

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL ENTRE PERCURSOS E ESCOL(H)AS

ACADEMIC IDENTITY CONSTRUCTION BETWEEN TRAJECTORIES AND CHOICES

Carolina da Costa Santos ¹

Fátima Pereira ²

Amélia Lopes ³

RESUMO: Considerando a construção da identidade como um processo social, em constante mutação, este artigo parte das vozes de professores de uma Faculdade de Ciências da Educação de uma Universidade em Portugal para compreender a (re)construção das suas identidades em diferentes espaços de suas vidas. Interessa conhecer momentos anteriores ao exercício da docência universitária, como o contexto familiar, o percurso escolar, a formação inicial e as experiências profissionais. Entre outros objetivos, procuramos interpretar como estes momentos, que antecedem a docência, podem influenciar o exercício da profissão e as suas preocupações, assim como entender como esses espaços e experiências contribuem para a construção da identidade do sujeito enquanto professor universitário. Como opções metodológicas, recorremos a um grupo de discussão focalizada com cinco professores e a entrevistas do tipo biográfico com quatro professores, todos da área das Ciências da Educação, de uma universidade portuguesa. Os materiais foram submetidos à análise de conteúdo e os resultados conjugados em uma interpretação que buscou clarificar os objetivos da investigação, relacionados com a construção da identidade acadêmica. Entre os resultados, discutimos, neste artigo, a influência do contexto familiar, do percurso escolar, da formação inicial e das experiências profissionais anteriores ao exercício da docência (ou a ausência delas) como fundamental para a construção da identidade do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade acadêmica, narrativas do tipo biográfico, construção da identidade profissional

ABSTRACT: Considering the building of the academic identity as a social process, constantly changing, this article departs from the voices of professors from a Portuguese Faculty of Psychology and Educational Sciences, in order to comprehend the (re)construction of their identities in different contexts of their



Vol. 9 Número especial

jul./dez. 2014

p. 405 - 417

¹ Doutoranda em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP –, onde concluiu o mestrado em Ciências da Educação, com ênfase em Gestão e Mediação na Supervisão e Formação de Professores (2013). É formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2011) – UNIRIO – e tem a licenciatura e o bacharelado em Letras: português, francês e respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011) – UERJ.

² Doutora em Ciências da Educação e Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP –, membro da Comissão Científica do Mestrado em Ciências da Educação e da Comissão de Ética e Vice-coordenadora do Serviço de Educação Continuada da FPCEUP. Está envolvida em diversas redes de investigação internacionais na Europa e América Latina.

³ Doutora em Ciências da Educação e Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP –, Vice-Diretora do Centro de Investigação e de Intervenção Educativas – CIE – e coordena a área de investigação Formação, Saberes e Contextos de Trabalho e de Educação.

lives. The study is interested in knowing more about life experiences that are previous to the teaching exercise regarding the familiar context, schooling, initial training and other professional experiences. Among different goals, the work seeks to identify how these past experiences may influence the professional exercise and contribute to the subject identity development as a professor. In methodological terms, the investigation developed a focus group with five professors and carried out interviews of biographical type with other four professors from a Faculty of Psychology and Educational Sciences from Portugal. Data was submitted to content analysis and results were addressed to advance into the interpretation of academic identity. From these results, we privilege in this article the importance and influences of experiences from the familiar context, schooling trajectory, initial training and others referring to times previous to the professional exercise (or their lack) to the construction of academic identity.

KEY-WORDS: Academic identity, narratives, professional identity construction

Contextualização

O presente artigo reflete sobre alguns resultados de uma investigação maior desenvolvida sobre a construção da identidade acadêmica. Explorando a (re)construção da identidade acadêmica hoje em dia, este estudo centra-se na (re)configuração da profissão docente no cenário português, marcado por um momento em que mudanças políticas, econômicas e sociais afetam a Universidade e lhe impõem novos formatos. Dentro deste cenário, foca sua discussão nos resultados a respeito da (re)construção da identidade acadêmica ao longo do percurso de vida do professor, desde o seio familiar às opções para o ingresso na carreira docente. Para chegar a tal discussão, apresentamos uma contextualização do atual momento de transformações das atividades da universidade e do professor universitário, esclarecemos como compreendemos o conceito de identidade e clarificamos o percurso metodológico adotado na investigação.

A respeito das mudanças que acontecem na universidade hoje, nomeadamente, afirma-se a influência de políticas neoliberais como responsáveis pelo estabelecimento de uma lógica de mercado dentro do meio universitário (Magalhães, 2004), cujos efeitos são sentidos na reconfiguração do próprio sistema, dos seus objetivos e das suas prioridades.

Ao caracterizarem o ensino superior atual como turbulento, Becher & Trowler (2001) apontam para um cenário pós-industrial, indicando momentos de transformações em que a competitividade é instaurada pela globalização, pela massificação e pela mercadorização do ensino e pela fragmentação do ensino, autorizando uma lógica managerialista cujos interesses voltam para a economia. Nesta linha, Beck & Young (2008) também destacam a aproximação entre a universidade e os negócios, vendo a educação como produto e os estudantes como clientes. Para Santiago, Magalhães e Carvalho (2005), as funções sociais e culturais da universidade deslocam-se para a economia e para o mercado, cedendo espaço a um modelo empresarial de ensino superior. A organização da universidade pode passar a se preocupar com a aplicação do conhecimento, a sua rentabilidade, a sua utilidade e a sua validade, privilegiando um ponto de vista econômico (Reed, 1999). Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott e Trow (1997), sobre as mudanças do ensino superior, apontam para a preocupação com a aplicabilidade do conhecimento, a sua transdisciplinaridade, a diversidade organizacional, a responsabilidade social e um controlo da qualidade mais amplo, visando sempre à construção de um contexto de resolução de situações específicas.

Portanto, identificamos que alterações de cunho econômico e político entram na universidade de cima para baixo e provocam mudanças nas suas lógicas, modificando também a relação com o conhecimento. A nova necessidade de fazer a universidade

acompanhar e promover o desenvolvimento econômico pode vir a legitimar um capitalismo acadêmico em que, por exemplo, a quantidade substituiu a qualidade das publicações e instaura a competitividade entre instituições e investigadores. Também se afirma relevante destacar as mudanças no que tange às publicações, agora movidas por uma intensificação e por uma política de publicar ou perecer (Wilson, 1942; Garfield, 1996), por um curto prazismo (Beck e Young, 2008) em que a quantidade é supervalorizada.

Assim, assiste-se, atualmente, a fenômenos de crise da universidade (Santos, 2005; Cowen, 1996) provocados, por exemplo, pela democratização do ensino, acompanhada, muitas vezes, da sua massificação e escolarização. Algumas faculdades registraram mudanças no perfil dos alunos, nos cursos e, forçadamente, nos seus objetivos e estruturas (cf. Rocha e Nogueira, 2007; Lopes, Pereira, Vaz e Neves, 2010).

As consequências destas mudanças também recaem sobre o trabalho do professor universitário, que se vê como ator na frente do palco, recorrendo à metáfora de Sacristan (1995), através da qual entendemos que os professores são como atores no palco que precisam responder aos roteiros das políticas feitas nos bastidores. São eles os profissionais que enfrentam no cotidiano as mudanças impostas e precisam alinhar suas atuações aos novos cenários. O cotidiano dos professores, claramente, sofre o controle de lógicas administrativas e burocráticas (Popkewitz, 1987), sendo configurado por transações políticas da universidade.

Entre alguns efeitos das mudanças nos quotidianos dos professores impostas pela lógica “managerialista” que invade hoje a universidade, observamos a intensificação do trabalho docente e seus desdobramentos, como o excesso de novas atividades docentes e também tarefas de caráter administrativo que, por sua vez, exigem o desenvolvimento de diferentes competências por parte do professor universitário e provocam o acúmulo de responsabilidades profissionais.

Importa esclarecer, portanto, que, uma vez alteradas as configurações do ensino superior, modificam-se as estruturas da universidade e, conseqüentemente, o trabalho do professor ganha novos contornos. Com ele, também se modificam as identidades acadêmicas, num movimento em constante reconstrução. Dentro deste contexto, foi desenvolvida esta investigação, que procurou compreender a (re)construção da identidade acadêmica. Considerado como processo social em constante movimento e mutação, o conceito de identidade exigiu uma metodologia qualitativa que pudesse recorrer à subjetividade e às histórias de vida do sujeito. Dessa forma, foi realizado um grupo de discussão focalizada como espaço de discussão entre pares e como momento de construção coletiva de conhecimento, com cinco professores de Ciências da Educação. Como outra estratégia metodológica, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas do tipo biográfico, com quatro professores da mesma área e da mesma instituição.

Para o estudo empírico, ficou evidente a necessidade de aprofundar as subjetividades dos sujeitos e suas trajetórias pessoais, visto que o quadro teórico em que o trabalho se pauta é fundamentado, inteiramente, na concepção de identidade como processo social, construído em dialética entre o indivíduo e a sociedade. Revelou-se essencial, portanto, a história de vida dos sujeitos, do contexto familiar ao exercício da profissão. Neste artigo, destacamos a forma como alguns momentos de socialização, a saber, o contexto familiar, o percurso escolar, a formação inicial e as experiências profissionais anteriores podem influenciar o exercício da profissão. Para tal, apresentamos uma discussão a respeito do conceito de identidade no qual nos apoiamos, seguida da explicitação do percurso metodológico traçado, dos resultados e da sua discussão, que antecede as reflexões finais.

A identidade em discussão

Ao discutir sobre identidade, é preciso reconhecê-la como processo social em constante construção. Relacionada intrinsecamente com o conceito de alteridade, a identidade é um processo dinâmico que articula o reconhecimento do outro e o reconhecimento de si. Berger e Luckmann (2003) descrevem-na como processo de movimento dialético entre sujeito e sociedade. Para os autores, o sujeito apresenta predisposição para se integrar numa sociedade, interiorizá-la e dela fazer parte. Essa integração, contudo, não se dá de maneira estanque e imediata, mas é mediada pelas socializações ao longo da vida, que fazem parte do processo de construção da identidade (Ruano-Borbalan, 1998).

O processo de socialização primária, primeira forma de interiorizar e simbolizar o mundo, acontece na infância e representa a transformação do sujeito num membro efetivo da sociedade. Destaca-se, nesta fase, a importância da família e da escola como instituições responsáveis por este processo, ainda que a interiorização da sua identidade e da realidade não se dê definitivamente (Dotta, 2010). Como a identidade é formada por processos sociais, pode ser modificada e remodelada pelas relações sociais ao longo da vida.

A construção da identidade permanece em contínua reformulação por meio de diferentes relações que o sujeito estabelece com outros sujeitos, sendo, portanto, um processo de interação cultural e social (Lipiansky, 1998). Dubar (1998) defende que há um movimento contínuo de construção, ruptura e reconstrução. Inclusive, o autor aborda a necessidade de crises para se repensar e reconfigurar a identidade, explorando o vazio de um indivíduo sem crises, ao defender que “é de facto a crise que revela o sujeito a ele próprio, o obriga a refletir, a lutar para ‘superar’ e a inventar-se a si próprio, com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma” (DUBAR, 2006, p. 185).

Para o autor, a construção da identidade se dá num processo de negociação composto por uma dupla transação: uma biográfica e uma relacional. A identidade biográfica seria interna ao indivíduo, uma identidade para si próprio, enquanto a identidade relacional é uma dimensão externa, uma identidade para o outro – justificando, assim, a alteridade como condição imprescindível para o conceito de identidade.

Outros processos de socialização durante a vida estão relacionados, também, com o contexto profissional, isto é, com o campo do trabalho e com a formação inicial. Esta segunda socialização introduz saberes especializados que são reinterpretados à luz das experiências pessoais do indivíduo, da sua trajetória de vida, e que interferem com os saberes anteriormente interiorizados, provocando esse movimento de reconstrução da identidade pessoal pela identidade profissional.

Erikson (1976) defende que a identidade é envolvida em três sentimentos em interação, sendo eles um sentimento de unidade, um sentimento de continuidade e um sentimento de participação. Esse sentimento de continuidade é o que permite (re)ver e reconhecer um sujeito ao longo do tempo, em termos de passado, presente e futuro. Essa continuidade garante a singularidade do sujeito, ainda que, durante o seu percurso de vida, ele experimente outras facetas identitárias. Essa continuidade e o seu caráter diacrônico são o núcleo da identidade de um sujeito.

Compreendemos que a profissão docente mobiliza tanto a trajetória profissional como a trajetória profissional do sujeito (Alves, Melo, Trigo e Vieira, 2012), visto que o eu profissional não é separado do eu pessoal. Considerando a especificidade humana e o caráter de interação da docência, identifica-se que a atuação do professor e as suas concepções da docência estão relacionadas diretamente com a sua identidade pessoal e com a sua trajetória de vida.

A identidade do professor, para Moita (1995), “é uma construção que tem a marca

das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades” (p. 115). A imagem da identidade docente como uma montagem compósita (Derrouet, 1988) ilustra uma identidade que tem diferentes fontes e sofre influências de diversas dimensões, como de aspectos pessoais e profissionais do percurso do professor e da organização de trabalho, por exemplo.

É considerando a construção da identidade docente como um processo que sofre influências de diferentes âmbitos que propomos, neste artigo, a discussão a respeito da trajetória do professor no que toca o contexto familiar e sua formação inicial, por exemplo. A partir da discussão do conceito de identidade, fizemos nossas opções metodológicas de forma a alinhá-las coerentemente com os pressupostos epistemológicos do trabalho. Neste sentido, expomos a seguir o percurso metodológico traçado para a pesquisa.

Percurso metodológico da investigação

A fim de clarificar o percurso metodológico do estudo, explicitamos as opções metodológicas feitas e os seus fundamentos. Em um estudo com as identidades docentes, torna-se clara a opção por uma metodologia qualitativa que respeite a subjetividade dos dados e que busque as vozes dos sujeitos que protagonizam a docência universitária. Por estudar a identidade e admiti-la como processo social, recusamos um ciência quantificável que se apoia na estatística e em números, buscando a valorização dos sujeitos enquanto participantes da pesquisa, admitindo, com Habermas (1987) que os sujeitos, enquanto atores sociais da vida quotidiana podem se definir.

Assim, podemos apontar a realização de um grupo de discussão focalizada e de quatro narrativas do tipo biográfico como estratégias metodológicas na tentativa de ultrapassar um discurso unidimensional e simples para um fenômeno complexo (Charlot, 2006), já que reconhecemos que as escolhas dos métodos de trabalho devem ser coerentes e complementares às opções epistemológicas do estudo e aos seus objetivos trabalho (Quivy e Campenhoudt, 1998).

O grupo de discussão focalizada contou com a participação de cinco professores das Ciências da Educação de uma universidade portuguesa. Nele, foi discutida a docência universitária e as suas dimensões (ensino, investigação, extensão e gestão acadêmica, de acordo com o estatuto português). Este grupo de discussão focalizada afirmou-se como importante pelo debate e pela partilha entre os professores, visto que possibilitou a construção do conhecimento em interação, a partir de sentidos negociados sobre a docência universitária. Destacamos que este método pode possibilitar momentos de discussão sobre a carreira, o que é visto como necessário face à intensificação do trabalho que afasta os professores e retira-lhes o tempo para a troca entre pares.

Por compreender a identidade como processo social, as narrativas de tipo biográfico revelaram-se como estratégia metodológica principal do estudo. Elas permitem respeitar a subjetividade do sujeito. Se a identidade não é produzida em um momento pontual, mas é construída ao longo da vida, pela dialética indivíduo-sociedade, é fundamental entender que, antes do produto, é importante conhecer o processo (Camilieri et al, 1990, apud Lopes et al, 2006). As narrativas colocam o foco no sujeito que se narra e que organiza o seu percurso em palavras, conferindo à trajetória um significado social (Dotta, 2011). Desta forma, podemos compreender que as entrevistas semiestruturadas do tipo biográfico podem vir a possibilitar uma reflexão sobre a profissão ao recorrerem a uma profunda subjetividade, explorando o passado, o presente e o futuro do sujeito. Deste modo, então, as entrevistas do tipo biográfico se afirmam como estratégia adequada para o estudo com as identidades, no sentido de permitir a organização do percurso e a reflexão sobre ele, nos tempos em que a identidade se constrói: passado e presente e o futuro, representando as expectativas da profissão.

Assim, para o estudo, quatro professores da área das Ciências da Educação de uma

Universidade portuguesa narraram suas trajetórias, que foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo com apoio do programa NVivo 10. A análise foi feita a partir de leituras sucessivas do material, do qual emergiram categorias, não exclusivas, para representar os seus sentidos manifestos e latentes (Ferreira, 2004). A interpretação procurou significar e ressignificar o texto, a fim de permitir a construção de conhecimentos e criar reflexões sobre a docência universitária.

A análise do grupo de discussão focalizada e a análise das narrativas foram realizadas separadamente, dada a natureza distinta das estratégias metodológicas. Contudo, para potencializar a discussão, houve o constante diálogo entre seus resultados. Neste artigo, interessa apresentar os resultados que nos indicam alguns espaços de formação, como o contexto familiar, a formação inicial e o exercício profissional, anteriores à docência universitária, mas fundamentais para a construção da identidade do sujeito. Para tal, trazemos a voz dos sujeitos participantes da pesquisa, aqueles professores que vivem a docência em primeira pessoa.

A trajetória pessoal dos professores: narrativas e espaços de formação

A socialização primária, promotora da integração do sujeito na sociedade e da interiorização desta sociedade pelo sujeito, tem a família como instituição decisiva. O contexto familiar, portanto, pode influenciar ou determinar algumas dimensões da identidade do sujeito, assim como interferir diretamente no seu percurso escolar e nas suas escolhas.

Ao discutirmos os resultados da investigação neste âmbito, podemos perceber, por exemplo, que a ordem de nascimento é decisiva para que uma participante do estudo tivesse um percurso escolar que a levou até a docência universitária:

na família eu sou a única que tem formação a nível do ensino superior dos irmãos. (...) Os mais velhos não puderam estudar. (...) Eu sou a mais nova, eles são todos mais velhos e, ainda que sendo muito bons estudantes, os três mais velhos não tiveram oportunidade de estudar, porque, entretanto, meu pai faleceu quando eu tinha nove anos e, portanto, os mais velhos tiveram que ter um bocadinho a responsabilidade de liderar a família e daí não terem prosseguido em termos dos estudos de ensino superior. (Professora Gabriela)

É importante salientar que, se o contexto familiar é o primeiro momento de socialização de um indivíduo, também é verdade que este seio é socialmente localizado, no tempo, no espaço e numa condição social específica. Assim, ao indivíduo é atribuído um lugar específico no mundo (Berger e Luckmann, 2003) que pode ser mantido ou modificado, visto que a interiorização da identidade não se dá definitivamente. Dotta (2010) descreve, por exemplo, que a influência familiar para o percurso escolar pode ocorrer de diferentes formas: por meio de atitudes, como o esforço para financiar os estudos, pelo exemplo do contexto familiar e por motivações verbais, como o discurso sobre a possibilidade de ascensão social através da escola. São exemplos:

eu sou a primeira geração na família com formação no ensino superior. (...) O meu referente na continuidade ou da relação com a escola nunca teve esse referente de experiências anteriores nem em termos de pessoas da geração anterior. (...) De qualquer modo, embora eu não tivesse grande referência de pessoas que tivessem feito percurso académico, eu sempre soube que ia para o ensino superior. Sempre soube! A minha família nunca admitia outra possibilidade, ainda que eles não tivessem tido esse percurso. (...) Portanto, a geração dos meus pais já teve uma educação escolar diferente da dos meus avós e percebeu que era necessário investir. Para as filhas, meus pais quiseram investir mais. Eu sempre soube, desde a escola primária eu sabia que meu percurso ia ser escolar mesmo não tendo tido referência anterior. A ida para o ensino superior era tácita. (Professora Luciana)

E depois a entrada na universidade era uma coisa normal. Ambos os meus pais têm cursos universitários; os meus avós também tinham curso universitário e, portanto, meus primos, tios e todos que já tinham e aí ambos os sexos tinham frequência universitária e, portanto, era uma coisa normal. (Professor Jorge)

Eu sou de uma família de professores. Os meus pais eram professores, não do ensino universitário, mas do ensino secundário, eram professores de ciências naturais. A minha mãe, além de ter o curso de biologia tinha também o curso de medicina, mas nunca exerceu como médica. Nós somos uma série de irmãos, somos 7 irmãos e todos frequentamos o ensino superior. (...) Duas irmãs são professoras do ensino básico e secundário e um outro que também foi professor universitário na faculdade de engenharia, mas nesse momento não é, porque acumulou com coisas no privado, mas sim, tenho um irmão que é professor universitário também. (Professora Flávia)

Podemos entender que os projetos de vida de um sujeito não têm origem abstrata, mas são dialogados na vida em grupo (Bertaux, 2010). A realidade social não está “lá fora”, como alerta Tajfel (1982), mas é construída pelo sujeito com os recursos que o seu contexto social oferece.

Pereira (2010), em estudo sobre a profissionalidade docente, alerta para o fato de a formação inicial se afirmar como referencial incontornável para a construção da identidade profissional. Simões et al. (1997 apud Lopes, Sá, Ribeiro e Machado, 2006) defendem que o processo de formação pode transformar o posicionamento do sujeito face à realidade, visto que esta identidade profissional de base, desenvolvida na formação inicial, representa a aquisição de uma visão e de uma estratégia de projeção de si.

Observamos, pelas narrativas dos professores participantes do estudo, que a entrada na universidade também levantava questões da juventude. O ingresso no meio universitário, em alguns casos, implicou o deslocamento para uma cidade maior e distante, o que retira as professoras do contexto familiar. Essa projeção de si envolvia o âmbito profissional e ainda o (re)conhecimento da juventude e da passagem para a vida adulta, como podemos perceber pelas falas aqui transcritas:

Não, nasci numa vila a 70km daqui e estou aqui desde que vim fazer a licenciatura. Vim com as minhas amigas e foi ótima essa altura! Vim com as amigas da vila. (Professora Gabriela)
Quase ninguém saiu para fora e eu sempre quis sair. Também tem a ver com questões enquanto jovem, porque meus pais não me deixavam sair, então eu precisava sair e mudei de cidade sozinha. Vim com 17 anos sozinha para aqui. (...) Saía e equilibrava um pouco o mundo do jovem, porque eu tinha 17-18 anos e precisava viver essa parte, e tinha que viver nessa altura, porque não a tinha vivido antes, mas equilibrava com estudo. (Professora Luciana)

Além da negociação entre a universidade e a juventude, há outras questões que são colocadas na formação inicial. Outra professora do estudo, por exemplo, matricula-se no curso, mas não frequenta as aulas, engajando-se politicamente e fazendo parte da associação de estudantes e sendo ativa na organização de atividades políticas.

Eu não tinha a mínima hipótese de ir às aulas todas e o curso de matemática não me obrigava a uma presença tão grande e, portanto, na altura inscrevi-me em matemática. (...) Mas a verdade foi que mesmo assim ainda era impossível frequentar e, portanto, não fiz disciplina nenhuma; muito rapidamente percebi que não conseguia conciliar. Portanto, deixei, nem fui mais às aulas, não tentei fazer exame nenhum e não fiz nada porque foi rápido eu perceber que não tinha hipóteses de conciliar tudo. (Professora Flávia)

Muitas memórias que os professores narraram a respeito da formação inicial estão relacionadas com a própria representação do professor universitário, como este exemplo do professor cuja entrada na faculdade não (cor)responde às suas expectativas.

Tinha na minha ideia um determinado estilo, determinado tipo de universidade e quando aqui chego vejo que muitos dos meus professores eram recém-licenciados do próprio curso de sociologia que, podiam até ter boa vontade, e tinham, mas não tinham nem experiência de vida

nem experiência acadêmica nem experiência de mais nada, então estavam quase simplesmente a reproduzir aquilo que tinham aprendido 2 ou 3 anos antes no curso. E, portanto, desse ponto de vista, o curso foi um bocado, um certo desapontamento. Acho que não era um curso particularmente interessante. (Professor Jorge)

A crítica que o sujeito da investigação faz aos seus professores, no âmbito da sua formação inicial, remete para experiências profissionais, na área do estudo ou no âmbito acadêmico, no ensino ou na investigação, como importantes para o desenvolvimento da profissão e como fator de aprimoramento da docência e da qualidade do exercício profissional. Nesta mesma esteira, também sobre a qualidade do exercício profissional, incide a formação inicial da professora Gabriela. Seu discurso, suas concepções e suas práticas como professora universitária hoje estão marcados pela componente pedagógica que foi ressaltada ao longo de sua formação inicial como requisito para uma boa docência.

A formação de educação da infância é uma formação muito rica em termos de pedagogia, portanto eu tinha uma sensibilidade grande em termos do que é exercício da pedagogia na ação docente, que me adveio da minha formação em Educação da Infância e minha experiência profissional com crianças dos 0 aos 3 anos, no contexto de formação em que essa questão pedagógica é muito premente, muito importante. (Professora Gabriela)

Atentando para o percurso dos professores participantes, podemos identificar a relevância da formação inicial para as suas escolhas futuras. As professoras Luciana e Gabriela, após concluírem as suas formações de base e após trabalharem em diferentes contextos, ingressam no curso de Ciências da Educação, onde hoje lecionam. A professora Flávia, que não tem sua formação inicial concretizada, desiste do curso e ingressa no mercado de trabalho para, mais tarde, também ingressar como estudante nas Ciências da Educação. O professor Jorge prolonga seus estudos ao nível do mestrado e tem, nas investigações, o alicerce que o encaminhará para a docência universitária nesta área.

Respeitando a cronologia dos acontecimentos, visto que as experiências vividas reformulam os projetos de vida e reconstróem a identidade, abordamos as experiências profissionais dos participantes para, posteriormente, discutir a segunda formação das professoras, em Ciências da Educação, fundamental para direcionar o percurso e reconfigurar a identidade.

Assim, podemos afirmar que identificamos, neste estudo, que o caminho que levou os professores em direção à docência universitária foi determinado pelas suas experiências profissionais anteriores, ao promoverem um interesse crescente por aprofundar estudos e questões através da investigação. Se a docência universitária surge como natural após a licenciatura em Ciências da Educação, o ingresso no curso ocorreu devido às experiências profissionais anteriores, que constantemente suscitavam questionamentos sobre a educação.

A experiência profissional anterior do professor Jorge centra-se em projetos de investigação e na docência em outra instituição do ensino superior: A marca da influência deste período reside nas principais temáticas desenvolvidas em investigações pelo professor hoje em dia, cujo interesse foi despertado anteriormente:

Fui entre dois anos, 92-94, voluntário da APAV, que é a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima e foi do ponto de vista profissional a experiência mais forte, mais interessante que tive durante a licenciatura. (...) Provavelmente [essa experiência influenciou as temáticas de investigação], porque eram as questões do crime, da delinquência, da vítima, portanto, são temas que ainda hoje me interessam e que até estiveram mais presentes nos primeiros tempos da minha carreira. (Professor Jorge)

A Professora Luciana, quando sai da licenciatura para o exercício profissional na

sala de aula, se depara com diferentes realidades e distintos cenários daqueles previstos ao longo do curso. Estes contextos questionaram sua prática, o que a fez procurar, nas Ciências da Educação, respostas.

E foi minha 1ª escola, mas foi realmente a escola que mudou muito a mim própria, eu afinei, apurei. (...) No ano a seguir eu fico numa escola muito pequenina no interior do país e isso realmente foi muito importante em termos da minha concepção como professora do ensino secundário, porque eu tive que arrumar muitas das coisas que eu achava que eram certas e aplicá-las ao local. Foi um contraste muito grande e esse contraste me ajudou muito como professora de secundária e naquilo que o professor pode fazer para além do saber, transmitir o saber...

(...)

Aí a experiência foi diferente, mas foi essa experiência que me fez vir para as Ciências da Educação porque eu comecei a lidar com outros tipos de problemas que não tinha na escola anterior e eu pensei "preciso saber mais de educação porque aquilo que eu sei não chega, não está a chegar para eu saber o que se passa com o jovem, não entendo". Então eu achei que precisava saber mais e comecei a ler. (Professora Luciana)

Dessa forma, podemos entender que foi a experiência profissional que direcionou o percurso para as Ciências da Educação, como possibilidade de investigar o cenário em que as professoras trabalhavam. A licenciatura, então, era vista como um investimento para a melhoria da atuação profissional, como possibilidade de atribuir saberes ao exercício profissional.

Eu penso que teve a ver um pouco com o percurso profissional, (...) foi um investimento profissional, foi um investimento acadêmico, de aprofundamento do saber, obviamente. Na altura as Ciências da Educação começaram a ser mais conhecidas e foi por aí, entrei no curso como investimento profissional e pessoal. (Professora Gabriela)

A Professora Flávia abandona o curso universitário que começou após a conclusão do ensino médio e ingressa no mercado de trabalho, acumulando experiências profissionais em diferentes contextos onde a educação sempre se afirmou como fio condutor de seus trabalhos. Com isso, a professora procura o curso das Ciências da Educação para aprofundar os seus conhecimentos. A mesma docente alerta-nos para o facto de que, além do ingresso no curso surgir como investimento profissional, é importante destacar, nesta fase da formação, a facilidade para cursar a licenciatura, tendo em conta as experiências anteriores das professoras.

Fiz o percurso de 4 anos da licenciatura e foi um curso com que me identifiquei – não posso dizer a 100% porque houve uma ou outra coisa que não foi exatamente assim, mas de facto houve uma identificação muito grande com o curso, com aquilo que se discutia nas unidades curriculares, com a forma como as aulas corriam, com a relação com os professores, pronto. Senti de facto uma afinidade muito grande e, portanto, tendo feito uma interrupção de mais de 20 anos, senti, aliás, que meu percurso de vida tinha sido um fator de enorme facilitação no percurso da licenciatura, dada a característica do curso que obriga a leitura de uma série de textos, a análise de uma série de textos, discussão crítica de textos, a capacidade de argumentar: isso era o que eu tinha andado a fazer por 20 anos! Portanto tinha em muitos aspetos até mais facilidade que outros colegas, porque tinha experiência de vida muito próxima de algumas que eram as exigências aqui no âmbito do curso e não foi algo que depois eu achasse que era... talvez de facto em outra área teria sido mais complicado, mas de facto houve uma identificação muito grande e de facto eu revei-me em muitas coisas que estávamos a discutir aqui e houve imenso interesse. (Professora Flávia)

Podemos observar, pela narrativa das professoras, que o acesso e o modo de estar no curso surgiram de forma consciente, pelo desejo de ter a vida profissional permeada por aqueles saberes. Assim, a maturidade que as professoras tinham, pelas outras experiências que já tinham vivido, promoveu um novo significado do contexto universitário. A vivência que elas tinham em seus históricos, como já ter estado numa sala de aula, compreender o

mundo de trabalho e ter outras experiências, possibilitou-lhes uma postura diferente, na voz delas, mais proveitosa dos estudos.

[A experiência profissional] também influenciou imenso o meu percurso quando eu fiz a licenciatura em ciências da educação, porque muitos trabalhos que eu acabei por fazer na licenciatura eram de reflexão e de análise de experiências que eu tinha passado nesses contextos. (...) fiz tudo certinho com notas muito boas, no final da licenciatura fui a melhor aluna, tive média de 18. Fiquei muito contente porque estava a trabalhar e isso às vezes... A organização do tempo é diferente e o investimento... E eu acho que a inteligência é uma coisa que evolui, não está estagnada e eu acho que fiquei inteligente, fiquei mais inteligente com o tempo e com a experiência, com o conhecer, saber como as coisas funcionam, perceber o que os professores estão a pedir também, e investimento! Eu estava a investir numa coisa que para mim fazia muito sentido e, portanto, o primeiro ano correu muito bem e eu acho que foi esse primeiro ano correr muito bem que me estimulou a continuar. (Professora Luciana)

Podemos admitir que a postura das professoras como alunas “de novo”, de uma nova licenciatura ou de uma licenciatura posterior a um exercício profissional, está carregada de histórias, valores e desejos que foram adquiridos em seus percursos biográficos, em suas trajetórias profissionais. Dessa forma, compreendemos que a socialização profissional vivida anteriormente pelas professoras participantes do estudo ajuda na configuração de uma nova perspectiva sobre o mundo e sobre estratégias sociais.

Outra questão relevante dentro desta discussão é o facto de que tanto a formação inicial como a experiência profissional promovem efeitos na identidade e na atuação do docente. Por exemplo, se podemos perceber que o Professor Jorge recebe como “herança” a temática que desenvolve em suas investigações, também podemos compreender que no percurso da Professora Flávia, o marco da sua experiência anterior na sua atuação como docente centra-se na atividade política e na preocupação pela participação dos alunos:

Quando eu comecei a dar aulas é evidente que eu tinha fruto, da minha experiência anterior, é evidente que eu tinha à vontade para falar em público, tinha dirigido centenas de reuniões em que tinha que as ter preparado, em que eu tinha que dizer algumas coisas, ouvir os outros, fazer síntese do que as pessoas tinham dito. Tinha essa experiência grande e portanto tinha ideia que para mim era muito importante do ponto de vista das aulas de criar espaço de discussão e de partilha com os estudantes. (Professora Flávia)

A fala da Professora Elza, participante do grupo de discussão focalizada, nos permite constatar que a identidade profissional não se apaga, mas se constrói a cada atividade exercida e em cada contexto onde se situa. “Portanto, ainda estou a cozer, ainda estou a cozinhar esta ideia, porque realmente quando entro aqui, eu entro com identidade de professora primária, uma professora primária muito inquieta, ou seja, que nunca esteve muito bem como professora primária”. (Professora Elza)

A professora Gabriela, com formação inicial em Educação da Infância, tem, em razão das preocupações da sua formação de base, sua ação direcionada para as componentes pedagógicas da profissão e para a importância da relação educativa.

Tinha reflexão a respeito da minha identidade profissional enquanto educadora de infância. Ainda hoje, 15 anos depois de ter deixado o trabalho, aliás, mais de 15 anos, porque eu só tive 4 anos, digamos, em trabalho direto em jardim-de-infância, o resto foi sempre um trabalho de interlocação com outras educadoras, com outros atores educativos, com a família e com as crianças, obviamente. Mas foi aí que eu construí minha identidade profissional. Foi ao nível da minha intervenção com crianças em educação de infância e depois também num trabalho de coordenação dos meus pares; construí uma identidade profissional que depois sofreu uma rutura depois quando entrei na universidade.

O modo pedagógico que eu utilizo hoje vai beber, digamos, na minha primeira

identidade profissional, a minha ação pedagógica... Há muita coisa que eu recuperei e ponho em ação hoje (...) Tudo isso eu recuperei e hoje, enquanto docente do ensino superior, isso é uma coisa que eu preservo muito e diria que é de mim, que faz parte da minha identidade profissional. O meu modo de trabalho pedagógico, esta forma de estar na sala de aula, nunca me consegui situar na tal concepção de professor como cátedra; não faz parte de mim como pessoa. Porque também tive uma trajetória profissional que me foi moldando em ideais pedagógicos... (Professora Gabriela)

Algumas considerações finais

Os resultados aqui apresentados nos permitem concretizar a ideia de que as identidades dos professores articulam diferentes dimensões e são (re)construídas em diferentes contextos. Podemos perceber, pela narrativa dos professores, que as escolhas da formação inicial influenciam diretamente o exercício profissional posterior, do mesmo jeito que a atuação profissional anterior também tem grande impacto na construção da identidade docente. Lembramos que a formação inicial se afirmou como espaço importante para a construção da identidade profissional visto que o processo dessa formação possibilita uma retrospectiva e uma projeção de um projeto de futuro, o que permite que consideremos este momento como possibilidade, espaço e tempo de reflexão e de construção de uma identidade profissional.

Consideramos, assim, que muito do que constitui o histórico profissional de um sujeito é transferido, remodelado ou modificado em sua vida e na sua atuação profissional, o que nos permite afirmar o movimento de constante (re)construção da identidade de um sujeito e da sua identidade profissional. Torna-se claro que a identidade se transforma com novas relações profissionais, mas pode manter muito do que já foi construído pelas vivências do sujeito em outros momentos e processos de socialização pelos quais ele tenha passado e vivenciado ao longo da sua vida e da sua carreira.

O estudo sobre a trajetória do sujeito, desde o contexto familiar e sua condição socioeconômica, passando pelo percurso escolar e pela relação educativa assim como pela formação inicial e pelas experiências profissionais, tem extrema importância para a investigação sobre a identidade acadêmica, visto que ela não é feita em um momento pontual, mas é construída e reconstruída num movimento do longo do tempo. A conjugação destas histórias e destas experiências, sempre (res)significadas pelos sujeitos participantes da investigação, evidenciam a construção social da identidade e a interferência que têm no exercício profissional do sujeito.

Referências

- ANDRADE, J. A. R. Autonomia para a Licenciatura. **Pensando a educação (ensaios sobre a Formação do Professor e a Política Educacional)**. São Paulo: UNESP 1989
- ANDRÉ, M.(org.). **Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)**. Brasília: MEC / INEP / COMPED. 2002.
- ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990 – 1996). In: ANDRÉ, M.(org.). **Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)**. Brasília: MEC / INEP / COMPED. 2002.
- ANDRADE, R. R. M. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação entre os anos de 1999 a 2003**. Dissertação (mestrado em Educação: Psicologia da Educação) São Paulo: PUC-SP 2006.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.

- BECKER H. S. e GEER, B. 1997. La culture étudiante dans les facultés de médecine. In: FORQUIN, J. C. **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques**. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier. p. 271 – 283. 1997.
- BERNARDO, M. V. C. Introdução. **Pensando a educação (Ensaio sobre a Formação do Professor e a Política Educacional)**. São Paulo: UNESP 1989
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: VOZES. 2003.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução – elementos para uma teoria do sistema**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1975
- BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992 – 1998. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPEd, nº 18, p.82 – 100. 2001.
- CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L., FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade**. 2ª edição. São Paulo: Ed. Nacional, p. 107 – 149. 1966.
- FURLAN, E. G. M. **A cultura estudantil na Licenciatura em Química: dando voz aos alunos**. Dissertação (mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) São Paulo: PUC-SP. 2004.
- GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013
- JULIÁ, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 01, p. 09 – 43. 2001
- KASSEBOEHMER, C. FERREIRA, L. H. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores das IES públicas paulistas. **Quim. Nova**, Vol. 31, No. 3, 694-699, 2008.
- MARIN, A. J. Uma Didática para o Ensino de 1º e 2º Grau. **Pensando a educação (Ensaio sobre a Formação do Professor e a Política Educacional)**. São Paulo: UNESP 1989.
- MARIN, A. J., BUENO, J. G. S., SAMPAIO, M. M. F. **A escola como objeto de estudo: tendências das dissertações e teses brasileiras sobre a escola – 1981/1998**. Trabalho apresentado no Seminário: “Perspectivas de pesquisa sobre escola” - PUC-SP. 2003.
- MAZZETTO, S. E.; BRAVO, C. C.; CARNEIRO, SÁ. Licenciatura em Química da UFC: perfil socio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. **Quim. Nova**, Vol. 25, No. 6B, 1204-1210. 2002.
- MORAES, I. N., NADER, A.A.G. O movimento nacional de reformulação dos cursos de formação do educador: impasses e perspectivas. **Caderno CEDES 17 – O profissional do ensino – debates sobre sua formação**. São Paulo: Cortez. 1986.
- NETO, P. C. P.; QUEIROZ, S. L.; ZANON, D. A. V. As disciplinas pedagógicas na formação e na construção de representações sobre o trabalho docente: visões de alunos de licenciatura em Química e Física. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 75-94, 2009.
- PAGOTTO, M. D. S. **A UNESP e a formação de professores**. Tese de doutorado da Universidade de Campinas. 1995.
- PARSONS, T. The school as a social system: some of its functions in american society. **Harvard Educational Review**, v. 29, nº 4, p. 297-318. 1959.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata. 1998.
- SELLTIZ, C., JAHODA, M., DEUTSCH, M., COOK, S. M. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo, Helder, EDUSP. 1965.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** nº 14. Campinas – SP: Autores Associados. 2000.

VIANNA, J.F.; AYDOS, M.C.; SIQUEIRA, O. S. Curso noturno de licenciatura em Química – uma década de experiência na UFMS. **Química Nova**, 20(2), 1997.
VIÑAO FRAGO, A. Por uma história de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. **História y Sociedad**, nº 65. 1998.
WALLER, W. **The Sociology of teaching**. New York: Russell & Russell, caps. 1 e 2. 1961.

Recebido em: 15/08/2014
Aprovado para publicação em: 31/10/2014