



Construção da Identidade Docente na Licenciatura em Química de um Instituto Federal de Educação Profissional

Mara Lúcia Rodrigues Costa, Ana Carla dos Santos Beja e Flavia Rezende

Neste estudo, investigamos como a identidade docente vem sendo construída por três licenciandas em química do IFRJ por meio dos significados que atribuem ao ser professor e ao seu processo formativo e, paralelamente, como o PIBID estaria envolvido nesse processo. Tomamos suas narrativas como enunciados e realizamos uma análise bakhtiniana do discurso. As licenciandas significaram suas vivências educacionais em função de experiências internas e externas ao curso, dando, assim, diferentes significados ao que é ser professor. Apesar dos enunciados das três dialogarem com as disciplinas cursadas, apenas Ada menciona a realidade escolar vivenciada no PIBID. Observamos, no enunciado de Marie, o diálogo com conhecimentos teóricos presentes no curso e a identificação do professor com o papel de mediador, enquanto nos enunciados de Irene e Ada, notamos o diálogo com valores e representações formados nas experiências escolares, sinalizando que modelos anteriores podem resistir ao processo de formação.

► identidade docente, licenciatura em química, PIBID ◀

Recebido em 06/06/2012, aceito em 10/01/2014

Recentemente, discussões acerca da formação de professores têm ocupado bastante espaço no debate educacional brasileiro, o que vem se traduzindo em ampla produção acadêmica sobre a formação docente em geral e, em particular, sobre a formação de professores das ciências naturais. As discussões a respeito da formação inicial de professores de química vêm buscando novas orientações para o processo formativo dos licenciandos, uma vez que esta parece insuficiente quando se trata de propiciar uma adequação à realidade educacional que esses futuros professores enfrentarão.

Schnetzler (2000) nos alerta que, grosso modo, o modelo de formação de professores das ciências naturais não sofreu alterações significativas desde o início da década de 1930, quando foi iniciada. Para a autora, os atuais cursos de licenciatura em química apresentam praticamente os mesmos valores e padrões observados no passado. A superação do

As discussões a respeito da formação inicial de professores de química vêm buscando novas orientações para o processo formativo dos licenciandos, uma vez que esta parece insuficiente quando se trata de propiciar uma adequação à realidade educacional que esses futuros professores enfrentarão.

modelo três-mais-um não foi de fato alcançada. Esse modelo de formação se baseava na oferta de um curso de bacharel que ocorria em três anos acrescido de um ano de formação nas disciplinas da área pedagógica para que o aluno recebesse a habilitação para o magistério. De acordo com a autora, “o fato de, nesse âmbito, serem incluídas algumas disciplinas pedagógicas na ‘grade curricular’ não confere [...] a neces-

sária preparação docente” (p. 14). Mais recentemente, Schnetzler (2008) destaca que a formação oferecida na maioria dos cursos de licenciatura em química ainda está atrelada a uma visão simplista que concebe o ato de ensinar como algo fácil, que necessita apenas de conhecimento do conteúdo específico e algum domínio técnico-pedagógico. Afirmar ainda que,

ao fim do curso, o que vemos são professores incapazes de lidar com a complexidade do ato pedagógico, o que nos leva à triste constatação da ineficácia da licenciatura.

Silva e Oliveira (2009) argumentam que a formação de um professor de química deve ser baseada tanto em um bom conhecimento sobre essa disciplina como em como ensiná-la, apontando assim a complexidade dessa formação. Para

A seção “Ensino de Química em Foco” inclui investigações sobre problemas no ensino de Química, com explicitação dos fundamentos teóricos, procedimentos metodológicos e discussão dos resultados.

o desempenho competente de sua função, o docente deverá estabelecer um diálogo profícuo entre as áreas de química e de ensino de química. No entanto, o que ocorre na maioria dos cursos de licenciatura em química é um enfoque maior na área do conhecimento específico a fim de garantir ao licenciando um forte embasamento teórico e prático na área. Parece que os docentes da universidade se esquecem de que estão formando professores de química para a educação básica e que estes necessitam de outros fundamentos para que possam atuar na realidade escolar.

Assim, o que ainda observamos é que o perfil profissional desejável para o professor de química não é de fato alcançado, tendo as pesquisas sobre formação apontado como motivos, para isso, o descaso com a formação docente e a desvalorização do magistério no interior das próprias instituições formadoras. Nesse contexto, os cursos de química, bem como seus professores formadores, voltam todas as atenções muito mais para a formação de um bom químico do que para a formação de um professor de química competente e consciente do seu papel social. Os cursos de licenciatura são vistos, dentro das universidades, como inferiores, como “versões empobrecidas dos bacharelados e com algum recheio didático-operatório apenas, como se educar não exigisse um saber próprio, rigoroso e consistente” (Marques, 2003, p. 172).

Na busca da melhoria da formação dos licenciandos em química, vários autores (Lôbo; Moradillo, 2003; Santos et al., 2006; Gauche et al., 2008; Stanzini et al., 2012) apontam mudanças visando à superação do modelo tecnicista preponderante nessa área e discutem propostas de inovação curricular no sentido de aproximar o futuro professor da vivência daqueles que já atuam no ensino de química. Nos últimos anos, um dos caminhos apontados pelas pesquisas sobre a formação docente traz à tona a discussão sobre a identidade profissional do professor. De acordo com Pimenta e Lima (2011), a investigação sobre a identidade docente pode indicar os significados que cada professor atribui à sua atividade profissional, significados esses que se encontram carregados de valores, conceitos, representações e saberes a respeito do ato pedagógico. A construção da identidade dos professores é vista, assim, como um processo de significação do trabalho docente.

O estudo sobre o processo de construção identitária na formação inicial de professores das ciências naturais torna-se ainda mais relevante quando se toma como contexto instituições marcadas pelo conhecimento técnico e que oferecem licenciaturas, como vem acontecendo com os institutos federais de educação. Antes da ampliação do escopo dessas instituições, o conhecimento técnico era o objetivo e o sentido de sua existência. Recentemente, com a incorporação da formação pedagógica visando à formação de professores de química, pode-se perceber que há a convivência de, pelo

menos, dois discursos – o discurso das disciplinas de conhecimentos específicos e o discurso das disciplinas pedagógicas – circulando entre professores e alunos. A compreensão da construção da identidade de professores que estão se formando nesse contexto pode indicar qual o valor atribuído pelos licenciandos à formação docente, como cada um se posiciona frente à visão dicotômica entre os conhecimentos específico e pedagógico e como vêm se preparando para o enfrentamento da complexidade do ato de ensinar.

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), contexto do presente estudo, os cursos de licenciatura oferecidos nos campi Nilópolis, Volta Redonda e Duque de Caxias contam, desde 2007, com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa, criado pela Capes em 2007, surge no bojo das políticas e dos programas voltados para combater a escassez de professores com formação específica, especialmente nas áreas de química, física e matemática, que são as que apresentam maior carência de professores. A proposta do PIBID é oferecer bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciatura presenciais com o intuito de estimulá-la pelo incremento de ações que serão desenvolvidas no ensino público pelos alunos das licenciaturas em conjunto com os professores das instituições e os professores universitários.

Os alunos do IFRJ campus Duque de Caxias participantes desse programa desenvolvem atividades com os alunos das escolas conveniadas desse município como, por exemplo, experimentos com materiais de baixo custo e monitoria sob coordenação de um docente da licenciatura. Em cada

uma dessas escolas, um professor da disciplina supervisiona e acompanha as atividades desenvolvidas pelos licenciandos. Essa experiência, assim como o estágio, promove a presença do licenciando no cotidiano da escola, propiciando o contato com a realidade enfrentada no desenvolvimento do trabalho docente. O presente estudo volta-se para a construção da identidade docente em um curso de licenciatura em química nesse contexto, buscando investigar como a identidade docente vem sendo construída por licenciandos desse curso e concomitantemente procura encontrar evidências do papel do PIBID nesse processo.

Referencial teórico

Como sujeitos socioculturais, os docentes constroem a sua identidade profissional a partir de inúmeras referências que possuem raízes no início da formação escolar elementar e nas relações estabelecidas com diferentes professores. Para Pimenta (2000), é ao longo da trajetória escolar, nas experiências vivenciadas como alunos, que começa a se construir o conceito de ser professor. Essa ideia inicial sobre o trabalho

O presente estudo volta-se para a construção da identidade docente em um curso de licenciatura em química nesse contexto, buscando investigar como a identidade docente vem sendo construída por licenciandos desse curso e concomitantemente procura encontrar evidências do papel do PIBID nesse processo.

docente vai contribuir para a construção da identidade profissional tanto quanto as experiências vividas ao longo de sua trajetória como professor. No entanto, a autora salienta a importância dos cursos de formação inicial, compreendendo-os como um espaço em que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso pretende validar.

A autora destaca os cursos de formação inicial, como locus privilegiado de construção e fortalecimento da identidade, por possibilitarem a reflexão e a análise crítica das variadas representações construídas e praticadas historicamente no desenvolvimento da profissão. Será no embate com essas representações e com as necessidades sociais que a identidade será construída. Nesse processo, são fundamentais os conhecimentos, os saberes, as habilidades, os posicionamentos e o comprometimento profissional. Pimenta (2000, p. 19) complementa, afirmando que a construção da identidade profissional do professor ocorre:

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Entretanto, a identidade docente não pode ser compreendida como algo inexorável ou que possa ser adquirida (Pimenta, 2000; Nóvoa, 2007), mas sim como um espaço de conflitos e embates como um processo de construção situado sócio-historicamente. Nóvoa (2007) afirma que a construção da identidade é sempre um processo complexo e este é sustentado em pelo menos três dimensões: pela adesão, porque ser professor significa aderir a determinados princípios e valores; pela ação, na medida em que o docente necessita escolher a melhor maneira de desenvolver a sua prática pedagógica; e pela autoconsciência, uma vez que é no processo de reflexão sobre a sua prática que o professor vai construindo a sua identidade. Nesse particular, o autor tem como referência o processo de reflexão-na-ação (Schön, 2000), que diz respeito ao ato de o professor pensar sobre sua prática, podendo rever seus conhecimentos tácitos, modificando ou não sua ação docente.

Em síntese, para Nóvoa (2007), a construção da identidade profissional do professor é um processo de construção social, complexo e dinâmico, que necessita de tempo para acomodar

inovações, assimilar mudanças e que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. O autor destaca também que a identidade docente é constituída de aspectos e posturas engendradas individual e coletivamente, durante a trajetória de cada um, nas interações sociais. É nessa relação do sujeito com a sociedade, na mediação entre o pessoal e o coletivo, que o processo de formação da identidade ocorre. Nesse processo, destacamos o papel das interações discursivas, mediadas pelos signos, pelos atos, pelas trocas, pela comunicação entre os indivíduos. Aproximamos, assim, o processo de formação da identidade e de significação do ser professor com a formação linguística do sujeito e complementamos o quadro teórico com as ideias de Bakhtin. Alguns trabalhos sobre formação docente (Silva; Schnetzler, 2009; Gonçalves et al., 2008; Benite et al., 2011) já aproximam a filosofia da linguagem de Bakhtin da temática da formação do professor de química, embora ainda seja pouco explorada sua aproximação com a construção da identidade docente.

A obra de Bakhtin (1995) e seu círculo colocam o sujeito como um agente com constituição sócio-histórica, a qual não pode ser o resultado de um determinismo mecânico da estrutura, tampouco fruto de uma individualidade livre de coerções e autoconsciente. A constituição dos sujeitos ocorre no sentido do social para o individual, pela incorporação de disposições originadas por meio de regularidades objetivas, situadas na lógica de um determinado campo (família, classe social, ciência, religião etc.) e que, ao mesmo tempo, são redimensionadas de acordo com a trajetória do indivíduo, bem como da posição que ele ocupa na sociedade.

Segundo Bakhtin (1995), a consciência só se torna consciência quando é impregnada de conteúdo ideológico, isto é, somente no processo de interação social. É justamente no meio ambiente dos atos de fala (conversas de corredor, trocas de opinião, reuniões sociais) que se acham submersas todas as formas e os aspectos de criação ideológica. As formas de interação verbal, realizada por meio de enunciados, estão fortemente atreladas ao contexto social e “reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social” (p. 42). Bakhtin (1995) atribui a cada época e a cada grupo social um repertório de formas de discurso ou gêneros, aos quais também corresponde um grupo de temas.

O enunciado reflete, assim, as condições específicas e as finalidades da atividade humana e da utilização da língua “não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional” (Bakhtin, 1997, p. 279). De acordo com o autor, esses três elementos estão integrados de forma indissociável no todo do enunciado e “são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (p. 279).

Para o autor, o enunciado – oral e escrito, primário (simples) e secundário (complexo), em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual e, por isso, também reflete a individualidade de quem fala (ou escreve), manifesta pelo sujeito autor da obra por meio de sua visão do mundo, expressa em cada um dos elementos estilísticos nela contidos. Uma

peculiaridade do enunciado é que este apresenta fronteiras que coincidem com a alternância dos locutores. Dessa forma,

[...] *todo enunciado – desde a breve réplica até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados – respostas dos outros. [...] O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva do outro.* (Bakhtin, 1997, p. 294)

A segunda particularidade do enunciado é o seu acabamento, que ocorre tanto na fala quanto na escrita, quando o locutor

[...] *disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do locutor. É um acabamento totalmente específico e que pode ser determinado por meio de critérios particulares.* (Bakhtin, 1997, p. 299)

Objetivo

Entendendo que a formação da identidade dos professores está entrelaçada aos processos de socialização e às interações verbais em um dado contexto social, neste trabalho, buscamos investigar como a identidade docente vem sendo construída discursivamente por licenciandos em química do IFRJ por meio dos significados que esses sujeitos atribuem ao ser professor e ao seu processo formativo e, paralelamente, tentar encontrar pistas do papel do PIBID nesse processo.

Procedimentos metodológicos

A visão bakhtiniana de que o enunciado tem uma natureza social e que os gêneros do discurso estão atrelados às atividades humanas será a ferramenta metodológica que nos auxiliará a compreender a construção da identidade de licenciandos de química por meio da análise de enunciados registrados em diários reflexivos. Os estudantes, cujas narrativas foram analisadas, são identificados com nomes fictícios, que fazem alusão a ganhadores de prêmios Nobel de Química.

O diário reflexivo foi adotado como instrumento para o registro individual de narrativas (auto)biográficas de situações vivenciadas na trajetória formativa, ao longo do desenvolvimento da disciplina de didática, que ocorreu no 3º período do curso de licenciatura em química do IFRJ, no segundo semestre do ano de 2010.

Nesse trabalho, foram analisadas narrativas produzidas a partir de duas questões específicas referentes à docência, que constavam dos diários de três estudantes do 3º período do curso em que eram bolsistas do PIBID. Esse critério foi

estabelecido por considerarmos que os alunos envolvidos nas atividades do PIBID vivenciam suas primeiras experiências no exercício do seu futuro ofício e que essa vivência pode ser, assim, um elemento importante do processo de construção da identidade profissional.

A produção das narrativas dos estudantes ocorreu após a leitura do primeiro capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996) e um debate sobre a profissão do professor, alimentado por questões destacadas dos textos de Nóvoa (2007) e de Pimenta (2000). Em seguida, como tarefa para a aula seguinte, os alunos produziram uma narrativa respondendo às seguintes perguntas: o que é ser professor? Como venho me formando professor? Tomando essas narrativas como enunciados, usamos um dispositivo analítico (Veneu, 2012; Ferraz, 2012) para analisá-las, que compreende os seguintes procedimentos: (1) identificação do enunciado: a própria alternância entre os sujeitos falantes já é suficiente para identificar o enunciado, que se inicia no momento em que o falante toma a palavra para si e finaliza-se no momento em que este termina o que gostaria de dizer; (2) leitura preliminar do enunciado: o objetivo dessa etapa é o primeiro contato com os enunciados no sentido de identificar preliminarmente seus elementos linguísticos (itens lexicais, estilo, construção composicional, unidade temática, conclusibilidade e relação com o falante e outros participantes) e fazer uma articulação prévia entre o material linguístico, o objetivo da pesquisa e os conceitos bakhtinianos; (3) descrição do contexto extraverbal: os elementos do contexto extraverbal são descritos e articulados com vistas a estabelecer o horizonte espacial comum dos interlocutores, a avaliação comum dessa situação, o momento social e histórico em que ela ocorre e a rede de enunciados a que se relaciona; (4) análise do enunciado: consiste em articular os elementos linguísticos, o contexto extraverbal e os conceitos bakhtinianos envolvidos para alcançar o objetivo da pesquisa.

Análise dos enunciados

Apesar de terem sido dirigidas duas perguntas às estudantes, como não houve alternância com outro falante, as respostas foram consideradas como um único enunciado. Uma característica que observamos na leitura preliminar é que os enunciados das três estudantes dialogavam com as disciplinas pedagógicas. Também foi possível perceber que, dentre as três estudantes que tiveram suas narrativas selecionadas por estarem participando do PIBID, apenas uma fez menção ao fato.

Chamou atenção a repetição de formas linguísticas, como no uso de verbos sinônimos para referir ao papel do professor, como no trecho do enunciado de Marie: “O professor é um auxiliar quando ciente que seu papel é educar, ensinar, compartilhar, aprender, respeitar e se encaixar na realidade e se adaptar...”. E no uso repetido do advérbio de intensidade *pouco* utilizado no enunciado de Ada quando se refere ao que antigos professores lhe ensinaram a não aceitar: “pouca explicação, pouca educação, pouca experiência, pouco pensamento, pouco

querer”. Também notamos que os enunciados de Irène e Ada são mais extensos que os de Marie e apresentam narrativas baseadas no senso comum, impregnadas de história pessoal.

Em relação ao contexto extraverbal, destacamos que o IFRJ é uma instituição de 67 anos de existência, dos quais 57 anos consistiram na atuação exclusiva da formação de técnicos de nível médio em química. O campus Duque de Caxias, contexto da pesquisa, oferece o curso de licenciatura desde março de 2009. Nesse campus, além do curso de licenciatura em química, são oferecidos cursos técnicos em química, polímeros, petróleo e gás, segurança do trabalho e manutenção e suporte em informática.

Dos 25 professores que atuam no curso de licenciatura em química, apenas 14 possuem formação pedagógica e 24 atuam simultaneamente nos cursos técnicos de nível médio oferecidos no campus. É importante destacar que tal configuração não permite um maior envolvimento dos docentes com a licenciatura. O Projeto Pedagógico do Curso (2012, p. 27) destaca como principal objetivo a formação de professores “com amplo domínio teórico e experimental do conteúdo específico de química e da práxis pedagógica, criando profissionais reflexivos, competentes e críticos, capazes de promover o conhecimento científico e a disseminação da ciência”.

Dado esse contexto específico e a tarefa de produzir narrativas a partir do debate e das leituras realizadas, a avaliação comum da situação pelas alunas seria a valorização da reflexão sobre a formação docente e de elementos trazidos nas aulas anteriores.

Análise do enunciado de Marie

O que é ser professor (a)?

O professor é um auxiliador quando ciente que seu papel é educar, ensinar, compartilhar, aprender, respeitar e se encaixar na realidade e se adaptar com a história individual de cada aluno.

Como venho me formando professor?

Para formar minha conduta como professora, de início me dediquei a pelo menos conhecer um pouco sobre psicologia. A entender que cada mente é diferente, dificuldades mentais, déficits de atenção, entre outros. Para como consequência saber detectar a dificuldade de meus alunos. Em segundo passo, quando aprendo, penso na forma de como se ensina. E quando ensino, penso na forma de se aprender. Como terceiro item, sei que uma matéria só fica fixada na memória estabelecendo um aprendizado quando é possível perceber a sua importância. Por exemplo, aprender química não serve somente para ser químico, muito menos só para passar no vestibular. Serve para entender certos fenômenos como o porquê da pasta dental com flúor ser bom para os dentes ou como saber química pode ajudar na química na cozinha. Despertar a curiosidade, dar sentido à matéria. Ser um mediador que pode talvez não mudar o futuro, mas ajudar a melhorar a vida de muitas pessoas.

A repetição dos termos (educar, ensinar, compartilhar, aprender, respeitar e se encaixar na realidade e se adaptar) é usada para enfatizar uma ideia central que aparece no início e na finalização do primeiro enunciado: a necessidade de considerar o aluno. Marie compreende o professor como alguém que auxilia o outro e que é capaz de se adaptar à individualidade do aluno.

A segunda parte de seu enunciado complementa a primeira na medida em que ela passa a explicitar como vem procurando se formar para se adaptar ao aluno. Relata que foi buscar, na psicologia, fundamentos para poder exercer esse papel. Ela dá valor à relação professor-aluno no sentido de reconhecer que cada um é um e isso vai demandar o conhecimento de cada realidade para poder desenvolver melhor o processo de ensino. Além de dar ênfase a essa relação, ela a traduz de uma forma específica: é preciso se aproximar do aluno, entendê-lo, adaptar-se à sua individualidade. Dessa forma, Marie parece ver no aluno o centro do processo de ensino. Essa postura possivelmente está relacionada a conteúdos trabalhados anteriormente no curso. O próprio Paulo Freire, citado explicitamente por ela, poderia estar por trás de seu posicionamento.

Em sua narrativa, Marie não apresenta um posicionamento dicotômico em relação aos conhecimentos específicos e pedagógicos, ao contrário, ela busca fazer a articulação entre esses conhecimentos, destacando a importância da contextualização para o ensino de química.

Análise do enunciado de Irène

O que é ser professor?

Essa é uma reflexão e uma pergunta que todo professor deveria se fazer. Em 1º lugar, ser professor é dedicar a vida para ensinar tudo que se aprendeu. É, acima de tudo, uma missão e, para mim, precisa de certo dom ou talento para ensinar. Talvez, para muitas pessoas, esse talento seja suprido pela prática e pela boa vontade, porém algumas pessoas, mesmo sem prática alguma, conseguem explicar muito bem. Por isso, para mim, também existe algum talento nato. Ser professor é para quem gosta, para quem está sempre disposto a não somente ensinar como também aprender, aprender sempre. É ser humilde o suficiente para entender que aquele aluno não é menor do que você. Ser professor é dedicar a vida para oferecer algo a alguém, algo que você conquistou durante anos, que é a sua sabedoria. Ser professor é sempre se preocupar com os outros e não se sentir superior e querer impor respeito por meio do medo ou da rivalidade. Infelizmente ser professor hoje em dia se tornou uma profissão difícil e difamada. Porém, se os verdadeiros professores não se esquecerem do que realmente eles são e porque foram formados, teremos, com certeza, uma educação muito melhor. Hoje, como professores em formação, precisamos ser críticos e repararmos, em nossos professores, erros que não queremos cometer, assim, contribuiremos para um melhor ensino, para uma melhor relação professor/aluno e para o bom exercício da profissão professor.

Como eu venho me formando professor?

Na verdade, eu ainda não sei responder ao certo esta pergunta. Tenho consciência e acredito em tudo que escrevi sobre ser professor. Por isso acho que de certa maneira estamos tendo uma boa formação. Temos uma boa aula de didática, coisa que descobri ser uma matéria chata e massificante em outras faculdades. Por isso acho que minha formação está sendo enriquecida. Hoje consigo olhar os erros dos meus professores, não com um olhar apenas de aluno, mas como de um futuro professor que não quer cometer os mesmos erros. Enquanto sou aluna consigo ver as falhas sempre mais para o lado dos alunos. Hoje, com consciência de que amanhã estarei do outro lado, preciso olhar sempre para os dois lados. Isso me estimula a razão e senso de justiça. Acredito que estou tendo uma boa formação e espero poder colocar em prática tudo que tenho aprendido em sala de aula. Espero, de verdade, ser uma boa professora.

Irène exalta o sentido da doação na profissão docente, como é possível observar, pelo uso dos verbos dedicar e oferecer: “ser professor é dedicar a vida para oferecer algo a alguém, algo que você conquistou durante anos, que é a sua sabedoria”. Esse posicionamento pode refletir uma visão tradicional de educação, que colocaria o aluno no lugar de um sujeito sem saberes, que recebe o conhecimento do professor. No entanto, apesar de exaltar a doação, ela não chega a caracterizar a profissão docente como equivalente ao sacerdócio, que é um termo de cunho religioso e que viria acompanhado de outros significados como vocação, altruísmo e sacrifício (Campos, 2008).

Irène destaca ainda a docência como uma profissão que enfrenta atualmente dificuldades e desvalorização social e defende que estas podem ser superadas pelo professor que resgate o sentido “verdadeiro” da docência, que parece ser o já enunciado anteriormente. Por outro lado, seu enunciado demonstra insegurança com relação ao seu processo formativo à medida que é pontuado por expressões como “acho”, “espero” “acredito”. Essa insegurança poderia estar associada à falta de convicção sobre a importância do processo de formação, tendo em vista que ela também acredita no talento nato: “Por isso, para mim, também existe algum talento nato”.

Na segunda parte do seu enunciado, Irène aponta o componente curricular didática como um importante diferencial para uma boa formação docente, mas à medida que não promove nenhuma articulação dos conhecimentos com os quais teve contato na disciplina com sua resposta, esse destaque dado pode ser compreendido como um endereçamento do discurso, uma vez que este seria avaliado pela professora da disciplina citada. Ao mencionar o processo de reflexão sobre a prática pedagógica de seus professores (que poderiam ser os atuais ou de experiências passadas) como parte

do seu processo de constituição do ser professor, dá pistas do caminho que está trilhando para construir sua identidade profissional.

Análise do enunciado de Ada

O que é ser professor?

Os melhores professores da minha vida foram aqueles que mostraram a matéria, me mostraram para que aquilo servia, como deveria ser direcionado meu pensamento para entender/desvendar uma dada questão, que me ajudaram nos momentos de dificuldade, me auxiliavam nas minhas decisões profissionais e consequentemente se enchiam de alegria com a minha superação. Eles me mostravam não só que a educação é uma forma de ascensão social, mas também que se obtinha pensamentos lógicos, opiniões fora do senso comum e me ajudavam a amadurecer ideias. Me ensinaram a não me contentar com pouco: pouca informação, pouca explicação, pouca educação, pouca experiência, pouco pensamento, pouco querer. Me ensinaram ver coisas que muitos não veem,

me ensinaram a ver o objetivo de cada matéria, o que era proposto. Na verdade, a sinceridade de muitos também foi fundamental para a minha reflexão e poder de discernimento. Quando eu penso o que é ser professor, se tem muito a falar, é aquele que educa, te prepara, te passa a informação, que forma cidadãos. Como o próprio Dom Pedro II disse, é aquele que direciona os saberes. Tudo começa a partir daí (qualquer profissão), se não tiver bons profissionais, todo o resto estará comprometido. Acho que toda profissão deve ter essa visão independente do nível de escolaridade, tem que se saber o quanto é importante e sem ele (lixeiro, professor, médico, cantor, ator) nada seria igual e que todos somos um exemplo (bom ou ruim). A diferença é que não vejo muito poder de reflexão de quem não estuda, não digo só de reflexão, mas digo de discernimento, de raciocínio através do conhecimento real e não só das experiências vividas ou do que se está vendo. Vejo que quanto menos informações, mais levam a vida por tentativa e erro ou tentativa e arcar com as consequências e viver a vida que nos dão condições de viver (sem direitos). O professor é o único que, além da família, pode mudar essa realidade, começa com poucas informações e depois nos mostra outras. Mas voltando ao tema central, é um profissional que é habilitado para exercer tal função, sendo assim ensinar o que é proposto. Mas deve fazer da melhor forma possível, pois a intenção já é um fator determinante para um bom trabalho. Não sei se serei uma professora tão boa quanto os que já tive, mas a exemplo deles com certeza darei o melhor de mim.

Como eu venho me formando professor?

Venho tentando compreender as formas de aprendizagem.

Venho aprendendo as formas de abordagem mais eficazes. Como bolsista do PIBID, venho acumulando algumas experiências boas e ruins e refletindo. Pude perceber que mesmo você tendo a melhor forma de explicação, abordagem e um ótimo planejamento e didática, não é um fator que vai despertar o interesse ou entendimento de todos. Na verdade, quase nunca o aluno vai se interessar, a única diferença é que você estará fazendo sua parte. Pude perceber a importância do planejamento, pois devemos tratar cada turma/aluno como único e também porque você tem que se lembrar do que tratar, como tratar e sempre tem alguma coisa que a gente esquece. Enfim, eu venho estudando e tentando melhorar a cada dia para ser o melhor de mim sempre nesta profissão. Observando, estudando e acumulando experiências vai ser sempre como eu vou estar me formando professora.

Ada inicia seu enunciado recorrendo a lembranças de professores que foram marcantes na sua trajetória para tentar definir o que é ser professor. Ela recorre a exemplos de seus melhores professores para chegar a essa definição, que corresponderia ao padrão de qualidade máxima ou ao professor ideal. Esse professor tanto era capaz de atuar no sentido pedagógico quando no sentido da orientação da vida pessoal. Ela destaca, assim, como melhores professores aqueles que abordavam o conteúdo de forma contextualizada e direcionavam o processo ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que orientavam e incentivavam o seu crescimento pessoal e profissional. Por meio da repetição do advérbio “pouco” em “Me ensinaram a não me contentar com pouco: pouca informação, pouca explicação, pouca educação, pouca experiência, pouco pensamento, pouco querer”, percebemos sua valorização do muito que foi oferecido a ela por esses professores.

Sua visão de professor e de educação como o único caminho para a conscientização e reflexão fica clara quando admite que não vê “poder de reflexão de quem não estuda, não digo só de reflexão, mas digo de discernimento, de raciocínio através do conhecimento real e não só das experiências vividas ou do que se está vendo”. Assim, a licencianda desqualifica o papel do senso-comum e atribui à educação e à informação, em grande quantidade, o poder de mudar a realidade e de formar o cidadão. Nesse trecho do enunciado, a licencianda dialoga fundamentalmente com sua experiência como aluna, que seria como chamam a atenção Pimenta (2000) e Nóvoa (2007), componente importante na construção da identidade profissional. Ao privilegiar esse diálogo, abandona referenciais usados na disciplina. D. Pedro II é trazido também de sua experiência externa ao curso. No final do trecho, tentando sintetizar o que é ser professor, dá valor extremo à intenção para garantir o desempenho ideal da função docente: “a intenção já é um fator determinante para um bom trabalho”.

Na segunda parte do seu enunciado, quando fala do como vem se formando professora, Ada dialoga inicialmente com o conteúdo do curso: “venho tentando compreender as formas de aprendizagem. Venho aprendendo as formas de

abordagem mais eficazes”. No entanto, em seguida, traz a experiência que vivencia no PIBID, reconhecendo, a partir de dificuldades enfrentadas, a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. É forçada, pela experiência, a admitir que o poder atribuído antes, ao professor ideal, não está relacionado unicamente a questões pedagógicas, e a aprendizagem do aluno não é somente responsabilidade do professor. Destaca, assim, o quanto a preparação docente proveniente do curso é insuficiente diante da realidade da escola vivenciada no PIBID.

No trecho final, a autora do enunciado muda seu discurso, contrariando o que acabara de mencionar, reconhecendo novamente a importância do planejamento e do estudo na atuação docente. Essa construção pode indicar apropriação do discurso de autores como Nóvoa (2007) e Pimenta (2000), que foram trabalhados no componente curricular didática. Entretanto, dado que sua mudança discursiva ocorre ao longo de um mesmo enunciado, também seria possível atribuí-la à preocupação com seu destinatário suposto, a professora de didática.

Ao sintetizar seu processo de formação, ela dialoga com o somatório de ações das quais participou nos contextos do curso e do PIBID. Esse último parece ter sido responsável pelo “acúmulo de experiências” e pelo contato com a realidade escolar.

Discussão dos resultados

Pela análise das narrativas, podemos perceber que Marie valoriza a necessidade de considerar o aluno e classifica o professor como um sujeito que se adapta à individualidade deste, sendo, assim, o processo de ensino centrado na figura do educando. Essa postura pode estar relacionada aos conhecimentos construídos na disciplina de psicologia e também às ideias de Paulo Freire trazidas no texto usado na disciplina de didática.

Na perspectiva de Irène, a profissão docente tem o sentido de doação. O professor é quem doa esse saber. Essa visão parece ligada à visão tradicional de ensino, que coloca o estudante como um sujeito receptor de saberes. Seu discurso também mostra insegurança em relação ao seu processo formativo, o que poderia estar relacionado à sua crença em um talento nato para exercer a profissão. Apesar de apontar o componente curricular didática como importante para a formação docente, não conseguimos detectar articulação dos conhecimentos dessa disciplina ao seu discurso. A menção à reflexão sobre a conduta de seus professores pode indicar o quanto esse processo está balizando a construção de sua identidade docente.

Ada dialoga essencialmente com sua experiência como estudante quando discorre sobre o que é ser professor e valoriza a intenção no sentido de que esta possa garantir o desempenho ideal da função docente. Quando fala de como vem se formando professora, ela inicialmente dialoga com o conteúdo do curso e traz a experiência vivenciada no PIBID. Em função do que vivenciou nesse programa, admite que a

aprendizagem do aluno não é somente responsabilidade do professor e que o poder atribuído a ele não está relacionado unicamente a questões pedagógicas, evidenciando, assim, a insuficiência da formação docente diante da realidade escolar.

Ao mencionar os conteúdos do curso para compor sua visão do ser professor, Marie supera a dicotomia entre conhecimento específico e pedagógico. Já o enunciado de Irène não dialoga com os conhecimentos construídos no curso, o que é consistente com sua visão simplista da docência. A ênfase no conhecimento técnico que tradicionalmente vinha marcando a instituição parece ter sido superada no enunciado de Marie e possivelmente ter sido evocada no enunciado de Irène quando esta significa o conhecimento do professor como sabedoria acumulada e a prática pedagógica como doação desse conhecimento ao aluno. Ada dialoga fundamentalmente com sua experiência como aluna para expor sua reflexão sobre o que é ser professor. Contudo, na segunda parte do enunciado, ela traz o conhecimento do curso para explicar como vem se formando professora e aponta a sua experiência vivenciada no PIBID. Ao mencionar essa experiência, Ada parece confrontar o seu conceito de professor ideal, aquele que tem o poder de mudar a realidade, apresentado na primeira parte do enunciado, com a realidade que vivencia no PIBID. Nesse momento, surge um ponto de tensão: Ada parece perceber que a responsabilidade da aprendizagem não é somente do professor e não está unicamente relacionada a questões pedagógicas. Nesse embate entre o ideal e o real, a estudante enriquece sua reflexão ao problematizar a formação docente em função do que vivencia na realidade escolar. Tal realidade parece não ter marcado Marie e Irène, que silenciaram a participação no PIBID em seus enunciados.

Olhando para a análise da construção discursiva e identitária das licenciandas, é possível estabelecer uma aproximação entre os processos vivenciados por Irène e Ada – que buscam fontes externas ao curso para construir a identificação do professor com um guia ou missionário – e um afastamento desses processos em relação àquele vivenciado por Marie, que percebe o papel do professor como mediador, apropriando-se dos conhecimentos pedagógicos construídos no curso.

Assim, percebemos que, diferentemente de Marie, Irene e Ada não articulam os conhecimentos pedagógicos trabalhados no curso com a compreensão que têm do ser professor que, de fato, distancia-se do que é proposto no curso. Ada e Irène dialogam fundamentalmente com a prática de professores reais para refletir sobre o que é ser professor e não rompem com processos de identificação anteriores ao curso de formação. Também notamos que essas licenciandas apresentam enunciados mais extensos e narrativas mais livres, baseadas no senso comum e impregnadas de história pessoal, indicando que, talvez por isso, sejam reflexões mais genuínas e menos comprometidas teoricamente.

Essas diferenças nos lembram que o processo de construção identitária do professor é constituído de aspectos e posturas engendradas individual e coletivamente durante a trajetória de cada um nas interações sociais como acredita

Nóvoa (2007). Como resultado dessas interações, tem-se uma série de representações as quais são fruto do diálogo entre os mundos objetivo e subjetivo do indivíduo, parte de sua história de vida, de suas condições cotidianas de trabalho, do imaginário acerca da profissão de professor e dos discursos que circulam no mundo social e cultural da escola e dos docentes.

Considerações finais

O realce dado ao conhecimento técnico, que tradicionalmente vem marcando o curso de licenciatura em química do IFRJ e que permanece no discurso dos professores das disciplinas específicas, parece ter sido superado no enunciado de Marie e possivelmente ter sido evocado nos enunciados de Irène e Ada, quando elas significam a prática pedagógica como doação de conhecimentos ao aluno e reconhecem a ineficácia dos conhecimentos pedagógicos diante das dificuldades enfrentadas na realidade escolar. Assim como Christino e Ferreira (2012), observamos que a formação de licenciandos em química continua ocorrendo em meio a diferentes discursos, validados por professores de química e da área pedagógica, que contribuem de forma diferenciada para a constituição da identidade do professor.

A análise permitiu desvelar, no enunciado de Marie, o diálogo com conhecimentos teóricos presentes no curso de licenciatura e a identificação do professor com o papel de mediador; e nos enunciados de Irene e Ada, o diálogo com valores e representações formados, desde a infância, nas experiências escolares, que identificam o professor com o papel de guia e de missionário. Dessa forma, a análise dos processos vivenciados por Irene e Ada nos revelam – muito mais do que aquele vivenciado por Marie – o quanto modelos anteriores podem resistir ao processo de formação e pouco interagir com eles. A permanência de representações que dialogam com modelos anteriores ao curso, observada nos discursos de Irene e de Ada, indica como os valores e as representações formados desde a infância nas experiências escolares precisam ser assumidos como componentes significativos da identidade docente e considerados igualmente como alvo do processo formativo.

A partir das análises realizadas, foi possível considerar que o processo vivenciado pelas estudantes do curso de licenciatura em química do IFRJ, campus Duque de Caxias, é complexo e constituído no embate com variados discursos internos e externos ao curso e representações do que é ser professor e, ainda, o quanto esse processo carrega um componente individual como aponta Pimenta (2000), desenvolvendo-se a partir de valores pessoais, histórias de vida, angústias e anseios. Olhando para a análise do discurso de cada uma das licenciandas, é possível perceber, de fato, a heterogeneidade dos processos de construção identitária em um curso de formação docente em meio a embates entre teorias e práticas e outros embates. A abordagem da identidade docente como construção discursiva nos possibilitou revelar alguns desses embates e diferentes contornos que fazem da

construção da identidade docente não algo definitivo, rígido e acabado, mas um processo dinâmico de significação do ser professor.

Mara Lúcia Rodrigues Costa (mlrcosta@uol.com.br), licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestre em Ciências da Engenharia Ambiental pela Universidade de São Paulo, doutoranda Educação em Ciências e Saúde no Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES) da

UFRJ, é professora da Universidade do Estado Minas Gerais (UEMG), curso de Pedagogia, e professora-tutora do curso de Ciências Biológicas EaD da Universidade de Uberaba - Polo Barbacena. Barbacena, MG – BR. **Ana Carla dos Santos Beja** (ana.beja@ifrj.edu.br), licenciada em Pedagogia pela UFRJ, mestranda em Educação em Ciências e Saúde no NUTES da UFRJ, é professora no curso de Licenciatura em Química do IFRJ. Duque de Caxias, RJ – BR. **Flavia Rezende** (flaviarezende@uol.com.br), licenciada em Física pela UFRJ, mestre em Educação pela UFRJ, doutora em Educação pela PUC-RJ, é professora associada do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde do NUTES da UFRJ. Duque de Caxias, RJ – BR.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENITE, C.R.M.; DIAS, K.F.; PEREIRA, L.L.S.; BENITE, A.M.C. Atividade discursiva na formação de professores de química: a construção do diálogo coletivo. *Química Nova*, v. 34, n. 7, p. 1281-1287, 2011.

CAMPOS, J.R. “Era um sonho de criança”: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

CHRISTINO, V.; FERREIRA, M. Identidade docente de professores ingressantes de química: Que discursos estão em jogo? In: ANPED SUL, 9, 2012. *Anais...* Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1571/284>.

FERRAZ, G. *Perspectivas de professores de física sobre as políticas curriculares nacionais para o ensino médio*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUCHE, R.; SILVA, R.R.; BAPTISTA, J.A.; SANTOS, W.L.P.; MÓL, G.S.; MACHADO, P.F.L. Formação de professores de química: concepções e proposições. *Química Nova na Escola*, n. 27, p. 26-29, 2008.

GONÇALVES, F.P.; FERNANDES, C.S.; LINDEMANN, R.H.; GALIAZZI, M.C. O diário de aula coletivo no estágio de licenciatura em química: dilemas e seus enfrentamentos. *Química Nova na Escola*, n. 30, p. 42-48, 2008.

IFRJ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. *Projeto pedagógico de curso*. Curso de Química, Licenciatura campus Duque de Caxias. Junho, 2012. Disponível em: http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/3494.

LÓBO, S.F.; MORADILLO, E.F. Epistemologia e a formação docente em química. *Química Nova na Escola*, n. 17, p. 39-41, 2003.

MARQUES, M.O. *Formação do profissional da educação*. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

NÓVOA, A. *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes docentes. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, W.L.P.; GAUCHE, R.; MÓL, G.E.; SILVA, R.R.; BAPTISTA, J.A. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. *Ensaio Pesquisa em Educação e Ciências*, v. 08, n. 1, p. 1-14, 2006.

SCHNETZLER, R.P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R.P.; ARAGÃO, R. (Orgs.). *Ensino de ciências: fundamentos e abordagens*. Campinas: UNIMEP, 2000. p. 12-41.

_____. Educação química no Brasil: 25 anos de ENEQs (Encontro Nacional de Ensino de Química). In: ROSA, M.I.P.; ROSSI, A.V. (Orgs.). *Educação química: memórias, políticas e tendências*. Campinas: Átomo, 2008. p. 15-38.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, C.S.; OLIVEIRA, L.A.A. Formação inicial de professores de química: formação específica e pedagógica. In: NARDI, R. (Org.). *Ensino de ciências e matemática I: temas sobre a formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 43-57.

SILVA, L.H.A.; SCHNETZLER, R.P. O discurso pedagógico e a elaboração de conhecimentos científicos. *Ensaio Pesq. Ed. Ciências*, v. 11, n. 1, 2009.

STANZANI, E.L.; BROIETTI, F.C.D.; PASSOS, M.M. As contribuições do PIBID no processo de formação inicial de professores de química. *Química Nova na Escola*, v. 34, n. 4, p. 210-219, 2012.

VENEU, A.A. *Perspectivas de professores de física do ensino médio sobre as relações entre o ensino de física e o mercado de trabalho: uma análise bakhtiniana*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Abstract: *Construction of teachers' identity in the Chemistry Teaching Training Course of a Federal Institute of Professional Education.* In this study, we investigated how teacher identity has been constructed by three students from a Chemistry training course, focusing on the meanings they attribute to “being a teacher” and to their formative process and at the same time, on what the role PIBID played in this process. We took their narratives as utterances and conducted a Bakhtinian analysis of discourse. The students gave different meanings to educational experience lived inside and outside the course, thus giving different meanings to what is to be a teacher. Despite the statements of the three have been related to the disciplines, only Ada mentioned the school reality experienced in PIBID. Marie’s statement dialogues with the theoretical knowledge studied in the course and shows identification with the role of mediator while Irene’s and Ada’s statements dialogue with values and representations formed in school experiences, indicating that previous models can resist to the formation process.

Keywords: teacher identity, Chemistry teacher training, PIBID.