que cada um conta a si mesmo sobre o que ele é” (DUBAR, 2009, p. 73). Tanto na forma reflexiva quanto na narrativa, o que se apresenta são os aspectos do Eu que o sujeito deseja ter reconhecido pelos outros (DUBAR, 2009).

Esse conjunto de releituras o levam a afirmar que não é possível conceber uma forma de identidade universalmente dominante.

É possível que outros autores tenham influenciado a proposição de formas identitárias, por Dubar, e da teoria das representações sociais, por Moscovici, porém nos ativemos aos supramencionados, visto terem sido declaradamente expressos pelos autores. Outro aspecto a se reforçar é que as ideias aqui apresentadas foram as leituras de Dubar e Moscovici sobre os autores, tendo em vista que foram essas leituras que os influenciaram na construção de suas teorias. Dedicar-nos-emos, a partir desse ponto, à apresentação dos aspectos inerentes aos modelos teóricos de Dubar e Moscovici.

3.2 ASPECTOS INERENTES AOS MODELOS TEÓRICOS

Nesse espaço, buscaremos delinear os aspectos estruturantes de cada teoria selecionada para o presente estudo. Ambos os autores concordam quanto ao fato de que conceituar uma teoria pode trazer mais desvantagens do que não fazê-lo. Dubar utiliza as palavras de Erikson¹⁶ para alertar quanto a esses riscos: “quanto mais se escreve sobre este tema – a identidade, mais as palavras se erigem como limite em torno de uma realidade tão insondável quanto por toda parte invasiva” (1968, p. 5 *apud* DUBAR, 2005, p. 133). Mesmo com ciência dessa armadilha, Dubar opta por elencar o cerne de sua teoria.

Moscovici, por sua vez, argumentando que, ao desenvolver uma teoria, não poderia determinar como ela iria evoluir, se recusou a propor uma conceituação formal (ALVES-MAZZOTTI, 1994). No entanto, após mais de cinquenta anos de sua proposição, podem ser encontradas algumas consagradas, as quais serão apresentadas nas páginas seguintes.

3.2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

A disseminação dos pressupostos da **TRS** tem como marco a obra *A psicanálise, sua imagem e seu público* (MOSCOVICI, 2012). Nessa obra seminal, Moscovici buscou elucidar o processo da assimilação da psicanálise pela população francesa, em diferentes campos sociais, o que deu origem à concepção de representações sociais. Para o próprio autor, a

¹⁶ ERIKSON, E. H. Identity, youth and crisis. Nova York: W. W. Norton, 1968.

TRS “é uma teoria concebida para responder a questões específicas, com respeito a crenças e vínculos sociais e para descobrir novos fenômenos” (MOSCOVICI, 2013, p. 380 - 381).

A partir deste estudo, Moscovici busca dar visibilidade ao chamado conhecimento de senso comum. Em sua visão, o conhecimento científico, pertencente ao chamado universo reificado, e o conhecimento do senso comum, alusivo ao universo consensual,

diferem um do outro no sentido que o primeiro tenta estabelecer explicações do mundo que são imparciais e independentes das pessoas¹⁷, enquanto que o último prospera através da negociação e da aceitação mútua. Mas, de maneira igualmente importante, eles diferem com respeito ao tipo de pensamento e métodos de raciocínio. O primeiro procede, sistematicamente, da premissa para a conclusão e ele se apoia naquilo que ele considera puros fatos. O método do segundo não é tão sistemático; ele se apoia na memória coletiva, no consenso. Mas o que deve ser enfatizado é que ambos os modos de pensar estão baseados na razão. O pensamento do senso comum é razoável, racional e sensível (MOSCOVICI, 2013, p. 323)

Nesse sentido, ao investigar a assimilação do conhecimento científico, no caso a psicanálise, Moscovici se depara com a construção do conhecimento de senso comum em relação a essa temática, nomeando-o como representações sociais, conhecimento que difere da proposição científica. No entanto, é a forma de conhecimento que exerce influência na vida das pessoas. A representação social, ao utilizar um outro sistema de categorização e linguagem, atua no sentido de promover o entendimento dos sujeitos sobre os diferentes objetos, difundindo conhecimentos que estão presentes em nosso cotidiano, no diálogo entre os sujeitos, na mídia impressa, televisiva e digital e auxiliando na sua assimilação (ALVES-MAZZOTTI, 1994; DUVEEN, 2013; JODELET, 2001).

Embora suas bases epistemológicas sejam tão diversas, como já citado, a **TRS** ancora seu desenvolvimento na psicologia social, ciência de natureza híbrida, situada entre a psicologia e a sociologia (WACHELKE; CAMARGO, 2007). Na perspectiva de Ivana Marková,

a fim de desenvolver uma psicologia social do conhecimento, necessita-se começar com questões referentes ao conhecimento popular e conhecimento cultural, dos quais fazem parte as representações sociais e, através deles, elas se desenvolvem. Estuda-se sua gênese através da conversação, propaganda, mídia e outros meios de comunicação baseados na linguagem (2013, p. 321-322).

E assim Moscovici o fez, ao inquirir mais de dois mil sujeitos, divididos em seis grupos, o que considerou se tratar de uma amostra significativa da população parisiense, incluindo entre

¹⁷ Entendemos que a explicação proposta por Moscovici para o conhecimento científico está próxima de uma concepção empirista de Ciência, a qual transmite a ideia de que a Ciência se processa de forma contínua e acumulativa, muitas vezes omitindo a influência de questões políticas e humanas no trabalho científico. Em suma, uma visão que, aparentemente, vislumbra neutralidade na Ciência (MIRANDA *et al.*, 2015). Embora os autores do presente trabalho possuam uma visão do conhecimento científico distinta da enunciada por Moscovici, entendemos que a visão do autor em nada altera a proficuidade de suas ideias difundidas, visto que seu interesse está na construção do conhecimento de senso comum.

eles industriais, artesãos, funcionários, mulheres sem profissão, professores, médicos, advogados, técnicos, clérigos, a chamada população operária, estudantes da Universidade de Paris, alunos das escolas de tecnologia, além de dois pequenos grupos do interior – Grenoble e Lyon. Também dedicou-se à análise do conteúdo dos artigos relacionados à psicanálise, publicados pela imprensa durante o período que compreendeu o início do ano de 1952 até março do ano seguinte, totalizando 1640 artigos (MOSCOVICI, 2012).

A preocupação do autor em investigar diferentes grupos de sujeitos é explicada pelo interesse em questões sobre vínculos sociais e a ação e pela percepção de que as diferentes categorias nas quais os sujeitos estão inseridos podem ser concebidas como

uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significativas de mensagens não significativas e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta. Nenhuma mente está livre dos efeitos condicionantes anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVICI, 2013, p. 35).

Assim, espera-se que os sujeitos concentrem atenção diferenciada aos elementos do objeto, implicando em representações distintas (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2013).

Construídas a partir da comunicação entre os sujeitos, por sua natureza, não podem ser criadas por um indivíduo isoladamente, mas apresentam um caráter social de construção, e, como resultado, guiam os indivíduos em sua práxis diárias. Com a construção da representação social, torna-se possível “interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles, uma vez que a representação toma o lugar do objeto social a que se refere e transforma-se em realidade para os atores sociais” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 381). Portanto, a realidade construída por um grupo possivelmente irá diferir da construída por outro distinto e de seus respectivos comportamentos, tendo em vista que os “comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação desta situação” (ABRIC, 2001, p. 156).

Além de se constituírem como as realidades das vidas cotidianas, as representações sociais possibilitam as relações entre sujeitos; em outras palavras, dão forma às interações sociais (DUVEEN, 2013; MOSCOVICI, 2012). Intervêm, ainda, na “definição das identidades pessoais e sociais, (n)a expressão dos grupos e (n)as transformações sociais” (JODELET, 2001, p. 22). Face a isso, as funções associadas à representação social refletem sua importância, seja na justificativa de comportamentos, na difusão e assimilação dos conhecimentos e, até mesmo, na preservação da identidade dos grupos.

Somando-se a esses aspectos, a **TRS** nos ensina que a concepção de crença está contemplada em seus pressupostos, visto que, para Moscovici, as representações são construídas parcialmente por crenças baseadas na fé (MOSCOVICI, 2013). É importante entender que, na acepção da **TRS**, “as crenças são consideradas como estados mentais com considerável tempo de duração. As crenças estão, normalmente, enraizadas na cultura, na tradição e na linguagem” (MARKOVÁ, 2006, p. 230). Assim, constituem-se como uma parte rígida e duradoura das representações sociais.

No âmbito dos pressupostos defendidos pela **TRS**, existem, pelo menos, três abordagens consagradas e complementares à grande teoria, desenvolvidas por colaboradores de Moscovici: a abordagem Culturalista, defendida por Jodelet; a vertente Estruturalista, orientada por Abric e a abordagem Societal, proposta por Willem Doise. Os três pesquisadores trabalharam diretamente com Moscovici por certo período. Almeida (2009) relata que, dos três, Jodelet foi a única a permanecer no Laboratório de Psicologia Social, criado por Moscovici, o tendo substituído, inclusive, na direção do laboratório, até sua aposentadoria, mantendo um importante trabalho de aprofundamento e difusão da teoria, razão pela qual a vertente desenvolvida pela pesquisadora é a que mais se aproxima dos pressupostos iniciais apresentados por Moscovici. Foi a vertente adotada no presente estudo, devido ao delineamento teórico/metodológico adotado para o desenvolvimento do trabalho.

Jodelet (2005) dedicou-se à investigação da representação social da loucura (em uma população em que os doentes mentais conviviam livremente), de modo a elucidar de que maneira ocorre a construção dessa representação e, ainda, compreender como essas representações orientam a relação com os doentes mentais.

O modelo proposto por Jodelet afirma a “necessidade de assegurar uma ampla base descritiva – de tipo etológico – dos fenômenos de representação social” (SÁ, 1998, p. 73). No caso da abordagem culturalista, envolve a articulação de diversas metodologias. O objetivo de Jodelet com essa articulação foi o de explorar os, assim designados, problemas nodais:

apreender em sua imbricação os aspectos cognitivos e expressivos de uma representação social compartilhada por um grupo, a respeito de um objeto (...). Examinar a maneira pela qual as condições sociais, a linguagem e a comunicação intervêm na formação, na mudança ou na manutenção de um sistema representativo (...). Delimitar as condições de operatividade desta representação no estabelecimento de uma visão consensual e na orientação de comportamentos individuais e coletivos (JODELET, 2005, p. 49)

Assim, a pesquisa sobre a representação da loucura foi pautada segundo esses pressupostos. Para Jodelet (2001), foram as representações sociais relacionadas a esse grupo social, os doentes mentais, que permitiram orientar a relação dos sujeitos com esse grupo específico, de modo a se defenderem de uma presença dita perigosa.

Na abordagem proposta por Abric (2001), também denominada Teoria do Núcleo Central, a ênfase reside na identificação das estruturas da representação social: o núcleo-central e o sistema periférico. O núcleo central é marcado por sua estabilidade e resistência às mudanças, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação. Influencia-se pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo. O núcleo central é o responsável por gerar o significado básico da representação e determinar a organização global dos demais elementos (SÁ, 1996). Já o sistema periférico engloba os demais elementos da representação, delimitados pela flexibilidade, mutabilidade e modulações individuais, na medida em que suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições devidas às histórias individuais.

Por sua vez, na abordagem desenvolvida por Willem Doise, a preocupação reside em conectar o individual e o coletivo. Nas palavras de Almeida (2009, p. 732), Doise buscou “estudar as relações entre os grupos e os indivíduos, enfatizar e empiricamente colocar em relevo a influência de fatores sociais sobre o funcionamento cognitivo individual”. Desse modo, sua teoria demarcou que “a posição e a inserção social dos indivíduos e grupos se tornam um determinante principal de suas representações” (FERREIRA, 2012, p. 136).

Em relação à disseminação das ideias propostas pela **TRS** no Brasil, Sá (2007) nos lembra que a psicologia social tende a ser plural. Em suas palavras, é “crítica e avessa a fronteiras disciplinares rígidas” (p. 12). Assim, a **TRS** encontrou terreno fértil nas terras brasileiras. Sua difusão data do final dos anos setenta, a partir da tradução da obra de Serge Moscovici (2012) e das vindas de Denise Jodelet à América Latina, no início dos anos oitenta (SÁ, 2007), encontrando crescimento de sua aceitação no fim da ditadura (CASTRO, 2011). Nas palavras de Castro (2011), essa ampliação, após o final desse período, se deve à natureza do estudo das representações sociais: “ao dar conta do pensamento social que nasce do cotidiano, torna evidente a pluralidade e multiplicidade dos diferentes grupos de cidadãos brasileiros e, com isso, ele próprio se torna uma ameaça a qualquer regime totalitário” (p. 12).

A partir de então, só tem crescido o interesse por utilizá-la enquanto referencial teórico e metodológico como indicado pelo número crescente de trabalhos que o utilizam. Esse crescimento também é afirmado nos congressos destinados exclusivamente ao tema, como as Conferências Internacionais sobre Representações Sociais (**CIRS**) e a Jornada Internacional sobre Representações Sociais (**JIRS**), os quais se concretizam como um espaço fértil para divulgação e socialização dos estudos e pesquisas apoiados na teoria (MIRANDA, 2014).

3.2.2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL

A abordagem proposta por Claude Dubar (1992; 2005; 2009) para o estudo da identidade em pesquisas empíricas busca a intersecção entre o individual e o social, de modo a incluir, nas análises, as instituições das quais os indivíduos fazem parte, os aspectos culturais e, ainda, os econômicos, objetivando, assim, compreender e definir categorias de análise (Figura1).



Figura 1: Categorias de análise da identidade (Fonte: Dubar, 2005, p. 142).

Na Figura 1 está apresentado um diagrama que sumaria as ideias que serão discutidas brevemente a seguir. É interessante perceber que muitos dos processos enunciados – relacional, identidade para o outro, atribuição, e ainda, biográfico, identidade para si, pertença, dentre outros – a despeito de apresentarem diferentes designações, estão interligados conceitualmente, podendo ser agrupados em duas diferentes categorizações. Nesse sentido, em função de serem distintos, esses dois agrupamentos apresentam certa autonomia e, paradoxalmente, certa dependência, pois é na articulação desses dois processos que se constituem as identidades sociais e profissionais.

Assim, ao reafirmar como verdadeira a intersecção entre o individual e o social, Dubar os aponta como dimensões inseparáveis na construção das identidades. É importante enfatizar que o modelo proposto por Claude Dubar é delimitado por uma perspectiva nominalista. Sua concepção opõe-se à vertente essencialista, a qual defende que a “identidade dos seres existentes é o que faz com que permaneçam idênticos, no tempo, à sua essência” (DUBAR, 2009, p. 12). A corrente nominalista contempla a dinamicidade das situações vivenciadas, ao afirmar que existem modos de identificação essencialmente temporais e dependentes do contexto social no qual o sujeito esteja inserido. Assim, considera que a identidade está sempre em formação, em um processo permanente e dialético, e, por sua natureza, nunca é dada ou mesmo considerada como pronta ou acabada (PLACCO; SOUZA, 2011a, 2011b, 2012).

Para o autor, a construção da identidade se faz na articulação entre **atos de atribuição** e **atos de pertencimento**. Os primeiros se referem ao olhar do *outro*, uma identidade conferida aos sujeitos pelas pessoas que interagem diretamente com eles e pelas instituições; em outras palavras, é a identidade para o outro ou, ainda, uma identidade virtual, conforme Goffman¹⁸ (citado por DUBAR, 2005). Complementarmente, os atos de pertencimento configuram-se como a identificação ou a recusa à identidade atribuída por outrem, podendo ser compreendidos como identidade para si ou identidade real.

Essas considerações não se resumem a uma mera rotulagem: a atribuição de identidades apresenta aos sujeitos categorizações possíveis, o que pode resultar em sentimentos de exclusão ou de participação em grupos sociais, configurando-se como aceitação ou rejeição dos valores e significados inerentes às atribuições e consequentes incorporações.

A identificação dos sujeitos pode ser delimitada por identidades herdadas, as quais podem ser negadas ou ratificadas, e pelas identidades visadas que os sujeitos desejam obter. É importante ressaltar que

¹⁸ GOFFMAN, E. Stigmates. Les usages sociaux des handicaps. Paris: Minuit, 1975.

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

As chamadas estratégias identitárias atuam reduzindo a distância entre a identidade virtual conferida por outrem e a identidade real conferida por si próprio, quando não há correspondência entre elas. Essas estratégias podem assumir duas formas:

- transação objetiva, externa, estabelece-se entre o sujeito e os “outros significativos, visando acomodar a identidade para si à identidade para o outro” (DUBAR, 2005, p. 140); trata-se de uma “confrontação entre demandas e ofertas de identidades possíveis” (DUBAR, 2005, p. 141);
- transação subjetiva, interna ao indivíduo, em um movimento contrário à objetiva.

Dubar reconhece que a qualidade das relações tem forte influência nessas transações. Para Dubar, é de fundamental importância

discernir os movimentos que afetam os modelos sociais de identificação [...]. É na maneira como eles utilizam, pervertem, aceitam ou recusam as categorias oficiais que devem ser lidos os processos de identificação futura que implicam rearranjos permanentes tanto das áreas quanto das categorias identitárias (DUBAR, 2005, p, 145-146).

Ao tratar da “identidade para si”, Dubar relata que, nessa construção, são mobilizados recursos que contribuam para a efetivação de uma identidade projetada; em outro enunciado, o autor menciona a mobilização de recursos para a construção de uma identidade para si – o processo identitário biográfico, em que o sujeito internaliza e passa a agir segundo as normas e condutas socialmente associadas àquela projeção.

Na concretização da construção de uma identidade social, a concepção de processo identitário relacional é de fundamental importância, visto que reitera a necessidade de se considerarem os seres em relação e, assim, nas possibilidades de reconhecimento e valorização. Reconhece a existência de múltiplos espaços em que esse reconhecimento pode ser possível, de modo que os sujeitos “podem ‘negociar’ seus investimentos e ‘administrar’ seus pertencimentos” (DUBAR, 2005, p. 155).

A valorização dos campos escolares e profissionais também é uma das marcas da proposição de Dubar, que, na visão do autor, legitimam as identificações dos sujeitos. A questão central está no trabalho. Dessa forma, a valorização da escolarização se dá no sentido de vislumbrá-la como uma preparação para o emprego. Além disso, Dubar (2005) nos lembra que a escolarização das crianças, embora desconectada do mundo profissional, é decisiva na construção de suas primeiras identidades sociais, a partir da categorização atribuída pelos demais alunos e professores.

Os dois processos identitários, biográfico e relacional, “representam a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras em sua trajetória biográfica e em seu desenvolvimento espacial” (DUBAR, 2005, p. 156).

3.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE PROFISSIONAL: ELEMENTOS EM CONVERGÊNCIA

"Se os homens definem situações como reais, elas são reais em suas consequências" (Teorema de Willian Isaac Thomas, citado por Dubar, 2005, p. 138)

Em “*A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*”, Deschamps e Moliner (2009) defendem a intersecção dos modelos propostos para identidade e representações. Para os autores,

a problemática da identidade provavelmente não pode prescindir da noção de representação. Em certo sentido, é exatamente esta noção que nos permite compreender as distâncias que o indivíduo percebe entre o grupo e ele mesmo. [...] São as representações que partilhamos com os outros, mas das quais singularizamos alguns aspectos, que fazem de nós seres ao mesmo tempo individuais e coletivos (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 79).

Assim, em concordância com os autores, compreendemos a proximidade entre as concepções identitárias e representacionais. Buscamos, neste espaço, a intersecção entre alguns elementos da **TRS** e, tendo em vista a pluralidade de enunciados sobre identidade, nos dedicamos, especificamente, à identidade profissional como enunciada por Claude Dubar (1992; 2005; 2009).

Embora a **TRS** e a concepção de identidade profissional proposta por Dubar tenham sido desenvolvidas a partir de campos de conhecimentos distintos, a Psicologia Social e a Sociologia, respectivamente, elas se assemelham no que se refere a alguns dos referenciais sobre os quais os autores se debruçaram para o desenvolvimento de suas teorias, como já mencionado. Assim, depreende-se que suas bases epistemológicas são compatíveis e o diálogo entre elas, possível.

Um dos principais elos que une as duas teorias é a comunhão do pensamento de que não há dicotomia individual/social, vislumbrando-se as fronteiras entre essas dimensões como tênues e, assim, difíceis de se delimitarem. Nas palavras de Moscovici, “a representação deve

ser uma “passarela entre os mundos individual e social” (2001, p. 62); a construção de representações sociais é totalmente circunscrita pela intersecção entre o indivíduo e o social. Nesse sentido, reconhece-se no social, enquanto espaço de alteridade, um espaço para a construção de representações sociais, bem como “condição necessária para o desenvolvimento simbólico e para o desenvolvimento do Eu” (JOVCHELOVITCH, 2007, p. 65).

Dedicando especial atenção à linguagem e à comunicação, Moscovici buscou demonstrar que as representações são construídas pela comunicação. Para o autor, “nós pensamos com nossas bocas”, o que acentua “o papel específico da conversação na gênese e partilha de nossas representações comuns” (MOSCOVICI, 2013, p. 331-332). A comunicação é analisada por Moscovici em três níveis, o primeiro deles relacionado à emergência das representações, no qual, conforme mencionado anteriormente, os sujeitos têm acesso desigual às informações concernentes ao objeto, além de dedicarem atenção distinta ao objeto, conforme seu interesse. Outro aspecto analisado refere-se à influência dos meios de comunicação midiáticos, nas práticas e condutas sociais através da difusão, propagação e propaganda de informações. O outro nível que compõe a tríade analisada por Moscovici refere-se aos processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem (JODELET, 2001).

A ancoragem e a objetivação atribuem sentido ao objeto. Na ancoragem, há incorporação de novos significados a ele, através de sua inclusão em um sistema de categorias já familiares ao sujeito. Esse processo instrumentaliza o saber, de modo que o novo conhecimento adquira sentido. Em suma, envolve processos de classificação e nomeação. A objetivação é responsável pela materialização do conceito, por sua construção formal, tornando concreto o abstrato, com base em concepções familiares. Esse processo é permeado por simplificações em que são preteridas algumas informações. No entanto, a objetivação garante maior compreensão de um saber (MIRANDA, 2014). Ambos os processos concretizam a construção de representações, visando à transformação do não-familiar em familiar. Contempladas de outra maneira, ancoragem e objetivação

são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2013, p. 78).

Apresentada deste modo, a concepção de representações sociais demonstra seu caráter psicossocial. Assim, “as representações sociais são abordadas concomitantemente como

produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (JODELET, 2001, p. 22).

Tendo em vista esse caráter social de construção, as representações se estabelecem para a concretização das relações entre os sujeitos. Nessa direção, é possível reconhecer, nas representações sociais, funções no grupo social, tal como agir sobre a realidade (ABRIC, 2001; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2012; WACHELKE; CAMARGO, 2007).

Por sua vez, a formação/construção de identidades, na perspectiva de Dubar, se concretiza na articulação entre os atos de atribuição (atribuição da identidade pelos agentes que interagem com o sujeito - identidade para o outro) e atos de pertencimento (as identificações ou recusas às atribuições do outro - a identidade para si). A análise do primeiro processo deve ser balizada pela percepção da desigualdade naturalmente inerente às relações, bem como pelas diferentes legitimidades atribuídas às categorias utilizadas. Já a análise dos atos de pertencimento deve ter como base as trajetórias sociais dos sujeitos em relação a um grupo de referência; é a identidade que o próprio sujeito se atribui.

Desse modo, o social se faz presente naquilo que se denomina como *outro*, o qual apresenta um papel fundamental, pois é com o olhar desse *outro* que se pode vislumbrar um possível reconhecimento. “A presença do outro é fundamental tanto na construção da identidade do ‘eu’ como sujeito individual quanto na sua formação, participação e identificação a partir dos seus grupos de pertença social” (FERREIRA, 2012, p. 118). Portanto, a identidade é influenciada pela visão que temos de nós mesmos e pela alteridade. Dubar entende, assim, que a identidade seja resultado de um processo de socialização. Nessas condições, a

identidade nada mais é do que 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).

Evidencia-se, nessa tônica, a presença essencial e complementar entre o *eu*, o *outro* e o *grupo*, em um processo de retroalimentação, no qual há contribuição de ambos os atores para o próprio desenvolvimento (o do outro e o autodesenvolvimento). A alteridade se constitui, dessa maneira, como lugar de desenvolvimento, contrariando uma possível passividade. Em síntese, “enquanto agem no mundo, os indivíduos não somente mudam o mundo, mas realizam mudanças em si mesmos” (MARKOVÁ, 2006, p. 239).

Um dos elementos centrais da teoria proposta por Dubar (1992; 2005; 2009) é a defesa da importância do processo de *atribuição* na constituição identitária. A atribuição apresenta aos sujeitos possíveis categorizações, as quais podem ser assumidas ou não pelos sujeitos. Na medida em que a **TRS** defende a ideia de que as ações sejam mediadas pela representação da situação em que se está envolvido e não pela situação propriamente dita

(ABRIC, 2001; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2001; 2012; 2013; WACHELKE; CAMARGO, 2007), há possibilidade de se tecer um paralelo em relação à atribuição. Não há neutralidade em atribuir uma categoria de identificação a outrem; esse processo envolve uma localização espacial e temporal, no qual nenhuma neutralidade é permitida. Nas palavras de Moscovici,

os motivos de nossas ações são ditados e estão relacionados com a realidade social, a realidade das categorias contrastantes divide o pensamento humano tão nitidamente como o fazem dualidades: alto e baixo, homem e mulher, etc. Tinha-se a impressão de que a motivação poderia ser atribuída a um simples processo de pensamento e agora se vê que ela é determinada por influências ambientais, *status* social, relação de uma pessoa com outras, suas opiniões preconcebidas, cada uma das pessoas respondendo por sua parte. Isso é de extrema importância e, uma vez aceita, a pessoa passa a negar a existência de categorias supostamente neutras de atribuição pessoal ou situacional (2013, p. 87-88).

Atribuimos uma identidade a alguém a partir de uma posição; a assunção dessa atribuição também se dará mediada pela representação. O indivíduo representa o mundo de um modo que lhe permita sentir-se valorizado (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). Em outros termos, o sujeito assume (ou não) como verdadeiras as atribuições de outrem, na medida em que assumir essa categorização implica em sentimentos de valorização, ou ainda, integração ao grupo a que almeja pertencer. Somos seres sociais; a necessidade de participação em grupos sociais para a constituição do *eu* está intrinsecamente ligada à nossa natureza.

Porém, cotidianamente, se observa a percepção (distorcida) da neutralidade de nossas ações e escolhas, de que a influência exercida pelo contexto quanto a essas questões seja pequena. Ambas as teorias nos lembram da importância do contexto, das configurações sociais que acompanham as trajetórias dos sujeitos. As representações estão intimamente associadas aos grupos sociais a que os sujeitos, de algum modo, estejam ligados, assim como o processo de construção de identidades. Esses espaços respaldam nossas escolhas cotidianas, fornecendo elementos para elas, e nos engendram atribuições carregadas de representações.

Não somente os espaços relacionados ao momento presente influenciam a construção de representações e identidades; o tempo que antecede o nascimento dos sujeitos também atua nessas construções. A construção de identidades é permeada pela historicidade dos sujeitos, bem como pela historicidade dos coletivos aos quais eles se interligam, de modo que muitas das categorizações (carregadas de representações) utilizadas para identificar os indivíduos podem ser herdadas de gerações precedentes (DUBAR, 2005). Dialogando com esses pressupostos, há a percepção de que muitas das representações possam chegar aos sujeitos prontas (JODELET, 2001). Nesse caso, ainda podem ser consideradas como representação social devido a seu caráter de compartilhamento.

É importante ressaltar que a imbricação entre sujeitos e os processos sociais é tão expressiva, que “partilhar uma ideia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade” (JODELET, 2001, p. 24); um grupo se constitui como tal no compartilhamento/partilha de representações comuns. Isto significa que, embora sempre se possam construir representações sobre os objetos com os quais se interaja, elas somente serão sociais se forem partilhadas entre os sujeitos de um grupo social, através da comunicação. Nessa perspectiva, mesmo se os sujeitos não interagirem diretamente, ainda assim podem ser considerados como um grupo social, se apresentarem “interesses comuns e um mesmo senso de identidade” (SÁ, 1998, p. 56).

Assim, é importante considerar que o grupo que partilha uma representação sobre um objeto social é específico, daí a necessidade de se falar em representação social do grupo “X”. A definição proposta por Jodelet (2001, p. 22) enfatiza essa característica: “uma forma de conhecimento, **socialmente elaborada e compartilhada**, que possui um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma **realidade comum a um conjunto social**” (negrito nosso). Há necessidade, portanto, de se considerar a pertença social dos indivíduos, na análise das representações construídas. Nesse sentido, reitera-se a importância do contexto social, no âmbito das representações sociais, assim como estudar a identidade implica em estudar os contextos em que os sujeitos atuam como pessoas e como profissionais.

No caso específico dos futuros professores, os licenciandos, que são o público alvo desta investigação, entende-se que é possível a constituição da identidade profissional destes sujeitos, mesmo que, eventualmente, ainda não tenham uma atuação profissional efetiva como professores, por estarem em um processo de formação inicial para o exercício da profissão no curso de Licenciatura em Química. Essa proposição tem como referência que as identidades profissionais podem ser constituídas “como uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação” (DUBAR, 2005, p.149). Há de se considerar que os aspectos extrínsecos à docência são fundamentais para essa construção, além da relação que estes sujeitos estabelecem com sua futura atividade.

Considerando a alteridade como basilar para o processo identitário, Ferreira (2012) nos lembra que, nessa relação,

os sujeitos carregam consigo ‘marcas identitárias’ produzidas pelos seus grupos de pertença em uma determinada cultura e num momento histórico partilhado por toda a sociedade. Estas ‘marcas identitárias’ são compostas por um conjunto de significados, valores, crenças, representações, categorias com as quais os sujeitos buscam organizar os resultados da sua relação com o ‘outro’ tanto individual quanto socialmente (p. 117).

Nessas marcas identitárias, pode haver a presença das representações sociais. A concepção de marcas identitárias nos é cara, tendo em vista que a escola pode se configurar como uma dessas marcas. Nesse sentido, concordamos com Placco e Souza (2012), na defesa de que

a compreensão dos processos de atribuição e pertença na formação da identidade profissional, na teoria de Claude Dubar, associada à identificação das representações sociais ali presentes, pode possibilitar a compreensão do papel da negociação identitária que os professores e as instituições escolares realizam e que repercute significativamente na formação da identidade profissional docente, tornando reconhecíveis, em suas práticas docentes, as marcas identitárias da profissão (p. 23).

Ainda em termos de contexto social, inerentemente ligada a ele, está o que Moscovici denominou *polifasia cognitiva* – a compreensão de que os sujeitos acionam diferentes representações sobre um mesmo objeto, tendo como elemento balizador situações contextuais, consoantes ao grupo específico ao qual estejam ligados. Essa concepção é melhor compreendida na medida em que se vislumbra o quão plurais são as situações em que nos envolvemos, bem como nossas experiências. Assim, a representação dos objetos tende a ser múltipla (JOVCHELOVITCH, 2011; MOSCOVICI, 2013). Nas palavras de Moscovici (2013),

a hipótese da polifasia cognitiva assume que nossa tendência em empregar maneiras de pensar diversas e até mesmo opostas – tais como científicas e religiosas, metafóricas e lógicas e, assim por diante, - é uma situação normal na vida cotidiana e na comunicação. [...]. Podemos supor que há três elementos – contexto, normas e fins – que regulam a escolha que fazemos de uma forma de pensamento, com preferência a outra (p. 334).

Essa “*polifasia*” também se faz presente em nossa constituição identitária: somos seres plurais por natureza. A plasticidade e capacidade de adaptação que acompanham a trajetória de todos os sujeitos suscitam a existência de modos de identificação, visto possibilitar a representação de si mesmo a partir de diferentes perspectivas. As categorias utilizadas para identificar aos outros e se auto-identificar sofrem influência dos espaços sociais e de circunstâncias biográficas. Não são, desse modo, fixas ou definidas, possibilitando sua constante reconstrução. Isso significa que existem vários tipos de identidades pessoais, inúmeras possibilidades de identificação, combinações de formas identitárias, naturalmente dinâmicas. Nesse sentido, o modelo proposto por Dubar concebe a constituição identitária como processo permanente e dialético (DUBAR, 2005; PLACCO; SOUZA, 2011a, 2011b, 2012). As formas de identidade constituem

maneiras de identificar os indivíduos, a sua combinação pode, teoricamente, permitir a caracterização de configurações históricas mais ou menos típicas. Mas elas coexistem na vida social. Cada um pode identificar os outros ou se identificar a si mesmo, seja por um *nome próprio* que remeta a uma linhagem, uma etnia ou um “grupo cultural”, seja por um *nome de papel*, que depende das categorias oficiais dos “grupos estatutários”, seja por *nomes íntimos*, que

traduzam uma reflexividade subjetiva (“si mesmo”), seja por *nomes que designem intrigas* que resumem uma história, projetos, um percurso de vida, em suma, uma narração pessoal (“si”). Essas quatro formas de identificação são tipos de designação que cada um gere, combina, arranja, na vida cotidiana. O seu uso depende do contexto das interações, mas também dos “recursos identitários” das pessoas envolvidas (DUBAR, 2009, p. 71).

Estar em relação é condição primordial para a constituição de identidades e de representações sociais. A identidade estudada através de uma perspectiva sociológica, tal qual proposto por Dubar, se concretiza, então, em uma tentativa de compreender “as identidades e suas eventuais cisões como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social” (DUBAR, 2005, p. 137).

Ao tratar das cisões, esse autor as designa “crise das identidades”, reflexo de perturbações da estabilidade dos elementos relacionados à identificação. As crises se fazem presentes se e quando a

mudança de normas, de modelos, de terminologia provoca uma desestabilização dos pontos de referência, das denominações, dos sistemas simbólicos anteriores. Esta dimensão, posto que complexa e oculta, evoca uma questão crucial: a da subjetividade, do funcionamento psíquico e das formas de individualidade, assim postas em questão (DUBAR, 2009, p. 22).

Nessa perspectiva, as crises se manifestam pela quebra de expectativas dos sujeitos, pela modificação de referências no âmbito das quais suas identidades se desenvolveram, podendo, também, serem deflagradas por distorções entre as **RS** dos sujeitos acerca de determinada temática e a realidade com a qual se deparam. Assim como as **RS**, como a hipótese desta Tese sugere, as crises contribuem para a constituição identitária. Nas palavras de Dubar (2009, p. 198), “essas crises são identitárias porque perturbam a autoimagem, a autoestima, a própria definição que a pessoa atribua “de si para si mesma”.

Nessa óptica, em um cenário de crises, deverá ser construída uma nova identificação, uma ressignificação, para que se minimize uma possível catástrofe, “não apenas porque o estatuto muda “objetivamente”, mas porque o sujeito deve gerar “subjetivamente” novas relações com os outros (DUBAR, 2009, p. 204).

Esse processo de reconstrução identitária é sempre mediado pela chamada negociação identitária, relacionada com a qualidade das relações com o outro, um movimento instituído pela negociação entre os interesses e valores pessoais e o contexto, sendo considerado por Dubar como um momento de tensão entre os atos de atribuição e pertença que constituem o sujeito, em que será posta em discussão a imagem dele como vista pelo outro (identidade para o outro) e a imagem que ele deseja apresentar (identidade para si), o que irá desencadear outro processo de construção, desconstrução e reconstrução de sua forma identitária.

Dubar nos coloca o paradoxo inerente à constituição identitária, ao defender que essa se concretiza no resultado de uma dupla operação: diferenciação e generalização. A primeira, nos distingue dos demais, tornando-nos singulares. Por sua vez, a generalização “procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum. Essas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: o que há de único é o que é partilhado” (DUBAR, 2009, p. 13).

Dialogando com esses pressupostos, podem-se compreender as representações sociais como produtos identitários. É a partir das representações construídas sobre o próprio grupo, da posição ocupada em relação a outros grupos, “que os indivíduos apreendem sua diferença e sua semelhança em relação ao outro” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 135).

Assim, nesse assemelhar-se e distinguir-se, as pessoas vão se constituindo, permeadas por representações. No núcleo figurativo dessas representações, constam aspectos que se constituem atribuições para os sujeitos que desejam fazer parte daquele grupo. Ao mesmo tempo, há uma negociação entre essas representações e aquilo que o indivíduo vai assumir ou não como pertença. Assim, a representação tem duplo papel: se constitui atribuição de um lado e pertença de outro, tendo em vista que as representações se constituem, com frequência, pertenças dos sujeitos.

Nesse sentido, o diálogo entre a **TRS** e a identidade profissional, na perspectiva de Claude Dubar, possibilita a identificação de elementos para um olhar macro sobre os sujeitos, não só como indivíduos, mas como parte ou como representante de um grupo.

Percorso Metodológico

“[...] O método, como o dado, não existe de forma autônoma. Ele só existe vinculado à concepção do objeto e da forma de conhecê-lo. Isto tem a ver com uma forma de encarar a construção do saber e o lugar do ser humano nesta construção, mesmo que eles não sejam totalmente explicitados”

(ARRUDA, 2014a, p. 151).

4. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa. Dentre as inúmeras definições desta abordagem de estudo, trazemos a de Sharan Merriam, a qual ressalta que pesquisas inseridas nesse campo “voltam-se à compreensão do significado que as pessoas construíram, ou seja, a como atribuem sentido a seu mundo e às experiências que têm no mundo” (1998, p. 6, tradução dos autores).

Os significados que interessam ao pesquisador que adota a abordagem qualitativa são aqueles atribuídos pelos participantes ao problema (CRESWELL, 2014), os quais são analisados e discutidos considerando a Literatura da área. Dialogando com nosso estudo, esses significados e experiências estão refletidos na construção das representações sociais, assim como na constituição identitária. Em ambas as perspectivas teóricas, o que interessa aos sujeitos e os afeta não é a situação propriamente dita, mas a representação que se constrói a partir dela, a interpretação do sujeito sobre sua situação social. São essas reconstruções que nos interessam.

Heloisa Martins (2004), embora se refira exclusivamente a estudos sociológicos, tece reflexões quanto à complexidade dos fenômenos que envolvem seres humanos, principalmente sobre a ausência de neutralidade naturalmente inerente a esses estudos. Nesse sentido, buscou-se considerar essa complexidade na construção do instrumento de coleta das informações e análise dos dados, de modo a melhor apreender e compreender a influência das representações de escola e de docência na constituição da identidade profissional de professores e futuros professores de Química. Nas próximas páginas, será aprofundado o caminho metodológico traçado para o desenvolvimento deste estudo, bem como os objetivos de cada etapa realizada.

4.1 PROCEDIMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Na tentativa de estreitar o diálogo com os licenciandos, possibilitando compreender melhor sua constituição identitária e a influência das representações neste processo, buscamos um instrumento que permitisse ao sujeito narrar os aspectos de sua trajetória pessoal e escolar que considerasse importantes, com liberdade e sem interrupções. Por isso, optou-se pela utilização da entrevista. Poupart (2008) nos traz alguns argumentos utilizados como justificativas para o uso desse instrumento para a coleta de informações,

a entrevista de tipo qualitativo parece necessária, porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais. Destacam-se, por fim, os argumentos metodológicos: a entrevista de tipo qualitativo se imporia entre as “ferramentas de informação” capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso às experiências dos atores (p. 216).

Mais especificamente, em nossa investigação, optamos pela utilização de entrevistas semi-estruturadas¹⁹. Nessa técnica, embora exista um roteiro prévio de questões, podem ser propostas outras questões à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As questões propostas neste instrumento estruturam-se em três eixos: trajetória na escola básica; trajetória na Licenciatura e representação de escola e de professor. Também, procurou-se questionar os licenciandos, sempre que pertinente, quanto à representação dos *outros* sobre suas escolhas e sua respectiva influência em sua própria representação (Quadro 1).

Quadro 1: Roteiro elaborado para a entrevista semi-estruturada.

<p>TRAJETÓRIA NA ESCOLA BÁSICA</p> <p>1. Conte-me um pouco sobre sua trajetória escolar antes do ingresso na Licenciatura.</p> <ul style="list-style-type: none">- Em quais escolas você estudou?- Como você descreveria cada uma dessas escolas?- Quais foram os acontecimentos mais marcantes na sua trajetória escolar?- Como eram seus professores de Química? Como era sua relação com eles?- O que você fez depois da conclusão do Ensino Médio?
<p>TRAJETÓRIA NA LICENCIATURA</p> <p>2. Conte-me um pouco sobre sua trajetória no curso de Licenciatura.</p> <ul style="list-style-type: none">- Quais foram os motivos para seu ingresso na Licenciatura?- Qual foi a reação de sua família com relação a seu ingresso na Licenciatura? Eles entendiam o que isso significava e as possibilidades de atuação profissional?- Você ingressou vislumbrando atuar como professor(a)? Conte-me sua visão sobre isso naquela época.- Quais foram os acontecimentos mais marcantes na sua trajetória na Licenciatura (disciplinas, eventos, professores, atividades, amizades, estágios, etc)?

¹⁹Elaborou-se um termo de consentimento livre e esclarecido, apresentado aos sujeitos da pesquisa (*vide* Apêndice A), em que se evidenciavam os objetivos da realização da entrevista, garantindo que não seriam divulgados nomes ou informações que permitissem identificar os participantes da pesquisa, apenas dados globais e exemplos agrupados por categorias, o qual foi assinado por todos os entrevistados. O presente termo faz parte das Considerações Éticas que devem estar expressas em qualquer pesquisa que envolva seres humanos.

- Você sente que sua formação o preparou para sua atuação como professor(a)? Em quais aspectos?

CONCEPÇÃO DE ESCOLA E DOCÊNCIA

3. Sobre a escola:

- Me conte um pouco sobre o papel da escola na sua formação básica.
- Como você vê a escola pública atual? Você vislumbra diferenças entre ela e as escolas do sistema privado? Quais?
- Qual é o papel do professor na Educação Básica? Quais são as atribuições dele?
- Qual é o papel do professor de Química na Educação Básica?
- O que você imagina que a sociedade espera de sua atuação como professor(a)?

4.2 SUJEITOS INVESTIGADOS

Os primeiros contatos estabelecidos com os sujeitos da pesquisa foram realizados por meio da Disciplina Projeto e Pesquisa no Ensino de Química, na qual a pesquisadora atuava como monitora, durante os anos de 2015 e 2016. Na ocasião, muitos dos estudantes matriculados concluíam o último semestre do curso noturno de Licenciatura em Química da Universidade de São Paulo.

Para a realização das entrevistas, priorizou-se estabelecer contato com os estudantes que já tivessem alguma vivência em escolas públicas, na condição seja de aluno ou de docente. Para isso, por meio de correio eletrônico, apresentou-se a proposta da pesquisa aos estudantes, enfatizando-se que a participação na pesquisa se daria de forma voluntária e, caso concordassem em ser entrevistados, definiriam o local e horário, de modo a não atrapalhar suas rotinas. Outro aspecto enfatizado foi que as informações coletadas na entrevista serviriam apenas para subsidiar o desenvolvimento da Tese, de modo que seus anonimatos seriam garantidos, não havendo divulgação de quaisquer informações que possibilitassem a identificação dos sujeitos envolvidos.

Assim, dos dez estudantes do curso, no ano de 2015, foi realizada uma entrevista. Por sua vez, no ano de 2016, dos sete estudantes, os sujeitos que se prontificaram a serem entrevistados foram três. Totalizaram quatro entrevistados, três mulheres e um homem, todos egressos do sistema público de ensino, dois deles integralmente e dois durante todo o Ensino Fundamental. A síntese de suas trajetórias será apresentada na seção 5.1.

4.3 TRATAMENTO DOS DADOS

Interpretar implica situar, também. (...). Aqui incide o resgate do contexto cultural, histórico, político para a produção das representações sociais, a produção de sentido e a comunicação, sem dispensar a acuidade da circunstância (ARRUDA, 2014a, p. 156).

Costumeiramente, o tratamento dos dados obtidos através da **TRS** pauta-se em métodos de Análise de Conteúdo ou de Análise do Discurso (SÁ, 1998). Neste estudo, as técnicas de análise foram inspiradas na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), onde se busca “o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (p. 41). Em outros termos, por meio desta análise, buscamos situar as informações obtidas pelas entrevistas em um contexto de representações sociais, atribuições e pertencas.

Dessa maneira, após a leitura da transcrição das entrevistas²⁰, as respostas passaram por correções linguísticas, porém, sem que fossem alteradas as ideias presentes nas respostas (DUARTE, 2004). Assim, optou-se pela transcrição (CAMPOS, 1992) dos trechos da entrevista, tendo em vista que a forma associada aos modos orais de comunicação poderia divergir a atenção do leitor do que é essencial – o conteúdo. A forma, dada a natureza de nosso estudo, não fará parte do escopo de análise.

Por meio deste primeiro contato com o material, emergiram as impressões iniciais que conduziram às demais etapas de análise dos dados, sob a luz dos referenciais teóricos eleitos, as representações sociais e a identidade profissional. Neste processo analítico, objetivamos evidenciar as

“palavras identitárias”, as categorias pertinentes da experiência em cada uma das esferas de sua existência que o sujeito decide abordar. Pode-se, então, compreender como o sujeito construiu “mundos” que têm um sentido para ele e no seio dos quais podem se situar: mundos profissionais, culturais, religiosos, políticos, etc. [...]. classificar, não pessoas como sujeitos singulares, mas tipos de categorias e de argumentações, “ordens categoriais” e “universos de crenças”, formas de linguagem que podem ser reagrupadas em classes e interpretadas como formas identitárias. A sociologia compreensiva e analítica procede por “tipificação” de discursos, de formas linguísticas, em campos determinados da atividade, mas o que é típico são

²⁰ As entrevistas tiveram seus áudios gravados, sendo transcritas e, então, conferiu-se sua fidedignidade; para isso, com o texto transcrito em mãos, ouviu-se a gravação acompanhando e conferindo cada frase pronunciada pelo entrevistado (DUARTE, 2004).

as formas (discursivas, linguísticas, simbólicas) e não os sujeitos (DUBAR, 2009, p. 242).

Assim, conforme enfatizado por Claude Dubar (2009), não são os sujeitos investigados que estão sendo categorizados, mas sim as formas vislumbradas em seus discursos, não se objetivando reduzir os sujeitos a essa categorização. Nas palavras de Dubar (2009, p. 242) “cada pessoa não pode ser reduzida a uma posição em uma classificação, seja ela qual for: por definição, ela pode sempre mudar, modificar-se a si própria (com a ajuda de um terceiro), evoluir, converter-se, etc”. Compreendemos, desse modo, a amplitude dos sujeitos em comparação à categorização da presente análise.

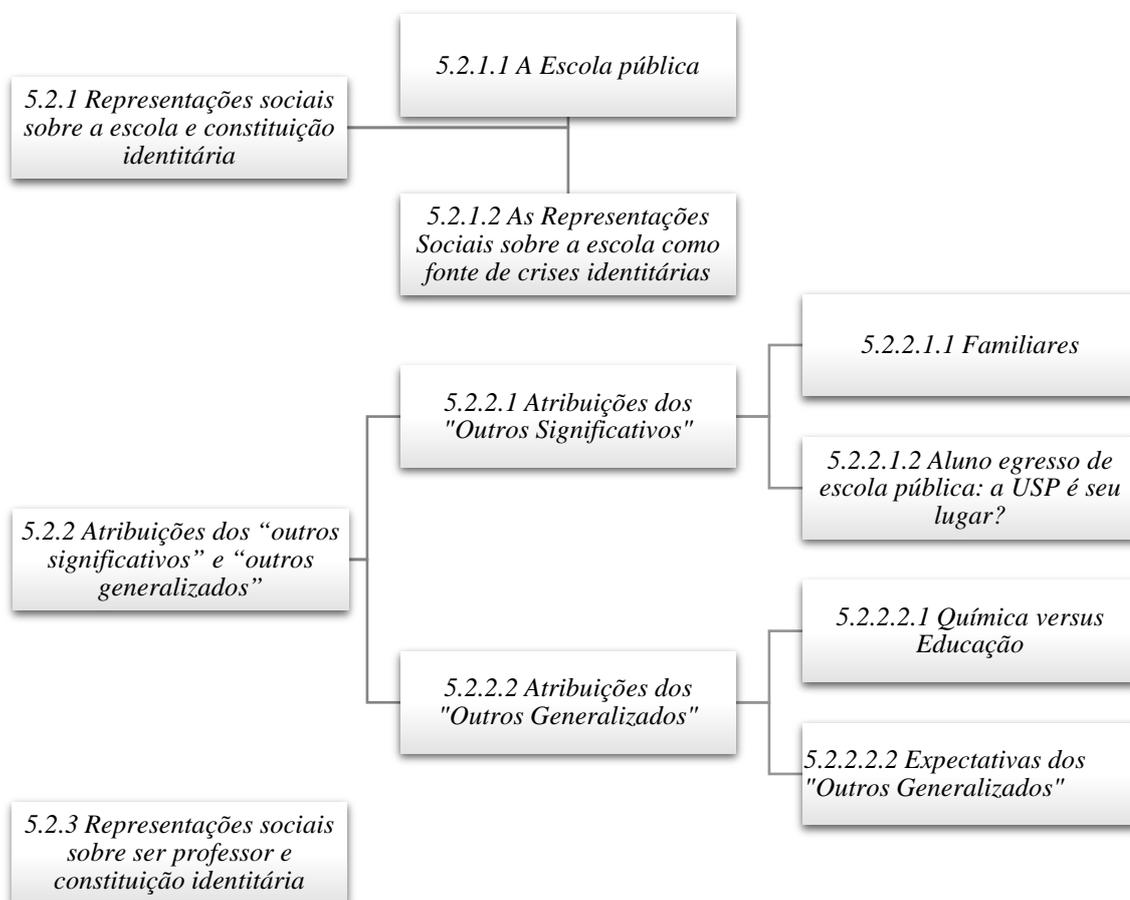
Tendo em vista nosso interesse no estudo da constituição identitária, dedicamos, ainda, especial atenção à análise dos processos de atribuição e pertença, os eixos fundamentais dessa constituição. Esse primeiro processo se constitui no modo como *se interpreta aquilo que se acredita que os outros esperam*, não sendo, necessariamente, o que o outro realmente espera do sujeito. Pode ser comparado a um filtro interpretativo e será essa interpretação que exercerá influência sobre o sujeito. Assim, é possível, a partir da narrativa dos sujeitos, ao relatarem os processos de suas constituições como docentes e futuros docentes, identificar as atribuições idealizadas - as quais podem ou não se tornar pertenças desses sujeitos. A fonte de dados para a análise dessa *atribuição* foi o discurso dos entrevistados.

Inicialmente, apresentamos uma síntese das trajetórias dos licenciandos, construída a partir de suas narrativas no momento em que foram entrevistados (Seção 5.1). Assim, alguns elementos podem ter sobressaído em suas narrativas em função de situações contextuais presentes naquele momento; caso a entrevista se desse em outro momento, possivelmente fossem realçadas outras questões.

Assim, seguimos pela análise de algumas representações que se destacaram nos discursos dos licenciandos, nos possibilitando dividir esta análise segundo as marcas dessas representações e, ainda, evidenciar a influência destas representações nos movimentos identitários vivenciados pelos estudantes.

Nesse percurso analítico, elementos foram aproximados ou destacados, permitindo a organização dos dados em três categorias, subdividas em subcategorias, quando necessário (explicitadas na seção 5.2; Figura 2). A análise dessas categorias ancora-se na relação entre dois eixos: o *eu* e o *outro*, em outros termos, na visão biográfica e na relacional (DUBAR, 1992, 2005, 2009).

Figura 2: Síntese da categorização dos dados



Fonte: Elaboração dos autores (2017).

Resultados e Discussão

“[...] A diversidade de situações e experiências culturais que encontramos requer esforços adaptativos e uma plasticidade crescente de nossos saberes e motivações. Por isso, o modo como representamos o mundo é múltiplo”

(JOVCHELOVITCH, 2011, p. 167-168)

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, nesta seção, os resultados da análise das entrevistas²¹ realizadas com licenciandos em Química de uma universidade pública paulista.

Iniciamos pela apresentação²² da síntese das trajetórias narradas pelos estudantes, a qual tem como objetivo situar o leitor quanto aos caminhos percorridos por eles. E, ainda, sublinhar informações que contribuam para a compreensão da análise das representações destacadas na sequência, tendo em vista que suas construções e, ainda, das identidades profissionais, são essencialmente temporais e dependentes dos contextos sociais nos quais se inserem os sujeitos da pesquisa.

Seus discursos não se propagam no vazio; carregam inúmeras vozes, as quais ecoam dos diversos lugares onde estiveram, onde estão e, ainda, onde desejam estar, trazendo marcas de suas trajetórias biográficas, das configurações sociais que acompanham suas trajetórias, pois cada ação presente é fruto da história, de histórias.

Essas trajetórias lhes permitiram participar de processos reflexivos sobre os “mundos” dos quais fazem parte e que relataram nas entrevistas. A convergência de alguns aspectos dessas trajetórias e mesmo as eventuais divergências, além das reflexões relatadas, permitiram-nos fazer inferências. Essas inferências são aprofundadas, na análise das entrevistas, no que se refere aos objetivos da presente Tese, a saber: as representações de licenciandos em Química sobre a escola e sobre o que é ser professor; as expectativas de seus familiares em relação ao ingresso nessa Licenciatura, bem como quanto a suas futuras atuações como docentes, e ainda, identificar, na visão destes sujeitos, o que os “*outros generalizados*” esperam de suas futuras atuações. A identificação e análise de tais representações têm como objetivo compreender em que medida elas se refletem na constituição identitária deste grupo social.

²¹ Os trechos das entrevistas se fazem presentes, nesta análise, por meio de destaque em itálico, objetivando distinguí-los de reflexões da literatura.

²² Todas as sínteses foram precedidas por alguns elementos que visam sensibilizar o leitor quanto a alguma característica marcante dos entrevistados, não se restringindo ao apelo estético. Tais elementos compreendem: uma ilustração e um poema, canção ou, ainda, um cordel. Também está presente uma nuvem de palavras criada a partir da síntese da trajetória do entrevistado por meio do endereço eletrônico <https://www.wordclouds.com/>. Embora seja possível depreender análises por meio de nuvem de palavras, não foi esse o objetivo da inserção da nuvem neste estudo. Além disso, o nome atribuído aos sujeitos não seguiu um critério acadêmico, mas foi dado à guisa de ilustração do modo como eles reagem frente a seu próprio percurso.

5.1 QUEM SÃO ELES... UMA SÍNTESE DAS TRAJETÓRIAS NARRADAS

Ser e tornar-se marcam, no espaço e no tempo de suas realizações, a dialética entre duração e sucessão de todas as coisas. Se algo “é”, é porque se tornou. Para algo “tornar-se”, há de deixar de ser, no todo ou em parte.

Ser e tornar-se expressam, pois, a eterna relação entre permanência e impermanência, conservação e transformação, todo e parte de um novo todo (MACEDO, 2006, p. 31)

Entre o ser e o tornar-se:

São quatro licenciandos...

Próximos a se tornarem, mediados pela aquisição de um diploma, professores de Química...

Circunscritos por distintos contextos sociais, porém com um elo - estudar em uma mesma universidade.

Buscando garantir o anonimato dos estudantes, os chamaremos por nomes diferentes dos que lhes foram atribuídos quando de seus nascimentos. A atribuição dos nomes não se deu por acaso, buscamos um substantivo que, por meio de seu significado, pudesse ser capaz de adjetivar alguma característica que se tenha evidenciado a partir da análise da entrevista. Assim apresentamos-lhes:

Laura

Tarsila

Simone

Guilherme

Laura, nome de origem latina e tem seu significado associado a vitoriosa.

*Principalmente por esse meu
passado de escola pública, sabe.
Eu meio que "consequi, consequi"*

*(Declaração de Laura ao discorrer sobre o
orgulho que sente por estudar na
Universidade de São Paulo)*

*E os sonhos destilavam-se.
Ebuliam-se da corrosão dos tártaros.
Inertes.
Senis.
Encrustavam-se uns aos outros na sanha de liberdade.
Rumo ao vacúolo da janela entreaberta.
Rumo ao céu da luz que atravessa a cortina.
O rumo incerto, porém.
O rumo alçado a voos próprios
Asas próprias
Forças próprias
Sonhos próprios
O rumo certo, portanto
Do limbo à graciosidade de uma revoada
Conquista própria
Orgulho próprio
Leveza própria
Vitória!
Vitória no sonho.
Vitória na força.
Vitória na história.*

Luiz Guilherme B. de Novais

5.1.1 LAURA

Laura, na ocasião em que foi entrevistada, uma jovem de 22 anos, residia em um bairro na zona norte da capital paulista com uma tia que exerce o papel de mãe, sendo assim designada por Laura durante a entrevista. Em relação ao pai, o descreve como um estranho em sua vida; embora saiba quem ele seja, nunca chegaram a estabelecer um tipo de relação parental afetuosa, mesmo tendo residido com ele durante um ano.

5.1.1.1 SUA ESCOLARIZAÇÃO

Na época da entrevista, Laura tinha 22 anos e, até então, toda sua escolarização se havia dado em escolas públicas. No Ensino Fundamental, estudou em uma escola municipal, a qual lhe traz boas lembranças, diferentemente da escola em que cursou o Ensino Médio, “[...] no Ensino Fundamental, eu estudei na pública, mas era uma pública boa. Hoje mesmo, eu olho para trás e vejo que lá foi a melhor escola em que estudei. A do Ensino Médio deixou muito a desejar”.

Com relação ao ensino de Ciências durante o Ensino Fundamental, Laura afirma que passou a nutrir muito apreço pela temática, assim como pela docente que a ministrava:

Eu gostava muito de Ciências, eu tinha contato até pouco tempo atrás com a professora de Ciências da quinta série, acho que ela mudou o telefone e eu perdi o contato, mas, quando eu passei no vestibular, eu queria muito ligar para ela e falar: olha, passei em Química!

Por sua vez, o ensino da etapa seguinte da escolarização apresentou deficiências, pelo menos no que se refere a alguns dos professores das disciplinas das Ciências da Natureza - Química, Física e Biologia. Aparentemente, suas aulas refletiam certa desmotivação para com a profissão.

O Ensino Médio não tinha aula de Física, até tinha um professor, mas ele não queria dar aula, queria discutir outras coisas na aula. Coisas assim, política, mas ele tinha uma posição muito..., ele não ouvia os alunos, enfim, dava muita briga, ele era muito engraçado. Ele não dava aula e foram três anos com ele, então eu não tive Física. E, no Ensino Fundamental, era mais Biologia mesmo, porque os professores são Biólogos [...] Química, era uma professora que não dava aula também.

Aí, no Ensino Médio não teve Ciências, Biologia tinha um pouquinho melhor, mas eu não gostava tanto assim de Biologia, eu gostava mais de Física e Química, mas, ficou para segundo plano, até esse dia da palestra.

A palestra à qual a jovem se refere foi em homenagem a Carl Sagan²³, despertando seu interesse pelas obras do autor, algo que modificou sua relação com as Ciências Naturais, levando-a até a vislumbrar a possibilidade de dar continuidade a estudos relacionados a esse campo do conhecimento.

[...] a Ciência, conforme, na minha vida escolar, fui amadurecendo, foi ficando cada vez mais hobby, segundo plano, do que profissão mesmo. Eu acho que, se não fosse essa palestra a que eu fui, eu não teria mudado de ideia. Talvez eu estivesse fazendo qualquer outro curso.

A palestra teve grande influência sobre Laura, de modo que culminou em sua decisão de cursar, após o Ensino Médio, um curso Técnico em Química. *“[...] vou fazer alguma coisa na área de Ciências, de que eu gosto. Aí, eu prestei o técnico em Química, no final do ano de 2010 e entrei em 2011”.*

Antes de ingressar na Universidade de São Paulo (**USP**), espaço costumeiramente não ocupado por pessoas de seu meio social, Laura frequentou um cursinho comunitário, algo que foi fundamental para seu ingresso. Declara que descobriu a universidade por uma casualidade e, inicialmente, não acreditava na possibilidade de ingressar em uma universidade, sobretudo pública, e cursá-la. *“Eu acabei descobrindo a USP por acaso, eu não me lembro em que momento foi, eu já tinha ouvido falar, mas, para mim, era um lugar inacessível”.*

Já no último ano do curso de Licenciatura em Química, Laura revela que sente muito orgulho de estudar nessa universidade, especialmente pelas dificuldades encontradas para chegar até ali, colocando em evidência sua trajetória na escola pública: *“principalmente por esse meu passado de escola pública, sabe. Eu meio que “consegui, consegui”.* Nesse sentido, já retornou por duas vezes à escola em que estudou para dar palestras sobre Química, Ciências da Natureza, bem como motivar os estudantes da escola pública a também acreditarem na possibilidade de ingressarem nessa universidade,

[...] quando eu terminava, eu falava: façam esses cursinhos gratuitos, façam USP, eu estudei aqui, vocês podem, não é fácil, eu sei que não é justo também, a gente só vê gente que tem dinheiro indo para lá, mas vocês podem. No final, eu dava uma palestra motivacional. Eu via como oportunidade de transformação mesmo. Só, não é só!! Só de você ir lá, você que estudou na escola e eles verem que você estuda na USP, já é um: “nossa, eu posso!”.

²³ Carl Sagan foi um astrônomo, astrofísico, cosmólogo, escritor e divulgador científico norte-americano. Carl Sagan, entre outras coisas, ficou bastante conhecido mundialmente por seus livros de divulgação científica e pela série de televisão Cosmos, da década de 1980.

5.1.1.2 SUAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Apesar de sua pouca idade, Laura já acumula algumas experiências profissionais relacionadas ao ensino, a primeira delas a partir de seu primeiro ano na graduação, como plantonista em um cursinho, no qual trabalha até os dias atuais,

No começo, eu ficava bem nervosa, porque eu não sabia tanta Química, primeiro ano, a Química que eu sabia era do técnico, e ela não era tão boa assim, mas deu certo. Agora, eu irei de quarta-feira para lá e, de quinta, eu não vou, porque eu estou com um aluno de aula particular e dá mais dinheiro (risos). Mas, eu ia em duas unidades do cursinho.

Sua escolarização no ambiente público também despertou sentimentos de continuidade, de ocupar esse espaço como professora. Assim, motivada pela necessidade de conseguir um emprego, em 2013, ainda no início de sua graduação, teve a oportunidade de se tornar professora de Química na rede estadual de São Paulo.

[...] você pode dar aula no Estado se você passar na prova. [...] São 80 questões, 20 pedagógicas, eu acertei 60, quando eu fiz, e eu estava no primeiro ano, eu passei em sétimo lugar de todo mundo, mas você não pode escolher pela classificação, é aluno de último ano, aluno formado e eu fiquei por último, porque era aluna de primeiro, aí eu acabei tendo que pegar esse pacote com muitas aulas [...]

Ao iniciar sua atuação como professora de Química em uma escola e diante de suas turmas, Laura foi tomada por uma grande satisfação, revelando uma inserção exitosa e de relativa superação dos desafios com os quais, costumeiramente, um professor em início de carreira se depara ao desempenhar esse novo papel.

Dos depoimentos da licencianda, depreende-se sua enorme satisfação e prazer com essa experiência como professora na escola pública. Sua chegada à escola foi caracterizada por certo acolhimento da gestão escolar que, através do coordenador pedagógico, lhe deu o respaldo necessário para desenvolver as atividades e atender às demandas.

Motivada pelo prazer de se aventurar em novas descobertas, associado ao apoio do coordenador, Laura viu no laboratório de Ciências a possibilidade de investir em uma estratégia didática que privilegiasse a experimentação em suas aulas.

Foi muito legal, eu fui ao laboratório, entrei, conheci. [...] Mas, é que eu estava muito empolgada, vi o laboratório e ah, não, vamos lá levar os alunos. Aí, eu fui lá, fiz uma gracinha, queimei o cobre para ficar verdinho, fiz umas coisinhas assim, apresentei o laboratório para eles, falei que íamos ter aulas lá. A primeira aula mesmo que dei lá foi a de separação de misturas, tinha tudo para fazer essa aula, tinha filtro [funil], tinha aquele filtro que esqueci o nome - funil de decantação, então dava para colocar um por mesinha para os alunos fazerem [...].

Embora sua atuação como professora na escola lhe tenha sido prazerosa - “quando eu comecei aquele emprego foi a realização da minha vida, eu adorava”, em pouco tempo, Laura se encontrou impossibilitada de dar-lhe continuidade. Assim, após quatro meses, ao perceber que não estava conseguindo conciliar suas atividades acadêmicas da graduação com o trabalho na escola, e motivada pela paralisação das aulas devido ao período de greve, Laura decidiu por sair da escola

[...] Eu até falei, naquela época eu falava muito para o meu namorado, que eu preferia trancar o curso e continuar na escola, eu gostava muito mesmo. [...] porque eu não estava conseguindo conciliar, eu tinha que acordar muito cedo, eu tinha 25 aulas, era a uma hora de casa. Eu tinha 20 aulas mesmo, aí tinha o ATPC [Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo], e, fora o ATPC, eu ficava mais horas na escola mesmo, porque eu tinha um laboratório sensacional, enorme. [...] Aí entrou a greve e eu já estava percebendo que eu não estava indo bem aqui [na universidade], porque eu chegava aqui e ficava com muito sono, eu ia embora cedo. [pensou] “Não dá para continuar, eu preciso dar prioridade à minha graduação”, eu fiquei muito, muito triste.

O relato de Laura sobre essa breve experiência na escola pública nos revela que sua facilidade na ocupação desse espaço está relacionada, dentre outros fatores, à sua própria vivência no ambiente público: “eu também vim de escola pública, eu também vim da periferia, então eu me sentia em casa”.

Essa relação com a escola pública se reflete em seu anseio de trabalhar no ambiente do ensino público, algo a que não foi possível dar continuidade, naquele momento de sua vida.

Está sendo construído um Instituto Federal em Pirituba e está com inauguração prevista para este ano; pelo menos até 2017 eu acho que abre, eu acho que, se eu conseguir me formar, fazer a prova, eu vou ser uma das primeiras professoras de lá. E fica a 2 km da minha casa, dá para ir a pé. Eu fiquei bem animada.

Além dessas experiências, Laura trabalha como professora de inglês, desde 2014, em escolas de idiomas, além de aulas particulares, tanto de Química como de Inglês.

*Tarsila, do grego:
Társeas, de thrasys.
Significado associado a
corajosa.*

Eu coloquei em minha cabeça: "quer saber? Eu já passei por tanta coisa para chegar até aqui, para dizer: não, a USP não é o meu lugar?. Não, eu nunca fiz isso na minha vida toda, eu tive que passar por várias coisas, várias situações, mesmo que tudo indicasse que era melhor não, eu vim. [...] Se eu fosse sempre me influenciar pelo que é mais viável, eu nem aqui teria chegado. Se estou aqui, agora vou até o final".

(Declaração de Tarsila ao discorrer sobre as dificuldades já superadas e sua perseverança para permanecer na Universidade de São Paulo)

Cordel sobre otimismo

Sobre a vida... | sendo eu um aprendiz | a vida já me ensinou | que besta é quem vive triste | lembrando do que faltou | magoando a cicatriz | esquece de ser feliz | por tudo o que conquistou | afinal, nem toda lágrima é dor | nem toda graça é sorriso | nem toda curva da vida | tem uma placa de aviso | nem sempre que você perde | é de fato um prejuízo | o meu ou o seu caminho | não são muito diferentes | tem espinho, pedra e buraco | 'prá mode' de atrasar a gente | não desanime por nada | pois até uma topada | empurra você prá frente | só eu sei cada passo por mim dado | nessa estrada esburacada que é a vida | passei coisas que até mesmo Deus duvida | fiquei triste, capiangó, aperreado | porém, nunca me senti desmotivado | me agarrava sempre numa mão amiga | e de forças minha alma era munida | pois do céu a voz de Deus dizia assim: suba o queixo, meta os pés, confie em mim | vá prá luta que eu cuido das feridas."

Bráulio Bessa

Imagem disponível em: <https://coleccionadordesacis.files.wordpress.com/2016/07/a-forc3a7a.jpg?w=555&h=&crop=1>. Artista: Pedro Índio Negro.

5.1.2 TARSILA

Tarsila, 33 anos, casada há quase um ano, quando entrevistada. Reside na zona Leste da cidade de São Paulo. Até seu casamento, residia com a mãe e a avó na zona Norte da capital, com as quais declara ter uma relação muito boa. Sobre o marido, também professor e estudante da universidade, local onde se conheceram, afirma nutrir por ele muita admiração, especialmente pela possibilidade de interlocução com respeito à sua prática docente:

Eu casei em dezembro do ano passado, nos conhecemos aqui. Mais uma coisa boa que a Química me trouxe, além do diploma, ela me trouxe um marido. No começo, namoro sempre atrapalha, mas hoje em dia já ajuda, eu mostro as provas, pergunto se está coerente. As disciplinas daqui. Ele tem uma visão bacana e vai me dando dicas de como me orientar em muitas situações.

Em relação ao pai, relata que somente a reconheceu após uma determinação legal precedida de um exame de DNA, aos 14 anos. Até essa data, Tarsila havia sido criada apenas pela mãe, a qual, após passar por um período de dificuldades financeiras, residindo na casa da avó de Tarsila, decidiu buscar o amparo legal para que a filha tivesse suas despesas também custeadas por seu genitor. A essa altura, o pai já estava casado e com uma outra filha, de oito anos de idade. A baixa aceitação da atual esposa em relação a Tarsila fez com que não houvesse uma aproximação e, desde então, não há qualquer tipo de ligação entre eles, o que foi uma opção de Tarsila, ao perceber o desconforto que sua presença causava. A ausência paterna nos anos iniciais fez com que ela se habituassem, em suas palavras a: “*não ter um pai, então ok, para mim, naquele momento. Não era ótimo, mas melhor que forçar uma situação*”.

5.1.2.1 SUA ESCOLARIZAÇÃO

Toda a escolarização básica de Tarsila ocorreu em uma única escola pública da capital paulista. Com a justificativa de buscar um ensino de melhor qualidade e a convivência com pessoas diferentes das que residiam em seu bairro, a mãe de Tarsila a matriculou em uma escola a cerca de seis quilômetros de sua residência, em outro bairro.

Eu estudei em uma única escola durante toda a minha vida, desde o EF até o EM, fica na zona Norte, em Santana. Durante toda a minha infância, eu morei na casa da minha avó, que ficava na Cachoeirinha. Minha mãe me colocou nesta escola, em Santana, como uma forma de selecionar o ambiente, porque eu morava em um bairro bem complicado, aí minha mãe achava que era melhor eu estudar longe de casa, conviver com pessoas diferentes, enfim. E, também,

era um dos melhores colégios públicos de São Paulo, na época. Hoje, eu não sei mais.

Ao narrar seu período de escolarização básica, Tarsila enfatiza algumas vivências, como as boas memórias sobre alguns docentes, o problema de alcoolismo enfrentado por seu professor de Física, que o impedia de trabalhar adequadamente. Também relata que seu interesse pela Química foi semeado nesse período.

No primeiro ano do EM, eu tive aula com uma professora chamada Joana²⁴, muito boa, uma japonesa, meu primeiro contato positivo com a Química. Enquanto que em Física, por exemplo, o meu primeiro professor era alcoólatra, chegou a ir para a sala alcoolizado. Quando aparecia, aparecia em estados deploráveis, faltava demais, a gente não tinha aula, eram sempre aulas livres o tempo todo. [...] Então, eu tive como experiência positiva a Eunice, a professora de Química do primeiro ano [Joana], a professora Lúcia, que era uma professora de Literatura excelente, ela já falava sobre obras obrigatórias do vestibular, discutia Literatura, fazia palestras, era uma coisa totalmente inovadora, se você for pensar em relação aos outros professores. Também tive uma professora, que também chamava Joana, de Matemática, que era muito boa.

Após concluir o **EM**, em 2000, e ter enfrentado uma tentativa mal sucedida de ingresso em uma universidade pública, a jovem afirma ter percebido que sua escolarização não havia sido suficiente para sua aprovação no referido exame: “*eu fui perceber que eu não estava aprendendo um décimo das disciplinas que eu precisaria aprender, então, que eu não estava nem um pouco preparada para prestar um vestibular*”. Assim, Tarsila dedicou-se exclusivamente a trabalhar, durante quase seis anos; também afirma que sua condição financeira impossibilitava que ela arcasse com os custos de uma universidade privada. Desse modo, após atingir certa estabilidade financeira, passou a custear um cursinho privado (de custo bem superior aos comunitários, como o cursado por Laura), o quê, a seu ver, a ajudou em seu ingresso na **USP**: em suas palavras, “*foi muito útil, aliás, determinante, em minha entrada aqui*”.

Eu concluí o EM em 2000, depois eu fiquei um tempo parada, eu comecei a trabalhar, eu não tinha condições de pagar a faculdade, aí eu fiquei durante uns cinco ou seis anos, mais ou menos, só trabalhando, eu precisava pagar as contas e não tinha como pagar curso superior, naquela época. [...] quando as coisas começaram a melhorar para mim, financeiramente, o que foi mais ou menos em 2005 para 2006, aí eu paguei e fiz o cursinho para relembrar, mas, na verdade, quase aprender, as disciplinas do EM; aí, eu entrei aqui na USP.

Também no período em que estava no cursinho, seu interesse pela Química foi ampliado. Inicialmente, pensou em cursar Engenharia, porém, após uma conversa com seu professor, optou por prestar o vestibular para Química e, ao buscar mais informações, decidiu-se pela Química Ambiental.

²⁴ Os nomes foram substituídos para garantir o sigilo dos participantes.

E, aí, eu comecei a perceber que, realmente, eu me identificava um pouco mais com a área de exatas. Eu comecei a me focar nisso. A princípio, eu tinha pensado em Engenharia, mas eu penso que é mais porque a gente acha que vai ganhar dinheiro, essas coisas, do que pelo próprio curso. E, um dia, conversando com o professor de Química em um momento pós-aula, ele falou: “você gosta de Química?” e eu falei: “eu gosto muito de Química”. Então, ele disse: “se eu fosse você, eu faria Química, porque em um curso de Engenharia a gente nem vê Química com tanta profundidade, você já tem um outro olhar, um outro foco”. E, aí, eu comecei a pesquisar sobre o curso e a área de ambiental parecia promissora, e me parecia interessante, e eu decidi prestar Química Ambiental, e entrei aqui em 2008.

Assim, ingressa no curso noturno de Química Ambiental. Atualmente, cursa algumas disciplinas para obter o grau de licenciada em Química, pois, após vivenciar algumas práticas docentes por meio de um estágio em um colégio, enquanto cursava Química Ambiental, decidiu que queria se tornar professora: *“quando eu tive essa experiência, eu percebi que queria ser professora de Química e não voltar mais para a área de ambiental”*.

5.1.2.2 SUAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Conforme foi citado anteriormente, Tarsila, após a conclusão do **EM**, dedicou-se exclusivamente a trabalhos remunerados durante quase seis anos. Suas experiências profissionais foram na área administrativa, em empresas voltadas à saúde. Tarsila acredita que um fator determinante para suas próximas experiências profissionais, antes do ingresso na universidade, foi sua primeira experiência ter sido em um laboratório de análises clínicas:

Eu sempre trabalhei em área administrativa. Como eu só tinha o EM na época, enquanto eu ainda estava estudando trabalhava em um laboratório de análises clínicas, aí eu aprendi um pouquinho de nomenclatura de exames, diagnósticos e, em função desta minha experiência, que passou a ser determinante nas minhas próximas experiências de trabalho, eu só trabalhei em área de Saúde. Eu trabalhei como recepcionista de internação no HC, no call center da Unimed, aí meu último emprego, antes de ir para a parte de escola, foi na parte de auditoria, trabalhando em uma parte de pré-análise médica. A gente tinha autonomia para liberar alguns exames de baixa complexidade.

Mesmo após seu ingresso no curso de Química Ambiental, Tarsila ainda continuou trabalhando na área administrativa: *“Eu entrei aqui [na USP] ainda trabalhando em área administrativa, de modo que fiquei um longo tempo do curso trabalhando em área administrativa e fazendo Química, até que eu pude ter coragem de me aventurar, largar tudo e ir para um estágio em escola”*.

Antes de estagiar em um colégio, Tarsila participou de um estágio de um ano que se voltava a questões de regulamentação. Embora a experiência tenha sido satisfatória, a rotina a que foi submetida a fez refletir sobre seu percurso profissional: se antes já havia deixado

uma situação financeira confortável, o período em que trabalhou na área administrativa, a busca por uma outra experiência que a realizasse profissionalmente lhe parecia perfeitamente compreensível:

Eu já tive até oportunidades de trabalhar na parte de assuntos regulatórios, por causa da Química Ambiental. Eu achei legal, mas não me vi fazendo isso a vida toda, eu fiquei um ano estagiando. Eu me sentia, na verdade, muito presa a uma rotina, papel, papel, papel e o computador e você sempre sentada ali e eu gosto de me comunicar, de trocar informações. Assim, se eu te falasse: “nossa, Tarsila, você ia aguentar ficar fazendo isso a vida toda? Eu até ia, mas já que eu abri mão de tanta coisa, do meu emprego, em que eu ganhava bem, agora que já estou totalmente largada na vida mesmo.... então, agora, é se jogar, testar de tudo. E seja o que Deus quiser. Eu não estava totalmente satisfeita, apareceu uma vaga que foi divulgada para estágio em uma escola particular, com bom salário, e eu falei “quer saber?! Eu vou tentar.” Fui e gostei muito do contato com os alunos e, sei lá,... da troca. Acho que foi isso que mais me chamou a atenção.

A partir de então, no ano de 2013, Tarsila passou a estagiar nesse colégio privado, cujo pagamento, por hora-aula, era superior ao praticado no âmbito do ensino médio das redes estadual e municipais paulistas. Suas atividades estavam relacionadas a auxiliar os professores nas atividades práticas no laboratório e a sanar possíveis dúvidas dos estudantes, além de participar da avaliação dos estudantes. Na ocasião da entrevista, Tarsila era assistente, função com as mesmas atribuições do monitor – nomenclatura utilizada para referir-se aos estagiários nesse colégio – porém, com os direitos legais de um funcionário da escola.

Eu entrei como monitora de Química. Essa escola em que fui estagiar tinha um professor e um monitor para cada ano. Então, o monitor dá os plantões de dúvidas para os alunos, também assiste aula dos professores, uma aula todos os dias. [...] Além disso, a gente monta e aplica os laboratórios, corrige os relatórios, toda essa parte é uma função do monitor e, além disso, tem uma parte da avaliação do aluno pela qual o monitor é responsável, uma parte da nota que eles chamam de avaliação sala. O monitor elabora e aplica uma avaliação, ela tem uma porcentagem pequena, em torno de 10-12% da nota, mas é muito legal. Então, foi uma experiência muito bacana. Estou lá até hoje, agora sou assistente. Fiz dois anos de estágio e fui promovida a assistente. E, se Deus quiser, logo mais serei professora.

Simone, do hebraico,
 “aquela que ouve”, o primeiro
 passo para a empatia, tão marcada
 em sua fala.

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

Naruto”

(Simone, ao falar de suas práticas – o olhar atento, a
 empatia)

Mãos Dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco

Também não cantarei o mundo futuro

Estou preso à vida e olho meus companheiros

Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças

Entre eles, considero a enorme realidade

O presente é tão grande, não nos afastemos

Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história

Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela

Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida

Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes

A vida presente

Carlos Drummond de Andrade

5.1.3 SIMONE

Uma jovem com 23 anos de idade, técnica em Química e atualmente licencianda do curso noturno de Química da **USP**. Nascida em Jandira, a apenas 32 quilômetros da capital, residiu nessa cidade até a sexta série (atual sétimo ano), quando se mudou para São Paulo, para morar com a mãe. Até então, fora criada pela avó, morando com seu irmão e um tio.

Sua mãe engravidou aos 14 anos e, buscando obter recursos financeiros para custear a família, mudou-se para a capital do Estado. Alguns anos depois, Simone e o irmão passaram a residir com a mãe na região Oeste da cidade, o que ocorre até os dias atuais.

Assim como Laura e Tarsila, Simone também cresceu sem a presença do pai, o qual embora a tenha reconhecido legalmente, nunca se fez presente. Já para estabelecer uma relação parental com a mãe, nos anos iniciais contou com o apoio de uma terapeuta para reconhecê-la como tal, tendo em vista que durante quase onze anos este espaço fora ocupado pela avó. Atualmente, estabelecem uma relação pautada no diálogo e respeito às decisões de Simone, que se declara independente: *“eu sempre fui muito independente”*.

Com o irmão, dois anos mais novo, tinha uma relação um tanto conflituosa na infância e adolescência, na visão de Simone, pela constante comparação entre eles: *“nossa relação até então era catastrófica, catastrófica, por causa dessa comparação”*, hoje em dia *“é tranquila”*.

5.1.3.1 SUA ESCOLARIZAÇÃO

A trajetória escolar de Simone inicia-se em Jandira, onde estudou em uma mesma escola até a terceira série (atual quarto ano); ficou na escola seguinte até meados da quinta série, quando, em função de um delito ocorrido na dependência escolar, mudou-se para São Paulo.

Embora relate poucos aspectos de sua escolarização até sua mudança para São Paulo, enfatiza o papel da avó nesse período, sempre muito presente, buscando estabelecer uma rotina para os estudos: *“ela sempre foi muito presente, de ter hora para a lição. A gente não tinha muita hora para almoçar, para jantar, mas tinha para a lição e antes de começar a brincar”*. Já residindo com sua mãe, Simone relata que sempre foi muito independente, embora sua mãe fosse assiduamente às reuniões entre pais e professores.

Outro aspecto muito presente na narrativa da jovem foi sua dificuldade em estabelecer relações interpessoais no ambiente escolar, de modo que as memórias relacionadas a esse

período formativo relacionam-se ao pouco apreço nutrido por essa etapa. Outro aspecto interessante foi a relação estabelecida com o espaço escolar, exemplificado pelo voluntariado exercido para a organização da biblioteca:

minha educação básica eu não curti, eu odiei... a minha relação com a escola foi muito difícil. [...] Como eu não tinha muitas relações interpessoais, eu curtia muito estudar, eu me voluntariei para limpar a biblioteca da escola. A biblioteca estava fechada, aí eu fui lá e abri tudo. Eu lembro que organizei em ordem alfabética.

A jovem também se apegou aos livros e passou a apreciar as Ciências, de modo que consegue recordar com exatidão o dia em que viu uma representação de átomo: “*eu gostava muito dos livros, sempre gostei muito, a Ciência foi muito marcante. Eu lembro exatamente do primeiro dia em que eu vi um átomo na escola*”.

A dificuldade de relacionar-se com seus colegas, a facilidade de relacionamento com os professores, bem como o interesse pelos estudos, fizeram com que uma de suas professoras sugerisse que a jovem tentasse uma bolsa de estudos em algum colégio privado de bom nível, obtendo sucesso em três dos cinco almejados. Assim, encerra-se sua trajetória de escolarização básica no sistema público e se inicia uma trajetória como bolsista em um colégio privado.

Esse colégio oferecia um curso especial para os alunos bolsistas, que incluía um uniforme com cores distintas daquela dos alunos pagantes, professores diferentes, além de somente permitir o acesso às dependências do colégio poucas horas antes do início das aulas:

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

A partir de então, como seu interesse pelas Ciências, especificamente a Química, passou a crescer, seu professor sugeriu que Simone cursasse o técnico em Química, o que reafirmou seu interesse, de modo a desejar a Química como possibilidade profissional. Nessa época, seu interesse voltava-se à Química Forense. Para a concretização desse objetivo, durante o período em que cursava o técnico em Química, Simone conheceu um cursinho comunitário oferecido por uma das unidades da **USP** e matriculou-se nele.

Desejando manter-se próxima do então namorado, a jovem optou por prestar o vestibular para o curso de Química em São Paulo, deixando a Química Forense de lado, tendo em vista que esse curso é oferecido pela USP em Ribeirão Preto. A escolha pela Licenciatura ocorreu em função de situações contextuais (a impossibilidade de manter-se financeiramente em um curso integral, obrigando-a a escolher entre os cursos disponíveis no período noturno – a

Licenciatura e a Ambiental) e não por vislumbrar que essa graduação fosse a melhor opção para si:

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

A despeito do ingresso na Licenciatura ter sido uma escolha devida a situações contextuais e não uma escolha pelo curso e suas possibilidades profissionais, como fora com Laura, atualmente, Simone declara ter adiantado algumas disciplinas específicas da Licenciatura em função do prazer que sente em cursá-las: “*eu abri mão de fazer Analítica para assistir matérias da Educação, que eram disciplinas que me deixavam muito mais feliz, um pouco mais animada. Eu sempre curti muito ir para a Educação*”. Além disso, a jovem, com clareza acerca das especificidades de sua profissão, abraçou a carreira docente, como será mais amplamente discutido na seção que se segue.

Eu sou uma química que atua na área de Educação, mas tem químico que atua na indústria, assim como tem químico que atua na química. Eu só sou uma química que manjo muito mais de Educação que um cara da Orgânica, aí acabou que eu fui para a Licenciatura, fiz várias matérias da Licenciatura adiantadas, fiz o PIBID.

5.1.3.2 SUAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Até seu ingresso na Licenciatura, Simone, diferentemente dos outros sujeitos investigados, nunca havia trabalhado. Assim que ingressou na Licenciatura em Química, porém, em função de seu curso técnico, Simone estagiou durante três meses em um laboratório de análises clínicas, em sua visão, um período muito penoso:

os piores três meses da minha vida, eu odiei, porque era rotina, eu ficava dentro do laboratório pipetando alguma coisa que eu não sabia [o que era]. O lugar, primeiro, era rotina e era horrível, eu não me sentia nada bem, as pessoas eram difíceis de trabalhar, eu não gostava do emprego, foi no meu primeiro ano de faculdade.

A partir de então, Simone passou a acumular diferentes experiências na área de educação. A primeira delas, como plantonista no cursinho que havia frequentado, tornando-se, em poucos meses, professora do referido estabelecimento: “*eu comecei a ser plantonista e, oito meses depois, eu já me tornei professora*”.

Paralelamente a essa experiência profissional, Simone foi contemplada com uma bolsa de tutoria Científico-Acadêmica. Casatti (2013), por meio do Editorial Educação veiculado na **USP** por meio digital, relata que esse programa visava o acompanhamento de ingressantes em suas atividades acadêmicas, por docentes, com o objetivo de familiarizá-los com a “linguagem científica e a realização de atividades experimentais básicas [...] para a integração dos estudantes nas diversas atividades acadêmicas, científicas e culturais da **USP**”. Como contraponto, os professores poderiam ser contemplados com passagens para realização de estudos e/ou pesquisas.

Essa experiência, no entanto, não traz boas lembranças à Simone, pois estava sob orientação de um professor que constantemente verbalizava que a formação dos estudantes da Licenciatura com relação a conhecimentos químicos não seria suficientemente sólida. Então, Simone viveu um período em que, concomitantemente, vivenciava situações profissionais que alimentavam seu desejo de se tornar professora, permeadas por um discurso que desqualificava esse desejo:

Era um contraponto muito interessante, porque de um lado eu estava dando aula no cursinho e adorava dar aula, adorava dar plantão e, do outro lado, tinha um cara falando que Licenciatura era para quem não era químico de verdade. Isso me deixava muito, muito brava, tanto que eu não consegui concluir a bolsa dele.

Em seguida, passou pela experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a qual ampliou ainda mais seu desejo pela docência: “*eu fiz o PIBID durante um ano, de 2013 a 2014, e foi uma experiência incrível para mim*”. Até a realização da entrevista, Simone atuava como professora em um colégio privado, no qual havia ingressado como monitora: “*eu acabei ingressando em uma escola muito boa, em que o salário é muito interessante, [...] nesses cinco anos eu fui reconhecida, eu passei de monitora para ser professora oficial, sem ter concluído a Licenciatura*”.

*Guilherme, nome
relacionado a pessoas
com facilidade de
adaptação*

“Escolhi a Química um pouco por gosto, um pouco por sentir falta de opção de não conseguir entrar em Engenharia”. Quando questionado se isso lhe causava algum arrependimento, foi enfático: “Não, eu acho que foi a melhor coisa”. (Declaração de Guilherme ao discorrer sobre sua escolha pela Química)

Aqui e agora

O melhor lugar do mundo é aqui e agora

*Aqui, onde indefinido
Agora, que é quase quando
Quando ser leve ou pesado
Deixa de fazer sentido
Aqui, onde o olho mira
Agora, que o ouvido escuta
O tempo, que a voz não fala
Mas que o coração tributa
Aqui, onde a cor é clara
Agora, que é tudo escuro
Viver em Guadalajara
Dentro de um figo maduro
Aqui, longe, em Nova Deli
Agora, sete, oito ou nove
Sentir é questão de pele
Amor é tudo que move
Aqui perto passa um rio
Agora eu vi um lagarto
Morrer deve ser tão frio
Quanto na hora do parto
Aqui, fora de perigo
Agora, dentro de instantes
Depois de tudo que eu digo
Muito embora muito antes*

Gilberto Gil

5.1.4 GUILHERME

Guilherme, nascido em Itu, a 102 quilômetros da capital, São Paulo, residia com os pais nessa cidade. Mudou-se para São Paulo, em 2010, ao ingressar no curso integral de Química da Universidade de São Paulo, passando a residir nas proximidades dessa universidade até seu casamento, quando se mudou para a região Leste da capital. Sua idade, quando entrevistado, era de 27 anos.

5.1.4.1 SUA ESCOLARIZAÇÃO

Com exceção de seu **EM**, toda sua escolarização se deu no sistema público de ensino. Seu **EF** foi cursado em duas escolas estaduais, a seu ver, ambas de boa qualidade. No entanto, declara que não tinha apreço pelo ato de estudar: *“era uma escola boa, só que eu não me dedicava muito, eu não gostava de estudar”*.

Em relação às aulas de Ciências, entende que não havia intencionalidade nas aulas: *“o professor não ensinava muito bem. Ele nos fazia fazer coisas aleatórias, ele nos levava ao bosque para limpá-lo, pegar lixo, coisas muito aleatórias”*. Em relação às demais disciplinas, declara ter nutrido especial estima por Português e Matemática, em função das práticas de seus docentes. Na primeira,

a professora era uma das poucas que deixava claro o que ela esperava que a gente fizesse, discutia com a gente a avaliação, ela dava uma aula boa, apesar de parecer um pouco tradicional, passar o conteúdo na lousa, tinha que copiar, era um pouco cansativo, mas as provas eram coerentes, as atividades faziam com que a gente se envolvesse, a gente tinha que fazer apresentação de teatro, umas coisas bem diferentes, jogral também.

Percebe-se, então, a valorização da percepção da intencionalidade das aulas e de atividades para além das costumeiramente estabelecidas, como o teatro e o jogral. A mesma valorização estava presente nas aulas de Matemática: *“o professor de Matemática levava a gente para mexer em softwares, simulações com Matemática. Era uma abordagem bem diversificada no curso”*.

Já o **EM** foi cursado em uma escola privada, o que, em suas palavras: *“foi um choque de realidade”*, dada a diferença que pôde vivenciar, especialmente no que tange aos conteúdos abordados. Para ele, o fato dos pais terem custeado essa formação foi um passo muito importante: *“eu acho que o fato deles pagarem o **EM** já foi uma grande coisa”*.

Ressalta que, embora os pais sempre dissessem a ele que deveria estudar, nunca acompanharam esse processo: “*“ah, antes de você jogar videogame ou jogar bola, você tem que estudar”, mas nunca procuraram saber o que eu estava aprendendo ou as dificuldades que eu tinha*”. Sua mãe fez magistério, depois fez Pedagogia, enquanto o pai só completou o Ensino Médio.

Seu interesse pela Química iniciou-se a partir das aulas de um professor dessa disciplina no **EM**, embora não a vislumbrasse, inicialmente, como uma possibilidade para estudos posteriores. Até o final dessa etapa formativa, Guilherme desejou cursar Medicina, desistindo ao perder o interesse pela Biologia. Assim, o interesse pela Química fez com que o jovem imaginasse a Engenharia Química como possibilidade de futuro profissional, de modo que o estudante prestou os exames de acesso às Universidades públicas paulistas, a saber: **USP**, **UNICAMP** e **UNESP**.

Meu interesse pela Química, de fato, começou ali, com esse primeiro contato que eu tive com esse professor, me chamou muito a atenção. Comecei a me interessar pela Química mas, na verdade, até o final do EM, eu queria cursar Medicina. Eu acho que foi, mais ou menos no final do ano, que eu desisti. Ah, eu acho que eu perdi um pouco de interesse pela área de Biológicas, comecei a me interessar bastante por Química pura, mas, no final do EM, eu prestei Engenharia Química em todos os lugares: Fuvest, Unicamp, Unesp. Mas, eu não passei. Aí, eu fiz um ano de cursinho, em Itu, da rede Anglo.

Sem obter sucesso nos exames, matriculou-se em um cursinho pré-vestibular privado, momento em que optou por cursar Química, em função da divulgada dificuldade para o ingresso em Engenharia. Nas palavras de Guilherme: “[...] *um pouco porque eu fiquei com medo de não conseguir Engenharia, porque a nota de corte é bem maior [...]. Escolhi a Química um pouco por gosto, um pouco por sentir falta de opção, de não conseguir entrar em Engenharia*”. Ainda que sua escolha tenha sido influenciada por esse conjunto de aspectos, Guilherme declara que se sente satisfeito com essa escolha: “*eu acho que foi a melhor coisa*”. Foi aprovado no vestibular para Química no curso de período integral diurno, permanecendo apenas um ano nesse curso. Após seus pais passarem por um período de dificuldades financeiras, impossibilitando o custeio das despesas de um curso integral, Guilherme optou por solicitar transferência para o curso noturno, principalmente a fim de poder postular um emprego.

Eu não me imaginava estudando a noite e, de fato, eu pensei que meus pais iam poder me apoiar durante toda a graduação, mas quando eu estava para completar um ano de curso, meus pais tiveram um problema financeiro e não puderam mais me ajudar. Aí, eu comecei a procurar emprego e tal. No começo, eu tentava sobreviver com Iniciação Científica, mas a bolsa não é muito grande e eu tive que prestar [prova para] transferência interna para o [período] noturno para poder trabalhar em escolas.

Entre a Química Ambiental e a Licenciatura em Química, as opções de curso existentes no período noturno na época, optou por esta última, por já ter cursado algumas disciplinas específicas da Licenciatura: *“quando eu estava no curso integral, eu já havia começado a fazer umas disciplinas de Ensino de Química e eu gostei”*.

5.1.4.2 SUAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Sua primeira experiência profissional se deu durante o período em que cursava um preparatório para o vestibular, em um teleatendimento de um banco privado, na central de cartões. Esse primeiro emprego de Guilherme foi importante para sua trajetória escolar, pois possibilitou o custeio do pagamento da mensalidade do referido cursinho.

Em seu primeiro ano na **USP**, atuou como aluno de iniciação científica no Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN). Nessa atividade, era contemplado com uma bolsa, algo que contribuía para seu sustento. Aliado a isso, passou a atuar como plantonista em um cursinho.

Já como aluno da Licenciatura, trabalhou como estagiário em colégios privados. No primeiro deles, por dois anos, entre 2013 e o ano seguinte, atuava sanando as dúvidas dos estudantes e, ainda, auxiliando o docente em atividades experimentais: *“muitas vezes esse professor me passava um roteiro que eu tinha que adaptar, propor alguma coisa para ele, eu sugeria experimentos para ele também”*. Em 2016, quando da entrevista, exercia as mesmas funções em outro colégio privado.

Houve momentos da entrevista em que mostrou ter-se interessado em trabalhar em indústrias, outra possibilidade de atuação para alunos de Licenciatura, tendo participado de processos seletivos, nos quais não obteve sucesso, a seu ver, por sua baixa fluência em inglês. Mas, novamente, Guilherme ressalta que, embora não tenha sido sua primeira opção, estava muito satisfeito com o caminho percorrido.

Então, como conseguir um estágio na indústria é mais difícil do que conseguir em escola, principalmente o que me dificultou foi não ter o domínio do inglês avançado e, também, a concorrência para entrar em algumas indústrias, porque eu tentei o processo seletivo em algumas empresas [três grandes multinacionais]. Fiz a prova, a entrevista, a dinâmica em grupo, havia candidatos fortes e tal. Na escola também, as vezes você vai participar de um processo seletivo em escolas e têm candidatos muito bons, dominam Química. Mas, o inglês foi o que me dificultou, eu acabei indo fazer estágio em escola porque foi mais fácil, mas eu acabei gostando.

5.2 AS REPRESENTAÇÕES QUE SE DESTACARAM NOS DISCURSOS

Todo o desenvolvimento deste trabalho se pautou na hipótese de que as representações sociais são parte fundamental na constituição identitária dos sujeitos. Mais especificamente, este estudo baseia-se na hipótese de que as representações sociais sobre *ser professor*, *sobre escola* e as *expectativas e atribuições dos familiares e da Sociedade* sobre as escolhas profissionais e a futura profissão se refletem na construção da identidade docente dos sujeitos. Assim, apresentaremos a análise e discussão dos dados obtidos segundo três eixos, a saber: (i) *a escola*; (ii) *as expectativas e atribuições dos “outros significativos” e “outros generalizados”*; e (iii) *o professor*.

5.2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCOLA E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

A reflexão sobre a *Escola* recai em seu papel social, em representações sobre o aluno e, ainda, sobre o professor. Assim, apresentamos esta análise a partir de considerações sobre como estas e outras representações, as quais se interligam, se atrelam à representação social destes jovens sobre a escola e trazem impactos para a constituição identitária dos sujeitos participantes deste estudo.

No que se refere à escolarização, as experiências vividas como estudantes, antes e após o ingresso na Licenciatura, influenciam na construção de concepções sobre o exercício da atividade docente. Assim, da descrição de suas escolarizações, ecoam alguns indícios que nos permitem tecer algumas considerações sobre suas representações e consequentes impactos em sua constituição identitária.

O QUE É A ESCOLA PARA ESSES SUJEITOS?

Vislumbrar a possibilidade do espaço escolar para além dos conhecimentos escolares tradicionais foi um anseio recorrente entre os entrevistados, como bem exemplificam as palavras de Simone: “*que ela [a escola] tenha esse processo de reflexão sobre quem eu sou,*

onde eu estou e não [seja] apenas um ciclo, em que eu sou obrigada a ir para a escola. Você tem que enxergar o porquê daquilo”. Para os jovens entrevistados, os estudantes precisam ser sensibilizados quanto aos porquês de estarem no ambiente escolar, algo dissociado da obrigação legal de frequentar a escola.

Esta percepção dos jovens sobre os processos a serem promovidos no ambiente escolar se aproxima da literatura (CANDAUI, 2012, p. 247), onde se sugere que cada estudante “possa ser sujeito de sua vida e ator social”, o que implica na promoção de práticas que os façam assim se reconhecerem. Essa compreensão um pouco mais ampla da escola também se aproxima de alguns dos pressupostos enunciados por Paulo Freire (1967; 2002; 2005), os quais se alicerçam na compreensão da Educação como

um processo humano; portanto, ela é fundamentada na transmissão ou na geração de valores [...] sua proposta é essencialmente uma pedagogia humanística voltada para as condições humanas, que deve considerar o mundo no qual homens e mulheres estão inseridos (SANTOS, 2008, p. 114).

Nesse sentido, percebe-se, na representação dos jovens entrevistados sobre escola, uma preocupação em buscar tornar audíveis as vozes dos estudantes, a qual se manifestaria na explicitação e na negociação da intencionalidade das práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

Na apresentação e discussão das subcategorias *escola pública* e *a escola como fonte de crises identitárias* mostra-se como essa representação sobre a escola implica na constituição identitária desses jovens.

5.2.1.1 A ESCOLA PÚBLICA

Na fala dos jovens entrevistados, transparece a representação de que *ensino público*, no que se refere à Educação Básica, seja sinônimo de baixa qualidade. Assim, a escola pública suscita representações relacionadas à ausência de excelência no trabalho desenvolvido nesse espaço formativo.

A familiaridade com a escola básica pública relaciona-se com a própria trajetória biográfica dos entrevistados, tendo em vista que suas escolarizações se deram, quase que exclusivamente, em escolas públicas, como foi mencionado na apresentação da trajetória desses sujeitos na seção 5.1. Assim, a associação do público com o ruim deve-se a suas próprias vivências, assim como a um contexto social e midiático que costumeiramente desqualifica o ensino desenvolvido nesse âmbito e o professor que atua nele. Há de se considerar que esse discurso do fracasso da escola pública é uma representação social tão forte que se assemelha a uma crença.

Esse é um possível reflexo da política neoliberal que se impõe quase hegemonicamente hoje no País, sendo a desqualificação da rede escolar pública, em todos seus aspectos, um dos principais impactos dessa orientação política na Educação, como já apontado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que mostram ser o cerne da política neoliberal advogar a “incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum” (p. 114).

Essa associação do público ao bom ou ruim se manifesta, especialmente, no relato de Laura sobre sua própria escolarização durante a Educação Básica,

No Ensino Fundamental, eu estudei na pública, mas era uma pública boa. Hoje mesmo eu olho para trás e vejo que lá foi a melhor escola em que estudei. A do Ensino Médio, deixou muito a desejar. Que lá [a do Ensino Fundamental] era escola do município, tinha professor para tudo e os professores eram fixos só naquela escola praticamente, então, tudo influi nisso (Laura).

Percebe-se, nessa narrativa, uma percepção de qualidade intrinsecamente ligada ao professor. Cabe salientar que a presença do professor em apenas uma escola é um dos fatores que pode contribuir para a melhoria de suas condições de trabalho e, conseqüentemente, do trabalho desenvolvido com os estudantes.

Nesse sentido, embora não transpareça em seus discursos a percepção da responsabilidade do poder público, transparece uma compreensão de que as condições de trabalho no Ensino Médio, em geral, não foram adequadas, o que contribui para a baixa qualidade das aulas, o que pode ser ilustrado por outro trecho mencionado por Laura sobre sua escolarização: “era bem complicado mesmo. Salas lotadas, o pessoal falava muito e era, assim, a escola era enorme, era público de vários lugares [...] aí acabava piorando, eu acredito”.

Ao se referirem aos problemas enfrentados pela escola pública, embora manifestem que são muitos os defeitos, novamente centralizam a atenção no professor, dessa vez ressaltando a má formação dos professores como um dos problemas principais:

[...] os professores não tinham uma boa formação, era a engenheira que fez a licenciatura em um curso à distância. Eu acho um pouco complicado o Estado contratar esse perfil de profissional. Eu acho que começa aí. A aula não era boa, claramente essa pessoa está na escola para compor a renda de casa, mas não tem interesse ou prazer em atuar na profissão (Guilherme, ao descrever o perfil que percebe nos professores da rede pública, relatando com base no período em que estagiou em uma escola da rede estadual).

O que consta deste excerto pode ser pensado sob diferentes ângulos. De um deles, responsabilizar apenas os docentes quanto à eventual má qualidade do ensino público, não apenas reduzindo o problema somente (ou principalmente) a deficiências em sua formação, mas minimizando (ou ignorando) o papel das más condições de infraestrutura das escolas e da precariedade das condições de trabalho dos professores é uma visão politicamente simplista, que tende a desresponsabilizar o poder público pelos resultados insatisfatórios que

a Educação do País vem exibindo ano após ano em quaisquer das avaliações divulgadas. Esta perspectiva centraliza o foco da atenção no indivíduo e não no contexto.

De outro ângulo, quando os licenciandos entrevistados reivindicam que a escola deva ser ocupada por pessoas com formação adequada, vão ao encontro da valorização da escola e, conseqüentemente, dos docentes. A ocupação do espaço escolar por pessoas alheias ao Ensino e à Educação é uma das formas mais sutis de desvalorização da profissão de professor, implicando na propagação da ideia de que o trabalho desenvolvido no ambiente escolar é passível de ser realizado por qualquer pessoa, independentemente de sua formação qualificada para isso ser insuficiente ou nenhuma (AZANHA, 1995; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Outro prisma possível, não excludente dos demais, é a valorização de uma formação mais prestigiada no **ES** público, especialmente mencionada por Laura e Tarsila. Assim, embora a formação desses estudantes estivesse se realizando no sistema público²⁶, no momento das entrevistas, sua percepção está ancorada em uma perspectiva de excelência, o que é evidenciado, por exemplo, por meio da dúvida enfrentada por Tarsila ao sentir a necessidade de cursar a Licenciatura, na ocasião da conclusão do curso de Química Ambiental, nessa mesma universidade: para a jovem a **USP** se configuraria como única alternativa com qualidade para contribuir com sua formação,

[...] bem, eu tenho duas possibilidades: volto para a USP para concluir o curso de Licenciatura ou faço a Licenciatura em uma faculdade particular, só para ter o diploma e tal, e não vai mudar tanto porque eu já fiz o curso de Química praticamente inteiro. Mas, aí, eu quis voltar para cá, por uma questão de qualidade das disciplinas (Tarsila).

Na representação dos licenciandos sobre a escola pública básica, constantemente, foi evocada uma representação sobre o sistema particular em um movimento de comparação com o sistema público. As representações reveladas pelos estudantes trazem a marca do contexto em que estão/estiveram inseridos. Com exceção de Laura, os demais entrevistados vivenciaram esse outro sistema, seja na condição de aluno do **EM**, como Simone e Guilherme, ou como estagiários e, também como docentes, como esses já mencionados e Tarsila.

Por meio da vivência desses sujeitos, nessa comparação se destaca, nos fragmentos das entrevistas, uma percepção acerca das aulas desenvolvidas no ambiente público como desprovidas de planejamento e, da mesma forma, de aprendizado por parte dos estudantes. Esses trechos, destacam, ainda, que os profissionais atuantes nesses dois sistemas possuem formações distintas; além disso, a estrutura física das escolas também é diferente:

²⁶ Cabe mencionar que as condições de trabalho, a formação dos docentes e a estrutura física se comparadas as escolas do sistema básico de ensino são distintas, embora ambas façam parte de um mesmo sistema público de ensino.

a minha experiência com escola pública é sempre muito banalizada. O professor entra, ensina qualquer coisa, de qualquer jeito. O professor acha que ensinou, o aluno acha que entendeu, assim segue a vida e ok (Tarsila).

Olha, eu vejo que a formação dos professores que atuam nessas diferentes escolas é diferente (Guilherme).

[...] a escola privada é divertida, além de um laboratório super legal, os professores são obrigados a serem atentos com você, com o que eles estão falando para você. Na escola pública, não há esse cuidado, os professores falam o que lhes vem à cabeça, eles não respeitam seu momento, sua reflexão (Simone).

Já Laura, por sua vez, não vislumbra grandes diferenças entre os sistemas de ensino; para essa jovem, o único aspecto a distinguir esses sistemas se refere ao tratamento dos alunos para com os professores: a *“diferença é que, na particular, vai ter um monte de aluno sendo ruim com você, porque eles acham que pagam seu salário”*.

A representação social destes licenciandos quanto ao docente que atua na escola pública reflete seu meio social e, em síntese, retrata o professor atuante nesse sistema de ensino como possuidor de uma formação deficiente que conduz a uma atuação em sala de aula também de baixa qualidade. Tendo em vista que os sujeitos agem sobre a realidade pautados por suas representações sociais (ABRIC, 2001; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2012; WACHELKE; CAMARGO, 2007), pode-se compreender o desejo dos licenciandos em atuar ou não na rede pública de ensino a partir da análise de suas representações sociais sobre essa instituição. Assim, enquanto Guilherme e Tarsila entendem que fazer parte desse grupo de profissionais seria como assumir a atribuição da baixa qualidade, Laura e Simone conseguem perceber outras perspectivas.

Declarando estar ciente de possíveis dificuldades, Laura anuncia o desejo de atuar como professora no âmbito público, *“a gente sabe das dificuldades, mas a escola pública é o lugar de que eu gostava mais [...] E, eu também vim de escola pública, eu também vim da periferia, então eu me sentia em casa”*. Esse desejo também é compartilhado por Simone, para quem o anseio de atuar na rede pública vincula-se à possibilidade de atuar de modo oposto àquele que percebeu em muitos dos docentes durante sua formação: com *“o cuidado ao preparar sua aula, tomar cuidado ao enxergar seu aluno”*.

Por outro lado, em uma perspectiva de negação dos aspectos da identidade que eles vislumbram nos docentes da rede pública, Tarsila e Guilherme declaram não desejarem atuar na rede pública. Desejo que pode ser compreendido pelo modo como eles almejam ser reconhecidos, o que está intimamente ligado a sentimentos de valorização. Tarsila e Guilherme explicitam o quanto se espelham em professores com quem tiveram contato durante o estágio e o **ES**: *“eu acho que os professores que eu acompanhei no meu estágio*

foram ótimas referências [...] *Eu tento me espelhar um pouco nas professoras que acompanhei, em alguns professores que eu vi aqui no curso superior*” (Tarsila).

A análise desse fragmento da entrevista revela a identidade visada desses sujeitos: estar em um grupo de referência mais valorizado, melhor remunerado e com melhor formação, o que está diretamente relacionado com a representação social sobre os docentes que atuam na rede privada e no **ES** desses licenciandos.

Compreender-se com uma boa formação também implica entender que sua possível atuação no sistema público se configuraria como uma “salvação” dos estudantes ali inseridos

*Eu penso que eu teria um papel um pouco moral. Eu vivi essa experiência, deveria fazer parte eu ter que passar por esse processo para **ajudar outros alunos, tentar mudar a cabeça de outros alunos e uma série de coisas**. Por mais que eu sinta um pouco essa obrigação implícita em mim, eu não acho muito justo eu estar me empenhando tanto por uma boa formação e não ter uma remuneração de acordo* (Tarsila).

O uso do verbo no futuro do pretérito, tempo verbal utilizado para indicar hipótese, incerteza e, ainda, ações que viriam a acontecer, porém não se concretizarão, demarca que essa realidade não faz parte dos planos de Tarsila e Guilherme. O que é justificado por eles pela remuneração inadequada²⁷ que recebem os professores da rede pública de ensino, em especial a estadual, na qual esses estudantes poderiam atuar. Nesse sentido, reafirmamos que

a consciência da precariedade das condições de trabalho inerentes à profissão de professor no Brasil, perpassando pela decadência de sua imagem social, diagnosticadas através de inúmeros estudos, deve ser acompanhada [...] pela disposição em lutar pela melhoria dessas condições, em um movimento permanente de aliança entre os docentes, a sociedade e o governo, em prol da valorização da categoria (MIRANDA, 2014, p. 24).

5.2.1.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCOLA COMO FONTE DE CRISES IDENTITÁRIAS

Embora os sujeitos estejam inseridos em diferentes ambientes, não há dúvidas quanto à relevância do ambiente escolar para a constituição da identidade, como afirma Claude Dubar (2009, p. 234): “a escola constitui seguramente uma oportunidade estratégica: ela permite

²⁷ Informações referentes ao estado de São Paulo indicam que o salário inicial de um professor que leciona para classes de anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com jornada de 40 horas semanais, seja de R\$2.298,80 (SEE-SP, 2017), o que corresponderia a R\$10,94 por hora/aula, à guisa de comparação com os valores praticados pela rede privada do ensino básico.

fazer-se reconhecer “para si mesmo” e não como “produto” de um meio estatutário ou cultural dado. É por isso que o fracasso escolar, ainda que relativo, é fonte de crise identitária”.

Na fala dos licenciandos entrevistados, essa crise ganha formas com contornos tênues, em torno da não concretização de expectativas criadas em função de determinadas representações sobre a escola. A compreensão de tais crises não encontra abrigo em uma resposta única, sendo melhor construída quando se considera uma combinação de fatores.

Eu só tirava notas boas, muito boas... 10, 9 e eu achava que estava indo pelo caminho certo. “Não, eu acho que eu vou ter facilidade para prestar um vestibular”. E, na verdade, depois eu fui perceber que eu não estava aprendendo um décimo das disciplinas que eu precisaria aprender, então que eu não estava nem um pouco preparada para prestar um vestibular. [...] A única referência que eu tinha era a escola, aí depois que sai de lá, me senti muito traída (Tarsila).

O discurso de Tarsila sintetiza algumas dessas crises, reveladas na análise das entrevistas que subsidiaram a condução deste estudo: *os sentimentos de traição e o despertar para conhecimentos antes sequer imaginados.*

A traição a que Tarsila se referiu pode estar ligada a uma perspectiva que atribui às notas em si o reflexo de um processo de aprendizado. Nas palavras de Luckesi (2001, p. 85), “na prática escolar cotidiana e corriqueira, ela [a nota] é tomada como avaliação, embora, de fato, não represente a avaliação da aprendizagem em si”.

A relação que se estabelece com a nota está intimamente ligada à constituição identitária, o valor atribuído auxilia na construção de uma autoimagem e o aluno passa a reconhecer-se por meio do olhar do outro. No caso de Tarsila, o valor atribuído pelos docentes desenvolveu sentimentos de autoconfiança. A possível ausência de problematização do que vem a se configurar um vestibular e, ainda, sua reprovação nesse exame, possivelmente contribuíram para que esses sentimentos de autoconfiança fortemente amparados pelo *olhar do outro*, materializado nas notas obtidas, fossem abalados. O olhar do outro, agora substituído por esse exame, foi de encontro ao olhar que a acompanhou durante toda sua escolarização.

Nesse sentido, a problematização supramencionada sobre os exames vestibulares refere-se à discussão de sua natureza. O conceito do exame vestibular “é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente [...] tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. [...] está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação” (LUCKESI, 2001, p. 84). Luckesi (2006), em uma entrevista para *Nova Escola*, ao afirmar que “vestibular não tem a ver com educação, mas com a incapacidade do poder público de fornecer ensino universitário para quem quer estudar”, dá relevo a uma situação muito pouco problematizada: o vestibular é, em essência, excludente das classes menos favorecidas economicamente. Não foi necessariamente concebido para que assim o fosse, no entanto, na atual configuração da

escola pública de base, traz impactos importantes para aqueles que foram excluídos de tal sistema.

O 22º artigo da **LDB** (BRASIL, 1996) estabelece que a Educação Básica deve, dentre outras atribuições, fornecer meios para que o estudante possa “progredir em estudos posteriores”. Muitas vezes, os tais *estudos posteriores* são concretizados no **ES**, assim, esse *outro* também ganha forma na expectativa de aprovação em exames que possibilitem o ingresso nesse nível de ensino. Ainda que não se tenha explicitado, o sentimento de traição experienciado por Tarsila pode ser justificado por uma representação que contempla a escolarização básica como degrau para o **ES**.

Essa crise, então, está associada a uma perspectiva de *fracasso escolar*. Em função das altas notas obtidas durante toda sua escolarização, reconhecia em si o potencial necessário para dar prosseguimento aos estudos ao findar sua escolarização básica, porém, sentiu-se traída ao não obter o sucesso almejado no exame para o ingresso em uma universidade pública, o que é revelador da crise identitária enfrentada pela jovem.

No caso de Guilherme, esse sentimento surgiu antes mesmo de seu confronto com o vestibular, manifestando-se na ocasião da mudança, no **EM**, do sistema de ensino público para o privado:

foi um choque de realidade. Foi a descoberta de conteúdos em todas as áreas, que existiam conteúdos de História, Geografia, Matemática. Eu fiquei um pouco frustrado, com medo de não conseguir acompanhar o curso e, de fato, os primeiros meses foram muito difíceis (Guilherme).

Em depoimento à Folha de São Paulo, Larissa Mendes, aluna egressa da rede pública, atualmente no curso de Engenharia Civil da **USP**, reafirma o sentimento compartilhado por Tarsila e Guilherme:

o segundo choque [o primeiro a que a jovem se referiu relaciona-se a um choque social, pois estava rodeada por pessoas de uma classe social diferente da sua. Além de ser a única mulher em uma sala com 200 homens, aliava-se a isso o fato de somente Larissa e outro estudante serem negros] foi em relação ao ensino. Fui perceber o quanto a escola pública era insuficiente para a Fuvest só depois de entrar no cursinho. Eu estava muito atrás dos outros alunos (MENDES, 2017, p. B3).

Percebe-se, assim, que embora os sujeitos dessa pesquisa e Larissa tenham crescido em meio a realidades distintas compartilham de um mesmo sentimento: a percepção da carência dos conhecimentos desenvolvidos durante suas escolarizações no âmbito público, ao se depararem com ambientes distintos daqueles em que essas escolarizações se desenvolveram. Em outros termos, essa percepção só lhes foi possível no encontro com *um outro* diferente dos que haviam contribuído, até então, para a constituição de suas identidades.

O conhecimento que lhes era suficiente e apoiava o desenvolvimento de sentimentos como valorização e reconhecimento, fundamentais para a construção identitária, sob a perspectiva de Dubar (2005; 2009), passou a ser questionado e tais sentimentos não ultrapassaram as fronteiras de suas escolarizações básicas modificando, assim, o reconhecimento “para si mesmo”, abalando sua confiança na escola e em si mesmos.

Estes depoimentos focalizam o despertar para conhecimentos antes sequer imaginados. Libâneo (2012) traz em *“O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”* uma importante contribuição para iluminar este despertar. Para o autor, a escola pública

caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

À medida que a família e os demais espaços de convívio não conseguem suprir as necessidades básicas dos estudantes, sendo inadequados para isso, a escola foi incumbida de abraçar como sua a responsabilidade de garantir minimamente esses direitos, isentando, assim, os demais espaços dessa tarefa. É preciso ater-se ao fato de que situações extraescolares afetam de modo muito significativo os processos ocorridos no interior da escola. Ignorá-las poderia intensificar ainda mais o abismo que separa aqueles que têm seus direitos garantidos pela família e aqueles que necessitam exclusivamente do Estado para terem esses direitos assegurados. O maior problema dessa questão é o distanciamento da função central da escola – sua relação intrínseca com a Educação. Nas palavras de Anísio Teixeira, já na década de 1930, na primeira edição de *“Educação para a democracia”*, a

Educação é a função natural pela qual a sociedade transmite sua herança de costumes, hábitos, capacidades e aspirações aos que nela ingressam para a continuarem. A educação escolar é um dos modos por que se exerce tal função. Na escola ela se faz dirigida e intencional (TEIXEIRA, 2007, p. 43).

Assim, quando é negligenciada ou, ainda, parcialmente oferecida, pode comprometer “o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza” (SAVIANI, 2013, p. 745).

No acolhimento mencionado por Libâneo, “a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Tarsila, Guilherme, Laura e, ainda, Larissa (MENDES, 2017), por meio de suas falas,

evidenciam que as contribuições de suas escolarizações apresentaram essas características: “na minha formação, porque os valores que cada pessoa tem são adquiridos ao longo do ensino básico, eu acho que até mais que na faculdade” (Guilherme ao discorrer sobre a importância da escola em sua vida).

Já Simone relata que, em sua visão, nem mesmo esse aspecto esteve contemplado em sua escolarização. Em suas recordações, a escola teve “um papel de certa forma negativo, porque fez com que eu me isolasse socialmente”: A jovem teve muitas dificuldades para estabelecer relacionamentos interpessoais com os demais estudantes, de modo que passou a dedicar toda sua atenção aos livros e aos ambientes escolares, passando a explorar vários deles, tais como: o laboratório, o espaço para artes e a biblioteca, chegando inclusive a organizá-la: “eu chorava para não ter que ir para a escola, mas adorava ir para a biblioteca”. Estava constantemente ocupando espaços pouco usuais para os demais estudantes.

Às vezes, eu ia ver as figuras do corpo humano, ver a tabela periódica, que eu não sabia muito bem o que significava. Mas, a estrutura [da escola] era muito grande, nos ambientes das quadras sempre havia muitas crianças, mas nos ambientes em que eu ficava, esses espaços mais informativos, não tinha. E nunca houve quaisquer impedimentos para que eu estivesse lá. Eram lugares que eu explorava. Eu chegava a matar aulas de vez em quando; se era uma aula em que eu sabia que o controle da turma pelo professor não era muito eficaz, eu saía e ia para o ateliê de Artes, ficava pintando ou adiantando um projeto, ou ia para a biblioteca fazer alguma lição alternativa (Simone).

Nesta perspectiva, Simone, ao atribuir à escola um papel negativo em função de seu isolamento social, sugere sua expectativa de que o grupo qualificado de pessoas responsável por sua administração deveria ter interferido para ajudá-la na resolução desta questão. À medida que essa expectativa não se efetivou, a jovem estudante passou a se afastar ainda mais do convívio com as demais crianças, ocasionando uma crise identitária que a acompanhou durante todo seu Ensino Fundamental.

5.2.2 ATRIBUIÇÕES DOS “OUTROS SIGNIFICATIVOS” E “OUTROS GENERALIZADOS”

Retomando um dos alicerces da proposição identitária de Claude Dubar (1992, 2005, 2009), os atos de atribuição e os atos de pertencimento, nesta seção abordamos as atribuições dos outros significativos e dos outros generalizados.

Nesse sentido, torna-se importante delimitar a compreensão de *outros significativos* e de *outros generalizados* adotada neste estudo. Embora Dubar tenha se apoiado em Mead²⁸ (citado por Dubar, 2005), ao utilizar a expressão *outros significativos*, no presente trabalho a expressão vai além das primeiras identificações do sujeito, envolvendo sujeitos/instituições importantes para a constituição identitária dos licenciandos, por laços sejam afetivos ou institucionais.

A **USP** foi considerada como um “*outro significativo*” devido à percepção que emergiu das falas dos sujeitos: o que estes sujeitos imaginam que a USP esperava deles transformou-se em uma demanda muito significativa, que se traduz em uma atribuição muito impositiva e, portanto, em pertença deles. Mesmo que o corpo docente da **USP** não atribua tais representações a esses sujeitos especificamente, é assim que eles se sentem.

Por sua vez, os “*outros generalizados*” são compreendidos como um grupo social indefinido ou indeterminado, reconhecido pelos sujeitos a partir da atribuição de representações que podem perpassar diferentes grupos sociais. Nesse processo, não há envolvimento de uma reflexão sobre quem sejam esses outros.

Assim, nas seções 5.2.2.1 e 5.2.2.2, a seguir, discutem-se as interpretações dos entrevistados acerca das representações que, respectivamente, os (i) **outros significativos**, aqui delimitados aos **Familiares** e à **USP** e, (ii) os **outros generalizados**, lhes atribuem e de que modo eles se identificam ou não com tais atribuições.

5.2.2.1 ATRIBUIÇÕES DOS “**OUTROS SIGNIFICATIVOS**”

5.2.2.1.1 FAMILIARES

Os laços familiares, assim como os escolares e profissionais, contribuem para a construção identitária. Sua importância ganha relevo ao se considerar que o processo biográfico, uma das bases dessa constituição é²⁹

uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir de categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas a um só tempo acessíveis e valorizadoras (DUBAR, 2005, p. 155-156).

²⁸ MEAD, G. H. *L'espírito, le soi et la société*. Paris: Puf, 1963.

²⁹ Articulada com o processo relacional.

A socialização familiar constitui-se, desse modo, nos primeiros contatos sociais da criança. Nas entrevistas, sua presença se fez marcante em inúmeros momentos, a reforçar nossa hipótese acerca da importância desses laços para os estudantes entrevistados.

No presente estudo, a noção de família extrapola aquela estabelecida segundo os preceitos mais formais, sendo adotado o critério afetivo, o qual inclui as pessoas que estabeleceram relações afetuosas com os licenciandos, contribuindo para sua formação. Para Simone, são sua avó materna, sua mãe e irmão enquanto, para Tarsila, a avó materna e a mãe. Laura ressalta uma tia que exerce o papel de mãe em sua vida e na de um irmão, enquanto Guilherme ressalta a presença dos pais na sua formação.

Neste conjunto de casos, esses familiares acompanharam todo o desenvolvimento dos jovens e estiveram presentes na ocasião da escolha pela Licenciatura. Para a discussão que se segue, a atenção foi direcionada para a relação que os familiares mencionados estabeleceram com tal escolha.

Essas famílias apresentam diferentes características, seja na configuração, como já mencionado, seja por sua localização espacial: a de Laura, na zona Norte da cidade de São Paulo; a de Simone, em Jandira, nos anos iniciais e, depois, na zona Oeste da cidade paulistana e, a de Guilherme, em Itu. Não obstante, as famílias dos estudantes entrevistados são consoantes quanto a não desejarem, inicialmente, que seus filhos/netos viessem a atuar como professores de Química. Em geral, essa desaprovação inicial dos familiares era expressa pela justificativa da questão salarial: os baixos salários dos docentes (*“ah, você vai fazer Licenciatura?! Professor ganha mal”*, relato de Guilherme sobre a reação de seus pais à mudança do curso integral para a Licenciatura) em relação à expectativa de melhores salários na indústria (*“sempre tem um vizinho que trabalha na indústria e ganha muito dinheiro”* - Simone).

Essas representações não se construíram em um vazio; trazem as marcas do contexto em que esses jovens estavam e estão inseridos. Os licenciandos estudaram em escolas públicas durante toda ou a maior parte de sua escolarização básica, assim, o contexto salarial mais próximo de seus familiares é o do professor das redes públicas estadual e municipais, conforme já foi discutido em outros momentos deste trabalho. A remuneração, nesses ambientes, está distante da ideal, especialmente considerando-se o elevado custo de vida na cidade de São Paulo, o que se reflete na precarização ainda maior das condições de trabalho docente (FERNANDEZ *et al.*, 2013; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; LÜDKE; BOING, 2004).

As expectativas quanto à atuação em indústrias e laboratórios já estava sendo nutrida pelos familiares de Simone e Laura mesmo antes do ingresso na Licenciatura, pois as jovens

frequentaram um curso técnico em Química. Na ocasião do ingresso de Laura nesse curso, sua mãe declarou acreditar que Laura desenvolvesse o desejo de atuar em laboratórios: “*ela gostou do curso de Química e pensou, não, um dia ela vai gostar de ir para o laboratório. [Laura comenta] ...Mas ela pensou, ela estava errada, rs. Eu já tinha certo que eu queria ser professora*”. Embora Simone não tivesse clareza quanto à atuar como docente ao ingressar na Licenciatura, sua mãe também compartilhou sentimentos semelhantes aos da mãe de Laura. Simone, por sua vez, também manifestou a mesma aversão de Laura pelo trabalho em laboratórios: “*eu sou um desastre em laboratório, então eu sempre quebrava alguma coisa*” (Simone, ao narrar sua relação com os laboratórios, especialmente no período do curso técnico).

Se Guilherme apenas sentiu a baixa aprovação de sua escolha pela Licenciatura no momento dessa escolha, Laura e Simone relatam que a dificuldade de aceitação de suas escolhas foi mais persistente, como se infere da fala de Simone: “*minha mãe demorou para aceitar*”, passando a apoiá-la apenas ao vivenciar que, em suas experiências profissionais, obtinha uma remuneração distinta daquela que a mãe havia imaginado inicialmente. Na visão da jovem, a preocupação da mãe se justifica pelo desejo de que ela venha a ter segurança financeira em sua vida profissional: “*eu acho que ela pensou muito mais na minha segurança financeira do que realmente no título de ser professor*”.

Laura também destaca que seu irmão não aceita sua escolha profissional,

[...] meu irmão fica me criticando até hoje, mas é porque ele é super ignorante mesmo. Ele é ignorante nos outros âmbitos da vida dele também. Então, eu nunca dei bola, eu dava no começo, porque era muito chato, não porque eu ia desistir, mas porque era muito chato.

Percebe-se, assim, que, embora cause incômodo, a jovem não pretende desistir de sua escolha profissional, não assumindo como pertença o discurso do irmão que desqualifica sua escolha. Desqualificação também demonstrada por seu pai, embora não muito presente em sua vida, para o qual ela deveria cursar outra graduação: “*ah, faz outro curso, pensando em cursos que dão dinheiro*” (fala do pai de Laura).

Laura ressalta, ainda, outra faceta de seu contexto social, que a seu ver contribui para a baixa aceitação de sua escolha em se tornar professora de Química: as pessoas de seu meio social costumemente se dedicam a graduações na área das humanidades. Nesse sentido, sua mãe reforça essas atribuições, na medida em que gostaria que sua filha cursasse uma segunda graduação em Letras, possibilidade aventada pela estudante frente a sua insegurança quanto a cursar um Mestrado quando findasse sua graduação.

Eu acho que a minha mãe também não ficou muito feliz de eu ser professora de Química, porque ela pensa, acho que ela tem esse negócio de professor de química, sei lá. Porque eu dou aula de inglês e eu falei que estava pensando

em fazer Letras para complementar minha formação, caso eu não me sinta tão madura para fazer o Mestrado quando eu terminar o curso e ela, “nossa, eu pago o curso para você”. Eu até acho que é mais a Licenciatura em Química que incomoda a minha família, porque não é uma coisa muito comum das pessoas fazerem.

Embora soe como contraditório desejar que a filha atue em empresas químicas, porém não como professora dessa disciplina, é importante considerar que a construção dessas representações se dá em um movimento influenciado por situações contextuais. Assim, a maior dificuldade da licencianda para atuar como professora de Química comparada à sua relativa facilidade em lecionar Inglês em escolas privadas de idiomas, pode ter contribuído para sua representação quanto ao exercício da docência, refletindo-se na representação de sua mãe sobre a profissão de professor, diferenciando as diferentes especialidades docentes

[...] aula, eu não dou aula de Química, eu dou aula de Inglês. Eu não consigo encontrar um lugar que me contrate para eu ser professora mesmo, lá no cursinho em que eu estou, não tem esse negócio de vai virar professor, porque todo mundo que é professor é amigo do dono do cursinho, ninguém entrou lá assim: temos vaga para professor, ninguém passou por entrevista, todo mundo é amigo do amigo.

A estudante atua há mais de dois anos como professora de Inglês em escolas de idiomas privadas e como professora particular e, com exceção de sua atuação durante quatro meses como professora de Química em uma escola pública, declara não conseguir mais espaço como professora dessa disciplina. Quando questionada se sua escolha em se tornar professora de Inglês seria mais prontamente aceita pelos familiares, sua resposta novamente vai ao encontro das experiências profissionais já experimentadas pela licencianda, afirmando que, embora essa possível escolha não satisfizesse totalmente seus familiares, seria melhor aceita do que o magistério em Química. “Não estava tão bem, mas estaria melhor. Mas, acho que é porque eles veem mais as particulares, porque eles veem que tem a oportunidade da particular”. Espaços em que a estudante conseguiu se alocar profissionalmente com mais facilidade.

No caso de Tarsila, uma combinação de fatores tornou a escolha pela docência mais natural do ponto de vista da aceitação familiar. Essa escolha se deu após ter concluído a graduação em Química Ambiental, já atuando profissionalmente no ensino, assim como Simone, e já dispondo de uma renda superior às que socialmente se imagina serem as recebidas por professores. Aliado a isso, sente apoio incondicional de sua mãe e de sua avó à escolha que fez,

A minha mãe é uma pessoa que sempre fez tudo por mim, tudo o que ela podia fazer. Ela me apoia em tudo, sempre torce por mim, independentemente de qualquer coisa que eu faça. Então, elas nunca tiveram influência sobre as minhas escolhas profissionais, de carreira, ou de faculdade. Também, porque minha mãe nunca estudou. Então, para ela, qualquer coisa que eu fizesse era mais do que ela tinha feito, ela via aquilo como algo muito positivo. Já minha

avó tem muito mais empolgação, ela acha super chique uma neta formada na USP, uma neta professora. Ela conta para todos os vizinhos, toda família, sabe?! (Tarsila)

Nos relatos dos estudantes que compõem este estudo, revela-se que Tarsila é uma das primeiras pessoas, dentro do círculo familiar por ela mencionado, a concluir o Ensino Superior, condição que difere da dos demais entrevistados. A mãe de Guilherme é pedagoga, a de Simone cursou Administração e o irmão de Laura, Publicidade. Desse modo, Tarsila percebe, em seu ambiente familiar, a valorização, primeiramente por estar inserida em um curso superior, e, ainda, por estudar em uma universidade pública prestigiada. Ser professor, então, pode ser motivo de orgulho sob a perspectiva da obtenção de um diploma, sobretudo em famílias em que o acesso ao **ES** se fez de modo minoritário.

O orgulho da avó também se manifesta em função de ter uma neta que já atua como professora e será licenciada, o que está diretamente relacionado à representação social sobre ser professor de que a avó compartilha, tendo em vista que, na perspectiva da **TRS**, em que se admite que a representação dos sujeitos sobre o mundo constitui sua realidade e lhes permite agir sobre ela (ABRIC, 2001; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2013; WACHELKE; CAMARGO, 2007).

Enfatizamos aqui a noção de construção, a qual é mediada pelas diferentes esferas e experiências, uma vez que um mesmo objeto social pode se apresentar de diferentes modos para diferentes grupos sociais. Na análise da narrativa de Tarsila, revela-se que, para sua família, o professor é um ser inquestionável, o único a deter o conhecimento que será, quando oportuno for, transmitido aos estudantes sob sua tutela. Em função disso, caberá somente ao professor o estabelecimento da dinâmica em sala de aula. Tal figura imprime respeito. Assim, para a família de Tarsila, ter um dos seus entre esse grupo de pessoas é motivo de muito orgulho.

*eu sempre tive uma educação de que você **nunca deve questionar o professor** e, hoje em dia, os alunos já têm uma percepção diferente, o que eu considero saudável. Mas, eu não, **eu fui ensinada que se o professor está fazendo aquilo, é porque aquilo que é certo**. Então, eu não podia tentar, de repente, questionar o comportamento, a didática, nada. E nem podia falar nada, nem na hora e nem depois. Se eu falasse isso em casa, eu apanhava. Porque, imagina, o professor, eu fui criada, como uma imagem que a gente tem que respeitar (Tarsila, narrando a relação de sua família com o trabalho docente).*

É inegável que estamos inscritos em um contexto de desvalorização social da docência, especialmente, ao se considerarem outras profissões que exigem o mesmo tempo de formação inicial. No entanto, essa desvalorização não é uniforme, tampouco atinge as pessoas da mesma maneira, não podendo ser generalizada. É importante a percepção de alguns grupos sociais sobre a docência, associada à relevância atribuída ao papel do professor e vista como ascensão social.

5.2.2.1.2 ALUNO EGRESSO DE ESCOLA PÚBLICA: A USP É SEU LUGAR?

Desculpa, talvez seja uma coisa muito pessoal, que eu tenha sentido, mas eu senti muito que a USP queria me dizer que aqui não era o meu lugar (Tarsila).

Uma das representações mais presentes no discurso dos licenciandos relacionava-se a uma questão: *a USP é o meu lugar?*, mais especificamente, ao relatarem suas escolarizações no âmbito público.

Os estudantes trazem em seus discursos algumas das barreiras encontradas para cursar uma graduação na **USP**. A primeira barreira relatada refere-se ao conhecimento da existência da universidade: *“eu acabei descobrindo a USP por acaso, eu não lembro em que momento foi, eu já tinha ouvido falar, mas para mim era um lugar inacessível”* (Laura). Ao conhecê-la outro sentimento é aflorado: sua inacessibilidade.

A principal porta para o ingresso na Universidade de São Paulo é seu famoso vestibular, conhecido pelo nome da instituição responsável por seu desenvolvimento - a **Fuvest** (Fundação Universitária para o Vestibular). Em uma das datas em que o exame foi realizado, 27/11/2016, um dos jornais de maior circulação no Estado veiculou uma notícia com o seguinte destaque: *“Aluno da rede pública nem tenta vestibular da USP”* (SALDAÑA, 2016). Doze anos antes, outra manchete com mesmo teor estampava esse mesmo jornal: *“USP aponta autoexclusão de estudantes carentes”* (USP, 2004). Ambas as reportagens enfatizam a baixa inscrição de estudantes egressos de escolas públicas no vestibular supracitado. Dentre as motivações citadas, estão o grau de dificuldade do exame, desconhecimento da gratuidade dos cursos e a falta de ações afirmativas mais amplas.

Atribuir aos sujeitos, individualmente, a “autoexclusão” é desconsiderar que vivemos em um meio social, meio que nos modifica e é modificado, fornece elementos para a constituição de nossas representações sobre nós mesmos e sobre os outros. As reportagens adquirem importância, especialmente ao se considerar a atuação dos sistemas de comunicação midiáticos - difusão, propagação e propaganda – na construção de representações sociais. Os relatos descritos nas reportagens, nas entrevistas que forneceram as informações para a construção dos dados da presente Tese, bem como o percebido durante as vivências em salas de aula da escola pública paulista como professora, permitem inferir que há uma representação tão forte que se assemelha a uma crença, atravessando os anos, de que a

USP é vedada aos alunos oriundos da rede pública. Essa percepção provavelmente deva-se ao fato de que, embora pública, a maioria dos estudantes da **USP**, principalmente nos cursos mais concorridos como Medicina, Direito, Engenharia e alguns dos cursos oferecidos pela Escola de Comunicações e Artes são egressos de instituições privadas.

O Anuário estatístico disponibilizado pela universidade em seu *site*, com a tabulação de informações sobre os estudantes, fornece esse dado. A porcentagem dos estudantes matriculados egressos de escolas privadas atingiu a marca de 59% do total de estudantes, em 1986, (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1987) e, quase 30 anos depois, 65% do total de estudantes matriculados em 2014 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2015a). Esses dados indicam a maior dificuldade dos estudantes egressos de escolas públicas para ingressar na **USP**, devido às características competitivas e classificatórias do exame de seleção que vem sendo utilizado há muitas décadas. Apenas recentemente a **USP** adotou algumas medidas de inclusão para aumentar a diversidade de seus alunos.

Não é o caso de se negar uma possível “autoexclusão” – trata-se de uma representação forte ao ponto de fazer com que os muitos sujeitos se identifiquem com ela, como se fosse uma atribuição, uma imposição, de modo que não se sintam capazes de sequer se inscreverem no exame, o que pode representar cerca de 80% dos jovens, de acordo com Saldaña (2016). Por outro lado, o desconhecimento de amplas parcelas da população sobre a estrutura e gratuidade da universidade pública também implica na não inscrição no exame de ingresso.

Outro aspecto fundamental se refere a uma implicação adicional associada ao uso da expressão “autoexclusão”: a de desresponsabilizar o poder público pelos resultados das políticas educacionais do País, ignorando os investimentos insuficientes na formação docente, o pagamento de salários inadequados, as precárias condições objetivas materiais e de organização das relações de trabalho de nossas escolas públicas.

Em relação às ações afirmativas, a **USP** tem tomado algumas medidas, ainda incipientes, visando modificar esse quadro de exclusão. Um dos programas que visava a divulgação da universidade e, ainda, a divulgação da possibilidade de isenção da taxa de inscrição e de acréscimo de pontos no vestibular entre alunos de escolas públicas, por meio de visitação às escolas, o “Embaixadores da USP”, foi interrompido na gestão atual³⁰, sob alegação de uma futura reestruturação. Atualmente, a campanha *#vocetambempode*³¹ busca suprir a divulgação da universidade, bem como oferecer informações tanto sobre os cursos como

³⁰ Sob a gestão do Reitor Marco Antonio Zago.

³¹ Maiores informações podem ser obtidas em: http://www.prg.usp.br/?page_id=15640.

sobre as iniciativas de inclusão e permanência já implementadas por parte da **USP**. Cabe mencionar que tal campanha, diferentemente da anterior, se restringe à divulgação por meio de *site* e mídias sociais.

Outros dois programas que buscam diminuir as barreiras que os estudantes oriundos da escolarização pública enfrentam são o **INCLUSP** (Programa de Inclusão Social da USP) e o **Pasusp** (Programa de Avaliação Seriada), ambos objetivando ampliar a pontuação obtida no vestibular para alunos egressos do sistema público de ensino. No primeiro, há a possibilidade que o estudante tenha cursado apenas o **EM** na rede pública para obter uma bonificação de 12%; caso sua escolarização tenha sido integralmente nesse sistema de ensino, o bônus será de 15%; caso o candidato se declare preto, pardo ou indígena (PPI), terá, ainda, um adicional de 5%. Já o aluno, para se enquadrar no perfil **Pasusp**, além de cursado o **EF** na rede pública, precisará, na ocasião da inscrição para o referido exame, estar matriculado e realizar o exame como treineiro (com a pontuação mínima de 27 pontos na prova de 1ª fase), possibilitando, assim, acumular até 5% de bônus para o ano seguinte. Desse modo, o aluno **Pasusp** poderá receber um total de 20% de acréscimo sobre a nota obtida no exame. Assim, todo candidato **Pasusp** é um candidato **INCLUSP**, mas o inverso pode não ocorrer (PROGRAMAS, 2016).

Outra ação que pode contribuir para ampliar o número de egressos da educação pública na USP é a destinação de vagas para o ingresso por meio do SISU³², que utiliza os resultados do **ENEM**, exame gratuito para todos os concluintes do **EM** em escolas públicas. Em 2017, no caso do Instituto de Química da **USP**, situado na capital, 30% (n=18) do total de vagas foi disponibilizado para essa modalidade de ingresso, sendo quatro dessas vagas exclusivamente para egressos de escolas públicas e quatro destinadas a estudantes que se declararam PPI.

Entretanto, para os egressos do sistema público, o sentimento de exclusão não cessa quando da aprovação no vestibular. Os estudantes entrevistados relatam que, durante inúmeros momentos após o ingresso na graduação, continuaram a não se sentirem parte integrante da universidade. Nas palavras de Simone: “a USP sinaliza que um aluno do meu estilo não é para estar aqui, o tempo todo”. O excerto da entrevista de Tarsila explicita os sinalizadores mencionados por Simone:

Eu já cheguei a pensar em muitos momentos: “aqui não é o meu lugar, vou desistir”. No meu primeiro ano na química [Instituto de Química-USP], eu fui aprovada, no primeiro semestre, em uma matéria [de quatro disciplinas previstas]; eu bombei em todas as outras. Isso é um balde de água fria. Aquelas disciplinas são pré-requisitos de outras disciplinas e sua vida vai ficando cada vez mais amarrada e você, de certa forma, um pouco deprimida também, porque parece que para todo mundo ok, para todo mundo é o fluxo natural das

³²Disponível em: <https://www.usp.br/imprensa/wp-content/uploads/TABELA-DE-VAGAS-VESTIBULAR-2017.pdf>. Acesso em 15 mar. 2017.

coisas e, para você e mais uma meia dúzia, não é. Quando você olha para você e aquela meia dúzia, geralmente, é dentro de um mesmo perfil: veio de escola pública, tem pouca base (Tarsila).

Em sua fala, há um realce para a percepção das dificuldades encontradas em função de sua carência de conhecimentos, em comparação àquelas dos demais estudantes, supostamente mais bem formados durante o **EB**. Belletati (2011), embora tenha dedicado maior atenção aos estudantes dos cursos de Letras, Ciências Biológicas e Licenciatura em Física, ao discutir as dificuldades encontradas por egressos de escola públicas que ingressaram na **USP** em sua Tese de Doutorado, traz dados que corroboram os encontrados no presente estudo no que se refere às dificuldades manifestadas pelos entrevistados, a saber: a quantidade e complexidade dos conteúdos e o desânimo frente a situações de insucesso. Estes dados indicam que as queixas relatadas pelos entrevistados para a elaboração da presente Tese não são restritas, encontrado ecos em outros cursos oferecidos pela universidade.

A exclusão sentida pelos estudantes pode ser explicada, então, pela combinação de dois fatores: as constantes reprovações relatadas e a representação social de que as universidades públicas são majoritariamente ocupadas por pessoas egressas do sistema privado, supostamente sempre de qualidade. Essa combinação afeta o modo como se representam; a dificuldade em acompanhar o curso coloca em xeque suas capacidades para concluí-lo e, especialmente, lança dúvidas quanto à sua competência para ocupar um lugar nessa universidade, contribuindo para as crises enfrentadas por estes estudantes durante sua graduação.

Tais crises têm como alternativa dois caminhos: a desistência e a persistência. No caso dos sujeitos desta pesquisa, o caminho percorrido foi o segundo. Os estudantes manifestam todo o orgulho sentido ao ingressar na universidade e os meios encontrados para permanecer na **USP**. Guilherme e Simone ressaltam a importância do encontro, das trocas estabelecidas, conforme sintetizado na fala de Guilherme: “eu encontrei apoio nos meus colegas de curso”.

Tarsila, por sua vez, destaca que, embora não se orgulhe, passou a utilizar mecanismos que lhe garantissem a aprovação nas disciplinas: “*eu aprendi a passar na prova e me acrescentou muito pouco*”. *E é usado por 90% dos alunos daqui: você pega a prova do ano passado, o professor cobra quase igual, você resolve a lista*”. A percepção da jovem sobre o curso pouco ter acrescentado em sua formação é compreensível, tendo em vista que o mecanismo utilizado se relaciona com a memorização de algoritmos, sem a compreensão adequada do modelo ao qual se referem. Para Nery, Liegel e Fernandez (2007, p. 596), o uso de algoritmos tem implicações negativas no aprendizado, tendo em vista que, na visão dos autores, “resulta em uma Química incompreensível, a qual mais se assemelha a um jogo de

azar, sem significado lógico”. Para Tarsila, a ausência de significação passou a se tornar menos presente a partir da realização de um estágio em uma escola que oferecia o **EM**:

[...] assistindo as aulas dos professores, eu comecei a ter uma base de Química que eu nunca tive. As coisas começaram a fazer mais sentido, aqui a gente tem o curso de Química, mas de uma forma mais aprofundada. Se você ainda tem aquela base bem pouco sólida, você não consegue estabelecer relações, então você começa a ver aquilo no Ensino Superior como uma coisa isolada, você não consegue associar com aquilo que você já aprendeu. Quando eu comecei a acompanhar as aulas dos professores, a estudar para tirar as dúvidas dos meus alunos, então começou a fazer mais sentido do que antes. Essa base de Química fez muita diferença (Tarsila).

Esse excerto da fala de Tarsila é importante por destacar diferentes perspectivas. Em uma delas, é ressaltada a importância de diferentes espaços para a formação do futuro professor, em especial do estágio. A inserção de licenciandos nos ambientes escolares é um processo formativo de grande importância, tendo em vista que fazer parte desses espaços durante os estágios proporciona ao licenciando momentos para a fundamentação de estratégias de intervenção pedagógica, possibilitando a problematização de casos reais, trazidos pelos futuros professores durante essa modalidade de formação e, assim, pode contribuir para uma melhor formação (CARVALHO, 2012; GAUCHE *et al.*, 2008; PIMENTA, 2015; SILVA; SCHNETZLER, 2011).

O estágio pode contribuir, então, por possibilitar que o estudante da Licenciatura centre sua atenção nas condições de ensino, nas interações entre professor e alunos, no modo como o papel do professor interfere no clima da aula e na percepção da visão de Ciência transmitida aos alunos pelas escolhas da forma de ensino e da organização do conteúdo ensinado (CARVALHO, 2012). Essas experiências podem ser problematizadas no curso de formação inicial docente, contribuindo para atribuir significado ao que se aborda na Licenciatura.

Aliada a essa experiência de formação docente, foi durante esse espaço formativo que a jovem pôde alicerçar uma base de conteúdos, à qual não tivera acesso durante sua educação básica, e estabelecer as relações necessárias, de modo a melhor compreender os modelos da Química estudados durante a graduação. Isso vem a dialogar com alguns dos pressupostos que alicerçam o Ensino de Ciências: a compreensão de um ensino pautado em diferentes graus de dificuldade, assim como defendeu Bruner, associado ao respeito pelos conhecimentos trazidos pelos alunos, um dos fatores que mais influenciam na aprendizagem (como mostrado, dentre outros, por Moreira (1999), na perspectiva ausubeliana e pelo modelo dos perfis conceituais, como proposto por Mortimer, 1996). O relato de Tarsila acerca de sua dificuldade em acompanhar as disciplinas da graduação sugere que, durante seu **ES**, não se buscou considerar as diferentes formações dos estudantes nas etapas anteriores de sua escolarização. Ao ser admitido que determinados conceitos houvessem sido contemplados adequadamente pelo conjunto da classe, o planejamento das disciplinas acaba por dificultar

a significação dos conceitos e modelos daqueles que não tiveram acesso adequado às informações básicas necessárias durante a escolarização anterior à universidade, reafirmando o questionamento que deu título a esta subcategoria: *aluno egresso de escola pública: a USP é seu lugar?*

Assim, por meio da análise desta subcategoria, é possível sugerir que a **RS** que esses jovens compartilham sobre a **USP** não ser o *seu lugar* tem fortes implicações identitárias, na medida em que, ao enfrentar dificuldades para acompanhar o curso de graduação, tal representação é alimentada e esses licenciandos não se sentem acolhidos.

5.2.2.2 ATRIBUIÇÕES DOS “OUTROS GENERALIZADOS”

Compreender que as atribuições dos *outros generalizados* influenciam na construção das identidades dos licenciandos é um dos pilares que alicerçam este estudo, em especial, pela compreensão de que os diferentes espaços sociais dos quais fazemos parte nos modificam e são modificados por meio das interações que ali estabelecemos. Nesta categoria, são elencadas as falas dos entrevistados que revelam como os participantes percebem a influência de algumas das diferentes esferas sociais. Esta subcategoria está desdobrada em:

- **Química versus Educação** – discute-se o impacto da valorização social da docência nas escolhas dos entrevistados e,
- **Expectativas dos outros generalizados**, aqui compreendidos como um grupo social indefinido, ressaltando como esses sujeitos compreendem as expectativas desses outros sobre sua futura atuação profissional.

5.2.2.2.1 QUÍMICA VERSUS EDUCAÇÃO

A análise do relato dos entrevistados revela como a atribuição de certas características a uma determinada profissão pode influenciar na escolha profissional. No caso de Laura, durante toda sua escolarização na Educação Básica, a estudante desenvolveu muito apreço pelas Ciências Naturais, em especial pela Física e pela Química, porém, ao ouvir vozes que ecoavam não atribuindo aos cientistas um *status* de profissão - “*ser cientista não dá dinheiro, você não pode ser cientista*” - as assumiu como pertença, e passou a vislumbrar a Ciência apenas como uma atividade prazerosa a ser desenvolvida em períodos ociosos: “*a Ciência,*

conforme a minha vida escolar foi amadurecendo, foi ficando cada vez mais hobby, segundo plano, do que profissão mesmo”.

A assunção dessa atribuição somente veio a se modificar após a estudante assistir a uma palestra em homenagem a Carl Sagan, reconhecendo ser esse um momento decisivo para sua escolha das Ciências Naturais como possibilidade profissional e, especificamente, a docência, “[...] então, aí eu escolhi química licenciatura; tinha ambiental [referência a dois cursos oferecidos pelo IQUSP com ingressos diferentes no exame vestibular], mas eu não via fazer Química como uma saída, como profissão”. Tornar-se professora era uma de suas identidades visadas, um possível projetar de seu futuro.

Já para Guilherme, Simone e Tarsila, essa identidade visada de professor passou a ser admitida durante o curso. A escolha pela Química antecedeu a escolha pela docência; os jovens estavam, inicialmente, atraídos pelo estudo da Química. Guilherme apenas buscou o ingresso na Licenciatura porque não conseguiria se manter no curso de período integral; Simone almejou o ingresso no curso de Química Forense e Tarsila concluiu previamente o curso de Química Ambiental, conforme citado, anteriormente (*vide* Seção 5.1) na síntese das trajetórias. A fala de Simone revela a relação que esses sujeitos vieram a estabelecer com o curso: “tanto que, em várias épocas, eu abri mão de fazer Analítica para assistir matérias da Educação, que eram disciplinas que me deixavam muito mais feliz” (Simone, sobre o prazer que sentia ao participar das disciplinas relacionadas à Educação em comparação com as disciplinas específicas da Química).

Torna-se importante mencionar que estudantes egressos de cursos de Licenciatura, costumeiramente, têm suas atividades profissionais relacionadas ao ensino, tendo em vista que, assim como afirma Gatti, em seu artigo intitulado: “*Formação de professores no Brasil: características e problemas*” tais cursos “pela legislação, têm por objetivo formar professores para a Educação Básica” (2010, p. 1359). No entanto, egressos de cursos de Licenciatura em Química também podem vislumbrar outros espaços de atuação, para além da docência, nas indústrias e laboratórios.

De acordo com o Conselho Regional de Química, uma autarquia federal a fiscalizar o trabalho de profissionais e empresas da área da química subordinado ao Conselho Federal, o licenciado em Química poderá exercer as mesmas atribuições de um egresso do Bacharelado³³.

³³ direção, supervisão, programação, coordenação, orientação, vistoria, perícia, avaliação, arbitramento, execução de pareceres, laudos e atestados (desde que não envolvam produção em nível industrial). Análises químicas, físico-químicas, químico-biológicas, bromatológicas, toxicológicas e legais. Padronização e controle de qualidade. Vendas e assistência técnica de produtos químicos. Ensaio e pesquisas em geral. Pesquisa e desenvolvimento de métodos e produtos. Podem assumir a

Assim, as motivações para o ingresso e permanência em cursos de Licenciatura em Química podem ser muito diversificadas, ao se avaliarem as alternativas profissionais. Nesse sentido, os jovens entrevistados neste estudo representam algumas das possibilidades para o ingresso na Licenciatura:

- ingresso mediado pela perspectiva de atuação como docente: Laura;
- ingresso mediado por questões contextuais, desenvolvendo o desejo pela docência durante o curso: Simone, Guilherme e Tarsila.

Os estudantes aqui entrevistados declaram o desejo de atuarem como docentes, manifestado seja no ingresso, seja durante o curso. Esses dados destoam daqueles da literatura, que permitem delinear diferentes cenários, associados às diferentes perspectivas profissionais para o egresso da Licenciatura, seja em Química ou não: o desejo de se tornar professor diminui ao longo do curso (SOUZA, 2012); os sujeitos mostram-se mais interessados em seguir a carreira docente na proximidade da conclusão da graduação. No entanto, esse desejo de tornar-se professor é declaradamente uma segunda opção profissional (MIRANDA, 2014). Resultados ainda mais alarmantes relatam a ausência do desejo de se tornar professor (FERNANDEZ *et al.*, 2013). Alguns estudos ressaltam haver pouca clareza quanto aos propósitos da atividade que poderão vir a desenvolver, ao concluírem seus estudos (DOMINGUEZ *et al.*, 2011; FERNANDEZ *et al.*, 2013; SALES; CHAMON, 2011; SOUZA, 2012).

Embora difira do que tem sido observado na literatura, o desejo manifesto pelos estudantes entrevistados por atuarem como docentes não está imune ao contexto social do qual fazem parte. Os estudantes ressaltaram, em seus discursos, a percepção de estarem imersos em um contexto permeado pela desvalorização da Licenciatura, nesse espaço formativo (a graduação). Simone traz a fala de um dos docentes do curso:

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

Atribuição não assumida pela jovem, na medida em que reafirma sua escolha pela Licenciatura, compreendendo as diferentes possibilidades para quem está inserido no âmbito da Química:

[...] não, eu não sou macaco eu sou tão química quanto todo mundo". Eu sou uma química que atua na área de Educação, mas tem químico que

atua na indústria, assim como tem químico que atua na quântica [referência a um dos campos específicos da pesquisa em Química, a Química Teórica, que faz uso de abordagens da mecânica quântica]. *Eu só sou uma química que manjo muito mais de Educação do que um cara da Orgânica [Química Orgânica, outro campo específico da Química] (Simone).*

Já na visão de Tarsila, a desvalorização da Licenciatura parte dos próprios alunos:

*Eu acho que os **alunos da Licenciatura banalizam o curso**, não são os outros. É uma banalização de quem faz mesmo. Eu acho que muitos dos alunos fazem por fazer, não porque querem: só porque eu quero um curso superior. [...] Então, infelizmente, acabava sobrando a galera que prestava a Licenciatura porque “ah, nessa eu consigo passar” (Tarsila).*

Esse juízo de desvalorização da Licenciatura também é sentido, por Laura, entre seus colegas da graduação, na medida em que não vislumbram quaisquer contribuições da Licenciatura para suas futuras práticas, posição contrária à dos entrevistados. Os jovens entrevistados não assumem essa atribuição que desqualifica a graduação em que estão inseridos, ao ponto de saírem em defesa dos conhecimentos pedagógicos, uma das bases que alicerçam o curso, compreendendo que cursar as disciplinas pedagógicas é uma das condições para desenvolver uma boa prática em sala de aula.

Os estudantes entrevistados atribuem grande valor aos conhecimentos pedagógicos adquiridos por meio da Licenciatura. Nessa direção, Tarsila, embora já fosse concluinte do curso de Química Ambiental, busca a universidade para cursar as disciplinas da Licenciatura, compreendendo a importância de tais conteúdos para sua prática enquanto docente: *“porque eu acho que essas disciplinas têm um papel importante na minha formação como docente”* (Tarsila). Guilherme enfatiza, ainda, que a compreensão dos conteúdos da Química não é condição suficiente para o processo de ensino:

mesmo dominando essencialmente o que a gente precisa dominar do conteúdo de Química, a gente não se sente muito preparado para pensar em como construir uma aula, planejar uma aula e aí eu sinto que as disciplinas de Metodologia [do Ensino em Química], que, no nosso currículo, tem a I e a II, foram muito importantes nesse sentido de dar base para a gente saber preparar uma aula (Guilherme).

Tal percepção reflete uma preocupação presente na literatura especializada e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), especialmente importante por negar os discursos que compreendem o processo de ensino como uma tarefa fácil, que não requer uma preparação adequada por se reduzir a uma simples transmissão e recepção de conhecimentos (CAMPANARIO; MOYA, 1999; FREIRE, 1967; 2002; 2005).

Simone ressalta, em sua fala, outra faceta do curso de Licenciatura, qual seja: a de preparar os futuros professores para tornarem-se autores de suas próprias práticas:

Sem o curso de Licenciatura, com o curso que eu tive com o técnico [técnico em Química, curso profissionalizante], no cursinho [preparatório para o exame

vestibular], *eu ia reproduzir as mesmas aulas, as mesmas piadas, os mesmos trejeitos, mas na Licenciatura eu descobri que não, que eu tenho o meu estilo próprio de dar aulas, meu estilo próprio de desenvolver as ideias, eu tenho as minhas próprias ideias acerca do que acredito que seja o ensino* (Simone)

Essas colocações vêm dialogar com alguns dos pressupostos defendidos por Contreras, a saber: a atuação dos professores como intelectuais críticos, de maneira que, em suas práticas docentes, sempre se questionem quanto à sua atuação em sala de aula e no coletivo escolar, buscando elaborar reflexivamente suas escolhas quanto ao conteúdo e às metodologias mais adequadas para suas aulas, sem curvar-se ao que venha prescrito de quaisquer outras esferas (CONTRERAS, 2002).

É importante enfatizar que os estudantes entrevistados se negam a assumir, para si, a atribuição de características que desqualificam a Licenciatura, por parte dos outros. Esses sujeitos, enquanto grupo social, negam esse contexto de desvalorização e reafirmam seu desejo por atuarem como docentes.

O relato de Laura chama a atenção em um aspecto. Paradoxalmente, em sua fala, se evidencia que, durante boa parte do período em que cursou a graduação, embora já houvesse clareza quanto a suas pretensões em se tornar professora e claramente valorizasse as discussões e práticas desenvolvidas na Licenciatura, viu-se dividida entre a Química e a Educação. Ao refletir sobre as possibilidades de cursar uma pós-graduação, anuncia suas dúvidas quanto a uma colocação profissional futura e que, por não gostar de laboratório, seria custoso fazer uma pós-graduação na área de Química.

Porque eu estava muito preocupada de, se eu não fizer uma pós aqui na Química, eu não vou ser Mestre em Química, será que eu não vou ter dificuldade depois em concurso?! Eu fiquei bem preocupada com isso mas, depois, eu analisei melhor e não, eu não vou me enfiar em uma pós de que eu não gosto, só pensando nisso, que pode ser (Laura).

É importante mencionar, também, que, na percepção da estudante, o Ensino Médio cursado por ela não contribuiu para sua formação acadêmica, somente para sua “*formação de vida*”, ressaltando ter encontrado, nos professores de Filosofia e Sociologia, fontes de inspiração. Em suas palavras, “*não eram esses os professores de matéria, de conteúdo*”.

Assim, compreende-se que o dilema vivido pela jovem estudante entre Química e Educação, como possibilidades de pós-graduação, está relacionado a ela compartilhar de uma visão conteudista do ensino de Química, historicamente construída, que valida os conhecimentos escolares dessa disciplina e a aceitação social dessa Ciência. Tendo em vista que a Educação é alicerçada, também, em aspectos sociológicos e filosóficos, a possibilidade de cursar uma pós-graduação em Educação teria esbarrado em sua percepção de ausência

de conteúdo, que dissocia da Educação seu caráter científico. Esse conflito se reflete em suas perspectivas quanto à sua futura atuação profissional.

Na construção de uma identidade para si, o sujeito internaliza e passa a agir segundo as normas e condutas socialmente associadas àquela projeção. Assim, Laura, sob a influência de uma representação social que atribui maior valor a uma pós-graduação em Química e, ainda, sob um “*preconceito com a Licenciatura*”, vivenciado cotidianamente por ela, exhibe um conflito claro na constituição de sua identidade. Se, por um lado, valoriza e compreende as contribuições da Licenciatura em suas práticas e reflexões, por outro lado, teme não conseguir uma boa colocação profissional, caso não dê continuidade a seus estudos, especificamente, na Química. Seu dilema se reflete na possibilidade de estar em um grupo de referência mais prestigiado, na visão da jovem, e não necessariamente por excluir-se de seu grupo de pertencimento. Este pertencimento se expressa quando a estudante menciona: “[...] *eu acho que eu me daria melhor fazendo na Educação mesmo. Eu pensei bem, não vamos pensar com o depois, vamos pensar com o que você vai gostar de fazer*” (Laura).

Esse dilema não se manifestou de modo evidente entre os demais entrevistados. Nesse sentido, ambas as lentes teóricas eleitas para a interpretação dos resultados do presente estudo contemplam a importância das experiências vividas pelos sujeitos para a construção de representações sociais, bem como na constituição identitária.

Para a compreensão da presença ou ausência desse dilema, o contexto de atuação dos professores precisa ser dimensionado, ainda que brevemente. As leis brasileiras permitem a existência de diferentes sistemas de ensino, estejam eles sob a tutela do município, do estado, da união e, ainda, do sistema privado. Essas diferentes tutelas conduzem a diferentes possibilidades de valorização docente, as quais incluem questões como remuneração, formação continuada e condições de trabalho (MACHADO, 2009; PIMENTA, 2005; WEBER, 1996).

O desprestígio sentido por Laura pode ancorar-se em diferentes perspectivas e a questão salarial está entre elas (LÜDKE; BOING, 2004; SAVIANI, 2009). Tarsila, Simone e Guilherme, na ocasião das entrevistas, atuavam em colégios privados, os quais lhes possibilitavam uma renda superior às praticadas no âmbito das escolas públicas. O relato de Simone, sobre a relação de sua mãe com sua escolha profissional, sintetiza bem essa questão, ao ressaltar a questão salarial, a seu ver, adequada, bem como o reconhecimento de seu trabalho desenvolvido no ambiente escolar,

*Como eu acabei ingressando em uma escola muito boa, em que **o salário é muito interessante**, ela viu que nesses cinco anos **eu fui reconhecida**, eu **passei de monitora para ser professora oficial**, sem ter concluído a Licenciatura, aí ela comprou a ideia. Ela pensou: então, dá para ganhar uma grana nisso. Eu acho que ela pensou muito mais na minha segurança*

*financeira acima de tudo, do que realmente no título de ser professor ou não. [...] Ela viu que eu tenho **muitos amigos que ganham muito bem dando aula**. (Simone).*

Não é o caso de negar a desvalorização que causou um dilema em Laura, mas compreender que as diferentes experiências profissionais pelas quais estes sujeitos passaram podem ter modificado a perspectiva com que contemplam essa desvalorização. Assim, para estes sujeitos, o grupo de referência mais prestigiado refere-se ao grupo de professores com os quais interagiram profissionalmente: com uma remuneração adequada, bem formados, conforme revela o excerto da fala de Guilherme sobre o professor que acompanhou no estágio: “[ele] fez a graduação e o Mestrado aqui no IQ, com a professora Carmen, em Ensino de Química [uma das orientadoras do Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências da **USP**]; ele é um professor muito bom, teve uma formação muito boa”. É desse grupo que desejam fazer parte, é a identidade visada por esses sujeitos.

5.2.2.2 EXPECTATIVAS DOS “OUTROS GENERALIZADOS”

A discussão que se segue traz o que esses sujeitos compreendem que sejam as atribuições dos “*outros generalizados*”, ressaltando as expectativas desse grupo social sobre sua futura atuação profissional e qual a relação estabelecida com tais atribuições por estes futuros professores. Assim, diante da reflexão sobre como esses *outros* vislumbram o trabalho do professor, os jovens concluintes entrevistados declararam perceber visões ora reduzidas, ora inatingíveis.

Reduzidas quando, na voz de Simone, nada esperam de um professor, especificamente na Química, reduzindo seu trabalho a um algoritmo sem significado, a apenas utilizar um mecanismo matemático – *a regra de três*³⁴. No relato da jovem, há ainda a presença de uma expectativa de invisibilidade dos docentes, tal qual aquela que algumas pessoas atribuem a funcionários responsáveis pela limpeza ou por tarefas similares.

Eu acho que a Sociedade, em um contexto geral, não espera nada de um professor; que eles sejam como os recolhedores de pratos da praça de alimentação: quietos, silenciosos, que só deixam tudo pronto para quando você for comer. Então, para mim, a Sociedade espera que os professores “vão lá, deem educação para os filhos e ensinem uma regra de três ou uma Química que ninguém mais vai lembrar, porque na Química a gente só ensina regra de três” (Simone).

³⁴ Utilizado em situações de proporcionalidade, nas quais por meio de três valores já conhecidos é possível obter um quarto valor, até então, não conhecido

Laura declara, dialogando com essa perspectiva que reduz a docência, ainda perceber uma preocupação direcionada à preparação para o exame vestibular e, paralelamente, uma preocupação com a necessidade da conclusão do Ensino Médio para o ingresso no mercado de trabalho: *“você tem que estudar, porque você não pode ser ignorante, mas é só pensando no depois, como é que você vai trabalhar sem diploma de Ensino Médio?!”*. A preocupação, na visão da estudante, centra-se nas possibilidades futuras abertas pela conclusão dessa etapa, em detrimento do vislumbrar, na escolarização, contribuições para a formação do sujeito.

Inatingíveis, quando Guilherme e Tarsila narram o que entendem ser as expectativas dos *“outros generalizados”*, algo para além das condições humanas e individuais: *“as pessoas esperam que o professor tenha um papel milagroso na sociedade, de mudar coisas que não cabem a ele mudar”* (Guilherme). Tarsila enfatiza, ainda, a importância do trabalho coletivo para a formação dos sujeitos:

Às vezes, um pai manda um aluno para a escola achando que você vai educar esse aluno e não é bem por aí. Educar de que forma?. É lógico que você vai ajudar na formação dos alunos, mas o professor não faz nada sozinho. O professor faz, mas os pais, a família, tem todo um entorno que tem que agir junto com você (Tarsila).

Esse dualismo que, ora torna os docentes invisíveis, ora atribui a esses mesmos sujeitos capacidades sobre-humanas, afeta os futuros professores entrevistados de modo semelhante. De um lado, Tarsila afirma compreender bem seu papel docente, de modo que não se influencia por essas atribuições: *“Não me afeta, porque eu tenho clareza do meu papel”*. Já Laura e Guilherme manifestam tristeza ao falar dessas questões. Laura, em função dessas visões reduzidas da docência e do papel da escola, que contradizem as representações que ela construiu sobre a função da escola, diz:

[...] É um pouco triste pensar, porque a gente tem todas essas ideias inovadoras de formar o cidadão para ele conseguir opinar em assuntos que estão na mídia e tal, e a escola é só um lugar em que você tira o diploma e aprende as coisas para passar no vestibular, para depois esquecer (Laura).

Guilherme, pela trajetória oposta, sugere uma ampliação das expectativas. Em suas palavras, essas atribuições causam desconforto, especialmente por demonstrarem uma necessidade de reflexão sobre o papel do professor, sobre o que acredita serem estereótipos associados à docência e propagados pela mídia, ecoando e reiterando a desvalorização social da docência,

Ah, afeta... afeta saber que as pessoas precisam refletir sobre o papel do professor, como se o professor fosse mudar para melhor muitos aspectos da sociedade, mas que não cabe a ele. Por exemplo, ainda tem um pouco essa questão de se dever respeitar os professores, né, é um pouco estereotipada a visão de que, na escola pública, os professores agredem os alunos, que os alunos agredem os professores, que é uma relação muito violenta... isso é

estereótipo, porque não é a realidade, são casos isolados a que, principalmente a mídia, dá uma dimensão sensacionalista para o caso e eu acho que não é verdade [...] eu acho que a profissão está sendo muito desvalorizada (Guilherme).

Em meio a esse cenário, os jovens buscam alicerçar suas esperanças, o que lhes permite manter o desejo pela atuação como professor. Seja atribuindo a si a função de modificar essa conjuntura, como Laura, ao acreditar que, com seu esforço, pode modificar essa visão: “*eu fico triste, mas eu acho que eu deveria me esforçar ainda mais para mudar essa visão*”. Seja como Guilherme, ao elencar quais deveriam ser, em sua visão, essas expectativas:

mas o que eu acho que a sociedade deveria esperar é que os professores refletissem sobre sua própria formação e é até uma coisa que a gente discute na nossa disciplina de projeto e pesquisa, eu acho que a sociedade deveria cobrar do professor que ele tivesse essa reflexão de como ele atua, o que ele pode contribuir para a formação dos alunos, independente da área em que ele atua (Guilherme).

Ou ainda, como Simone, ao vislumbrar, na nova geração, a possibilidade de configuração de uma outra Sociedade,

A Sociedade de amanhã, que é justamente sobre o que os alunos querem saber, querem se informar, querem brincar, querem extrapolar, eu acho que eles esperam muito mais e isso é mais motivante; se eles esperam mais, eu vou dar mais e, quando chegar o momento deles serem reconhecidos como Sociedade, aí sim vai ter diferença. [...] Trabalhos cada vez mais envolvendo os negros na Ciência, feminismo, África. O que está vindo espera muito mais do potencial que você tem que nutrir na posição de professor (Simone).

Em termos identitários, Laura, ao vislumbrar uma visão reduzida sobre a docência, atribui a si a possibilidade de mudança dessa visão empobrecida, tal como Guilherme e Tarsila acreditam que “*outros generalizados*” vislumbrem o trabalho docente: a possibilidade da mudança centra-se no sujeito, isoladamente.

Tal postura configura-se como inatingível quando atribui ao sujeito a possibilidade de modificar isoladamente situações que só seriam modificadas coletivamente, por meio de uma postura conscientemente crítica diante dos problemas de seu meio social (FREIRE, 1967; 2002; 2005; LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Para além disso, essa postura não reconhece o papel do Estado, bem como dos problemas econômicos, sociais e institucionais que afetam a sociedade como um todo e impactam na escola e demais instituições (SANTOS, 2004).

Apresentam, por consequência, impactos opostos na constituição identitária: Laura centra em si a mudança e desconsidera o contexto social. Já Tarsila e Guilherme atribuem ao contexto a necessidade de mudança, minimizando sua possibilidade de qualquer influência nesse aspecto.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATRIBUIÇÕES DOS “OUTROS SIGNIFICATIVOS” E “OUTROS GENERALIZADOS”

A atribuição de funções e/ou características à atividade docente por agentes que interagem com os sujeitos, como abordado em inúmeros momentos do presente estudo, é condição essencial para a constituição identitária (DUBAR, 1992; 2005; 2009). Essa atribuição pode ser assumida como pertença ou não, permeando a construção identitária e não se caracterizando como uma relação objetiva de causa e efeito.

Assim, na discussão sobre as atribuições que os jovens entendem que os “*Outros Significativos*” e os “*Outros Generalizados*” lhes façam, é possível perceber uma unidade:

- esses jovens sentem que suas escolhas profissionais não foram plenamente acolhidas por seus familiares, com exceção de Tarsila;
- percebem um não acolhimento no espaço formativo, sob dois aspectos:
 - desvalorização da Licenciatura;
 - a desconsideração dos diferentes perfis que compõem a universidade, em especial, por serem egressos do sistema público de ensino. Os jovens sentem-se excluídos, especialmente pela dificuldade em acompanhar o curso.
- sentem expectativas dos “*outros generalizados*” que destoam da representação social que esse grupo construiu sobre a docência.

Em relação a essas atribuições, é interessante perceber que não se configuraram como pertenças a eles, pois os licenciandos constantemente reafirmam a escolha pela Licenciatura em Química e pela docência. Embora haja limitações no uso de entrevistas como meio de coleta de informações, por somente registrar o que foi por eles narrado, os não ditos também revelaram a afetividade com que tratam essa escolha. As narrativas de Tarsila, Laura, Guilherme e Simone sobre suas experiências, sobre as relações estabelecidas com os alunos, eram sempre acompanhadas por um sorriso e um olhar afetuoso.

Na concretização da construção de uma identidade profissional, as possibilidades de reconhecimento e valorização ocupam papel fundamental. Assim, é possível depreender que sejam outros os espaços em que esse reconhecimento lhes foi possível.

No reafirmar da escolha pela docência, é possível inferir que um dos espaços encontrados pelos jovens para reconhecimento seja a sala de aula, na relação estabelecida com os estudantes. Para Placco (2002, p.8), “se, com o objetivo de transmissão da cultura e dos

conhecimentos construídos historicamente, se estabelece uma relação pedagógica, sabe-se também que, nessa relação com o mundo e com os saberes, há encontros com os outros e consigo mesmo”. Nesses encontros, por meio das relações estabelecidas, pode haver o desenvolvimento, seja intelectual, afetivo ou pessoal. Nesse sentido, o olhar do aluno sobre o professor configura-se como o reconhecimento necessário, no *encontro consigo mesmo*, possibilitando o ressignificar constante de sua prática, de suas escolhas, do desenvolvimento de seu *eu*, como se observa na análise da fala de Simone sobre sua atuação. A jovem demonstra satisfação ao falar sobre o aprendizado dos estudantes, bem como com a relação prazerosa que seus alunos estabeleceram com esse mesmo aprendizado,

Para mim, é mostrar um mundo novo, [abre um sorriso] é que eu fico meio encantada, sabe?!, tanto por ver meus alunos quando entendem algo, “nossa, Simone, eu estou na terceira aula de Geologia da universidade x [cita um estado distante, buscando enfatizar seu desejo de que o conhecimento supere as fronteiras físicas da sala de aula] falaram alguma coisa e eu lembro de você contando com animação, como era mágico” (Simone).

5.2.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SER PROFESSOR

As representações sociais sobre ser professor desse grupo social apontam as relações que esses sujeitos estabelecem com a profissão, as quais são fortemente marcadas pelas experiências a que tiveram acesso. Essa representação abarca aspectos do trabalho, do modo de agir, da formação, evidenciando que os licenciandos percebem que o professor é um dos atores sociais que possibilitam a efetivação da função social da escola.

Os jovens entrevistados comungam da percepção de que a docência está muito além da relação com o conteúdo escolar, com a Química, estando ligada à formação mais ampla dos estudantes, como se vislumbra da fala de Guilherme: “*você tem um peso na formação dos alunos muito grande, não só ensinar o conteúdo de Química, mas os alunos absorvem outras coisas*”. Esses sujeitos também manifestam o desejo de que a escolarização faça sentido para os estudantes,

meu papel como professora em uma escola, o que eu gostaria é que meu significado para os alunos transcendesse um pouco da questão só do conteúdo [...] Talvez o sentido mais próximo que os alunos conseguem ver é passar no vestibular. Ninguém consegue pensar muito bem... “ah, eu estou lavando a minha louça... o detergente fez espuma... como ligar isso ao que eu aprendi em Química”, chuva ácida, poluição ambiental e várias outras coisas que a gente aprende não só relacionada à Química. Eu percebo que é muito difícil fazer essa ligação, eu acho que quando a gente conseguir isso, vai conseguir fazer sentido para o aluno, sabe?! (Tarsila)

Tal sentido poderia ser atingido pela combinação de alguns fatores, na perspectiva dos licenciandos, a saber: intencionalidade nas práticas desenvolvidas no ambiente escolar; a busca de um rompimento com a prática tradicional costumeira; a associação da Química ao contexto imediato dos estudantes, por meio de uma abordagem contextualizada e interdisciplinar; a valorização da experiência e, ainda, pelo acolhimento dos discentes.

A necessidade de intencionalidade nas práticas desenvolvidas no ambiente escolar foi tema recorrente nas entrevistas realizadas. Os jovens estudantes enfatizam o planejamento das aulas e a clareza dos objetivos dos processos de ensino como indispensáveis para uma aprendizagem que tenha sentido.

Em seus relatos sobre sua escolarização, muitas das queixas estavam relacionadas a não terem percebido qual era a intenção das aulas de seus professores, como se depreende da fala de Guilherme sobre suas lembranças acerca das aulas de Ciências do **EF**: *“eu lembro que o professor não ensinava muito bem. Ele fazia a gente fazer coisas aleatórias, nessa escola do Fundamental II, ele levava a gente ao bosque para limpá-lo, pegar lixo, coisas muito aleatórias”* (Guilherme). Tal reflexão sobre o planejamento e a intencionalidade parece ser resultado das discussões propiciadas pela Licenciatura. Tarsila, ao narrar a influência do curso em suas práticas profissionais, ressalta essa questão:

em como pensar em uma aula, em uma aula de laboratório, qual o propósito do laboratório quando você vai aplicar. Nisso eu já sinto muita diferença. Pensar um pouco no sentido das coisas. Se o seu curso não fizer sentido para você, que dirá para os alunos que estão ali. Então, o curso de Licenciatura, a Instrumentação I e II, Projeto e Pesquisa, me ajudaram muito nessa parte de como estruturar o meu curso [referindo-se às aulas que ministra]: “o que é importante?” (Tarsila).

As rememorações dos jovens sobre suas escolarizações são marcadas pela categorização daqueles que realizavam práticas diferentes das usuais como “bons professores”, como mostram as memórias de Guilherme sobre as aulas de Matemática de seu **EF**, enfatizando que tais práticas não eram muito frequentes em comparação às dos demais professores: *“até uma coisa que me marcou foi raro, considerando a situação de algumas escolas públicas, o professor de Matemática levava a gente para mexer em softwares, simulações com Matemática. Era uma abordagem bem diversificada no curso”* (Guilherme).

Ao narrarem sobre si na posição de docentes, foi observada essa mesma ênfase. Na descrição de uma das aulas de Simone, isso fica mais evidente, a busca do rompimento com uma prática costumeira:

[...] eu puxo “Casos de família”³⁵, então tem um episódio em que a menina joga ácido na outra e água [pouca, o suficiente apenas para aumentar a ionização do ácido, liberando mais energia, calor, e aumentando a possibilidade de queimaduras], aumentou [o efeito] por quê?!. Quando, no meio da aula, eles se tocam que eu estou falando de “Casos de família” e pergunto por que a água aumentou o efeito do ácido, eles estão estudando Química e não estão percebendo. E eles: “nossa, Simone, como?!” Então, eu saio do tradicional, eles não percebem tanto que estão estudando e eu sempre tento trazer isso. Tanto que eu assisto “Casos de família”, “Marimar”, eu vou ver “Usurpadora”³⁶, filme trash (Simone).

Esse trecho também marca a busca por associar a Química ao contexto imediato dos estudantes, em um aprendizado em que se utilizam exemplos extraídos de fontes dissociadas de uma intenção primária de ensino, tais como as novelas, os filmes e os programas de auditório, dialogando com uma das perspectivas apontadas pela literatura especializada no campo do ensino das Ciências da Natureza, no que se refere a um dos possíveis entendimentos do que seria contextualização no ensino de Química.

Torna-se importante mencionar a existência de uma pluralidade de compreensões acerca da contextualização, que vão desde o uso de exemplos presentes no dia a dia dos estudantes para apoiar determinada explicação a uma concepção da contextualização como princípio norteador do ensino de Ciências, conforme apontado por Wartha, Silva e Bejarano (2013). As diferenças entre essas concepções são importantes e estão diretamente ligadas ao modo como são concebidos os processos de ensino e aprendizagem. No primeiro modo, o contexto está subordinado ao conteúdo, tendência que se inverte na segunda perspectiva, que contempla implicações sociais, ambientais e políticas associadas à temática escolhida (WARTHA; SILVA; BEJARANO, 2013)³⁷ de modo que o estudo ultrapasse os aspectos especificamente conceituais da Química.

Embora, considerando as demais perspectivas, a contextualização que Simone propõe em suas aulas seja relativamente simples, ao aproximar o ensino do contexto imediato dos estudantes ela revela a tentativa de ensinar uma disciplina, comumente associada com dificuldades, de um modo prazeroso, no qual o aprendizado seja conduzido de forma natural. Outro aspecto realçado pelos licenciandos, o qual caminha nessa mesma direção da busca de um sentido, é uma aproximação com os pressupostos ligados à interdisciplinaridade.

³⁵ Casos de Família é um programa de televisão brasileiro exibido pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), que retrata os mais variados problemas do dia a dia das pessoas comuns. A apresentadora, com a participação da platéia, busca resolver cada situação de uma maneira bem diferente.

³⁶ “Marimar” e “A Usurpadora” são telenovelas mexicanas apresentadas no Brasil pelo SBT.

³⁷ Não se intentou abordar profundamente as diferenças entre as concepções e as respectivas implicações para o aprendizado. O objetivo foi de situar o leitor quanto às diferentes possibilidades já elencadas pela pesquisa em Ensino de Ciências.

Nas palavras de Ritter e Maldaner (2015, p. 210), “as situações da vida não são disciplinares e, portanto, exigem temáticas e conceitos interdisciplinares”. Desse modo, a busca dos licenciandos pela aproximação da Química com a vida dos estudantes é amparada por uma perspectiva interdisciplinar, em que se interpretam os fenômenos interdisciplinarmente.

Para os entrevistados, é necessária uma articulação entre as disciplinas, como se observa nas falas de Tarsila e Guilherme: “*essa escola em que eu estudei era bem focada em Biologia mesmo, não tinha uma visão muito ampla, de como ela se relacionava aos conceitos de física e química*” (Tarsila) e “*Matemática, Biologia têm que estar de acordo com o que você vai ensinar em Química, porque, se todas as disciplinas não caminham juntas, os alunos ficam perdidos*” (Guilherme).

Nessa direção, nas Orientações Curriculares das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), a interdisciplinaridade é apresentada sob ideais do trabalho coletivo e dos meios para sua efetivação,

A interdisciplinaridade supõe um projeto político-pedagógico de escola bem articulado, a parceria com os gestores, sendo essencial estabelecerem relações que envolvam saberes diversificados, os dos alunos e os das disciplinas, não como mera justaposição, propiciando um conhecimento do fenômeno na sua complexidade. Para isso, é importante que seja proporcionado tempo para encontros sistemáticos de professores por áreas de estudo, que contribuam para avaliar ações disciplinares e interdisciplinares, bem como para projetar novas ações, o que potencializa práticas de trabalho coletivo sobre contextos vivenciais ou temas sociais. Sem os encontros periódicos, tais práticas tendem a permanecer como episódios isolados, sem romper com a fragmentação e a linearidade da organização curricular (BRASIL, 2006, p. 133).

Assim, a interdisciplinaridade não busca criar novas disciplinas, mas sim, articulá-las (AULER, 2003; BRASIL, 2006). Para além da intersecção entre os conceitos nas diferentes Ciências, “exige-se que a cultura da estrutura curricular nas escolas seja recriada e a pertinência dos conhecimentos e suas abordagens seja discutida, o que não significa negar o caráter das especificidades disciplinares” (RITTER; MALDANER, 2015, p. 210). Na fala dos licenciandos, essa articulação foi realçada. No entanto, não mencionaram a necessidade de compreender o currículo sob outra perspectiva, a necessidade da participação docente na criação dos currículos. Entretanto, mesmo sem uma defesa clara dessa participação, os jovens falam sobre realizar escolhas para facilitar que seus alunos interpretem aspectos de seu contexto de vida, mesmo quando limitados pelo uso de uma apostila, de um currículo definido sem sua intervenção. Novamente, no relato dos estudantes, reafirma-se a busca por atribuir um sentido para além de um estudo que se encerra em si mesmo:

Eu olho o conteúdo da apostila e falo “olha pessoal, em funções inorgânicas, eu não vou ficar discutindo com vocês que sal tem caráter ácido ou básico”, eu

vou explicar para vocês o que é mais pertinente. Ficar decorando coisas que não tem razão, não tem sentido? Não". Com isso, eu faria com que eles se afastassem ainda mais da realidade; quanto mais a gente bitola o nosso curso, mais o aluno fragmenta aquilo da realidade em que ele vive (Tarsila).

Embora possa-se questionar a noção revelada pela análise das entrevistas dos licenciandos no que se refere a interdisciplinaridade e contextualização, por não dialogar com algumas das perspectivas atuais da pesquisa em Ensino de Ciências, ela reforça a percepção de que eles desejam romper com o isolamento, no qual os docentes costumeiramente se veem implicados, tendo em vista que as práticas interdisciplinares, dentre outras possíveis, possibilitam a promoção de momentos de encontro entre os docentes, resgatando, ainda, a participação docente na criação dos currículos, quando trabalhada de modo adequado.

Na representação sobre “*ser professor*” desse grupo social, a questão da experiência também se fez presente sob diferentes perspectivas. Na fala de Laura se manifestou quando ela atribui a ideia inicial de ministrar uma disciplina a partir do que foi proposto pelo livro didático à sua parca experiência de docência: “[...] *eu estava dando uma aula, estava lá no cronograma: dar uma aula sobre substâncias e misturas; porque como eu nunca tinha planejado uma disciplina, eu vou fazer como está no livro, na ordem*” (Laura).

Krasilchik (1987), há cerca de trinta anos, já alertava sobre o uso de livros didáticos para suprir deficiências de formação e atenuar as difíceis condições de trabalho dos professores. O uso de livros didáticos como balizadores das práticas docentes é algo bastante discutido na literatura (KRASILCHIK, 1987; MEGID-NETO; FRACALANZA, 2003). Nesse sentido, Megid-Neto e Fracalanza (2003) problematizam essa questão, não atenuando os problemas associados ao livro didático, mas trazendo resultados de pesquisas em que os professores, durante o processo de organização, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico, usam uma variedade de livros didáticos e de outros materiais, tais como revistas de divulgação científica e livros paradidáticos. Esses resultados mostram que o professor deixa de usar o livro como manual e passa a utilizá-lo como material bibliográfico de apoio a seu trabalho.

Se, inicialmente, Laura seguiu todo o roteiro proposto pelo livro didático, tal como um manual, isso foi justificado pela jovem por ser essa sua primeira experiência como docente. No entanto, após iniciar a aula, a jovem percebeu os recursos físicos disponíveis no ambiente escolar e passou a utilizar o livro na perspectiva trazida por Megid-Neto e Fracalanza (2003):

[...] eu comecei a dar aula e falei: não, eu não posso dar essa aula, a gente tem um laboratório maravilhoso, com um monte de coisas. Por que que eu vou dar uma aula sobre substâncias e misturas, que é experimental, na lousa?! Aí, a gente desceu na hora e foi muito legal (Laura).

A experiência, mesmo que breve, nesse caso, está relacionada aos conhecimentos sobre a natureza do tema que estava sendo ensinado e ao tempo de reflexão sobre o melhor modo de abordá-lo.

Tarsila e Guilherme ressaltam a experiência como fundamental para a atuação docente. Guilherme, ao ser questionado como se via no papel de professor, disserta sobre não se sentir preparado para atuar profissionalmente, vislumbrando que a experiência será fundamental para o desenvolvimento de tal sentimento. Para o jovem, isso tem um peso ainda maior do que as disciplinas cursadas na formação inicial: *“a experiência como professor, eu acho que tem um peso maior”* (Guilherme).

Maurice Tardif, com base em entrevistas realizadas com centenas de professores sobre questões relacionadas ao saber profissional, durante cerca de vinte anos, afirma que, para os professores, os chamados saberes da experiência são considerados “o coração de todos os outros saberes, na medida em que esses são, com o tempo, confrontados com as realidades do trabalho cotidiano, moldados e validados por elas” (TARDIF, 2012, p.34). Assim, não é de se estranhar essa noção de Guilherme, pois ela dialoga com a perspectiva de centenas de professores espalhados por diferentes partes do mundo.

Os saberes experienciais, na interpretação de Tardif (2003), são

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] (TARDIF, 2003, p. 48-49).

São esses saberes que permitem ao professor melhorar sua prática docente, resignificando constantemente sua atuação. São saberes alimentados e reconstruídos durante toda sua vida profissional docente.

Assim, a atuação do professor se alicerça em tais saberes, bem como nos construídos na formação inicial, sendo importante a concepção de que esses saberes necessitam de uma constante reconstrução, o que pode ocorrer por meio da formação continuada que pode ser propiciada pela escola em que atua, ao favorecer a instituição de espaços coletivos de discussão sistemática entre seu coletivo de professores, ou em ambientes externos à escola, como cursos de extensão ou de pós-graduação. A formação continuada minimiza a solidão intelectual a que o professor da escola básica geralmente vem sendo condenado no Brasil, possibilitando a esse professor “continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica” (PLACCO; SILVA, 2007, p. 26).

Desse modo, a formação docente só pode ser compreendida como permanente (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 1992; PLACCO; SILVA, 2007). Da fala de Simone,

depreende-se uma busca pela formação permanente, de modo a atender às demandas de seus alunos, como ela as percebe :

*Como professora, se um aluno fala que não está entendendo alguma coisa, eu mudo, busco melhorar. Se ele não está entendendo dessa forma, eu vou ver vídeo do Tito e Canto, para ver como eles fazem, assisto aulas de amigos meus, para poder aprender a dar aulas, **eu quero aprender. Eu quero treinamentos, eu quero sempre melhorar a minha aula** (Simone)*

Seu desenvolvimento profissional também se dá a partir do seu olhar para o aluno; ao identificar situações em que há dificuldades de aprendizagem, busca se aperfeiçoar para modificar tal situação. O aperfeiçoamento responde a uma demanda externa.

Percebe-se, nos sujeitos investigados, uma noção de fluidez, de vislumbrar-se em constante construção, ou seja, se constituindo profissionalmente ao longo do tempo. Quando questionados sobre como se viam como professores, essa questão ganha ainda mais destaque. Nas palavras de Tarsila: *“Ai, essa é difícil! Eu ainda estou me enxergando como professora, **porque estou em constante movimento**”*.

Vislumbrar-se em movimento é fundamental na constituição do professor e em seu desenvolvimento profissional, especialmente na perspectiva de formação ao longo da vida. A formação do professor não se encerra na formação inicial, iniciando-se, inclusive, antes mesmo de seu ingresso na graduação. Assim, “é importante considerar que os licenciandos estão constantemente expostos a fatores que podem fazê-los reconstruir suas representações sobre o que é ser professor” (MIRANDA; REZENDE; LISBOA, 2015, p. 2). A ocorrência dessa reconstrução é induzida pelas inúmeras situações em que os professores se veem implicados, sendo fomentada por inúmeros fatores, seja a escolarização, seja a atuação profissional, sejam as representações dos *outros significativos*.

Nessa perspectiva, a possibilidade de criação de diferentes representações sobre um mesmo objeto e, assim, se identificar de modo distinto também se fez presente na análise das entrevistas. Nesse processo, o *eu aluno* e o *eu docente* podem expressar-se de diferentes formas para estes sujeitos.

Ao se narrarem enquanto professores, pensando em seu *eu docente*, são realçadas questões estruturais, envolvendo a remuneração, a estrutura física do ambiente escolar, a ausência de materiais, as quais dificultam o trabalho docente. Por outro lado, ao narrarem a escola sob seus pontos de vista enquanto alunos, os licenciandos ressaltam inúmeros problemas da escola pública, associando-os quase que exclusivamente aos docentes, de modo que tais problemas parecem estar isolados dessas intensas questões, como já discutido na subcategoria *“Escola pública”* (seção 5.2.1.1).

Primeiro, a questão salarial. Eu tive sorte, sempre trabalhei em lugares que tinham boa remuneração, mas tenho amigos que trabalham em escolas que

pagam R\$15,00 a hora aula. Aí, você pensa: “caramba, vou perder o meu final de semana para ganhar isso?!” e, ainda chegar na sala de aula, tentar implantar uma coisa legal e não ter a mínima infraestrutura para isso [...] a própria escola - você não tem laboratório, não tem dinheiro, nada – o professor tem que fazer tudo sozinho (Tarsila).

Também compreendem a importância de uma rede de profissionais que apoiem a atividade docente, como o coordenador pedagógico, de modo a mediar as discussões: “*ele [o professor] poder contar com um coordenador que media as discussões sobre o que vai ser ensinado entre as áreas*” (Guilherme), bem como na sugestão de outras formas de agir perante as situações reais da prática docente: “*na escola em que trabalho é tudo de forma recorrente, a coordenadora fala: hoje vou assistir sua aula, aí ok. [...] Mas, eu acho ótimo, porque, aí, depois, eles dão dicas, a gente faz um trabalho bacana. Isso nunca aconteceu, nunca em toda minha vida escolar ninguém assistiu aula de professor*” (Tarsila). Essas percepções dialogam com a literatura especializada sobre a atuação do coordenador pedagógico: esse profissional possibilita “a integração entre os diferentes atores da comunidade escolar” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 766), o que facilitaria o estabelecimento de um projeto coletivo na escola.

Os relatos de Tarsila e Guilherme mencionados acima recortam as diferentes realidades a que foram submetidos, suas vivências enquanto docentes e estagiários em escolas com uma estrutura adequada, seja de remuneração, como de apoio pedagógico, contrapostas às vivências em escolas em que o apoio pedagógico nunca se fez presente de modo que fosse evidente para eles.

Ainda sob uma perspectiva de diferenciação do *eu aluno* e do *eu professor*, Simone assevera uma clara distinção entre essas duas identificações: “*a minha posição de aluna sempre foi muito mais sensível do que a minha posição de professora*” (Simone). A jovem percebe-se muito mais fragilizada enquanto aluna do que na posição de docente, o que possivelmente esteja ligado à representação sobre a docência dessa jovem: alguém forte, aberto e sempre disposto a buscar diferentes meios para que os alunos aprendam. Nessa disposição, enfatiza a importância do olhar atento para os alunos, um olhar para além das questões restritas ao conhecimento: “*eu me espelhei nesses professores: eu queria ser como eles [...] vários professores pegaram na minha mão, conversaram comigo, me deram abraços e diziam que não importava se alguém é gay, isso ou aquilo, você precisa respeitar*” (Simone). Se é a partir das representações sociais que os sujeitos agem, a representação social compartilhada por Simone sobre o professor retrata o acolhimento esperado desse profissional. Assim ela age, seja no papel de docente seja no de aluna, como também se infere da análise do excerto a seguir sobre a relação estabelecida pela jovem com as críticas:

Como professor, quando há uma crítica para mim, até mesmo eu sou muito menina, muito nova, muito “esbaforida”... tudo bem, eu aceito muito bem, no meu trabalho eu tenho uma recepção muito boa, como aluna isso me afeta muito mais (Simone).

Nesta mesma perspectiva de acolhimento, os estudantes justificam seu insucesso em algumas disciplinas com base em questões afetivas, como quando Laura discorre sobre suas aulas de Matemática no Ensino Fundamental: *“eu lembro que deixei de lado, porque a professora era muito má comigo e a primeira nota baixa que eu tirei, me desestimulou a estudar Matemática”*. Por sua vez, em seu Ensino Médio, considera ter sido bem sucedida nessa mesma disciplina, por ter estabelecido outra relação afetiva com a professora.: *“[...] eu consegui ir aquele ano bem em Matemática, porque ela me motivava muito, ela gostava muito de mim [...] me ajudou muito, porque eu via que a professora gostava de mim, eu me motivava para fazer as coisas e ela se motivava para me passar lição e a me ensinar mais”* (Laura).

Esses relatos nos auxiliam a compreender o papel do *olhar do outro* na constituição identitária. É por meio de tal olhar que o sujeito pode também se reconhecer. Essa inferência também ganha forma na narrativa de Simone sobre a relação estabelecida com seu professor de Química. Seu depoimento revela a necessidade de que suas capacidades fossem reconhecidas pelo professor para que, por meio desse olhar, ela também se reconhecesse:

*Ele tinha uma forma de te **estimular pelo desafio**, era uma técnica dele. Na primeira reunião, minha mãe foi falar com ele que **eu estava indo muito mal** e **ele disse que eu tinha extrema capacidade, só precisava de um start**. Eu lembro que, no final do semestre, eu fiz uma prova, de tanto ele me provocar, ele pegou minha prova, olhou e disse: parabéns, você tirou 10 e saiu andando, eu tinha acabado de fazer a prova, ele não tinha nem o direito de corrigir, ele não podia nem corrigir, **mas ele sabia que aquilo era importante para mim: ouvir da boca dele que eu tirei um 10**. Depois, eu fui conversar com ele e aquela capa caiu, ele falou do curso técnico, [...] **tanto que ele foi a primeira pessoa que soube que eu fui aprovada**, eu fiz questão de contar para ele (Simone).*

Na perspectiva do *eu professor*, os jovens entrevistados compreendem a necessidade de um olhar afetivo para com seus alunos. Esse olhar do docente se configuraria como a motivação necessária para que os alunos sintam segurança e se disponham ao aprendizado. O afeto tem, então, na perspectiva dos jovens, a capacidade de estimular os alunos para o aprendizado: *“[...] para o aluno se sentir à vontade com o professor, porque às vezes o aluno não cria o laço, ele acaba... não se interessa tanto, às vezes não participa tanto da aula quanto participaria”* (Laura). Esse mesmo afeto, na perspectiva do *eu professor*, agora sob o olhar de seus alunos, tem a capacidade de tornar a jornada mais leve, dando significado aos esforços empreendidos:

*passou o dia dos professores, eu recebi mensagens, cartinha e **naquele momento você fala: valeu a pena**. Eu estou tendo significado na formação, se não de todos, de grande parte. **Você se sente muito importante e pensa que, em nenhuma outra carreira, você teria esse reconhecimento**. Talvez*

um médico, quando salva uma vida e você vê nos olhos esse agradecimento. Mas, nas demais, é muito difícil você ver essa pureza, o aluno vir te dar um abraço e falar: você significou tanto para mim, sua aula é tão boa, gosto tanto do jeito que você ensina (Tarsila).

A motivação também esteve presente em outros momentos da narrativa dos estudantes. Em vários deles, evidenciou-se a percepção de uma inter-relação entre o desempenho do professor e sua respectiva motivação, de modo que as iniciativas docentes são justificadas pelos eventuais sentimentos de satisfação. Como exemplo, as aulas de Química, no Ensino Médio cursado por Laura, eram aquém do esperado, em sua opinião devido à professora destinar grande parte do tempo das aulas a atividades alheias ao ensino, o que passou a ser entendido por Laura, por meio de uma conversa posterior, como sendo causado pela insatisfação da professora com a profissão: “*ela ficava lendo revista mesmo, ela não dava aula. Eu conversei com ela agora, depois que eu não sou mais aluna, e **ela está muito insatisfeita**, fala que não vê a hora de se aposentar*” (Laura).

Em outro momento, Laura justifica a abertura dada pelo professor coordenador da escola em que lecionou a suas iniciativas relacionadas aos alunos, em função de se tratar do início de seu trabalho como coordenador naquela escola. “[...] *era o primeiro ano de coordenação dele lá, aí **ele estava muito empolgado** para fazer tudo para a escola dar certo*”. Essa empolgação também se refletiu nas práticas de Laura, pois, mesmo considerando a dificuldade em conduzir o ensino para quarenta estudantes em um laboratório, assim o fez, “[...] *eu entendo, é bem complicado mesmo uma professora sozinha, quarenta alunos ali dentro. Mas, é que eu estava **muito empolgada**, vi o laboratório e ah, não, vamos levar os alunos*” (Laura).

A combinação de características discutidas nessa categoria nos permite inferir que *ser professor* para esse grupo social é, assim como nos disse Tarsila, “*estar em constante movimento*”. E, nesse movimento, esses licenciandos negam algumas das características que vislumbram em seus antigos professores, como a falta de planejamento e intenção nas aulas.

Buscando construir uma identidade profissional, esses jovens também ressignificam suas observações enquanto estagiários. Nesse sentido, Carvalho (2012) nos lembra que, embora o professor, ao frequentar os bancos escolares por, no mínimo, quase duas décadas, já tenha acumulado horas e horas de observação, é importante a percepção de que a “observação”, enquanto estudante da Educação Básica, relaciona-se ao processo de construção de conhecimentos e, ainda, de socialização. Já durante a observação como estagiários, os licenciandos podem apreender as diversas possibilidades de atuação docente. No excerto de Tarsila, essas inferências ganham forma, percebendo-se, mais uma vez, a negação da identificação com os professores envolvidos em sua escolarização durante sua Educação Básica:

Eu acho que os professores que eu acompanhei no meu estágio foram ótimas referências. Eu tento, em alguns momentos da minha aula: “Nossa, o que a Ju³⁸ faria?!”. Eu tento me espelhar um pouco nas professoras que acompanhei, em alguns professores que eu vi aqui no curso superior. Então, eu pego um tiquinho de cada coisinha que eu observei, que foi bacana para mim e eu tento fazer um mix, trazendo isso para minha personalidade, meu jeito de ser” (Tarsila).

Outra faceta revelada na análise das narrativas é o prazer sentido em serem professores, em sentirem-se realizados profissionalmente, por poderem desempenhar algo de que gostam, mesmo antes de concluírem a Licenciatura. É um sentimento de que podem contribuir para que outros façam algo, como se observa no relato de Laura, sobre a oportunidade de ocupar o espaço de professor em uma das aulas ociosas, quando ainda era estudante do curso profissionalizante, já tendo ingressado na Licenciatura,

*Aí, o pessoal: nossa, a gente vai fazer vestibular e não sabe nada, aí eu dei, em uma aula de duas horas, o que a professora não deu no semestre inteiro. **Aí, eles gostaram... eles que pediram, eu achei bem legal.** [...] Nossa, eu tão nova e já estou conseguindo dar aula, sabe?! Eu gostava, eu me sentia muito assim, **me sentia realizada**, porque eu pensei antes, nossa, será que eu vou ter que ficar trabalhando em coisa que eu não gosto até eu me formar, mas, não (Laura).*

Em síntese, depreende-se da análise das narrativas obtidas por meio das entrevistas que, para esses licenciandos, *ser professor* relaciona-se à realização pessoal, intrinsecamente ligada à motivação, à autonomia, à inovação, ao afeto para com os estudantes e à necessidade de escutá-los, de maneira que a aula ocorra **com** o estudante, priorizando sua fala e seus questionamentos.

³⁸ Nome fantasia, porém manteve-se a forma de abreviação utilizada pela entrevistada para referir-se a docente.

Considerações

“Os dados são matéria viva que continua pulsando e podem reviver sob uma outra interpretação, do próprio autor ou de outros. O olhar do pesquisador evolui, e ao voltar sobre o material, enxerga-o com novas nuances, comprovando que ele não se imobilizou sob a primeira aproximação, mas continua à espera de outras angulações. Da mesma forma, ele se oferece a possibilidades explicativas provenientes de outros olhares. A transparência se torna garantia metodológica para a diversidade. Tanto as representações quanto as interpretações estão em movimento; este movimento ocorre no cruzamento das comunicações e interações humanas. A ciência então se encontra com a arte: seu trabalho também é obra aberta”

(ARRUDA, 2014, p. 157).

6. CONSIDERAÇÕES

Tornar-se professor é um processo que ocorre durante toda a vida profissional do sujeito. Considerar tal afirmação como verdadeira é negar discursos que apregoam que a formação específica para exercer a docência é suficiente, é ir de encontro, ainda, às concepções de que o exercício da docência é explicado por um *dom* que surge no nascimento de um futuro professor.

Uma importante contribuição para esse tornar-se professor é, indiscutivelmente, a Licenciatura, razão essa que nos motivou a escolher como público-alvo deste estudo os estudantes da Licenciatura em Química. A escolha desse grupo social é por nós justificada pela compreensão que esse é um momento de aprendizado sistematizado e reflexivo, bem como de construção de significados em relação à profissão. Em função de tal natureza compreendemos que as vozes desses estudantes, futuros professores precisam se tornar audíveis, pois ao narrarem suas histórias os sujeitos revelam aspectos que muito podem dizer a respeito de suas formações, de suas vivências, de suas socializações. Aspectos estes que podem ser considerados na proposição de ações formativas para esses e outros futuros professores, ressignificando suas formações profissionais.

Assim, por meio da escuta e análise dessas vozes, puderam ser tecidas algumas considerações acerca das **RS** que esses sujeitos compartilham sobre a escola e sobre o professor. Além disso, foi possível analisar a interpretação dos sujeitos sobre *aquilo que acreditam que os outros esperam*, em outras palavras, a atribuição dos “*outros significativos*” e dos “*outros generalizados*”. Compreende-se, assim, em que medida as representações identificadas se refletiram em suas constituições identitárias.

Nessa direção, torna-se oportuno, mais uma vez, delimitar nosso entendimento acerca da identidade profissional. A leitura dos dados por meio dos constructos de Claude Dubar (1992; 2005; 2009) nos propiciou a compreensão da identidade profissional sempre em formação, permeada pela dinamicidade das situações vivenciadas, influenciada pelo contexto social no qual o sujeito está inserido, sendo, então, essencialmente temporal. Os enunciados sobre atribuição e pertença, presentes na proposição de Dubar, nos auxiliaram a materializar a presença do *outro* nessa construção identitária, uma vez que esses *outros* estão, conscientemente ou não, atribuindo características, expectativas, representações sociais, as quais podem ser assumidas como pertença ou não, sendo importante frisar que não se caracteriza como uma relação objetiva de causa e efeito. A atribuição pode ter como implicações sentimentos de exclusão ou de participação em grupos sociais, configurando-se

como a aceitação ou rejeição aos valores e significados inerentes às atribuições e consequentes incorporações.

A **TRS**, na perspectiva de Moscovici (2001; 2012; 2013), nos auxiliou na leitura dos dados segundo uma lente que vislumbra as **RS** como socialmente construída, constituindo-se como as realidades de nossas vidas cotidianas, de modo que estão relacionadas à justificativa de comportamentos, à difusão e assimilação de conhecimentos e, até mesmo, à preservação da identidade dos grupos. A intersecção entre o individual e o social é, então, presente em ambas as lentes teóricas presentes neste estudo.

Em termos identitários, é importante considerar o duplo papel das **RS**. No núcleo figurativo dessas representações constam aspectos que se constituem atribuições para os sujeitos que desejam fazer parte dos grupos sociais que lhes atribuem tais **RS**, ao mesmo tempo há uma negociação entre essas representações e aquilo que o indivíduo vai assumir ou não como pertença. Assim, a representação social apresenta duplo papel: se constitui atribuição de um lado e pertença de outro, tendo em vista que as representações sociais se constituem, com frequência, pertenças dos sujeitos.

Nessa direção, foi possível depreender que o compartilhar de **RS** acerca de um objeto não implica, necessariamente, em modos singulares de atuação. A proposição de Dubar soma-se à de Moscovici ao possibilitar uma interpretação de que os sujeitos podem se afetar e constituir aspectos de sua identidade profissional de modo distinto, como pode ser ilustrado no caso da **RS** acerca da escola pública e de seus respectivos docentes. Neste caso, os jovens compartilham uma **RS** do professor atuante nesse sistema de ensino como um profissional com uma formação deficiente, a qual conduz a uma atuação em sala de aula também de baixa qualidade. No entanto, agem de modo antagônico perante tal representação: enquanto uns manifestam o desejo pela atuação nesse sistema de ensino, outros não veem essa possibilidade. Atuar como professor na rede pública de ensino pode implicar, para alguns sujeitos, assumir essa atribuição de baixa qualidade, enquanto para outros vincula-se à possibilidade de atuar de modo oposto àquele retratado nesta **RS**.

Em termos de atribuição e pertença, a busca da compreensão das atribuições dos *outros*, *significativos* ou *generalizados*, nos permitiu apreender empiricamente que, na concretização da construção de uma identidade profissional, as possibilidades de reconhecimento e valorização ocupam papel fundamental. Constatou-se em relação aos “*outros significativos*”, que as escolhas profissionais dos licenciandos, em relação a atuação enquanto docentes, não foram plenamente acolhidas por seus familiares, com a exceção de uma das jovens. O que reforça a hipótese que, mesmo permeados por um contexto de desvalorização social da docência, que inclui a depreciação do professor perante a sociedade, o pagamento de salários

inadequados, o baixo investimento na formação desses profissionais, bem como em condições estruturais das escolas, algo discutido por inúmeros pesquisadores e que esteve presente nos dados que compõem o presente estudo, as pessoas não se afetam do mesmo modo, de modo que, para alguns, a docência pode ser isolada desse contexto de desvalorização.

Em relação à **USP**, também considerada em nossa análise como um “*outro significativo*”, os licenciandos não se sentem valorizados, por estarem em um curso que percebem ser depreciado, seja pelos docentes, seja pelos alunos. Além disso, para esses jovens, os diferentes perfis de estudantes que compõem a universidade não são contemplados no planejamento das disciplinas. Nesse sentido, dar voz aos estudantes egressos do sistema público de ensino foi importante para realçar essa condição que, embora de amplo conhecimento, muitas vezes é ignorada. As condições estruturais de muitas das escolas públicas dificultam o trabalho do professor, o aprendizado dos estudantes. No entanto, a narrativa dos licenciandos, egressos do sistema público em algum período de sua escolarização básica, sugere que, durante seu **ES**, essas questões foram ignoradas, de modo que não se buscou considerar as diferentes formações que tiveram. Os jovens entrevistados sentem-se excluídos na formação inicial, especialmente pela dificuldade em acompanhar satisfatoriamente o curso de Química.

Já em relação aos “outros generalizados”, sentem que esses *outros* possuem expectativas que revelam uma desvalorização da profissão docente, o que destoa da representação social que esse grupo construiu sobre a docência. Em função disso, em termos identitários, os sentimentos de valorização, um dos pilares da constituição identitária, são encontrados em outros espaços. Por meio da análise dessas atribuições, em seus relatos, foi admissível inferir que um dos espaços encontrados pelos jovens para reconhecimento seja a sala de aula, na relação estabelecida com os estudantes.

Quando as atribuições não são assumidas como pertença, mas entram em choque com alguns valores e outras atribuições recebidas pelos sujeitos, estes podem passar por uma situação de ruptura e, portanto, de crise, o que foi observado na análise da subcategoria “Química *versus* Educação”. Os jovens compreendem estarem imersos em um contexto permeado pela desvalorização da Licenciatura, situação que lhes causava desconforto, exigindo deles o que Dubar chama de negociação identitária. Essa negociação ocorre quando uma atribuição entra em choque com outra – no caso dos jovens entrevistados: de um lado, uma atribuição que desqualifica a Licenciatura, paradoxalmente revelada em seu próprio ambiente formativo e de outro, a percepção da contribuição das disciplinas pedagógicas para desenvolver uma boa prática em sala de aula.

Nesse contexto, o sujeito, muitas vezes, precisa relevar, considerar outras representações ou incorporar a nova representação. Quando essas atribuições são carregadas de **RS** e o indivíduo quer fazer parte de um grupo, a crise pode se acirrar, o que se manifestou em Laura, em seu dilema entre a Química e a Educação, refletido na possibilidade de estar em um grupo de referência mais prestigiado, na visão da jovem – os que cursam uma pós-graduação na Química –, e não necessariamente por excluir-se de seu grupo de pertencimento, os que tem seu interesse voltado aos processos de ensino e aprendizagem da Química – os licenciados e os pesquisadores em Educação e Ensino de Ciências, na localização de um dos lugares de onde falamos: *O Ensino de Química*, a importância dessa área é destacada.

Embora esses jovens representem a escola para além dos conhecimentos escolares, algumas de suas crises identitárias se manifestaram no que denominamos como o *despertar para conhecimentos antes sequer imaginados*. A percepção de que os conhecimentos desenvolvidos durante suas escolarizações não foram suficientes ocorreu quando se depararam com ambientes distintos daqueles em que essas escolarizações se desenvolveram, manifestando-se pela: dificuldade em acompanhar os demais estudantes ao migrar para uma escola privada; reprovação no exame vestibular; dificuldade em acompanhar o curso após sua aprovação no referido exame. Nessa perspectiva, as crises se manifestaram pela quebra de expectativas, pela modificação de referências no âmbito das quais suas identidades estavam se desenvolvendo. Os jovens haviam experienciado apenas situações em que os conhecimentos construídos eram suficientes, as dificuldades enfrentadas foram de encontro aos sentimentos que haviam desenvolvido sobre si. Essa crise, então, está associada a uma perspectiva de *fracasso escolar*.

O último eixo que alicerçou a análise dos dados no presente estudo, as **RS** sobre ser professor, esteve ligada às vivências dos sujeitos entrevistados, como era esperado, segundo as lentes teóricas utilizadas. Os jovens entrevistados representam a docência além da relação com o conteúdo escolar, com a Química, relacionando-a à formação mais ampla dos estudantes. Esses sujeitos também manifestam o desejo de que a escolarização faça sentido para os estudantes, com o uso de alguns recursos como: intencionalidade nas práticas desenvolvidas no ambiente escolar; a busca de um rompimento com a prática tradicional costumeira; a associação da Química ao contexto imediato dos estudantes, por meio de uma abordagem contextualizada e interdisciplinar; a valorização da experiência e, ainda, no acolhimento dos discentes. *Ser professor*, para esse grupo social, relaciona-se à realização pessoal, à autonomia, à inovação, ao afeto para com os estudantes e à necessidade de escutá-los. Percebe-se, nos sujeitos investigados, uma noção de fluidez, de vislumbrar-se em constante construção, ou seja, se constituindo profissionalmente ao longo do tempo.

O distanciamento com que lidam com o *eu professor* e o *eu aluno* nos chamou a atenção. Dubar (2005) nos auxilia nessa compreensão, na medida em que nos coloca o processo de atribuição e pertença como subjetivo, de maneira que o sujeito se torna menos objetivo quando vê a situação centrada em si. Assim, enquanto atribuição é dada a um professor que tiveram, essa atribuição é afetada pela figura do professor, pela representação que se compartilha desse profissional, e o contexto não adquire visibilidade, o eu aluno não realça as questões contextuais, possivelmente, porque esses sujeitos compreendem que foram afetados por tal situação. Enquanto que se enxergam mais nitidamente enquanto professores inseridos em um contexto, uma vez que nessa narrativa ganha visibilidade, a vasta trama que afeta a atuação dos docentes, percebida pelas referências feitas a um conjunto de questões estruturais, envolvendo a remuneração, a estrutura física do ambiente escolar, a ausência de materiais, as quais dificultam o trabalho docente.

Como sugestão para novas pesquisas, que pretendam aprimorar as inferências apresentadas nesta Tese, aponta-se duas possibilidades complementares: investigar a constituição da identidade profissional de egressos do sistema privado de ensino e investigar as **RS** dos professores desse curso de formação acerca da atuação dos estudantes egressos do sistema público, com questionamentos sobre possíveis dificuldades enfrentadas e os caminhos traçados no sentido de contribuir com essa formação, o que possibilitará um diálogo com os resultados do presente estudo.

Os relatos que compuseram os dados deste estudo nos auxiliam a compreender o papel do *olhar do outro* na constituição identitária. É por meio de tal olhar que o sujeito pode também se reconhecer. Esperamos que os estudos identitários, como o presente estudo, possam vir a contribuir para uma resignificação da formação docente. Compreender que é *com* e *a partir* dos sujeitos que o mundo, tal qual o conhecemos, é construído, é conceber um mundo de estados provisórios destituído de certezas, no qual os seres se constituem, especialmente, mediados por relações. Assim, a formação docente é reafirmada enquanto construção diacrônica, permeada pelo contexto social, pela atribuição dos *outros*, sejam eles *significativos* ou *generalizados*; pela atribuição de representações sociais.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J.C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

AGUILAR, M.B.R. *Representações sociais de alunos secundaristas do Timor-Leste quanto à dimensão escolar da Química*. São Paulo, 2011. 185 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo.

ALMEIDA, A. M. O. Abordagem Societal das Representações Sociais. *Revista Sociedade e Estado*, v. 24, n. 3, p. 713-737, 2009.

ALVES, M.G., AZEVEDO, N.R., GONÇALVES, T.N.R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. *Educ. Pesquisa*, v. 40, n. 2, p. 365-382, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em Aberto*, n.61, p. 60-78, 1994.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, n. 68, p. 301-309, 1999.

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. *Caderno de Pesquisa*, n.117, p.127- 149, 2002.

_____. As representações sociais: desafios de pesquisa. In: SOUZA, C.P.; ENS, R.T.; VILLAS BÔAS, L.; NOVAES, A.O.; STANICH, K.A.B. (Orgs.). *Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados*. Curitiba: Champagnat, 2014a, p. 147–160.

_____. Pesquisa em representações sociais: a produção em 2003. In: SOUZA, C.P.; ENS, R.T.; VILLAS BÔAS, L.; NOVAES, A.O.; STANICH, K.A.B. (Orgs.). *Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados*. Curitiba: Champagnat, 2014b, p. 87-116.

Auler, D. Alfabetização científico-tecnológica: Um novo “paradigma”? *Ensaio - Pesquisa e Educação em Ciência*, v.5, n.1, p 1-16, 2003.

AVALOS, B.; CAVADA, P.; PARDO, M.; SOTOMAYOR, C. The teaching profession: topics and discussions in the international literature. *Estudios Pedagógicos*, v. 36, n. 1, p. 235-263, 2010.

AZANHA, J.M.P. Cultura Escolar Brasileira: um programa de pesquisa. *Educação: Temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 67-78.

_____. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.2, p. 335-344, 2004.

BANCHS, M. A. Leitura epistemológica da teoria das Representações Sociais. Reflexões rumo a um sentido comum menos comum e com mais sentido. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 225 – 258.

BARBACELI, J.T. *Da identidade universitária à identidade profissional docente: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização*. São Paulo, 2013. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, tradução L. A. Reto & A. Pinheiro, 1977.

BELLETTATI, V. C. F. *Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária*. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

BORGES, F. T. A professora que vemos nos filmes: construção identitária e significados da docência. *Cad. CEDES* [online], v.32, n.88, p. 303-317, 2012.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Ed.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986, p. 46-81.

_____. *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____; PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em 24 mar. 2016.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em 24 mar. 2016.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1967. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em 24 mar. 2016.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/ConstituicaoTextoAtualizado_EC84.pdf>. Acesso em 28 mar. 2016.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1996.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130301Quimica.pdf>. Acesso em 06 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 2006.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2017.

- BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, 2014.
- CAMPANARIO, J. M.; MOYA, A. "Cómo Enseñar Ciencias? Principales Tendencias y Propuestas". *Enseñanza de Las Ciencias*, v. 17, n. 2, p. 179-192, 1999.
- CAMPOS, H. Da tradução como criação e como crítica. In: _____. *Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 31-48.
- CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação e Sociedade*, v.33, p. 235-250, 2012.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Banco de teses e dissertações*. 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>> Acesso em: 10 fev. 2016.
- CARVALHO, A. M. P. *Os estágios nos cursos de licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- CASATTI, D. Docentes do ICMC são premiados por atuação no Programa de Tutoria Científico-Acadêmica. *Editorial Educação USP*, 2013. Disponível em: <http://www5.usp.br/30359/docentes-do-icmc-sao-premiados-por-atuacao-no-programa-de-tutoria-cientifico-academica/>. Acesso em 17 jan. 2017.
- CAVALIERE, A. M. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educação e Pesquisa*, v.29, n.1, p. 27-44, 2003.
- CASTRO, R. V. C. Prefácio. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 5-12.
- CHONG, S.; LING, L. E.; CHUAN, G. K. Developing Student Teachers' Professional Identities – An Exploratory Study. *International Education Studies*, v. 4, n. 1, p. 30 – 38, 2011.
- CONTRERAS-SANZANA, G., VILLALOBOS-CLAVERÍA, A. La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, v. 13, n. 3, p. 397-417, 2010.
- CORTES JÚNIOR, L. P. *As representações sociais de "QUÍMICA AMBIENTAL": Contribuições para a formação de bacharéis e professores de Química*. São Paulo, 2008. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo.
- COSTA, M. L. R.; REZENDE, F. Construção da identidade docente em um curso a distância de Licenciatura em Biologia. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, São Paulo. *Anais eletrônicos*. São Paulo: ABRAPEC, 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1217-1.pdf>. Acesso em 23 mar. 2015.
- CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CONSELHO REGIONAL DE QUÍMICA – IV REGIÃO. *O profissional da Química*. Páginas & Letras Editora e Gráfica Ltda: 2005.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. O espaço da pós-graduação em educação em questão. *Rev. Diálogo Educ.*, v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

_____. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 717-738, 2009.

DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da educação básica?. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, 2006.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. *A identidade em psicologia social: dos processos identitários à representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOMINGUEZ, C. R. C.; VIVIANI, L. M.; CAZETTA, V.; GURIDI, V. M.; BONARDO, J. C.; FAHT, E. C.; PIOKER, F. C. Construindo identidades no curso de licenciatura em ciências da natureza da EACH/USP. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8, 2011, São Paulo. *Anais eletrônicos*. São Paulo: Unicamp, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiinpec/resumos/R1303-1.pdf>. Acesso em 23 mar. 2015.

DOTTA, L.T. *Representações sociais do ser professor*. São Paulo: Alínea, 2006.

DRIVER, R; ASOKO, H; LEACH, J; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. *Química Nova na Escola*, n.9, p.25-40, 1999.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, v. 33, n. 33-4; p. 505-529, 1992. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_00352969_1992_num_33_4_5622. Acesso em: 17 jun. 2015.

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

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

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2007, p.261-293.

_____. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 7 – 29.

ECHEVERRIA, A.; MELLO, I. C.; GAUCHE, R. O Programa Nacional do Livro Didático de Química no contexto da educação brasileira. In: ROSA, M.I.P.; ROSSI, A.V. (Orgs.). *Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências*. Campinas: Átomo, 2012, p. 63-84.

- FALJONI-ALÁRIO, A.; ROSSI, V. A.; JORGE, R. A.; SILVA, A. B. F.; OLIVEIRA, J. E.; FERREIRA, L. H.; RODRIGUES, R. M. B. Propostas de diretrizes curriculares dos cursos superiores de Química das Universidades Públicas Paulistas. *Química Nova*, v.21, n.5, p. 674-680, 1998.
- FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online], v.15, n.1, p. 35-42, 2011.
- FARIA-FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA-FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 135-150.
- FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 31 – 59.
- FERREIRA, A. V. *Representações sociais e identidade profissional: elementos das práticas educacionais com os pobres*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.
- FERNANDEZ, T. A. C.; BONTEMPO, G. C.; GOMES, I. J. M. T.; ARAÚJO, J. M.; TAVARES, M. G. A identidade dos futuros professores de Ciências e Biologia: a licenciatura (ainda) desprestigiada. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, São Paulo. *Anais eletrônicos*. São Paulo: ABRAPEC, 2013. Disponível em: Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1233-1.pdf>. Acesso em 23 mar. 2015.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.7, n.3, p. 215-230, 2002.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da Educação. *São Paulo em perspectiva*, n.14, v.2, 2000, p. 3-11.
- GALAZ, A. El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. *Estudios Pedagógicos*, v.37, n. 2, p. 89-107, 2011.
- GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. *Psicol. cienc. prof.* [online], v.24, n.2, p. 14-23, 2004.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educ. Pesqui.* [online], v.31, n.1, p. 45-56, 2005.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

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

GAUCHE, R.; SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. A.; SANTOS, W. L. P.; MACHADO, P. F. L. Formação de professores de química: concepções e proposições. *Química Nova na Escola*, n. 27, p. 26-29, 2008.

GILLY, M. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 323 - 341.

GOUVÊA, M. C. S. Discursos, saberes e poder: estudo de escritas de professores e especialistas nas revistas educacionais portuguesas (1880- 1900). *Revista Portuguesa de Educação*, v. 21, n.2, p. 91-114, 2008.

GUIMARÃES, Y. A. F. *Identidade Curricular na Formação Inicial de Professores de Física*. São Paulo, 2014. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo. 2014.

HOBOLD, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Processos de constituição identitária dos chefes de departamento dos cursos de licenciatura. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 137-151, 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

_____. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Ponto de Vista: Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. *Temas em Psicologia*, v.19, n. 1, p. 19-26, 2011.

JOVCHELOVITCH, S. Apresentação à edição brasileira. In: JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 7-9.

_____. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 63 – 85.

_____. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da Razão em Psicanálise, sua imagem e seu público. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 159-176.

KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EPU, 1987.

_____. Reformas e realidade: o caso do Ensino das Ciências. *São Paulo em perspectiva*, n. 14, v.1, 2000, p. 85-83.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.) *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 255-277.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10^o ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LISBÔA, J. C. F. *Escolaridade e o Antagonismo em Química: Representações sociais da Química*. 2002. São Paulo, 2002. 102 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo.

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

LUDKE, M., BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ. Soc.*, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. *Eccos Revista Científica*, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

_____. Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi. *Nova Escola*. 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MACEDO, L. Jogo e projeto: irredutíveis, complementares e indissociáveis. In: MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ARANTES, V. A. (org.). *Jogo e projeto: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MACHADO, N. J. *Educação: competência e qualidade*. Coleção temas transversais; 37. São Paulo: Escrituras, 2009.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.3, p. 465-476, 2006.

MALATÉ, L. S. O. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 445 – 464, 2008.

MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de Química*. 3 ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2006.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, v. 02, n. 03, p. 11-49, 2010.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. História da Educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, v. 1, n.4, p. 15-30, 1993.

MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e Representações Sociais - as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v.30, n. 2, p.289-300, 2004.

MAZZITELLI, F.; SCERB, F. Goiás prepara parceria inédita com setor privado para escolas públicas. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 03 set. 2015.

MAZON, A. B.; REZENDE, D. B.; ROMANELI, L. I.; MARCONDES, M. E. R.; BELTRAN, M. H. R.; BELTRAN, N. O.; SCHNETZLER, R. P. *PROQUIM: Projeto de Ensino de Química para o 2o Grau*. Campinas: Unicamp, 1986.

MEGID-NETO, J.; FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: problemas e soluções. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

MENDES, L. Cara de Politécnica. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 02 fev. 2017. Cotidiano B3. Depoimento a Luisa Leite.

MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cadernos Cedes*, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011.

MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Josey-Bass, 1998.

MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. *Quím. Nova*, v.34, n.1, p. 165-174, 2011.

MIRANDA, C. L. *As representações sociais de licenciandos em Química sobre "Ser Professor"*. São Paulo, 2014. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo.

_____; PEREIRA, C. S.; MATIELLO, J. R.; REZENDE, D. B. Modelos Didáticos e Cinética Química: Considerações sobre o que se observou nos livros didáticos de Química indicados pelo PNLEM. *Química Nova na Escola* (Impresso), v. 37, p. 197-203, 2015.

_____; REZENDE, D. B.; LISBOA, J. C. F. A licenciatura e a construção das representações sociais sobre ser professor de química. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.20, n.2. p. 1-11, 2015.

MOREIRA, J. A. M.; FERREIRA, A. G. A autoimagem profissional dos professores de educação física em Portugal. *Educ. Real*. [online], v.37, n.3, p. 737-759, 2012.

MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

_____; GRECA, I. M. Mudança conceitual: análise crítica e propostas à luz da teoria da aprendizagem significativa. *Ciência e Educação*, v. 9, n. 2, p. 301-315, 2003.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online], v.19, n.73, p. 793-812, 2011.

Mortimer, E. F. Construtivismo, Mudança Conceitual e Ensino de ciências: Para onde vamos? *Investigações em Ensino de Ciências*, v.1, n. 1, p. 20-39, 1996.

MORTIMER, E. F.; SANTOS, W. L. P. Políticas e práticas de livros didáticos de Química: o processo de constituição da inovação X redundância nos livros didáticos de 1833 a 1987. In: ROSA, M. I. P.; ROSSI, A. V. (Orgs.). *Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências*. Campinas: Átomo, 2012, p. 85-103.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. Prefácio. In: JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 11-33.

_____. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes: 2012.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 10ªed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____; MARKOVÁ, I. Ideias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 305 – 388.

NASCIMENTO, T. R. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. *Revista HISTEDBR*, n.45, p. 340 -346, 2012.

NERY, A. L. P.; LIEGEL, R. M.; FERNANDEZ, C. Um olhar crítico sobre o uso de algoritmos no Ensino de Química no Ensino Médio: a compreensão das transformações e representações das equações químicas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 6, n.3, p. 587-600, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1992, p.15-33.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, n. 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, M. S. B. S. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.19, n.55, p. 180-186, 2004.

PALMA FILHO, J. C. *A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)*. Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora, 2005, p. 49-60.

PAULA, R. M. *Representações sociais sobre orgânica de estudantes de ensino médio na cidade de Jundiá*. São Paulo, 2012. 101 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo.

PARDAL, L., NETO-MENDES, A., MARTINS, A. GONÇALVES, M., PEDRO, A. Quando for grande vou ser professor: a identidade docente representada por futuros professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 11, n. 33, p. 417-433, 2011.

PEREIRA, C. S. *Um estudo das representações sociais sobre química de estudantes do ensino médio da educação de jovens e adultos paulistana*. São Paulo, 2012. 101 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15 – 34.

_____. O protagonismo da Didática nos cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar. IN: PIMENTA, S. G.; MARIN, A. J. (Orgs.) *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015, p. 81-97.

PINTASSILGO, J. O associativismo docente do ensino liceal português durante o período republicano e a sua imprensa – as representações dos professores sobre a profissão e a construção de identidades. *Revista Lusófona de Educação*, n.12, p. 79-65, 2008.

PLACCO, V. M. N. S. Relações Interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Editora Loyola, 2002, p. 7-20.

_____; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2007, p. 25-32.

_____; SOUZA, V. L. T. Movimentos identitários de professores nas representações de docência. In: ENS, R. T; BEHRENS, M.A. (Orgs.). *Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2011a, p. 117-134.

_____. El concepto de identidad como aporte a La comprensión de La constitución de la docencia. In: SEIDMANN,S.; SOUSA, C. P. (Orgs.) *Hacia una psicología social de La educación*. Buenos Aires: Teseo, 2011b, p. 93-124.

_____. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO, V. M. N. S; Bôas, L. P. S. V.; SOUSA, C. P. (Orgs.) *Representações sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: Champagnat, 2012, p. 17-42.

_____; ALMEIDA, L. M.; SOUZA, V. L. T. O coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147, p.754-771, 2012.

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

PROGRAMAS de inclusão social. *Universidade de São Paulo, Pró-reitoria de graduação*. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/?p=20737>. Acesso em: 30/11/2016.

QUINTANA, M. *Espelho mágico*. Porto Alegre: Ed. Globo. 2005.

RAITZ, T. R.; SILVA, C. D. L. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n.1, p. 204-213, 2014.

REORGANIZAÇÃO ESCOLAR é adiada para garantir o diálogo com comunidade escolar em 2016. *Secretaria da Educação de São Paulo*, site, 2016. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/>>. Acesso em 28 mar. 2016.

RIBEIRO, A. T.; BEJARANO, N. R. R. Formação e desenvolvimento do professor de química: a história de Jailton. *Educação: Teoria e Prática*, v. 22, n. 40, p. 184 – 201, 2012.

RITTER, J.; MALDANER, O. A. CTS na situação de estudo: desenvolvimento de currículo e formação de professores. *Praxis & Saber*, v. 6, n.11, p. 195-214, 2015.

SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. Sobre a psicologia social no brasil, entre memórias históricas e pessoais. *Psicologia & Sociedade*, v.19, n.3, p. 7-13, 2007.

SALDAÑA, P. Aluno da rede pública nem tenta vestibular da USP. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 nov. 2016. Caderno Educação. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1835998-aluno-da-rede-publica-nem-tenta-vestibular-da-usp.shtml>. Acesso em: 29/11/2016.

SALES, A. C. M.; CHAMON, E. M. Q. O. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. *Educ. rev.* [online], v.27, n.3, p. 183-210, 2011.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educ. Soc.*, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.

SANTOS, W. L. P. Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freireana: Resgatando a Função do Ensino de CTS. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.1, n.1, p. 109-131, 2008.

_____; PORTO, P. A. A pesquisa em ensino de química como área estratégica para o desenvolvimento da química. *Quim. Nova*, v. 36, n. 10, p. 1570-1576, 2013.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. *Caderno Cedes*, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

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

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação e Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

SCHAFFER, D. Z. *Representações Sociais de Alunos Universitários sobre o termo "Orgânico"*. São Paulo, 2007, p. 86. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo.

SCHNETZLER, R. P. A Pesquisa em Ensino de Química no Brasil: conquistas e perspectivas. *Quim. Nova*, v. 25, Supl. 1, p. 14-24, 2002a.

_____; ARAGÃO, R. M. R. Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o Ensino de Química. *Química Nova na Escola*, p.27-31, 1995.

_____. Concepções e alertas sobre a formação continuada de professores de química. *Química Nova na Escola*, n. 16, p. 15-20, 2002b.

_____. A pesquisa no Ensino de Química e a importância da Química nova na escola. *Química nova na escola*, n.20, p. 29-54, 2004.

SEE-SP. Cerca de 18,3 mil professores recebem reajuste salarial nesta terça-feira (7). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/cerca-de-18-3-mil-professores-recebem-reajuste-salarial-nesta-terca-feira-7>. Acesso em 27 jun. 2017.

SENISE, P. *Origem do Instituto de Química da USP – reminiscências e comentários*, São Paulo: Instituto de Química da USP, 2006.

SILVA, M. A. E. *Representações Sociais de queima e combustão*. São Paulo, 2003, p. 146. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo.

SILVA, M. R. L. A complexidade Inerente aos Processos Identitários Docentes. *Notandum Libro*, n.12, p. 45 – 58, 2009.

SILVA, O. B.; QUEIROZ, S. L. Mapeamento da pesquisa no campo da formação de professores de química no Brasil. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.21, n.1, p. 62-93, 2016.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Estágios curriculares supervisionados de ensino: compartilhando experiências formativas. *EntreVer*, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 116-136, 2011.

SIQUEIRA, M.; MASSENA, E. P.; BRITO, E. S. Contribuições do PIBID à construção da identidade e de saberes docentes de futuros professores de ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, São Paulo. *Anais eletrônicos*. São Paulo: ABRAPEC, 2013. Disponível em: Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1037-1.pdf>. Acesso em 25 mar. 2015.

SOGA, M. O. *Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC–Municípios*. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SOUZA, C. A. *A Identidade de Licenciandos em Física: em busca de uma caracterização*. São Paulo, 2012. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3º ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. O que é o saber da experiência no Ensino?. In: ENS, R.T.; VOSGERAU, D.S.R.; BEHRENS, M.A. (Orgs.). *Trabalho do professor e saberes docentes*. 2º ed. Curitiba: Champagnat, 2012, p. 27-42.

TATEO, L. What do you mean by “teacher”? Psychological research on teacher professional identity. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n.2, p.344-353, 2012.

TEIXEIRA, A. S. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

THURLER, M. G.; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 357-375, 2006.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Anuário Estatístico. São Paulo, 1987.

_____. Anuário Estatístico. São Paulo, 2015a.

_____. Instituto de Química. *Curso noturno de química – 2003. Relatório*. São Paulo, 2003. Disponível em: www2.iq.usp.br/diretoria/arquivo/Noturno-relatoriol.doc. Acesso em 29 set. 2016.

_____. Instituto de Química. *Projeto Pedagógico dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química – Integral e Noturno*. São Paulo, 2015b.

USP aponta auto-exclusão de estudantes carentes. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 29 mar. 2004, Caderno Cotidiano, Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2903200422.htm>. Acesso em 30 nov. 2016.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E.M.T.; FARIA-FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 497-517.

_____. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007.

_____. *Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil – Império e República*. Brasília: Líber Livro, 2008.

VOGEL, M.; MIRANDA, C. L.; PEREIRA, C. S.; PAULA, R. M.; REZENDE, D.B. As representações sociais e o ensino de química nas dissertações do programa de Pós-Graduação Interunidades em ensino de Ciências/USP. In: Jornada Internacional (JIRS), 7, e Conferência Brasileira sobre Representação Social (CBRS), 6, Recife, 2013. Anais da VII Jornada Internacional (JIRS) e VI Conferência Brasileira sobre Representação Social (CBRS), Recife, 2013.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L.; BEJARANO, N. R. R. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. *Química Nova na Escola*, v. 35, n. 2, p. 84-91, 2013.

WEBER, S. *O professorado e o papel na sociedade*. São Paulo: Papirus, 1996.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas?. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. (Reimpressão de 1998). Porto Alegre: ArtMed, 2007.

ZANON, D. A. V.; OLIVEIRA, J. R. S.; QUEIROZ, S. L. O “saber” e o “saber fazer” necessários à atividade docente no ensino superior: visões de alunos de pós-graduação em química. *Revista Ensaio*, v.11, n.01, p.140-159, 2009.

ZUCCO, C.; PESSINE, F. B. T.; ANDRADE, J. B. Diretrizes curriculares para os cursos de química. *Química Nova*, v.22, n.3, p.454- 461, 1999.

8. APÊNDICES

A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de doutorado, no Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências – modalidade Química.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

São Paulo, _____ de _____ de _____.

Dados e Assinatura do (a) participante:

Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____

CPF: _____

Dados e Assinatura do pesquisador:

Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____

CPF: _____