

TORNANDO-SE PROFESSORA: NARRATIVAS SOBRE OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA

Rosana Maria Martins – UFMT

Simone Albuquerque da Rocha – UFMT

Agência Financiadora: CAPES

1 Introdução

As pesquisas sobre a formação de professores as quais encerram, como objeto de investigação, a licenciatura, têm se destacado no cenário nacional em que constantes e vertiginosas mudanças pelas quais, nos últimos anos, a sociedade vem passando, afetam sua proposta curricular e sua trajetória. Assim, o processo de formação docente precisa garantir que os licenciandos sejam capazes de atuar, criticamente, na sociedade, contribuindo para a efetivação de processos de educação humanos e, também, democráticos. Desse modo, a formação não deve estar alicerçada apenas no conhecimento técnico das disciplinas a serem ministradas; é preciso, também, garantir a construção de conhecimentos práticos.

Portanto, os espaços definidos nas licenciaturas, pelas normas vigentes no Brasil, são destinados ao encaminhamento concreto das práticas docentes a fim de aliar experiência e teoria. Mas, infelizmente, esses espaços, muitas vezes, não são assumidos nas instituições formadoras a fazer o entrelaçamento entre conhecimento acadêmico e conhecimento que surge com o exercício da profissão e nas experiências vividas das situações escolares na Educação Básica. De acordo com Gatti, Baretto e André (2011, p.90), “encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado”.

As pesquisadoras afirmam a relevância de destacar os aspectos problemáticos na execução cotidiana das propostas curriculares dos cursos de graduação, principalmente, por formarem professores. E, asseguram as autoras, “caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida” (p. 93).

Diante de tais questões conflitantes neste campo de estudo, buscamos conhecer e compreender, ao longo da pesquisa longitudinal, frutos de projeto interinstitucional, duas instituições brasileiras, sendo uma pública e uma confessional, como se dá o processo de tornar-se professor, acompanhando a trajetória do acadêmico no Curso de Licenciatura de Matemática de uma das universidades, cuja turma iniciou em 2009 e concluiu em 2012, evidenciando o movimento constitutivo de sua identidade profissional. Para tanto, a presente

pesquisa apropriou-se de narrativas (auto)biográficas – memoriais de formação – para acompanhar e compreender melhor os processos pelos quais passam os futuros professores, sem experiência na docência, em sua formação, então cunhados pelo próprio sujeito em uma escrita “narrativa de si”, constituindo-se, assim, um enfoque recente nas pesquisas sobre formação e identidade docentes.

Comprendemos que o desenvolvimento profissional dos professores e a constituição da identidade se evidenciam, como enfatiza Marcelo (2009a, p. 7), “na forma como definem a si mesmos e aos outros, configurando-se em um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais”.

Neste sentido, o grande desafio desta nova era e dessa complexidade é construir a identidade do educador. Por isso, essa construção deve ser vista, conforme aponta Pimenta (1994, p.2), “como um [...] processo do sujeito historicamente situado”.

Ao instituir as narrativas na investigação, respaldamo-nos em Josso (2004, p.205), ao considerar que estas possibilitam, aos licenciados, “construir-se formando-se, formar-se construindo, produzir conhecimento para criar sentido, produzir sentido para criar sentido, produzir sentido para criar conhecimento”.

Assim, no intuito de as narrativas serem a expressão de sentidos, apontamos o objetivo desta pesquisa que consiste em analisar os indícios de constituição da identidade docente de licenciandos em formação no Curso de Matemática de uma Universidade pública em Mato Grosso, buscando compreender o que revelam esses jovens, aprendizes de professores, nos memoriais de formação, escritas assinaladas e cunhadas pelos sentimentos e sensações, imagens e compreensões de quem vivencia, cotidianamente, esse processo.

Para tal finalidade, apresentamos os seguintes objetivos específicos: buscar, nas narrativas (auto)biográficas, presentes nos memoriais de formação, as marcas de trajetórias de formação e indícios de constituição de identidade ao longo do curso; identificar, na trajetória escolar, as marcas deixadas por maus professores e como estas são ressignificadas pelos licenciandos e, ainda, compreender, quais experiências e práticas vivenciadas, ao longo do processo formativo, desencadeiam reflexões e aprendizados acerca da futura profissão.

Os objetivos são conquistados passo a passo com o auxílio das questões da pesquisa, quais sejam: O que registram os licenciandos em narrativas de si, sobre os indícios de constituição da identidade docente como professor de Matemática? De que forma se apresenta a trajetória de escolaridade desses futuros professores, em especial, as marcas deixadas pelos maus professores? Quais experiências e práticas são mobilizadoras de maiores reflexões acerca da futura profissão?

Sabemos que os modelos de docência, então vivenciados no decorrer da vida de estudante, subsidiam, auxiliam e alicerçam a constituição da identidade docente, agindo, tanto na repulsa pelo professor e daí a busca por sua superação, quanto na admiração pelos bons professores e, então, a sua imitação. Assim, nesse processo de análises, reconstrução e reflexões, os licenciandos vão construindo-se docentes e, nesse movimento, a identidade vai se refazendo a cada passo que os aprendizes de professor avançam na vida e nos estudos da formação docente.

Diante destes fatores, os memoriais de formação foram assumidos por constituírem-se em instrumentos de grande relevância, ao serem inseridos desde o primeiro ano de formação profissional, oportunizando melhor entendimento do ingresso do licenciando no curso. Para Carrilho (2007, p.19), no memorial, “os alunos escrevem suas histórias de vida enfocando sua formação estudantil e profissional, refletindo sobre ela”.

De acordo com Passeggi (2003, p. 11), “ao revisitar o caminho percorrido reconstrói representação de si agindo no mundo, mais consciente do seu fazer e do seu querer”.

Para este estudo, foram adotadas as narrativas (auto)biográficas de três licenciandos do Curso de Matemática, sob a forma de memoriais de formação, trazendo para o foco das análises as percepções sobre o aprender para ensinar, a partir das reconfigurações das imagens da docência, de forma a dar novos sentidos à constituição de identidade docente.

2 Narrativas (auto)biográficas: os memoriais de formação como organizadores das histórias contadas

A formação do professor deve ser repensada conforme a necessidade social da escola pública, sempre aberta ao novo e capaz de oferecer, ao aluno, caminhos para a busca de respostas às questões que enfrenta no cotidiano. Entendemos que a docência é uma atividade profissional complexa, que envolve saberes e práticas diversificadas. Veiga (2010, p. 20) acentua: “isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática”.

Passos et al. (2006, p. 195, grifo dos autores) consideram “a formação docente numa perspectiva de *formação contínua* e de desenvolvimento profissional, pois pode ser entendida como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas”. Os autores argumentam que a formação profissional (teórico-prática) para a docência, desde o seu início, deve envolver aspectos conceituais, didático-pedagógicos e curriculares.

Nesse sentido, o futuro docente precisa construir uma identidade profissional com os saberes pedagógicos próprios da profissão, atendendo às exigências da população envolvida e às demandas que se apresentam na escola. Porém acreditamos que o desenvolvimento pessoal e profissional acontece no processo de formar-se, num movimento *continuum*. Isso significa dizer que o professor se apropria das experiências vivenciadas e as integra ao seu repertório cultural e, assim, vai se formando e, no formar-se, desenvolve-se, sempre num movimento espiral.

Desse modo, entendemos como Placco e Souza (2010) que

o processo de formação dos sujeitos e de suas identidades profissionais como movimento de tensão permanente, contínuo, fluido, com momentos de identificação que possuem dadas formas identitárias, sempre provisórias, mas constituidoras de sua maneira de agir e pensar sobre o que fazem e vivem. (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 93-94)

Lembramo-nos de Nóvoa (1992), quando o autor afirma que a identidade não é um elemento adquirido, assim como não é uma propriedade ou um produto. A identidade é, para ele, um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras diversas de ser e de estar na profissão.

Portanto, não é fácil conceituar identidade. Por isso, recorremos a Ciampa (2001), a Dubar (2005), a Stuart Hall (2006) e a Larrosa (2004), a fim de avançar nossa compreensão, nosso entendimento, do que seja identidade. Vejamos:

Ciampa (1987) ocupa-se da identidade enquanto conjunto das personagens que atuam em um processo de tensão permanente com os papéis sociais pré-estabelecidos e se transformam, ainda que algumas vezes, a aparência seja de não mudança. Dubar (1997) focaliza a identidade no trabalho, enfatizando o eixo relacional pelo estudo do papel das instituições em sua constituição, localizando as forças que atuam em sua produção também de uma perspectiva dialética em que a identidade equivale a um processo de tensão permanente entre o individual e o social. Já [...] Hall (2006) situa a identidade na pós-modernidade [...] [conceituando-a de identidades culturais e alega que] não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade, visto tratar-se de aspecto complexo, que envolve múltiplos fatores. (FARIA; SOUZA, 2011, p. 41-42).

Segundo esses autores, provavelmente, o interesse crescente pelo tema possa ser explicado a partir da afirmação de Hall (2006) de que o sujeito pós-moderno é caracterizado por manter sua identidade aberta, devido à mudança, à diferença e à inconstância, abrindo, assim, a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos. E, Farias e Souza (2010) finalizam, afirmando que, se essa constatação é perturbadora por assumir o caráter de imprevisibilidade, por outro lado, é positiva, já que desestabiliza identidades do passado e

abre possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos. São as identidades múltiplas, permanentemente abertas.

Já os estudos de Larrosa (2004), na perspectiva da Filosofia da Linguagem, contribuem para conceituar as narrativas de si. Para ele, o que vamos dizendo de nós, atravessado pelos discursos dos outros sobre nós, colabora com a constituição de nossas identidades, já que os sujeitos se constituem pela linguagem.

O tempo de nossas vidas está constituído pelo que sucede ao passarmos por nossas experiências. A interpretação da experiência pressupõe uma articulação temporal. Para Larrosa (2004, p. 17), “não é um acontecimento entre uma série discreta de acontecimentos, senão um acontecimento no curso da vida”. Acredita, então, ser na história de nossas vidas que os fatos assumem uma ordem e um sentido. Como também é numa trama que construímos nossa própria continuidade ou descontinuidade, ao longo dos episódios da nossa vida.

Larrosa (2004) recorre a Ricouer (1985) para explicar que nossa própria existência não pode ser separada do modo como damos conta de nós mesmos. É contando as nossas próprias histórias que produzimos, em nós mesmos, uma identidade.

Obviamente, que essa descrição identitária depende das histórias que contamos, já que nossa vida está constituída pelo que nos atravessa e por nossas experiências. E passar pela experiência, é sair transformado dela. Para Larrosa (2004, p. 17), “o que acontece enquanto experiência só pode ser interpretado narrativamente. É a história de nossas vidas que os acontecimentos ganham uma ordem e um sentido”. A narrativa, então, permite o mergulho em si mesmo, estabelecendo sua relação com o mundo.

Assim, como organizadora das memórias narradas, a pesquisa aponta, como principal instrumento, os memoriais de formação já que, no processo da escrita das narrativas, a memória aparece como fator preponderante, expondo os fatos vivenciados pelo sujeito e dando vida a eles. Segundo Passeggi (2003), o memorial é um ato de linguagem que se materializa sob a forma de narrativa (auto)biográfica.

Conforme Freitas e Fioretini (2008, p. 69), “a narrativa por seu caráter formativo, reflexivo e potencializador de produção de sentido à experiência, passa a ter espaço relevante em diferentes contextos, trazendo contribuições à constituição da identidade do sujeito da experiência”.

Diante do exposto, nossa expectativa com relação à presente pesquisa é que ela disponibilize dados relativos aos modos pelos quais os licenciandos projetam suas percepções

de como vão constituindo sua identidade profissional docente e, ao mesmo tempo, refletem sobre suas trajetórias e práticas.

3 Caminhos delineados na pesquisa

Esta pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, apropriando-se de investigação de cunho interpretativo. Justificamos nosso posicionamento metodológico, recorrendo a Bolívar (2012), quando afirma que a investigação narrativo-biográfica é um ramo da investigação interpretativa, assumindo alguns princípios gerais da investigação qualitativa, pois “se pode entender que, no fundo, toda investigação qualitativa é de fato uma investigação narrativa” (BOLÍVAR, 2012, p. 79).

Estamos buscando, nesta pesquisa, compreender e interpretar, sob o ponto de vista de sujeitos concretos, os futuros professores de Matemática, ao narrarem, em seus memoriais de formação, as percepções de sua trajetória de formação docente, constituindo-se, assim, em enfoque recente nos estudos sobre formação e identidade docentes. Neste sentido, com ênfase na pesquisa (auto)biográfica, a partir desses memoriais, buscaremos, conforme descreve Souza (2008, p. 43), “sistematizar e apreender aspectos concernentes à construção da identidade [docente] [...], ao evidenciar marcas e dispositivos experienciados nas trajetórias nas trajetórias e percursos de vida-formação”.

Para bem elucidar nossa proposta, trazemos de Chené (2010, p. 133) a expressão de que, quando elaborada descritivamente, “a narrativa de vida pressupõe que a narrativa de formação apresente um segmento da vida, isto é, aquele em que o aprendiz esteve envolvido num processo de formação”.

Assim, adotamos o método (auto)biográfico, por entendê-lo um instrumento capaz de propiciar, ao sujeito da aprendizagem, condições para melhor compreender o seu percurso de vida, associando-o, para tanto, à narrativa. Bueno (2002) observa que Nóvoa, Dominicé e Josso entendem as (auto)biografias como biografias educativas, ou seja, instrumentos de formação. Desse modo, a ênfase sobre o caráter formativo oportuniza uma nova perspectiva para a investigação educacional.

Ainda sobre o potencial da (auto)biografia, Passeggi (2003) comenta que o sujeito, ao “[...] escrever, mobiliza processos cognitivos, sócio-afetivos e metacognitivos, para dar unidade a sua história” (p. 7). Essa mesma dimensão contribui para o redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida em sua vida.

Diante da importância da adoção das (auto)biografias, desenvolvemos uma pesquisa com memoriais de formação adotados nos anos de 2009 a 2012, conforme já mencionado, em duas universidades: uma em São Paulo e outra em Mato Grosso, no decorrer da formação dos licenciandos, isto é, do primeiro ao quarto ano. Na pesquisa, já concluída, adicionamos os memoriais, como instrumentos, a cada semestre letivo e trazemos, neste texto, fragmentos de tais narrativas pessoais, escritas, a partir de roteiros sugestão, elaborados com a contribuição dos licenciandos. Os alunos determinaram o que não poderia faltar no texto e, assim, em acordo coletivo - pesquisadores e licenciandos - os memoriais foram sendo escritos na perspectiva de narrativas de si, nos quais narraram tudo que acreditavam ser importante relatar, acerca de sua formação e (auto)formação docente.

Os roteiros foram estruturados em eixos, sendo eles: trajetória de vida e de escolaridade e as expectativas da construção profissional e identidade docente; a dimensão social da profissão; os aspectos fundantes para a sua formação docente, a partir da proposta curricular vigente no Curso.

Foram oito memoriais escritos pelos licenciandos, nos horários das aulas de Estágio Supervisionado e em outras aulas cedidas por professores; permitiu-se, também, que os licenciandos os concluíssem em suas residências. Vale salientar que, antes da redação dos memoriais, foi assegurada, pelas pesquisadoras, a preservação do anonimato dos sujeitos e solicitado, aos mesmos, que sugerissem o nome com o qual gostariam de ser tratados nesses registros. Os sujeitos desta pesquisa se autodenominaram: Inquietude, Esperança e Esforço-Força de Vontade, com os quais passamos a denominá-los.

Para o presente texto, trataremos os dados dos memoriais, a partir dos eixos: os indícios de constituição da identidade docente como professor de Matemática; a trajetória de escolaridade, especialmente as marcas deixadas pelos maus professores e suas possíveis superações.

Antes de iniciarmos as análises, é importante ressaltar que, nos dados coletados, houve alguns achados, os quais não foram previstos quando da investigação sobre o estágio curricular supervisionado no Curso de Formação. Os sujeitos revelaram ser o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) *locus* privilegiado da articulação teoria-prática e prática reflexiva já que, em muitos momentos, os alunos precisavam retomar a teoria para confirmar, reformular, compreender, refletir e subsidiar sua prática e sua formação para a docência, atribuindo sentido ao que foi elaborado e realizado. O PIBID é um programa criado pelo Decreto nº 7.219/2010, a fim de fomentar a iniciação à docência, visando à melhoria do desempenho docente da educação básica, tendo como uma de suas metas: inserir os

licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando “[...] oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010, artigo 3º, inciso IV).

Assim sendo, por meio do PIBID, as experiências dos estagiários assumiram papel significativo na construção identitária dos participantes deste programa. Isto porque o licenciando bolsista deve exercer atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, dedicando 30 horas mensais ao programa, acompanhado pelo coordenador(a) institucional (IES) e pelo professor supervisor na/da escola.

No caso dos licenciandos desta pesquisa, um deles foi selecionado para participar do PIBID e desenvolvia as atividades previstas, concomitantes ao estágio supervisionado. Assim sendo, o eixo: as experiências e as práticas vivenciadas no PIBID foi acrescentado às análises, devido à importância que o aluno atribuiu ao PIBID para a sua formação docente. Portanto, tais considerações não poderiam ser descartadas.

4 Esboçando os dados emergidos nas narrativas (auto)biográficas

Já com os dados analisados e organizados em eixos, segue o primeiro eixo: os indícios de constituição da identidade docente como professor de Matemática.

É importante observar que Esperança aponta vestígios de constituição da identidade docente já no início do Curso.

[...] No segundo semestre também entrei em um projeto orientado pelo professor Y e estou apreciando muito fazer esse trabalho, pois além de eu estar adquirindo conhecimento, eu estou aprendendo a ter mais responsabilidade. [...] A disciplina cursada que eu mais me identifiquei foi Fundamentos que é o que um professor realmente precisa para ministrar aula, estou adorando estudar cálculo, mas tenho algumas dificuldades. [...] Eu quero, e já me vejo sendo professora. (Esperança, Terceiro Memorial/2010).

Enfatizamos que Esperança percebe a construção dessa identidade num processo que evolui, pois acredita que, ao participar de projeto orientado por um professor, além da disciplina Fundamentos, pôde olhar para si e afirmar estar se preparando, estar em processo de formação e já se vendo professora. Vemos, nesse movimento, o ato de pertença descrito

por Dubar (2005), pois se identifica com as atribuições recebidas pelo professor para o desenvolvimento do projeto e adere a essas identidades.

As narrativas acerca das disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso de Matemática, cursadas pelos alunos, dão pistas sobre a trajetória dos alunos nesse Curso e assim se apresentam:

No semestre passado (março a julho) foi um dos semestres que mais aprendi que melhorou muito o meu nível de conhecimentos, tive algumas dificuldades, mas consegui me recuperar e me sinto muito orgulhosa, pois eu fui a única aluna da sala que conseguiu passar de Cálculo I, mas sei que ainda tenho muito que aprender. [...] Sinto que há uma professora crescendo dentro de mim, estou fazendo estágio e estou gostando muito desse contato que estou tendo com os alunos, gosto de ensinar e é muito gratificante para mim quando consigo fazer com que os alunos entendam e aprendam. Vou modelando essa professora dentro de mim, vou me aperfeiçoando cada vez mais. (Esforço-Força de Vontade, Segundo Memorial/2009, grifo nosso.)

Há, nessa narrativa, evidências de construção de identidade docente quando os licenciandos apontam procedimentos sobre o que percebem ser constitutivos da docência, tais como: o que é ser professor, o modelo de docência que querem adotar, as experiências gratificantes da docência, as expectativas de novas aprendizagens do ser professor, os desafios do querer ensinar, as projeções que fazem sobre o “professor que querem ser”. Tudo isso é característico da identidade profissional que começa a manifestar-se neles e é perceptível aos olhos da pesquisadora pela via dos memoriais. Essas falas encaminham à constatação de Marcelo (2009a), ao afirmar que o desenvolvimento profissional dos (futuros) professores e a construção da identidade se evidenciam na maneira como definem a si mesmos e aos outros, configurando-se em um processo imbricado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

Percebemos que o tempo de nossas vidas está constituído, como nos adverte Larrosa (2004), pelo que acontece conosco, pelas nossas experiências. E a interpretação da experiência pressupõe, ainda, uma articulação temporal. As percepções dos licenciandos em suas trajetórias de formação são importantes para compreensão dos processos que colaboram para a constituição da identidade docente. Neste caso, quando narram sobre as disciplinas da matriz curricular, percebo que as impressões dos sujeitos desta pesquisa encaminham para o que foi anunciado por Josso (2004): as vivências e as experiências.

No segundo eixo das análises: a trajetória de escolaridade, especialmente as marcas deixadas pelos maus professores e suas possíveis superações, está presente nos memoriais de formação.

Em seu memorial, Esforço-Força de Vontade evidencia as violências sofridas em sua escolaridade frente aos antimodelos de docência.

Lembro que a professora da primeira série era muito brava com os alunos, se os alunos fizessem bagunça ela jogava giz e o apagador contra os alunos e também dava reguada. Mas apesar disso eu era muito estudiosa e comportada, tirava sempre notas boas, nunca reprovei de ano. (Esforço-Força de Vontade, Primeiro Memorial /2009)

Mas adiante, Esforço-Força de Vontade, nesse mesmo memorial, relata que não sofreu agressão física, mas que “muitas vezes ficou de castigo atrás da porta, por ter feito perguntas à professora”. E completa: “Por muito tempo na minha escolarização fiquei sem fazer perguntas aos professores”. Essa denúncia, em forma de “desabafo”, convida-nos à reflexão de como os professores não têm consciência do que podem provocar em seus alunos. O sujeito chega a enfatizar que era estudiosa e não reprovava. Esse tipo de relato, também, já foi identificado em outros estudos, em que os protagonistas descrevem uma situação ou questão emocional mal resolvida em sua escolarização e que vai deixando marcas em sua vida (PASSOS et al., 2008).

No seu processo (auto)biográfico, Inquietude parece tomar consciência de suas responsabilidades na ação de mediar o processo de sua formação, através da retrospectiva que faz do percurso vivenciado, ao levantar os modelos (maus e bons) que contemplam e ampliam a representação de si.

O último semestre em relação ao meu curso foi frustrante. De cinco disciplinas que cursei obtive êxito em uma. Um resultado péssimo já que tinha condições de passar de outras, exceto uma disciplina que além de ser algo novo era ministrada por um professor que faz o que quer no departamento [...]. As reprovações foram os piores impactos, no entanto, renderam muitas reflexões. As aulas de história da matemática com o professor M. eram diferenciadas, ele pela primeira vez colocara em prática um estilo de aula que teve contato com um de seus professores durante sua graduação e mestrado em Matemática. Nós sentávamos num formato de circunferência e conversávamos e questionávamos sobre os assuntos temas de cada aula. As aulas eram bem fundamentadas e tinham um bom rendimento [...] A minha concepção sobre o ser professor continua a mesma. O que tenho perseguido é a construção da minha maneira de ver a Matemática e a tentativa de defini-la. (Inquietude, Terceiro Memorial/2010)

Vemos, em sua narrativa, uma identificação com o modo de vir a ser professor, quando ressalta que “o professor colocara em prática um estilo de aula diferente” e enfatiza “[...] Nós sentávamos num formato de circunferência e conversávamos e questionávamos sobre os assuntos temas de cada aula”. Identificamos, mais uma vez, o movimento de pertença de Dubar (2005), num movimento em que dois processos marcam a constituição das formas

identitárias: o relacional e o biográfico. Sendo o primeiro relativo à identidade para o outro, conforme expõem Faria e Souza (2011, p.35) “em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o biográfico corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreende as identidades herdadas e identidades visadas”.

O terceiro eixo das análises: as experiências e as práticas vivenciadas no PIBID que foram mobilizadoras de maiores reflexões acerca da futura profissão.

Esforço-Força de Vontade foi impulsionada aos avanços que vê em si para o exercício futuro da docência quando conseguiu dar sentido a sua prática pedagógica ao ajudar o outro a aprender, isto é, ao colaborar para que o outro avance em seus conhecimentos. Nesse movimento, percebemos a construção dessa identidade dentro de um *continuum*. Tais colocações também são ratificadas por Placco e Souza (2010), ao observarem que a construção da identidade profissional é movimento, é atemporal e constante. Nesse sentido, veja o que ela narra no sexto memorial:

O Estágio é feito junto ao projeto PIBID, e com isso tenho a oportunidade de estar mais tempo na escola, vivenciando o dia-a-dia com os alunos, vendo as dificuldades deles e procurando uma forma de ajudá-los, através de monitorias, mini-cursos, aulas práticas e aos alunos do 2º e 3º ano preparando-os para o ENEM, aplicando simulados e depois resolvendo algumas questões da prova. E o melhor é que, ao preparar essas aulas, acabo lembrando de conteúdos que já fazia muito tempo que eu não estudava, e sempre busco uma forma de mais fácil compreensão aos alunos e mostrando alguns exemplos práticos. (Esforço-Força de Vontade, Quinto Memorial/2011).

No percurso de tornar-se professora, Esforço-Força de Vontade já consegue vivenciar, na prática, o que vem aprendendo. Há, nessa narrativa (auto)biográfica, indícios de como Esforço-Força de Vontade vai constituindo sua identidade docente. Os movimentos desse percurso não são fixos, eles são provisórios e essa provisoriedade a impele a agir e a pensar o modo de ser e de encarar a futura profissão. Como afirma Nóvoa (2009, p. 40), “o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor”.

Em outra narrativa de Esforço-Força de Vontade, ela enfatiza a importância do PIBID que proporciona a troca entre os docentes, entre seus pares, entre os sujeitos da escola campo ou onde se realizou o mesmo, como contributos de sua formação e constituição da identidade docente. Segue o excerto:

a escola em que desenvolvo esse projeto, somos muito bem aceitos pelos professores, coordenadores e todos os funcionários da escola, inclusive no início do ano todos os alunos que participam do PIBID participaram da Semana Pedagógica da escola, e foi muito bom, pois proporcionou a

visualização prática dos profissionais da Educação; como proceder para tornar o ensino mais proveitoso; discussão e o alinhamento entre os professores dos conteúdos e projetos que serão aplicados durante o ano letivo e momentos de integração através da cultura, informação e lazer. Com o Estágio e o PIBID tive um desenvolvimento muito grande, pois através das experiências vividas, aprendi como me comportar em sala de aula e melhorei minha timidez em falar em público. (Esforço-Força de Vontade, Sexto Memorial/2012).

Nessa narrativa, evidenciamos o quanto o PIBID é fonte de aprendizado, de experiências, que são fontes mobilizadoras de reflexões acerca da futura profissão, ajudando-a a aprender, a crescer e, especialmente, a tornar-se professora. Há, nesse fragmento, uma busca de pertença, na imagem institucionalizada do ser professor, em que identidade equivale a um processo de tensão permanente entre o individual e o social. De acordo com Marcelo (2009b, p.118), “o conteúdo que se ensina constrói identidade”.

Ao escutá-la, lembramo-nos de Larrosa (2002, p.20), ao afirmar que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Neste sentido, nomear o que fazemos, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, é mais do que simplesmente palavras. E continua mais adiante,

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

É importante esclarecer que o PIBID visa ao incentivo à formação docente, a fim de contribuir para a valorização do magistério e, também, oportuniza, aos licenciandos, a vivência de atividades pedagógicas em escolas públicas e propicia a aproximação entre Universidade e Escola.

Segundo Gatti, Baretto e André (2011, p. 130), “ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes”. Acrescentam as autoras que tem crescido o número de instituições que aderem a essa política. Elas também ponderam que “pesquisas avaliativas sobre seus efeitos diversos poderão futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional [de tal proposta]”.

As narrativas de Esforço-Força de Vontade dão pistas valiosas de quão significativas foram as experiências vividas no PIBID, confirmando a necessidade de investigação que venha a constatar tais resultados do PIBID na formação dos futuros professores.

5 As narrativas (auto)biográficas em devir

O presente trabalho, que pretendeu socializar as narrativas (auto)biográficas presentes nos memoriais de formação dos sujeitos desta pesquisa, evidenciou as marcas de trajetórias de formação e indícios de constituição de identidade ao longo de sua formação.

Assim, essas narrativas, impregnadas de vivências, de trajetórias de vida e de formação, evidenciam a maneira como esses sujeitos vão descrevendo seu percurso formativo que agrega histórias, conhecimentos, processos e rituais. Ao analisar os dados que indicam os indícios de constituição da identidade docente, constatamos as ocorrências de movimentos identitários, os excertos de alguns sujeitos que expõem múltiplas identidades e percebemos, também, os que indicam uma identidade aberta. Verificamos, nas narrativas, como se apresenta a identificação com as atribuições recebidas pelos professores, aderindo a essas identidades.

Quando o assunto são os maus professores, foi possível desvelar as percepções das imagens que não se coadunam aos processos de aprender e de ensinar dos sujeitos desta pesquisa e colaboraram com a (re)significação do ato pedagógico, auxiliando-os nas aprendizagens de ser professor, especialmente, na busca em ser diferente.

Pelo exposto nas narrativas (auto)biográficas, em seus memoriais de formação, especialmente, um dos sujeitos alega a importância das vivências e das experiências que experimentou no PIBID, momento em que pôde, além de exercer a prática docente e dar sentido à mesma, permitir-lhe a constatação de qual modelo projeta para o professor que deseja ser. É importante salientar que, no PIBID, as experiências da estagiária assumiram papel significativo na construção identitária, por se constituir *locus* privilegiado da articulação teoria-prática e prática reflexiva já que, em muitos momentos, a aluna precisava retomar a teoria para confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuindo sentido ao que foi elaborado e realizado.

As narrativas desses licenciandos demonstram que os mesmos, a partir de suas vivências e estudos na/da formação, vão constituindo, nesse processo, de forma gradativa e contínua, a identidade profissional docente. Isso se dá a partir dos antimodelos que, embora danosos do ponto de vista do trauma sofrido, também auxiliam na constituição da identidade de professor, pela rejeição à incorporação de determinadas práticas ao perfil docente que se propõem construir. Destaque se deve atribuir às experiências do estágio, às marcas positivas deixadas pelos professores com os quais conviveram na escola e, particularmente, às

vivências iniciais e, portanto, às marcas significativas no PIBID, no processo de tornar-se professor.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Barreto. (Orgs). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*. Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p.79-109.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 13 nov 2012.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. *Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si*. 2007. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CIAMPA, A. C. *Identidade. A estória do Severino e a História da Severina*. Um ensaio da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Trad. Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Fontes Martins, 2005.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Maringá, v. 15, n. 1, Jun 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 30 set. 2012.

FREITAS, Maria Teresa M.; FIORENTINI, Dário. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em Matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/12.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2011.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. Afonso. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo Cortez, 2004.

LAROSSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf>, Acessado em: 20 jul 2011.

_____. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-27.

MARCELO, Carlos Garcia. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v.01, n. 01, p.109-131, ago./dez. 2009a.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v.01, n. 01, p.109-131, ago./dez. 2009b.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Tradução de Graça Cunha; Cândida Hespanha; Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

PASSOS, Carmem Lúcia Brancaglioni et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, Vol. XV, Nº 1 e 2, 2006. Disponível em: <http://www.apm.pt/files/_09_lq_47fe12e32858f.pdf> . Acesso em: 03 mar 2013.

PASSOS, Marinez M. et al. Memórias: Uma metodologia de coleta de dados: dois exemplos de aplicação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Vol. 8 N. 1, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente*. Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB – set./2003. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub1.pdf>>. Acessado em: 18 mar. 2011.

PIMENTA, Selma G. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PLACCO, Vera M. N. Souza; SOUZA, Vera L. Trevisan. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. 2010. p 79-99. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca M., HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida L. de. (Orgs). *Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa*. 2. ed. Joinville-SC: Editora Univalle, 2010.p 79-99.

SOUZA, Elizeu C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, Ano 2, V. 4, p. 37-50, jul-dez de 2008. Disponível em:

<http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2011.

VEIGA, Ilma Passos A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010.