

Constituindo-se Professor: representações discursivas de egressos da Licenciatura em Química

Teacher Becoming: discursive representations of former Chemistry graduates

Maestro Convirtiéndose: representaciones discursivas de egresados de la Licenciatura en Química

Francisco Ranulfo Freitas Martins Júnior (ranulfo.freitas@uece.br)
Universidade Estadual do Ceará
<https://orcid.org/0000-0003-1031-8066>

Eloisa Maia Vidal (eloisamvidal@yahoo.com.br)
Universidade Estadual do Ceará
<https://orcid.org/0000-0003-0535-7394>

Resumo

Este artigo objetiva interpretar e descrever representações discursivas de dez professores de Ciências/Química, egressos da Licenciatura em Química da FAFIDAM/UECE, sobre suas constituições profissionais, abordando diferentes aprendizados, oriundos de experiências na docência. As representações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas junto aos sujeitos e, em sequência, tratadas por análise textual discursiva. Do tratamento analítico, resultaram categorias que expõem aprendizados da docência em dois períodos: 1) Pré-profissional: época anterior ao ingresso no curso de graduação, nos seios familiar e estudantil; 2) Profissional: do ingresso na formação universitária, envolvimento com formação continuada e, finalizando, no exercício docente. No primeiro período, constatou-se que a escolha e ingresso no curso analisado não foi algo planejado, mas realizado conforme a conveniência dos sujeitos, como o fato de ser um curso oferecido por instituição pública e próxima de suas respectivas residências. A análise do segundo período serviu para comprovar que os docentes que compõem a amostra foram se identificando com a docência ao longo da graduação, sobretudo, por meio de experiências vivenciadas no estágio supervisionado e em outros componentes curriculares ligados ao ensino de Química. Deste modo, eles sentiram a necessidade de se engajar em formação continuada para aperfeiçoamento de suas práticas docentes, influenciadas, até o momento das entrevistas, por diversos saberes docentes, mobilizados em suas ações pedagógicas. Considera-se que compreender o fenômeno “constituindo-se professor” é uma tarefa complexa, ainda mais quando se refere ao professor de Ciências/Química,

que atua no Ensino Fundamental e Médio, e cuja quantidade de formados não consegue responder à demanda dos sistemas de educação básica.

Palavras-chave: Licenciado em Química. Trajetória profissional. Ser professor.

Abstract

This article aims to interpret and describe the discursive representations of several Science/Chemistry teachers, graduated from the Graduation in Chemistry of the FAFIDAM/UECE, on their professional constitutions, approaching different learnings, deriving from the teaching experiences. The representations were collected through semi-structured interviews with subjects and, later, treated by discursive textual analysis. The analytical treatment resulted in categories that show the teaching of learning in the periods: 1) Pre-professional: period prior to entering a major career, in the family and student environment; 2) Professional: from the entrance to the university training, the implication with the continuous training and, finally, with the teaching. In the first period, it was found that the selection and entry to the analyzed course was not planned, but carried out in accordance with the convenience of the subjects, as it may be a course offered by a public institution near their respective homes. The analysis of the second period served to prove that the professors who compose the sample identified with the teaching throughout their graduation, especially through experiences in the tutored internship and other curricular components related to the teaching of Chemistry. Therefore, they felt the need to commit to permanent education to improve their teaching practices, influenced, until the moment of the interviews, by different teaching knowledge, mobilized in their pedagogical actions. It is considered that understanding the phenomenon of “converting into a teacher” is a complex task, but dealing with the Science/Chemistry teacher, who performs in Basic Education and Media, and whose number of graduates cannot respond to the demand of basic education systems.

Keywords: Chemistry teacher. Professional trajectory. Being a teacher.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo interpretar y describir las representaciones discursivas de diez profesores de Ciencias/Química, egresados de la Licenciatura en Química de la FAFIDAM/UECE, sobre sus constituciones profesionales, abordando diferentes aprendizajes, provenientes de las experiencias docentes. Las representaciones fueron recolectadas a través de entrevistas semiestructuradas con los sujetos y, posteriormente, tratadas por análisis textual discursivo. El tratamiento analítico resultó en categorías que exponen la enseñanza aprendizaje en dos períodos: 1) Preprofesional: período previo al ingreso a la carrera de grado, en el ambiente

familiar y estudiantil; 2) Profesional: desde el ingreso a la formación universitaria, la implicación con la formación continua y, finalmente, con la docencia. En el primer período, se constató que la elección e ingreso al curso analizado no fue algo planificado, sino realizado de acuerdo a la conveniencia de los sujetos, como el hecho de ser un curso ofrecido por una institución pública y cercana a sus respectivos domicilios. El análisis del segundo período sirvió para comprobar que los profesores que componen la muestra se identificaron con la docencia a lo largo de su graduación, especialmente a través de experiencias en el internado tutelado y en otros componentes curriculares relacionados con la enseñanza de la Química. Así, sintieron la necesidad de comprometerse en la educación permanente para mejorar sus prácticas docentes, influenciados, hasta el momento de las entrevistas, por diversos saberes docentes, movilizados en sus acciones pedagógicas. Se considera que comprender el fenómeno del “convertirse en docente” es una tarea compleja, más aún tratándose del docente de Ciencias/Química, que se desempeña en la Enseñanza Básica y Media, y cuyo número de egresados no puede responder a la demanda del sistemas de educación básica.

Palabras clave: Licenciado en química. Trayectoria profesional. Ser profesor.

Introdução

Neste artigo, representação discursiva (RD) é entendida como configuração semântica de um texto, sendo dotada de interlocuções implícitas e explícitas de seus enunciadores, assim como das temáticas tratadas por eles (Rodrigues et al., 2010). Em vista disso, abordando o tema *constituição profissional docente, ao longo do tempo*, a pesquisa tomou como insumos dados analíticos extraídos de relatos textualizados e sintetizados a partir da fala de sujeitos que concederam entrevista sobre o assunto.

Adotou-se a RD pelo fato desta permitir analisar a construção de significações durante o processo de formação discursiva em determinado contexto, que pode ser manifestada e, então, interpretada a partir de um texto (Adam, 2011). Portanto, a escolha da RD, em detrimento de outras opções teórico-metodológicas de investigação acerca da constituição docente (narrativa de vida, representação social, crenças, etc.), deve-se ao fato de se trabalhar somente com o que foi ouvido dos sujeitos (não observado e nem vivenciado) e, assim, transcrito para análise. Conforme determina Adam (2011), procurou-se utilizar a RD como atividade discursiva que referencia afirmações do locutor, intenções investigativas do interpretante e reflexões do leitor, ou seja, o conjunto de imagens/esquematisações do objeto em estudo.

Pensou-se na constituição profissional em ensino de Química, explicitada em múltiplas RDs, devido à escassez de professores de Química no país, situação ocasionada, também, pela reduzida quantidade de egressos do curso de Licenciatura em Química, sendo que, destes, nem todos optam por lecionar na educação básica (Martins Júnior & Vidal, 2020) e, dos que optam, poucos têm a oportunidade de expressar como vêm ocorrendo seu desenvolvimento na profissão. Isto posto, buscou-se entender o modo pelo qual o indivíduo opta pela docência na área de Ciências/Química, desde suas experiências vivenciadas em período anterior à graduação, até dias recentes.

A literatura sobre o tema esclarece que “tornar-se professor” se dá por meio de socializações na profissão docente (Tardif & Raymond, 2000), que ocorrem em distintos períodos da sua vida, envolvendo competências profissionais específicas, como saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade) e saber-ser (atitude), atreladas às formações inicial e continuada e ao próprio trabalho docente (Nóvoa, 2009). Nesta lógica, Dubar (2012) defende que socialização profissional é aquela capaz de integrar educação, trabalho e carreira, gerando identidade profissional naquele que se submete a tal processo.

Atentando a subjetividade intrínseca à escolha pela profissão docente, foram investigadas concepções de dez professores de Ciências/Química (egressos da Licenciatura em Química), acerca de suas profissionalidades, ou seja, o que lhes caracterizam enquanto profissionais. Isto resultou nos primeiros achados da pesquisa, contidos em um trabalho publicado (Martins Júnior & Vidal, 2021) nos Anais do 40^o Encontro de Debates sobre o Ensino de Química.

Este artigo amplia os resultados com a inserção da fundamentação teórica que respaldou a pesquisa empírica, acrescentando novos dados e discussões referentes à temática. O enredo é específico à área de Química, do qual participam os mesmos sujeitos que se encontram, de acordo com Huberman (1989), em distintas etapas da carreira docente. Neste contexto, são abordados temas como: a) socialização profissional de professores iniciantes de Química (Pena et al., 2010; Furlan, 2011; Corrêa & Schnetzler, 2011; Brito et al., 2017); b) trajetória profissional de licenciados em Química (Agostini & Massi, 2019); c) formação de identidade profissional docente no âmbito da Licenciatura em Química (Dutra & Terrazan, 2012); d) desenvolvimento profissional docente no ensino de Química (Rocha et al., 2018).

Considerando tais sujeitos, objetiva-se continuar a descrição e interpretação de representações discursivas sobre sua constituição profissional, focalizando diferentes aprendizados oriundos de experiências na docência.

Indícios de fomento da constituição profissional docente

Enquanto ensina, o professor confirma aquilo que é, e em que acredita – seu eu, suas intenções, de modo geral, sua subjetividade. Ele não realiza um trabalho que está descolado do restante de sua vida, e este carrega, em si, elementos constituintes de seu ser, bem como de sua história de vida pessoal e profissional. É por este motivo, que alguém se torna professor de profissão pela atividade social no trabalho. Em outras palavras, como advoga Dubar (2012), trabalhar conduz à profissionalização, mediante determinado processo de socialização e, nele, o trabalhador fomenta e desenvolve a própria identidade profissional, reconhecida por si, por outrem e por coletivos de pares institucionalizados.

Como atividade social, o processo de constituição docente pode ocorrer em distintos períodos da vida de um sujeito, pois este está imerso em contextos, dentre outros, o familiar, cultural, educacional e profissional. Tardif e Raymond (2000) acreditam que a aprendizagem do trabalho docente se inicia antes do período formação universitária, em uma trajetória pré-profissional, imbuída de circunstâncias peculiares envoltas por experiências afetivas no seio familiar, assim como outras oriundas do percurso estudantil no ensino básico. Em se tratando do início da aprendizagem profissional, obtida, sobretudo, na formação acadêmica e no exercício profissional, os autores esclarecem que este período é marcado pela densa aquisição de saberes docentes temporais e heterogêneos utilizados no trabalho, os quais estão sujeitos a mudanças.

É por isto que a profissão docente deve ser tratada como ditame da formação que se processa em meio acadêmico. Nesta perspectiva, Tardif e Raymond (2000) defendem que a preparação do professor para o exercício profissional deve ocorrer em instituição apta para este fim, na qual prevaleçam atividades formativas e envolvidas por saberes específicos que servem de base para o ensino. Nóvoa (2009) aprofunda este argumento, alegando que a formação de professores deve ser construída no âmbito da profissão

docente, no desempenho de atividades concretas, inerentes às práticas docentes que substantificam o ensino. Por sua vez, Tardif e Lessard (2014) entendem que os saberes docentes, formalizados em curso universitário, devem transcender esse espaço acadêmico, no sentido de alcançar e subsidiar o trabalho docente, tecido por interações humanas entre trabalhador (professor) e objeto de trabalho (aluno). É por essas razões que a formação inicial deve penetrar no ambiente escolar, engajando e mobilizando professores e estudantes de diferentes níveis de ensino.

Sobre “ser professor”, o conjunto de assunções teóricas citadas prediz a construção gradual de uma identidade profissional docente, em que a realização de atividades didáticas, pelo professor, acarreta sua profissionalidade (Dubar, 2012), algo que lhe é peculiar. Um dos fatores da evolução da identidade docente é a experiência na profissão, pois esta justifica as iniciativas educacionais promovidas pelo professor (Tardif & Raymond, 2000). Sendo assim, por desempenhar seu trabalho junto aos alunos, pares de profissão e outros agentes da comunidade escolar (Tardif & Lessard, 2014), tal profissional desenvolve sua configuração identitária, ligando dimensões pessoais e profissionais, de acordo com sua conveniência (Nóvoa, 2009).

Na formação do professor de Ciências/Química, em sentido amplo (pré-profissional e profissional), é necessário considerar que tal ciência é dotada de especificidades inerentes ao estudo da matéria (constituição, composição e transformação e energia envolvida). De acordo com Pauletti et al. (2014), o ensino desta ciência, por profissional qualificado, pode facilitar a conversão de conteúdos científicos em conhecimento escolar, desde que sejam observados os níveis de compreensão da ciência Química (macroscópico, microscópico e simbólico) e estes sejam apresentados didaticamente para os estudantes, por meio de estratégias de ensino, como aulas experimentais e *softwares* computacionais.

Esta perspectiva para o ensino de Química remonta a um período recente (décadas finais do século XX), no qual Johnstone (1982) diz que as representações na Química podem ser compreendidas nos níveis de observação e medição (descritivo e funcional), explicação teórica dos fenômenos observados (atômico e molecular) e utilização de linguagem científica com simbologia (representacional). Todavia, é necessário salientar que o termo microscópico, elaborado por Johnstone (1982), e utilizado por Pauletti et al. (2014), tende a acarretar interpretação equivocada, por

parte do estudante, pois pode induzi-lo à compreensão errônea de que espécies químicas, como moléculas, átomos, interações e partículas subatômicas, são visualizadas a “olho nu” com auxílio de microscópio. Sendo assim, é recomendável a substituição do termo microscópico por submicroscópico, ou ainda, pela expressão “dimensão atômico-molecular”.

Em prospecção atual sobre o referido ensino, Wartha e Rezende (2017) admoestam que a proposta de Johnstone (1982) enfatiza a dificuldade de aprendizagem em Química apenas nos níveis macroscópico (observado) e simbólico (linguagem química), em detrimento aos aspectos estruturais (fenômenos submicroscópicos). Neste sentido, os pesquisadores argumentam que os estudantes devem ser desafiados cognitivamente a relacionar componentes conceituais e visuais da Química. Portanto, depreende-se que a aquisição desse tipo de saber (facilitar o desafio intelectual do aprendiz), por parte do professor de Química, torna-se uma de suas configurações identitárias indispensáveis à prática docente, caso ele deseje promover o ensino qualificado desta disciplina, no âmbito escolar.

O favorecimento da construção da profissionalidade do professor em evidência, além dos cuidados já mencionados, inicia-se pela atenção dada aos candidatos a docentes, representada tanto pelos momentos de interação destes com as disciplinas de Ciências e Química, enquanto estudantes de educação básica, como por outros característicos da formação continuada e do exercício docente, como expõem Martins Júnior et al. (2021).

Destarte, a síntese e desenvolvimento de uma identidade profissional docente se associam, especialmente, a fatores, como socialização profissional de professores iniciantes de Química (Pena et al., 2010; Furlan, 2011; Corrêa & Schnetzler, 2011; Brito et al., 2017), indução de identidade docente na Licenciatura em Química (Dutra & Terrazan, 2012), análise sociológica das trajetórias profissionais de licenciados em Química (Agostini & Massi, 2019) e concepções críticas corroborantes com o desenvolvimento profissional docente na área (Rocha et al., 2018).

Em se tratando de um assunto recente e, portanto, pouco abordado, a socialização profissional de professores de Química em início de carreira pode contribuir com a permanência destes na profissão, pela superação dos desafios e entraves, característicos dessa fase da vida profissional. Algumas pesquisas realizadas

com professores de Química no Ensino Médio endossam a premissa exposta, tendo como sujeitos egressos da Licenciatura em Química de diferentes universidades – Federal de Uberlândia (UFU) (Pena et al., 2010), Estadual Paulista (UNESP) (Furlan, 2011), privada do Estado de São Paulo (Corrêa & Schnetzler, 2011), Federal de Sergipe (UFS) (Brito et al., 2017).

Pelo fato de suscitar várias socializações, no âmbito da profissão, a dimensão institucional tende a ser profícua no desenvolvimento da identidade de professor e em seu pertencimento à categoria profissional atinente à docência, logo no início de sua trajetória profissional, seja antecipadamente no curso de formação inicial, preparando-se profissionalmente, seja na escola de educação básica, desempenhando o ensino. Sendo assim, Pena et al. (2010) alertam para o risco destes espaços formativos não efetivarem a socialização profissional e, por conseguinte, corroborarem com a permanência dos docentes iniciantes no magistério, pelo fato de não serem supridas necessidades formativas durante a graduação, assim como, no ambiente de trabalho, e os pares e gestores educacionais não disponibilizarem o apoio necessário para a acomodação na profissão.

Baseado nesse tipo de argumento, e percebendo a escassez de estudos sobre a constituição profissional de professores iniciantes de Química do ensino básico, Furlan (2011) defende que a socialização desse profissional deve ser um processo que ocorra tanto na formação inicial, como na escola, através da criação de uma cultura de profissionalização do ensino. Brito et al. (2017) asseveram que, sendo harmoniosa, a relação entre os elementos formativos da Licenciatura em Química e da atuação profissional pode gerar, no professor de Química ingressante na profissão, expectativas de permanência na carreira docente. Corrêa e Schnetzler (2011) atestam que, embora a socialização de professores de Química, em início de carreira no ensino médio, seja dotada de inúmeras dificuldades, estes sujeitos são capazes de manifestá-las e, deste modo, é possível problematizá-las em objeto de investigação, que visa à qualificação pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem.

A socialização profissional, vivenciada em diferentes épocas e lugares, pode acarretar potencialização da identidade docente em Química. Observando esta conjectura, e se sustentando em Dubar (1997), Dutra e Terrazan (2012) entendem que a formação identitária docente pode ser resultante de experiências com o ensino,

vivenciadas em diferentes épocas e com diferentes sujeitos, influenciadas pelas escolhas que se faz ao longo da vida, inclusive, durante a escolarização básica. Por exemplo, o período que antecede o ingresso na Licenciatura em Química é fundamental para a confirmação da identidade docente, por professores que lecionarão nessa área. De acordo com Agostini e Massi (2019), o candidato a professor de Química, ao ingressar na licenciatura, provém de classe social menos abastada e, por isso, procura ascender socialmente, mediante certificação em curso de graduação, por essa razão, deve se atentar para os condicionantes sociais que influenciam a escolha pela profissão docente e a permanência na mesma.

Em período de socialização subsequente à trajetória pré-profissional, ou seja, quando se é professor em formação, imerge-se em circunstâncias que instigam a reflexão sobre o trabalho docente, vinculando conhecimento específico e pedagógico, o que poderá reverberar na futura prática profissional. Portanto, os componentes curriculares da Licenciatura em Química precisam objetivar o trabalho com o conhecimento pedagógico do conteúdo, garantindo a especificidade do lecionar, como expõem Dutra e Terrazan (2012), por meio de investigação em sete cursos deste tipo nas universidades Estadual de Maringá (UEM), Estadual de Santa Cruz (UESC), Federal de Alagoas (UFAL), Federal de São Carlos (UFSCar), Federal de Santa Maria (UFSM), Federal de São João del-Rei (UFSJ) e Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

Agostini e Massi (2019) endossam a importância de (re)significar a formação inicial do professor de Química, pois é nesse percurso acadêmico que este sujeito, ainda em formação, poderá encontrar mais condições de se firmar na profissão (Nóvoa, 2009). Neste sentido, Rocha et al. (2018, p. 101) desvelam que egressos da Licenciatura em Química atingiram certo grau de maturidade que lhes possibilitam ter “[...] concepções de ciência e ensino de Química que apontam para a necessidade de novas práticas de formação que possam aperfeiçoar suas competências e habilidades potencializando o desenvolvimento profissional docente”. Para eles, a formação inicial é complementada pela formação continuada, no sentido de o professor evoluir sua prática docente, ao longo do tempo, com exercícios profissionais constantes. Assim, um perfil docente se desenvolve por meio de processo formativo permanente em torno do ensino de Química (Rocha et al., 2018).

Uma das características mais proíficas da constituição profissional docente em Química é o exercício docente. Este tipo de trabalho precisa ser oportunizado ao licenciado em Química, para que ele progrida em carreira docente, por ser esta a sua principal atribuição profissional. Caso contrário, outras oportunidades (estudos de pós-graduação, pesquisa acadêmica, indústria, laboratório de análises químicas, etc.) poderão afastar este profissional da docência, principalmente a exercida na educação básica (Agostini & Massi, 2019). Rocha et al. (2018) entendem que a prática de ensino de Química constante contribui significativamente com o “ser professor de Química”, enquanto Dutra e Terrazan (2012) argumentam que a formação identitária em docência distingue o professor de Química dos demais profissionais da área, sendo necessária a aquisição de elementos favoráveis ao desenvolvimento desse tipo de identidade nos ambientes acadêmico e profissional.

Buscando inserir um contexto específico de formação e atuação docentes em Química, o próximo tópico apresenta o percurso metodológico que viabilizou a pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Buscando compreender como ocorre a escolha da docência como profissão, é necessário atentar para aqueles que optam por lecionar, investigando como chegaram nessa posição, estão se desenvolvendo e quais são suas aspirações profissionais. Isto possibilita a elaboração de hipóteses antes, durante e após a coleta e análise dos dados (Sampieri et al., 2013). Por este motivo, esta pesquisa (qualitativa) se ancora no estudo de caso do tipo único e instrumental (Creswell, 2014; Yin, 2015), por se basear no seguinte problema: O que dizem os egressos de uma mesma universidade pública sobre o processo de sua constituição profissional em professor de Ciências/Química?

Tal indagação foi suscitada pelo fato da referida instituição (Universidade Estadual do Ceará – UECE) ser a que mais forma professores de Química para suprir os quadros docentes da educação básica no estado do Ceará. Sendo assim, ela começou a ofertar o curso de Licenciatura em Química em seu *campus* localizado na capital cearense (ITAPERI), em 1998, e, posteriormente, em cinco unidades localizadas no interior do estado, a saber: Quixadá-CE – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do

Sertão Central (FECLESC), em 1998; Itapipoca-CE – Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), em 2000; Tauá-CE – Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região do Inhamuns (CECITEC), em 2000; Limoeiro do Norte-CE – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), em 2001; Crateús-CE – Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), em 2001.

Delimitando um estudo de caso único (Yin, 2015), um grupo de 54 licenciados em Química na FAFIDAM/UECE, tendo sua identidade preservada e ciente do teor e objetivo da terceira etapa desta pesquisa, respondeu, de modo livre e esclarecido, um questionário eletrônico, em janeiro de 2020, informando atuar como professor de Ciências e/ou Química, principalmente em escolas de educação básica (Martins Júnior et al., 2021) situadas no Vale do Jaguaribe, região interiorana do Ceará, onde se localiza a faculdade citada. Dentre os respondentes, foi selecionada uma amostra de dez professores, conforme apresentado na Tabela 1, atendendo, preferencialmente, aos critérios de: a) ser egresso do curso no período 2008 – 2018 (recorte da pesquisa); b) atuar no ensino de Ciências no Ensino Fundamental e/ou de Química no Ensino Médio; c) ocupar cargo efetivo no serviço público.

Tabela 1 – Sujeitos da pesquisa

	Idade	Disciplina ministrada	Ano de conclusão de curso	Vínculo profissional
Professora 1	30	Ciências	2017	Temporário
Professor 2	31	Ciências	2013	Efetivo
Professor 3	34	Ciências	2011	Efetivo
Professora 4	35	Ciências	2009	Efetivo
Professor 5	30	Ciências e Química	2014	Efetivo
Professor 6	46	Ciências e Química	2016	Efetivo
Professora 7	24	Química	2018	Temporário
Professor 8	29	Química	2015	Efetivo e Temporário
Professor 9	30	Química	2012	Temporário
Professora 10	33	Química	2010	Efetivo

Os dez professores assinaram termo de consentimento livre e esclarecido e, portanto, estiveram amparados pelos mesmos procedimentos éticos adotados na etapa anterior, ficando ainda cientes do teor e intenção da quarta, e última, etapa da pesquisa doutoral, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE (2018 – 2022). Em fevereiro de 2020, para narrarem sobre o caminho percorrido até a profissão docente, concederam entrevista, do tipo semiestruturada (Boni & Quaresma, 2005), ReSBEnQ, Brasília-DF, v. 03, n. 1, 2022, e032203, jan./dez. 2022.

direcionada a temáticas definidas, *a priori*, e em conformidade à descrição e interpretação de representações discursivas, sobre dois períodos relativos ao aprendizado da docência: 1º) Pré-profissional, anterior ao ingresso na Licenciatura em Química; 2º) Profissional, abordando formação inicial, vivências na formação continuada e ingresso e permanência na carreira docente.

As entrevistas foram gravadas, ouvidas, transcritas, lidas, revisadas e, então, tratadas por análise textual discursiva (ATD) (Moraes & Galiuzzi, 2016), com uso do *software Iramuteq 0.7 alpha 2®*. A primeira fase do tratamento (unitarização) consistiu em fragmentar o *corpus* textual (65 laudas) em segmentos de texto (ST), compreendidos em 283 unidades de significado, conforme a ATD. Destas unidades, 22 pertencem ao período pré-profissional e 261 pertencem ao período profissional, sendo este o critério adotado para codificá-las. A segunda fase consistiu em categorizar todas as unidades de significado codificadas em 39 categorias iniciais que, por sua vez, foram aglutinadas em 16 intermediárias e, por fim, em 4 finais.

De posse das categorias finais, a terceira, e última, fase serviu para elaborar quatro metatextos referentes a estas categorias. Deste modo, foi possível descrever sobre novas compreensões acerca do objeto em estudo, como exposto a seguir.

“Constituindo-se professor” por professores de Ciências/Química

Das entrevistas, resultaram quatro assuntos que abrangem o fenômeno aludido: a) influência do período escolar e de terceiros na escolha da formação profissional e da profissão; b) vivências na formação inicial; c) relevância da formação continuada; d) trabalho docente realizado. Este tópico explicita estes assuntos em quatro categorias, cujos metatextos, dotados de interlocuções, empíricas e teóricas (Moraes & Galiuzzi, 2016), associam os fatos analisados aos sujeitos de pesquisa e suas respectivas variáveis (sexo, ano de graduação, disciplina ministrada, vínculo profissional e experiência docente).

Circunstâncias Contextuais que Resultaram na Escolha da Licenciatura em Química da FAFIDAM/UECE Como Formação Profissional

Somente a Professora 7 (Química, temporária e graduada recentemente) tinha como primeira opção de curso de graduação a Licenciatura em Química na FAFIDAM/UECE, em detrimento a prestar vestibular para outros cursos. Ela foi influenciada fortemente a exercer a docência na educação básica por alguns de seus professores, além de circunstâncias vivenciadas na escola, durante o período em que era estudante na referida modalidade educacional, como mostra seu depoimento:

Eu sempre fui muito pra frente. Quando o professor saía, eu era líder, ficava muito à frente da sala e odiava quando tinha muita conversa. Quando havia muita conversa em sala de aula, eu ficava gritando. Por causa disto, o professor dizia assim: - Você tem tudo para ser professora. Certa vez, veio um pessoal visitar a escola, e pensavam que eu era a professora da turma, pois eu estava apagando o quadro. Isso foi me incentivando.

Por este relato, nota-se que o desejo prévio de “ser professor” pode ser condicionado por socialização anterior à aprendizagem formal da docência (formação docente e exercício profissional), e a interação entre professor e estudante, por meio do diálogo (Tardif & Lessard, 2014), pode ser profícua em vista disso, inclusive pela indicação de curso de graduação na área de Química (Furlan, 2011). Estas circunstâncias peculiares que antecedem a escolha profissional e, por consequência, a formação universitária para este fim (Corrêa & Schnetzler, 2011; Brito et al., 2017), podem ocasionar marcos identitários profundos (Dubar, 2012) nos candidatos a professores. Tardif e Raymond (2014, p. 216-7) entendem que a constituição profissional docente está sujeita à história de vida e às experiências vivenciadas e compartilhadas em uma aprendizagem pré-profissional da docência, alegando que:

Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

A maioria dos professores (90%) relatou que não tinha em mente “ser professor”, não vivenciou experiência que lhe fez mudar de ideia, embora alguns, mais jovens, tenham informado que suas respectivas mães indicavam, algumas vezes, a possibilidade de buscar se inserir no magistério. Da parte deles, o ingresso no curso de Licenciatura em Química se deu pelo fato de ser ofertado na instituição de ensino

superior pública localizada no entorno da região onde residiam (Vale do Jaguaribe, no Ceará) e pela afinidade com conteúdos de Ciências da Natureza no Ensino Médio, o que levou a prestar vestibular na área. Naquele momento, a vontade predominante era ter uma profissão financeiramente mais estável do que o ensino.

O ingresso na Licenciatura em Química, por candidatos que não estão motivados em enveredar pelos caminhos do ensino como profissão, não tem sido algo inusitado nem inesperado, devido à falta de oportunidade de cursar a graduação de interesse que, por vezes, é na área de Química, mas não no campo educacional. Dutra e Terrazan (2012) endossam o exposto relatando que, em algumas instituições de ensino superior, a licenciatura é sistematizada, tendo por base o bacharelado. Brito et al. (2017) advertem que a escolha pela Licenciatura em Química está sujeita, também, aos saberes adquiridos pelo sujeito, ao longo de sua trajetória de vida, um processo pessoal e social que poderá contribuir com a identificação profissional na docência ou em outra área da Química. Envoltas nessas discrepâncias, a inserção neste curso também pode ocorrer pelo desejo de se ocupar vaga no mercado de trabalho e, assim, ter uma renda para sustentar a família, sem necessariamente estar ligada à vontade prévia de ser professor (Agostini & Massi, 2019).

Pelo exposto, é possível destacar que a escolha do curso como formação profissional para o ensino não foi algo planejado pela maioria dos sujeitos, pois eles não se identificaram imediatamente com a docência, o que foi sendo desenvolvida ao longo da formação universitária, conforme exposto a seguir.

O Período Crucial de Constituição Profissional dos Professores de Ciências/Química e Suas Contribuições Identitárias Atinentes à Profissão Docente

Este período se refere às vivências dos dez professores da amostra, e os relatos revelam que a trajetória formativa foi precursora em estabelecer um contato entre a maioria deles com a docência como atividade profissional e, portanto, a que mais gerou aprendizagens desse jeito. Foi uma época em que houve amadurecimento de concepções acerca do trabalho pedagógico que o professor desempenha, no âmbito da profissão docente. Percebeu-se que o aprendizado da docência, obtido em formação inicial, é profícuo em desenvolver identidade docente nos professores em formação,

pois 70% deles tiveram a primeira experiência na docência por meio das atividades acadêmicas desenvolvidas no curso, de modo direto ou inusitado.

O modo direto diz respeito ao exercício da docência na educação básica, com base no planejamento realizado na universidade, em disciplinas como a Prática de Ensino em Química, para os egressos do período 2008 – 2012, e o Estágio Supervisionado, para os egressos do período 2013 – 2018. Com relação às situações inusitadas, que fizeram com que alguns dos licenciandos (na época) se deparassem com atividades profissionais ligadas ao ensino, a Professora 4 (de Ciências), graduada a mais tempo no curso, informou que obteve sua primeira experiência quando foi apresentada em uma escola da rede pública do município de Morada Nova-CE para realizar as atividades da disciplina de Prática de Ensino em Química. Ela destacou que atendeu uma dupla demanda, da universidade e da referida escola:

Professores que eram contratados nas escolas em que estagiei precisaram sair, pois tiraram licença. E aí, eu já fui convidada a atuar em paralelo com as atividades acadêmicas, nas práticas de ensino. Tive a experiência da Prática de Ensino em Química I e da Prática de Ensino em Química II, como estagiária da faculdade. Em paralelo a isso, eu tirava a licença do professor de Química na época.

Este resultado se coaduna com os de pesquisas sobre a formação da identidade profissional docente em curso de Licenciatura em Química e durante a atuação profissional nessa área do conhecimento. Por exemplo, Dutra e Terazan (2012) expõem que, de modo geral, as configurações curriculares induzem processos formativos que corroborem com a evolução identitária docente, de forma direta ou indireta, a depender das experiências pelas quais os licenciados enfrentam em seu percurso formativo. No entanto, Corrêa e Schnetzler (2011) se preocupam com o repasse de referenciais teórico-metodológicos ideais de ensino de Química para a educação básica, nos cursos de licenciatura da área, pois, por destoarem da realidade vivenciada pelo professor em sala de aula, causa frustração e, conseqüentemente, adoção de um ensino estritamente tradicional.

O relacionamento entre as dimensões institucional e acadêmica poderá ou não, nas visões de Pena et al. (2010), contribuir com o acontecimento “ser professor de Química”. Os autores declaram que, se essas dimensões não estão articuladas, os docentes de Química, no ensino médio, estão inseguros na profissão e, assim, não se identificam com a docência, uma vez que, por terem carências formativas sobre o

conhecimento do contexto escolar, sentem-se sozinhos e desamparados por alguns agentes desse espaço (gestores e pares).

Por estes motivos, a formação inicial de professores de Química deve acompanhar a pesquisa em ensino de Química, que aponta resultados satisfatórios para a socialização profissional, a construção identitária e o ensino-aprendizagem desta ciência no contexto escolar (Furlan, 2011; Brito et al. 2017). Baseado neste tipo de evidência, Tardif e Raymond (2000) destacam que a história do saber ensinar dos professores é constituída, também, pelas experiências compartilhadas no contexto da formação universitária, na qual a identidade docente, por sofrer forte influência deste tipo de formação, norteará o trabalho docente porvir. Isto é tão importante na preparação profissional de docentes que Nóvoa (2009) defende que a formação de professores deve ser construída e desenvolvida em conformidade com os preceitos da profissão docente, que requer, segundo o autor, no mínimo, formação inicial específica na área de conhecimento em que atuará ensinando, formação continuada, em nível de mestrado, em ensino e, posteriormente, um período de indução profissional.

Os professores entrevistados percebem que a formação universitária, a qual se submeteram, precisava aliar aspectos específico e pedagógico, no sentido de conciliar a formação em Química e em seu ensino. Segundo eles, havia certo distanciamento entre a Química ensinada no meio acadêmico daquela ministrada no ambiente escolar, local de atuação do professor de Química. Este problema era atenuado nas disciplinas ligadas ao ensino de Química, como Prática como Componente Curricular (PCC), Prática de Ensino, Didática Geral, Estágio Supervisionado, Metodologia e Prática em Ciências da Natureza, etc. O pouco de incentivo para o encaminhamento ao ensino era dado pelos formadores ligados a estas disciplinas, sendo de extrema importância na configuração identitária (Dubar, 2012) dos sujeitos e em uma identificação progressiva com as atividades docentes, como é possível identificar em alguns dos relatos deles:

Realmente a gente não recebe. Não de todos os professores, com exceção os de estágio supervisionado. Eles incentivam a gente a, realmente, dar uma boa aula. A faculdade, o curso que fiz deixa muito a desejar nesse sentido (Professora 7, Química).

Isso você consegue fazer. O curso faz isso para você. Direcionando-te para lecionar. Mas a vivência na escola é totalmente diferente. Alguns professores nos incentivavam a buscar ensinar. Eles deixaram claro que estávamos em um curso de graduação de Licenciatura. Esses professores nos incentivavam nesse sentido (Professor 9, Química).

De fato, o estágio curricular obrigatório no curso de licenciatura, quando integrado aos demais componentes curriculares, é um momento crucial de aquisição de experiências práticas com o ensino, influenciando decisivamente na identidade docente do futuro professor. Brito et al. (2017) endossam o exposto, alegando que o envolvimento do licenciando em Química com o estágio supervisionado contribui tanto para o entendimento, como o aprofundamento das ações docentes desempenhadas no contexto escolar, mesmo que não em completude (Pena et al., 2010). Dutra e Terrazan (2012) defendem veementemente a integração curricular na Licenciatura em Química, destacando que o futuro professor tem a necessidade de reverberar o conhecimento profissional específico em sua futura prática profissional, inclusive, por ações refletidas que ele mesmo faz desse processo, quando lhe é oportunizada atuação profissional na escola de educação básica.

Esta identificação gradual com a docência durante o curso, seja por circunstâncias favoráveis ou por eventualidades, faz com que este seja um período crucial de desenvolvimento de identidade profissional em professores de Química, como discorrem Pena et al. (2010), Furlan (2011), Rocha et al. (2018) e Agostini e Massi (2019). O Professor 5, que atua tanto no Ensino Fundamental, como no Médio, ministrando as disciplinas de Ciências e Química, foi enfático em destacar a importância de sua formação inicial como gatilho no ingresso na profissão

Lá me fez se identificar. Pensei: dá para fazer isso daqui. Claro, eu tinha total inexperiência, pois na faculdade você não sai preparado totalmente para dar aula. Mas foi lá que comecei a perceber que eu poderia, sim, atuar como professor.

Nas falas de 50% dos professores entrevistados, tanto de Ciências, como de Química (1, 3, 4, 5 e 10), percebeu-se que, mesmo não identificados com a profissão docente, permaneceram no curso, aguardando outra oportunidade de se submeter ao vestibular para a área almejada. Por conseguinte, eles relataram que, por esta situação perdurar até a conclusão do curso, houve conformação com a realidade circunstancial pela qual estavam passando e, conseqüentemente, adquiriram gosto pelos estudos empreendidos na faculdade e, por fim, optaram por se permitirem vislumbrar a docência como profissão. Coube a ambos os grupos de professores, os mais e os menos identificados com a docência, procurar aperfeiçoamento, buscando qualificar seu ensino

e promover melhorias na educação, no contexto em que estavam atuando profissionalmente, como anuncia a próxima categoria.

O Professor de Ciências/Química tem Consciência da Importância e da Necessidade da Formação Continuada Para Seu Aperfeiçoamento Profissional

De modo geral, os professores entrevistados relataram que realizam formação continuada para se aperfeiçoar no desempenho do ensino de Ciências/Química, atualizando seus conhecimentos referentes à profissão docente. Eles consideram que os alunos não são sujeitos passivos no processo de aquisição do conhecimento, nem estão disponíveis para uma recepção acrítica de informações científicas e, em virtude disso, precisam encontrar meios favoráveis à evolução conceitual de conteúdos químicos em sala de aula, como advogam Pauletti et al. (2014) e Wartha e Rezende (2017) sobre a prática docente em Química. Munidos deste pensamento, discorreram conscientemente sobre a vitalidade profissional, concedida pela formação continuada à profissão que realizam, entendendo-a como propulsora de seu desenvolvimento identitário e de sua profissionalidade.

Das entrevistas, ficou nítido que o despertar da consciência desses professores sobre seu modo de trabalho pode conduzi-los ao aperfeiçoamento permanente, fazendo com que se reconheçam e se mantenham em formação contínua para o exercício qualificado de suas atividades laborais. Neste aspecto, Tardif e Lessard (2014) agregam valor à formação continuada do professor, quando alegam que o trabalho docente é conduzido, mormente, por orientações dadas pelo professor rumo à descoberta da aprendizagem e construção colaborativa de conhecimento. Os autores, ainda se atendo à necessidade de formação permanente para o professorado do nível básico, concebem o ensino como um diálogo, cujo cerne seria entregue a seus interlocutores (alunos). Portanto, um dos objetos de trabalho do professor (ensino) precisa passar por manutenção periódica, ou seja, de acordo com Dubar (2012), ao longo de sua vida profissional ativa.

Pensando de modo semelhante a Tardif e Lessard, Nóvoa (2009) adverte que a formação docente, incluindo a continuada, deve tomar por base de concepção e desenvolvimento características, como: conhecer o que se ensina (*conhecimento*),

compreender o universo de sentidos do ensino formal (*cultura profissional*), desenvolver a capacidade de conhecer (*tato pedagógico*), realizar a docência colaborativamente (*trabalho em equipe*) e estimular a profissionalidade docente (*compromisso social*).

De certo modo, algumas dessas características acompanham os quatro tipos de atividades de formação continuada, que 80% dos professores entrevistados relataram realizar no âmbito do ensino, sendo elas: a) demandas impostas pelo empregador: *cultura profissional*, apesar da imposição, muitas vezes, ser contraditória às necessidades formativas dos docentes; b) cursos de especialização *lato sensu: conhecimento*, aperfeiçoar-se na área em que se ensina; c) aperfeiçoamento pedagógico: *tato pedagógico*, desenvolvido ao longo do tempo em que se permanece lecionando; d) cursos disponíveis na *internet: conhecimento*.

Algumas iniciativas de formação continuada, por parte do empregador, são vistas, pelos depoentes, como demandas impostas e exaradas para o cumprimento de metas educacionais, a exemplo da melhoria de indicadores educacionais que “refletem o aprendizado de estudantes”. Nóvoa (2009) alerta para a falta de articulação entre as ações de formação continuada, por parte dos gestores, e a efetiva prática pedagógica do professor baseada em suas próprias necessidades, destacando que tal formação deve ser construída no âmbito da profissão, tendo como facetas as *práticas, profissão, pessoa, partilha e público*. A fala da Professora 1, de Ciências, ilustra o *modus operandi* desse tipo de formação imposta, pelos gestores educacionais, aos professores:

Sempre tem. Há curso que é realizado em Fortaleza-CE. Outros são realizados aqui mesmo no colégio que eu lecionava (Limoeiro do Norte-CE). É justamente para o aperfeiçoamento do professor. Geralmente eles trazem esses palestrantes e esses cursos prontos, aos sábados, no horário do nosso planejamento.

Foi percebido também que o tipo de vínculo mantido entre empregador (instituição educacional) e empregado (professor) é determinante para a realização de formação continuada. Por exemplo, se o professor possui cargo efetivo no serviço público, ele dispõe de mais possibilidades para realizar este intento, inclusive em sua área de atuação. Assim, a maioria deles, após ter percorrido a fase inicial da profissão (Huberman, 1989), optou por cursar alguma especialização *lato sensu* na área em que leciona, sendo 20% em Educação Química, 20% em Projetos Educacionais, com ênfase

em Química, e 10% em Ensino de Química. Destes, os professores 2, 4, 6, 9 e 10 são mais críticos em relação à importância e necessidade da formação continuada para o desenvolvimento profissional, não condicionando a realização deste percurso formativo a melhorias salariais, como destaca um deles:

As formações continuadas que fiz quando terminei a faculdade; comecei logo uma especialização, a Especialização em Metodologia do Ensino de Biologia e Química. Durou um ano, mais ou menos. Depois fiz duas complementações pedagógicas, uma em Biologia e outra em Pedagogia. E também faço alguns cursos na internet, para sempre ficar atualizado sobre os assuntos que preciso passar aos alunos (Professor 2, Ciências).

Deveras, a condição de professor efetivo nas redes municipal e/ou estadual de educação tende a favorecer a profissionalização dos docentes, pelo fato destes, de modo geral, dedicarem-se exclusivamente à docência e, então, serem mais identificados com ela, do que professores que mantêm vínculo frágil na profissão (temporários, substitutos, da rede privada). Este processo de identificação paulatina com a docência, por meio de formação continuada (contínua, em serviço, etc.), tende a ocorrer mesmo que não haja afastamento integral das atividades profissionais para a realização desta formação, como foi observado na fala de todos entrevistados. Ademais, o professor concursado para cargo efetivo pode seguir um plano de cargo, carreira e salários institucionalizado pelo governo, obtendo garantias profissionais duradouras.

Neste sentido, Rocha et al. (2018) entendem que o desenvolvimento profissional em ensino de Química é mais intenso no contexto da educação pública, onde há mais professores de Química atuando em sala de aula. Além do mais, Corrêa e Schnetzler destacam a importância da formação continuada para a superação das dificuldades no início da carreira docente em Química, problematizando sobre “[...] os possíveis impactos do primeiro contato docente com a realidade das salas de aula da rede pública de ensino (p. 1).

A atuação que promove o exercício docente dos professores também foi alvo de análises, complementando grande parte da constituição profissional deles, como exposto a seguir.

Exercício Docente: Facetas do Trabalho Docente, Contribuições Sociais e Evolução Identitária

As facetas do trabalho docente consistem no modo pelo qual os professores entrevistados ensinam em sala de aula, a disciplina sob sua responsabilidade, além de fatores que influenciam sua *práxis*, herdados tanto de sua trajetória pré-profissional (Furlan, 2011; Agostini & Massi, 2019), como das aprendizagens durante a formação inicial em curso de Licenciatura em Química (Corrêa & Schnetzler, 2011; Dutra & Terrazan, 2012; Brito et al., 2017). As professoras se mostraram mais desenvoltas ao falar sobre o ensino que desempenham, principalmente as graduadas nas primeiras turmas da Licenciatura em Química da FAFIDAM/UECE e que exercem a docência há mais tempo como servidoras públicas no estado e/ou município.

É possível inferir que a experiência adquirida ao vivenciar a profissão, ao longo dos anos, é fator preponderante na análise crítico-reflexiva da própria prática docente. Tardif e Raymond (2000) declaram que os saberes experienciais dos professores mobilizam seu trabalho docente de acordo com suas experiências tácitas, fazendo com que tais sujeitos se constituam profissionais pela institucionalização da carreira e sua representação subjetiva. Especificamente no ensino de Química, este fato foi exposto por Furlan (2011), quando considerou o uso de aspectos pessoais e sociais como recursos didáticos em sala de aula, a exemplo do interesse do aluno pela ciência Química.

Duas das facetas mais significativas que repercutem no exercício docente, praticado pelos professores entrevistados, referem-se às condições de trabalho e à disciplina ministrada. Sobre a primeira, 80% dos professores atuam na rede pública de ensino; 70% residem próximos à escola em que trabalham; e 60% levam trabalho para casa, pois a carga horária de 1/3 de planejamentos pedagógico oferecido a eles, por lei, segundo estes depoentes, não é suficiente para suprir demandas educacionais cotidianas. Com base neste perfil, identificou-se que, embora a maioria dos professores goze de certa estabilidade profissional, tanto pela efetividade em cargo público, quanto pelo diminuto deslocamento feito para trabalhar diariamente, 40% deles estão sobrecarregados com inúmeras tarefas não ligadas diretamente à sua competência principal (ensino), como coordenação de laboratório, direção de turma, gestão escolar, etc.

Em relação à disciplina ministrada por eles, foi percebido que esta tem forte influência sob a metodologia de ensino escolhida para abordar os conteúdos em sala de aula. Ademais, enfatizaram que, o que foi vivenciado na época em que eram estudantes da educação básica, somado ao que foi aprendido durante a graduação, no que se refere à prática do magistério, impacta suas práticas pedagógicas. Se o que se ensina é Ciências no Ensino Fundamental, opta-se por metodologias ativas que desafiem cognitivamente o estudante, pelo estímulo ao raciocínio lógico, usando diversos recursos didáticos e estratégias para este fim. Caso seja Química, utiliza-se, principalmente, o ensino tradicional, baseado em transmissão e recepção de informações químicas, devido, segundo eles, ao grande volume de conteúdos que precisam ser repassados aos estudantes em um curto intervalo de tempo. Isto dificulta a aprendizagem em Química, contrariando as assertivas de Pauletti et al. (2014) e Wartha e Rezende (2017) sobre o necessário relacionamento entre os níveis de representação desta ciência por meio de abordagem pedagógica.

O ensino praticado por eles é moldado de acordo com circunstâncias do sistema educacional, do ambiente da sala de aula e de suas histórias de vida, conferindo-lhes determinada configuração identitária (Tardif & Raymond, 2000). A este respeito, Dubar (2012) entende que a socialização profissional, acarretada no âmbito do trabalho, é capaz de fazer medrar identidade profissional correspondente; em outras palavras, aprende-se a ensinar ensinando, ou seja, o professor se constitui por meio do exercício docente. No caso da formação identitária em Química, Brito et al. (2017, p. 908) esclarecem que:

Esse processo de construção da identidade contribui para a autoeficácia, a motivação, o compromisso, a satisfação com o trabalho e a construção da própria imagem de ser professor. Em outras palavras, entende-se a identidade como um processo de construção contínua, em cuja composição as diversas ações, reflexões, princípios e valores da atividade docente interferem nela.

Além de corroborar com a evolução da identidade docente deles, o ensino que praticam promove contribuições sociais relevantes. Por meio de suas interações junto aos alunos, gestores educacionais, pares de profissão e comunidade do entorno escolar, manifestadas no ensino de Ciências/Química para a formação do cidadão reflexivo que atua tomando decisões fundamentadas, também, no conhecimento científico, eles relataram que buscam demonstrar a função social da profissão docente. Isto entra em

consonância com o que Tardif e Lessard (2014) entendem como parte constitutiva do trabalho docente – a interação, compreendida como cerne deste trabalho e fomentada por situações sociais/escolares. Alguns deles foram mais enfáticos em conceber a profissão docente como fator de mudança social:

Você só continua na profissão docente porque acredita naquilo que você faz, podendo mudar a vida de outras pessoas, porque aquilo mudou a sua vida. Continuo nela porque acredito que, quem vai para essa área é diferente. É uma área que você não para de pesquisar e de ler para tentar se melhorar como profissional (Professor 6, Ciências e Química).

Uso minha prática docente para tentar mudar a realidade da vida das pessoas da minha comunidade, tentando mudar a visão de mundo, tanto dos alunos como dos pais deles (Professor 1, Ciências).

O último ponto de destaque desta categoria é a evolução da configuração identitária (Pena et al., 2010, Dubar, 2012; Brito et al., 2017) dos professores entrevistados, resultante da profissionalidade obtida pelo relacionamento que eles mantêm com seu trabalho. Segundo eles, o exercício docente, praticado cotidianamente, mobiliza diversos saberes docentes, adquiridos tanto na formação universitária, quanto na própria lida diária para ensinar. Este processo fomenta uma identidade peculiar e que dá a tônica do “jeito de ser” do professor. Por exemplo, ao contrário do que foi dito pela maioria dos professores de Química, os professores de Ciências informaram que seus alunos lhes veem como profissional de postura rígida, sem dar margem para descontração e conversas paralelas no ambiente da sala de aula, como destaca uma das professoras:

Eles têm receio pela minha postura séria em alguns momentos, principalmente quando estou abordando o conteúdo. Pelo fato de eu lecionar disciplinas da área de Ciências Exatas, eles já ficam com aquela tensão. Mas a relação que mantenho com eles é boa porque busco olhar para o aluno não só como algo que está ali para receber informação, mas olho para ele como gente (Professora 4, Ciências).

Entre as falas, foi percebido que, à medida que o tempo passa e o convívio com seus alunos se naturaliza, os aprendizes compreendem que as atitudes adotadas, pelo professor, servem para “propiciar um clima favorável à aprendizagem”. Este amadurecimento profissional, principalmente observado entre os professores mais experientes, que *diversificam* suas práticas pedagógicas, em conformidade com as particularidades da aprendizagem de seus alunos (Huberman, 1989), foi adquirido por meio do tempo e das experiências obtidas na docência, fatores que, segundo Rocha et al. ReSBEnQ, Brasília-DF, v. 03, n. 1, 2022, e032203, jan./dez. 2022.

(2018), fundamentam um perfil profissional docente em ensino de Química no contexto formativo e de desempenho profissional. A responsabilização pelos processos de ensino e aprendizagem em Química pode causar estabilização do professor na carreira docente, denotando seu amadurecimento profissional, reverberado, inclusive, perante seus pares mais experientes e gestores educacionais (Pena et al., 2010).

Considerações Finais

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado mais ampla, concernente ao fenômeno “constituindo-se docente”, em que a fala dos professores entrevistados foi tomada como insumo de sua constituição profissional, sendo legitimada em diferentes períodos de aprendizados da docência em Ciências/Química, nos contextos acadêmico e escolar. Tal atividade profissional apresenta particularidades, a exemplo dos níveis de compreensão a serem abordados no ensino de Ciências, e, especificamente, no de Química (descritivo/funcional, atômico/molecular e representacional), que impacta na construção de uma identidade profissional peculiar. Tal fenômeno ainda é pouco abordado em pesquisas educacionais, pois estas são publicadas a partir da década de 2010 e não contempla, ainda, o egresso da Licenciatura em Química que atua como professor de Ciências no Ensino Fundamental, possível habilitação nesta modalidade.

Embora as representações discursivas dos sujeitos desta pesquisa sejam passíveis de transformação ao longo do tempo, acredita-se que elas expressam compreensões sobre o se tornar professor, pois, por terem sido construídas a partir de enunciados sobre profissionalidade, são destacadas em imagens sociais da profissão docente e em diferentes etapas do ciclo de vida profissional. Por este motivo, optou-se por embasá-las em teóricos dos campos da educação e do ensino de Química, e tratá-las por ATD, visando a autoria de compreensões emergentes e inéditas sobre as contribuições das experiências vivenciadas antes, durante e após a graduação para identidade docente deles, tendo a maioria, no caso delimitado, ultrapassado a fase inicial da carreira docente. Uma destas contribuições foi a influência exercida por terceiros (associações comunitárias, instituições religiosas e grupos de esporte) sob alguns dos sujeitos, no que concerne a motivação pela escolha da profissão docente.

Consequentemente, constatou-se que a escolha pela Licenciatura em Química da FAFIDAM/UECE e o ingresso na profissão docente não foram propositais para a maioria deles, que passaram a se identificar mais com a docência durante os últimos semestres do curso, nos quais realizaram atividades formativas destinadas ao ensino, fato confirmado quando iniciaram suas práticas profissionais como professor. Portanto, o envolvimento constante que eles mantiveram com sua formação profissional universitária, principalmente em estágio supervisionado, oportunizou os primeiros contatos com seu ambiente de trabalho. Vale salientar que pesquisas como esta podem indicar o modo pelo qual cursos de formação de professores de Química (inicial e/ou continuada) agregam às suas práticas curriculares/atividades formativas aspectos cognitivos, culturais, sociais e políticos, que impactam o contexto no qual se exerce a docência em Ciências/Química.

Isto contribuiu com o desenvolvimento da identidade docente dos sujeitos investigados, alavancado no início do percurso profissional e potencializado, como demonstrado na sessão anterior, por diferentes iniciativas de formação continuada, às quais eles se submeteram para se aperfeiçoarem enquanto docentes que praticam o ensino rotineiramente. É importante destacar que atividades de formação continuada, realizadas pelo professor de Química, são objetos de investigação que precisam ser mais bem acurados, haja vista que há preferência pela realização de cursos em nível de pós-graduação *lato sensu*, como demonstrado, ao invés da escolha por cursos de mestrado e doutorado, considerando que estes, de modo geral, afastam o professor da docência em nível básico. Enfatiza-se, ainda, que, principalmente os(as) professores(as) efetivos(as) da rede pública, e que ministram a disciplina de Química, demonstraram com mais avidez estar motivados na profissão, envolvendo-se cada vez mais com o ensino, capacitação permanente e vislumbrando percorrer a carreira docente até a aposentadoria.

Por fim, espera-se que esta pesquisa estimule outras, visando elucidar como professores de Ciências/Química se desenvolvem profissionalmente, considerando analisar suas práticas docentes, documentos inerentes ao seu exercício profissional, depoimentos de seus alunos de educação básica, bem como de seus professores formadores na licenciatura, entre outros mecanismos que reflitam o seu “ser professor”. Isto poderá facilitar a implementação de políticas públicas dedicadas à docência na área

de Ciências da Natureza, mitigando a carência deste profissional na educação básica brasileira, além de estimular candidatos ao ensino em tal área.

Referências

- Adam, J. M. (2011). *A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. Tradução: Rodrigues, M. G. S., Silva Neto, J. G., Passegi, L., Leurquin, E. V. L. F. São Paulo: Cortez, 2011.
- Agostini, G., & Massi, L. (2019). Trajetórias profissionais de licenciados em química: uma análise sociológica. *Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. UFRN Natal.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80.
<https://doi.org/10.5007/%25x>
- Brito, A. S., Lopes, E. T., & Lima, M. B. (2017). Identidade docente: reflexões de professores de Química sobre a trajetória acadêmica e profissional. *Revista Educação Pública*, 26(63), 907-926.
<https://doi.org/10.29286/rep.v26i63.2325>
- Corrêa, T. H. B. C., & Schnetzler, R. P. (2011). O início na carreira docente: dificuldades de professores de Química no ensino médio. *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em educação em Ciências*. UNICAMP Campinas.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso.
- Dutra, E. F., & Terrazan, E. A. (2012). Reflexos das normativas legais sobre formação de professores da educação básica em configurações curriculares de cursos de Licenciatura em Química e formação da identidade profissional docente. *Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 14(1), 169-180.
<https://doi.org/10.1590/1983-21172012140111>
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto.
- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução Machado, F. *Cadernos de pesquisa*, 42(146), 351-367.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>

- Furlan, E. G. M. (2011). *O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química*. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Huberman, M. (1989). On teachers careers: once over light, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362.
[https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90033-5](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90033-5)
- Johnstone, A. H. (1982). Macro and Microchemistry. *School Science Review*, 64(227), 377-379.
- Martins Júnior, F. R. F, & Vidal, E. M. (2020). Perfil discente nas licenciaturas em Ciências e em Química na UECE e formação profissional. *Revista Contrapontos*, 20(1), 177-195. Doi: 10.14210/contrapontos.v20n1.p177-195.
- Martins Júnior, F. R. F, & Vidal, E. M. (2021). Concepções de professores de Ciências/Química acerca de sua constituição profissional. *Anais do 40º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química*. Evento on-line.
- Martins Júnior, F. R. F, Pontes Junior, J. A. F, & Vidal, E. M. (2021). Perfil docente de licenciados em Química em uma universidade pública cearense. *Revista Insignare Scientia*, 4(4), 227-248.
- Moraes, R., & Galiuzzi, M. C. (2016). *Análise Textual Discursiva*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Nóvoa, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 25-46.
- Pauletti, F., Rosa, M. P. A., & Catelli, F. (2014). A importância da utilização de estratégias de ensino envolvendo os três níveis de representação da Química. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 7(3), 1-14.
<https://10.3895/S1982-873X2014000300008>
- Pena, G. B. O., Silveira, H. E., & Guilardi, S. (2010). A dimensão institucional no processo de socialização de professores de química em início de carreira. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 10(2), 121-134.
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/3980>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. 5 ed. Porto Alegre: Penso.
- Rocha, C. J. T., Malheiro, J. M. S., & Altarugio, M. H. (2018). Formação e desenvolvimento profissional docente no ensino de Química em escolas públicas. *Educação Química em Punto de Vista*, 2(1), 87-101.
<https://doi.org/10.30705/eqpv.v2i1.1041>

Rodrigues, M. G. S., Passeggi, L., & Silva Neto, J. G. (Org.) (2010). *Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações*. São Paulo: Cortez.

Tardif, M., & Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, (73), 209-244.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>

Wartha, E. J., & Rezende, D. B. (2017). As representações no ensino de química na perspectiva da semiótica peirceana. *Educação Química em Punto de Vista*, 1(1), 181-202.
<https://doi.org/10.30705/eqpv.v1i1.886>

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Herrera, C. M. 5. ed. Porto Alegre: Bookman.

Submetido em: 25/10/2021 **Aceito em:** 06/05/2022 **Publicado em:** 10/05/2022