



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS

MARCILÉA SERRÃO RESQUE

**AS CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS DE DOCÊNCIA E SUAS
TRANSFORMAÇÕES NO DECORRER DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

BELÉM- PARÁ

2017

MARCILÉA SERRÃO RESQUE

**AS CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS DE DOCÊNCIA E SUAS
TRANSFORMAÇÕES NO DECORRER DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como exigência para a obtenção do Título de Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas, área de concentração: Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. José Moysés Alves

Outubro - 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S487c Serrão Resque, Mariléa
AS CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS DE DOCÊNCIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES NO
DECORRER DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA
/ Mariléa Serrão Resque. — 2018
202 f. : il. color
- Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas
(PPGECM), Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém,
2018.
Orientação: Prof. Dr. José Moysés Alves
1. Trajetórias profissionais docentes. 2. Teoria da subjetividade. 3. Docência. 4. Sentidos
subjetivos. 5. Configurações subjetivas. I. Alves, José Moysés, *orient.* II. Título
-



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS**

TESE DE DOUTORADO

**AS CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS DE DOCÊNCIA E SUAS
TRANSFORMAÇÕES NO DECORRER DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

AUTORA: MARCILÉA SERRÃO RESQUE

ORIENTADOR: Prof. Dr. José Moisés Alves

Este exemplar corresponde à redação final da tese a ser defendida por Mariléa Serrão Resque sob aprovação da Comissão Julgadora.

Data:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Moisés Alves
IEMCI/UFPA – Presidente

Prof. Dra. Sinaida Maria Vasconcelos
UEPA – Membro externo

Prof. Dra. France Fraiha Martins
PPGDOC/UFPA – Membro externo

Prof. Dr. Wilton Rabelo Pessoa
PPGDOC/UFPA – Membro externo

Prof. Dra. Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida - IEMCI/UFPA – Membro interno

Prof. Dr. João Manoel da Silva Malheiro
IEMCI/UFPA – Membro interno

Belém
2017

*“Por isso, onde estiverem os vossos bens mais
preciosos, certamente aí também estará o
vosso coração”*

(Lucas, 12:34).

Dedico este trabalho a:

*Inácio e Angela Serrão (amados pai e mãe),
Matheus, Heloisa e Lya Mara (amados filhos)*

Agradecimentos

*Yo tengo tantos hermanos
Que no los puedo contar
En el valle, la montaña,
En la pampa y en el mar
Cada cual con sus trabajos
Con sus sueños cada cual
Con la esperanza delante,
Con los recuerdos detras
Yo tengo tantos hermanos
Que no los puedo contar*

*Gente de mano caliente
Por eso de la amistad
Con uno lloro, pa llorarlo
Con un rezo pa rezar
Con un horizonte abierto
Que siempre está más allá
Y esa fuerza pa buscarlo (...)*

(Mercedes Sosa)

Com a conclusão deste trabalho, encerro um ciclo importante na minha vida. Ele faz parte de uma extensa 'lista de desejos' que tenho acalentado cumprir e que tem me lançado a percorrer muitos caminhos e a sonhar com novos projetos.

Assim, queria, ao modo de Rubem Alves, "desinformalizar" os meus agradecimentos. Despojá-los do rigor dos trabalhos científicos e transformá-lo em um simples e sincero "muito obrigado" a todos *mis hermanos*. Pessoas que acompanharam este processo de construção de vários lugares, alguns bem de perto, outros mais de longe. Deste modo, resolvi escrever uma carta de agradecimentos a essa gente de *mano caliente*, para expressar a gratidão que sinto.

Queridos amigos!

Quando iniciei o curso de doutorado, minha filha tinha apenas sete anos. Toda vez que eu sentava à mesa da cozinha para estudar, ler ou escrever o texto da tese ela me perguntava:

- Mãe a senhora tá escrevendo um livro infinito?

Respondia: - Quase isso! É um trabalho pra Universidade.

- Quantas folhas mãe?

- Acho que umas 150 ou 200 talvez!

- Nossa! A senhora vai conseguir escrever?

- Espero que sim!

Agora passados quatro anos acredito que consegui terminar! Finalizar um trabalho acadêmico é uma imensa satisfação que quero dividir com muitas pessoas especiais.

Primeiro com minha grande família! Agradeço ao meu amado pai Inácio Serrão (in memoriam) e a minha querida mãe Angela Serrão. A todos os meus oito irmãos, que faço questão de nomear, Ivo, Iran, Inácio, Inaldo, Augusto, Aguinaldo, Ana Márcia e Angela e todos os meus sobrinhos. Obrigada pelos momentos sempre amorosos e felizes que compartilhamos.

Também quero expressar minha imensa gratidão à minha pequena família, que sempre fizeram questão de expressar o quanto se sentiam felizes e orgulhosos por me ver percorrendo este caminho acadêmico. Ao Salim, companheiro de muitos sonhos e jornadas e aos meus filhos Matheus e Heloisa, meu amor incondicional e eterno!

Quero agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. José Moysés Alves, que acreditou neste trabalho quando ainda estava em um formato muito preliminar, cheio de lacunas, incertezas e dúvidas. Compartilhar as orientações e discussões foi primordial para o crescimento e encaminhamento desta tese. Obrigada professor!

Não poderia esquecer também de minha orientadora de outras viagens acadêmicas, TCC e mestrado, Prof^a. Dra. Sílvia Chaves. Serei sempre muito grata pelos seus muitos ensinamentos.

Aos professores que participaram da banca examinadora da tese e que tive a honra de contar com suas valorosas contribuições em diferentes momentos da pesquisa, Sinaida Vasconcelos, Ana Cristina Pimentel, France Frahia, Wilton Pessoa e Antônio Malheiro.

Aos “amigos que nos dão palavras de coragem e lutam para nos ver felizes”, Marcelo Casanova. André Cunha e Iris Possas, meus “fantásticos amigos” que colecionei no decorrer do doutorado. Viajamos, estudamos, rimos, choramos, partilhamos nossas angústias e vidas. A vocês minha gratidão e amizade sincera.

Aos participantes do grupo “Oriente”, que também incluí na minha coleção de amigos neste doutorado: Wilton Rabelo, Rosineide Almeida, Denise Souza, Vittor Takeshi, Cleonice e Priscila Resque. Obrigada pelo carinho, pelas sugestões e pela amizade.

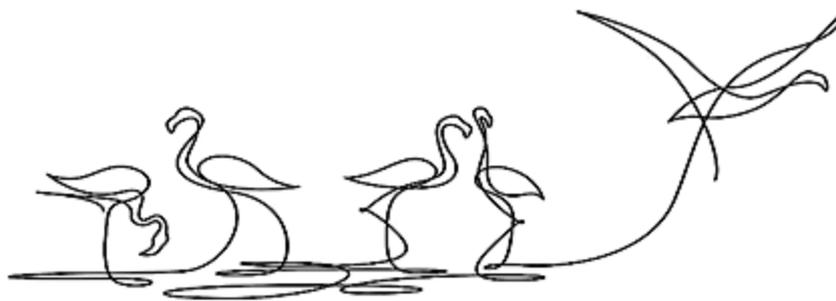
Aos professores escola Tenente Rêgo Barros, Aniel Silva, Nelba Pinheiro, Joacelma Rodrigues, Darci Barbieri, Claudinéia Ramos, Cícera, Margareth Maia, Davi Eduardo, José Augusto e Lílian Marques. Partilhar minha docência com pessoas tão especiais como vocês é sempre uma experiência enriquecedora.

A todos os meus amigos queridos que estão em muitos lugares e não caberiam aqui nomeá-los. Mas os tenho em meu coração e em minhas orações.

A Deus, que projetou este caminho e me amparou neste trajeto doutoral, sejam dadas toda honra e toda glória!!

Termino esta carta com os versos da música “Los hermanos”, de Mercedes Sosa que está no início desta seção, desejo a todos “um horizonte aberto, que está mais adiante e força para buscá-lo sempre”

Marciléa Serrão Resque



“O que faz andar a estrada?

É o sonho.

*Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá
viva.*

*É para isso que servem os caminhos,
para nos fazerem parentes do futuro”*

(Mia Couto).

RESUMO

A trajetória profissional docente é um campo de estudo que corresponde a uma das principais temáticas de análise sobre os profissionais da educação, em virtude das preocupações com os processos de formação docente em meio aos desafios do cenário educativo contemporâneo. De forma geral, tal temática vem sendo estudada no âmbito das pesquisas sobre ciclos de vida, que muitas vezes ressaltam as similaridades e regularidades presentes no percurso profissional dos professores. Esta pesquisa, de modo diferente, busca compreender a trajetória profissional como processo singular e subjetivo. Para esta leitura, trago como referência teórica principal a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey (2003; 2017). Utilizo as categorias de sentido subjetivo, configurações subjetivas, subjetividade individual e social para compreender as transformações que ocorrem nas configurações de sentidos subjetivos de docência em diferentes momentos da carreira profissional de três professores de ciências e biologia. Defendo a Tese que, analisar a trajetória profissional docente a partir deste referencial teórico, possibilita a compreensão dos movimentos de transformação dos sentidos subjetivos sobre a docência em ciências e biologia, que são produzidos nos diferentes contextos da vida pessoal e profissional. Para dar suporte ao estudo, a pesquisa alinha-se à abordagem qualitativa, assume como enfoque metodológico a Epistemologia Qualitativa de González Rey, que defende a condição eminentemente construtiva e interpretativa das pesquisas. As informações foram construídas por meio de complemento de frases, questionário aberto, entrevistas individuais e conversas informais. Apresento a análise construtiva-interpretativa da trajetória de três professores de ciências e biologia, na forma de estudos de casos. Para estes estudos, optei pelo método de análise transversal, que organizou o percurso profissional dos professores em três momentos principais: 1) As opções pela docência; 2) A entrada na carreira docente e os anos iniciais e 3) O momento atual. Os sentidos subjetivos referentes a cada momento foram interpretados por meio de indicadores construídos a partir das expressões dos sujeitos. Os resultados apontam que diferentes configurações subjetivas de docência são construídas em momentos distintos da trajetória profissional dos professores e elas constituem a base da motivação para a docência em ciências e biologia. As transformações nas configurações foram resultantes das rupturas e criações de novos sentidos subjetivos engendrados a partir das histórias pessoais dos sujeitos em diálogo permanente com seu contexto de ação atual. A pesquisa também apontou que o exercício partilhado e colaborativo da docência, a construção de formas de resistência às representações dominantes da profissão e vivências emocionalmente positivas no decorrer da trajetória, são importantes para a configuração de sentidos subjetivos de valorização da docência em ciências e biologia.

Palavras chaves: Trajetórias profissionais docentes, Docência, Teoria da Subjetividade, Sentidos Subjetivos, Configurações Subjetivas.

ABSTRACT

The professional teaching trajectory is a field of study that corresponds to one of the main thematic of analysis on the professionals of the education, due to the preoccupations with the processes of teacher formation amid the challenges of the contemporary educational scene. In general, this theme has been studied in the scope of research on life cycles, which often highlight the similarities and regularities present in the professional career of teachers. This research, in a different way, seeks to understand the professional trajectory as a singular and subjective process. For this reading, I bring as main theoretical reference the Subjectivity Theory of Fernando González Rey (2003). I use the categories of subjective sense, subjective configurations, individual and social subjectivity to understand the transformations that occur in the configurations of subjective senses of teaching in different moments of the professional career of three professors of science and biology. I defend the thesis that analyzing the professional trajectory of teachers based on this theoretical framework allows the understanding of the rupture movements and the creation of subjective senses about teaching in science and biology that are produced in the different contexts of personal and professional life. To support the study, the research is aligned with the qualitative approach, taking as a methodological approach the Qualitative Epistemology of González Rey, which defends the eminently constructive and interpretive condition of the research. The information was constructed using sentence complement, open questionnaire, individual interviews and informal conversations. I present the constructive-interpretative analysis of the trajectory of three professors of science and biology, in the form of case studies. For this study, I opted for the transversal analysis method, which organized the professional course of teachers in three main moments: 1) The options for teaching; 2) The entry into the teaching career and the initial years and 3) The present moment. The subjective meanings related to each moment were interpreted from indicators constructed from the expressions of the subjects. The results point out that different subjective configurations of teaching are built at different moments of the teachers' professional trajectory and they constitute the basis of motivation for teaching in science and biology. The transformations in the configurations resulted from the ruptures and creations of new subjective meanings engendered from the personal histories of the subjects in permanent dialogue with their current context of action. The research also pointed out that the shared and collaborative exercise of teaching, the construction of forms of resistance to the dominant representations of the profession and emotional experiences during the trajectory, are important for the configuration of subjective senses of valorization of teaching in science and biology.

Keywords: Teaching professional trajectories, Teaching, Theory of Subjectivity, Subjective Senses, Subjective Configurations.

RÉSUMÉ

La trajectoire d'enseignement professionnel est un domaine d'étude qui correspond à l'une des principales thématiques d'analyse sur les professionnels de l'éducation, en raison des préoccupations des processus de formation des enseignants au milieu des défis de la scène éducative contemporaine. En général, ce thème a été étudié dans le cadre de la recherche sur les cycles de vie, qui mettent souvent en évidence les similitudes et les régularités présentes dans la carrière professionnelle des enseignants. Cette recherche, d'une manière différente, cherche à comprendre la trajectoire professionnelle en tant que processus singulier et subjectif. Pour cette lecture, la référence théorique utilisée est la théorie de la subjectivité de Fernando González Rey (2003). Les catégories de sens subjectif, les configurations subjectives, la subjectivité individuelle et sociale sont empruntées pour comprendre les transformations qui se produisent dans les configurations des sens subjectifs de l'enseignement dans les différents moments de la carrière professionnelle de trois professeurs de science et de biologie. La thèse selon laquelle l'analyse de la trajectoire professionnelle des enseignants sur la base de ce cadre théorique permet de comprendre les mouvements de rupture et la création de sens subjectifs sur l'enseignement en science et en biologie qui se produisent dans les différents contextes de la vie personnelle et professionnelle. Cette recherche est alignée sur l'approche qualitative, en prenant comme approche méthodologique l'épistémologie qualitative de González Rey, qui défend la condition éminemment constructive et interprétative de la recherche. L'information a été construite en utilisant un complément de phrases, un questionnaire ouvert, des entretiens individuels et des conversations informelles. L'analyse constructive-interprétative de la trajectoire de trois professeurs de science et de biologie, sous la forme d'études de cas est présentée tout au long de cette thèse. L'analyse transversale, méthode choisie, qui a organisé le cours professionnel des enseignants en trois moments principaux: 1) Les options pour l'enseignement; 2) L'entrée dans la carrière d'enseignant et les années initiales et 3) Le moment présent. Les significations subjectives liées à chaque moment ont été interprétées à partir d'indicateurs construits axés sur des expressions des sujets. Les résultats soulignent que différentes configurations subjectives d'enseignement sont construites à différents moments de la trajectoire professionnelle des enseignants et constituent la base de la motivation pour l'enseignement en sciences et en biologie. Les transformations dans les configurations résultent des ruptures et des créations de nouvelles significations subjectives engendrées par les histoires personnelles des sujets en dialogue permanent avec leur contexte d'action actuel. La recherche a également souligné que l'exercice partagé et collaboratif de l'enseignement, la construction de formes de résistance aux représentations dominantes de la profession et les expériences émotionnelles pendant la trajectoire, sont importants pour la configuration des sens subjectifs de la valorisation de l'enseignement en sciences et en biologie.

Mots-clés: Enseignement des trajectoires professionnelles, Enseignement, Théorie de la subjectivité, Sens subjectif, Configurations subjectives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e dissertações disponíveis no portal da CAPES que abordam a carreira docente dos professores de ciências e biologia.....	70
Quadro 2: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento das opções pela docência em ciências e biologia do professor Antônio.....	98
Quadro 3: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento da entrada e dos anos iniciais da carreira profissional do professor Antônio.....	108
Quadro 4: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento atual da carreira profissional do professor Antônio.....	116
Quadro 5: Movimentos da subjetividade na trajetória profissional do professor Antônio.....	123
Quadro 6: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento das opções pela docência da professora Joana.....	129
Quadro 7: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento de entrada na carreira docente e os anos iniciais da trajetória profissional da professora Joana.....	137
Quadro 8: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento atual da trajetória profissional da professora Joana.....	143
Quadro 9: Movimentos da subjetividade na trajetória profissional da professora Joana.....	150
Quadro 10: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento das opções pela docência em ciências e biologia do professor Bruno.....	155
Quadro 11: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento da entrada e dos anos iniciais da carreira profissional do professor Bruno.....	160
Quadro 12: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento da entrada e dos anos iniciais da carreira profissional do professor Bruno.....	167
Quadro 13: Movimentos da subjetividade na trajetória profissional do professor Bruno.....	173

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Representação esquemática da configuração de sentidos subjetivos no momento das opções pela docência na trajetória profissional do professor Antônio 99
- Figura 2: Representação esquemática da configuração de sentidos subjetivos no momento de entrada e nos anos iniciais na trajetória profissional do professor Antônio.....109
- Figura 3: Representação esquemática da configuração de sentidos subjetivos no momento atual da trajetória profissional do professor Antônio ...117
- Figura 4: Representação esquemática da configuração de sentidos subjetivos no momento das opções pela docência na trajetória profissional da professora Joana..... 131
- Figura 5: Representação esquemática da configuração de sentidos subjetivos no momento de entrada e nos anos iniciais na trajetória profissional da professora Joana 138
- Figura 6: Representação esquemática da configuração de sentidos subjetivos no momento de entrada e nos anos iniciais na trajetória profissional da professora Joana144
- Figura 7: Representação esquemática dos sentidos subjetivos relacionados ao momento de opção pela docência na trajetória profissional do professor Bruno 156
- Figura 8: Representação esquemática dos sentidos subjetivos configurados na trajetória docente do professor Bruno, relacionados ao momento de entrada e nos anos iniciais162
- Figura 9: Representação esquemática da configuração de sentidos subjetivos no momento de entrada e nos anos iniciais na trajetória profissional do professor Bruno..... 168

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica.

FCC – Fundação Carlos Chagas.

NPADC – Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências

SUMÁRIO

PONTO DE PARTIDA:

1. A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE E TEORIA DA SUBJETIVIDADE: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO.....17

1 MEMORIAL

1. 1. UM POUCO DA MINHA HISTÓRIAE DA HISTÓRIA DE MUITA GENTE 23

2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA 38

2. 1. DE QUAL SUBJETIVIDADE ESTAMOS FALANDO?38

2. 2. SOBRE SUBJETIVIDADE E TRAJETÓRIAS DOCENTES: UM OLHAR ALÉM DAS DICOTOMIAS53

- 2.3. TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS..... 57

3 CAMINHOS PERCORRIDOS 82

2. 1. A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA COMO SUPORTE AO ESTUDO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE..... 82

3. 2. OS SUJEITOS E CENÁRIOS SOCIAIS DA PESQUISA85

3. 3. OS INSTRUMENTOS USADOS PARA A PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES 87

- 3.4. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES 90

- 3.4.1. Em busca dos indicadores de sentidos subjetivos 90

- 3.4.2. Por que estudo de casos? 92

4 OS PROFESSORES E SUAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS:

- Configurações subjetivas de docência. 94**

- 4.1. Caso 1 - O PROFESSOR ANTÔNIO: A DOCÊNCIA COMO PERCURSO DO ENCONTRO..... 97

4. 2. Caso 2 - A PROFESSORA JOANA: DOCÊNCIA EM MEIO A ADVERSIDADES..... 129

5. 3. Caso 3 - O PROFESSOR BRUNO E SUA TRAJETÓRIA DOCENTE 154

5 FINALIZANDO O PERCURSO: O que apontam as configurações subjetivas dos professores em diferentes momentos de suas trajetórias profissionais?	175
REFERÊNCIAS.....	187
APÊNDICES.....	197

1 A Trajetória profissional docente e a Teoria da Subjetividade: um diálogo em construção

*“Sou um sujeito cheio de recantos.
Os devãos me constam.
Tem hora leio avencas.
Tem hora, Proust”.*

(Manuel de Barros – Livro sobre o nada)

Este trabalho de pesquisa se insere nos estudos sobre a trajetória profissional de professores de ciências e biologia. Compreende a docência na perspectiva da complexidade, como atividade que não se acomoda aos contornos das salas de aula, aos processos de formação profissional, ao tempo e espaço atual, tampouco se restringe à dinâmica das atividades escolares ou mesmo aos conhecimentos e metodologias do processo de ensino e aprendizagem. Como aponta Tardif (2012, p. 41), “a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural”. Esta afirmação sinaliza para a pluralidade de questões componentes do cotidiano da profissão, que apresenta características diversas, algumas delas até mesmo aparentemente antagônicas, como autonomia e controle, passado e presente, pessoal e profissional.

Faustino (2011, p. 1) comenta que as investigações produzidas em torno da temática docente têm contribuído para revelar dimensões da profissão e dos professores que até então ficavam secundarizadas nas propostas de pesquisa, “trazendo à luz a pluralidade de aspectos que até pouco tempo eram desconhecidos”. É neste contexto que os estudos sobre as trajetórias docentes se inserem, quando nos possibilitam compreender as diferentes interações entre os

aspectos pessoais, sociais e profissionais que são construídos no decorrer do percurso dos professores. Castro (2009) afirma ser esta uma das principais temáticas da análise contemporânea sobre os profissionais da educação em virtude das preocupações em torno dos processos de formação de professores, face os desafios do cenário educativo contemporâneo.

Para Gonçalves (2009) a trajetória dos professores é um percurso relacional, contextualmente vivenciado e construído com características próprias e particulares, constituídas em espaços tempos diferenciados e com necessidades específicas. A carreira docente, nesta perspectiva, apresenta-se como um processo de formação permanente de desenvolvimento pessoal e profissional. Percurso formativo que alcança não somente os conhecimentos e competências relacionados ao seu contexto profissional, mas abrange também a pessoa que ele é, sua história de vida, suas crenças, motivações e vivências pessoais (FULLAN; HARGREAVES, 1992).

Este trabalho de tese se insere neste campo de estudo. Reconheço que o processo de constituição profissional é histórico e inter-relacionado a muitos outros campos da vida docente, como o pessoal e o cenário social de atuação dos professores. Desta forma, proponho discutir questões relativas à trajetória profissional docente de professores de ciências e biologia em relação aos seus modos de entender, viver e fazer a docência, no decorrer de seu percurso pessoal e profissional, entrecruzando os diferentes espaços e tempos de formação vividos por eles.

Com estas orientações, passo a compreender a carreira como processo de formação contínua, reconhecendo a complexidade dos caminhos percorridos pelos professores ao longo do tempo em que se dedicam a sua profissão (MARCELO GARCIA, 1992). Desde a entrada na profissão até a aposentadoria, a vida docente é um caminho formativo permanente, no qual o processo de tornar-se professor é, sobretudo, movimento, mudança, continuidade e descontinuidades complexas e singulares, na qual cada professor vivencia de forma diferenciada, as situações e demandas pessoais e profissionais.

A multiplicidade de fatores que envolvem e constituem o fazer docente, apresenta-se nas relações estabelecidas com os alunos e seus responsáveis, na convivência com outros professores, no enfrentamento de situações problemáticas do dia a dia como professor, nos cenários pessoais e profissionais, em suas

histórias de vida, dentre outros. Todos estes fatores revelam a complexa trama que envolve o percurso profissional docente.

As trajetórias percorridas ao longo da docência são, portanto singulares, dinâmicas e conflitivas. Considero ser este um enfoque teórico importante para a compreensão da docência como sistema complexo e dialógico, que envolve professores em seus contextos de vida pessoal e profissional, suas emoções, afetos, motivações, visões de mundo e de conhecimento, religiosidade, relações sociais, entre outros.

Huberman (2000) é um importante teórico dos estudos sobre trajetórias de professores. Muitas pesquisas envolvendo esta temática são apoiadas em sua perspectiva teórica (FAUSTINO, 2011; RODRIGUES, 2013). Aquele autor, a partir de diversas pesquisas empíricas sobre a carreira profissional de docentes do ensino médio, considerou a existência de tendências centrais ou fases da vida docente, que afetariam ou estariam presentes no percurso profissional da maioria dos professores.

De um modo geral, como assinala Marchesi (2008), estas pesquisas vinculam a trajetória dos professores com suas experiências educacionais ao longo dos anos, destacando momentos de crise, que (re)orientam suas escolhas profissionais. Neste trabalho reconheço a importância de tais estudos para a compreensão do percurso docente. No entanto, posiciono a presente investigação em outra direção, no enfoque das singularidades que constituem a docência produzidas por sujeitos com vivências, crenças e valores próprios, constitutivos e indissociáveis dos processos dinâmicos que permeiam seu modo de estar no mundo.

Vista deste ângulo, a docência assume valores diferenciados para os diferentes sujeitos. Situações vivenciadas no trabalho, na escola, na família, nos diferentes contextos sociais assim como a visão de mundo, de conhecimento e de si mesmo, transitam e convergem na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais ele atua no momento (SCOZ, 2012).

Desta forma, tenciono discutir a trajetória profissional de professores de biologia e ciências tendo em vista estas construções teóricas. Trago como referencial conceitual principal a Teoria da Subjetividade de Fernando González

Rey, que permite compreender a subjetividade a partir de sua natureza complexa. Esta proposta teórica compreende o meio social como momento em que sujeitos ativos e intencionais produzem sentidos subjetivos diversos frente aos diferentes contextos em que atuam (GONZÁLEZ REY, 2006).

Ao propor sua teoria, González Rey (2003) nos apresenta novos conceitos, como subjetividade social, subjetividade individual, sentidos subjetivos, configurações subjetivas. São categorias teóricas que sustentam a concepção de subjetividade defendida pelo autor e que serão discutidas com maior profundidade no decorrer desta pesquisa. O autor também nos convida a compreender as relações estabelecidas entre sujeito, história e meio social sobre outra perspectiva, em que o passado e o presente, o individual e o social, os campos afetivos e cognitivos estão inextricavelmente emaranhados e compreendidos como produção de sujeitos concretos em constante movimento de produção e reconfiguração subjetiva. Propõe ainda que, as singularidades dos sujeitos apresentam valor heurístico, não por serem inéditas ou raras, mas pela possibilidade que trazem consigo de narrar espaços próprios de subjetivação (GONZÁLEZ REY, 2007).

Prazeres (2007), sublinha que os estudos sobre a singularidade do professor contribuem para tornar compreensível a constituição subjetiva da docência. Ampliam possibilidades de análises, inscrevendo-a em novas discussões epistemológicas que consideram a dimensão relacional da ação docente, tomando como foco a subjetividade do professor.

O enfoque histórico cultural da trajetória dos professores se configura como ponto de partida deste trabalho. As histórias de vida pessoal e profissional, a construção e o movimento dos sentidos em relação à docência, as motivações para ensinar biologia em diferentes momentos do seu percurso de vida, a maneira como estes sentidos repercutem no seu dia a dia como docente, constituem então o foco desta pesquisa. Com esta perspectiva, invisto, no entendimento do percurso docente como arquiteturas constantes de sujeitos com vivências e histórias de vida singulares, que se entrelaçam e se expressam em suas trajetórias profissionais.

Desta forma, nesta pesquisa que apresento, defendo a ideia que a Teoria da Subjetividade traz uma nova luz para a compreensão da trajetória profissional docente, como processo subjetivo que se configura em diferentes momentos do percurso pessoal e profissional de professores e está estreitamente relacionada às

suas histórias de vida e formação docente, assim como, às interlocuções que se processam nos diferentes cenários de atuação desses professores.

Assim, almejo produzir novas interpretações sobre a trajetória profissional, com base nas organizações de sentidos produzidos no percurso profissional docente. Para tanto, estruturo o presente trabalho de tese em cinco capítulos principais. No primeiro capítulo, apresento meu memorial intitulado **Um pouco de minha história e da história de muita gente**, no qual retomo os caminhos que me levaram à pesquisa sobre trajetórias docentes. Finalizo este capítulo anunciando os objetivos gerais e específicos que orientam este trabalho, além da tese defendida pela pesquisa.

O segundo capítulo aborda as opções teóricas da pesquisa e está organizado em duas subseções. Na primeira denominada **De que subjetividade estou falando?** Passo a demarcar a compreensão de subjetividade que adoto nesta pesquisa. Mais adiante, na segunda seção, intitulada **Entre Subjetividades e Trajetórias docentes**, invisto na articulação destes temas, principalmente na discussão sobre a abordagem das dimensões pessoais e profissionais, passado e presente na trajetória de professores, assim como outras questões que comumente atravessam a discussão desta temática.

Nesta retomada, analiso como as produções da área das ciências abordam o entrecruzamento destes temas. Utilizo o referencial da Teoria da Subjetividade para compreender as aproximações e os distanciamentos que as diversas abordagens apresentam em relação ao campo de estudo da subjetividade. Finalizo este capítulo anunciando os objetivos gerais e específicos que orientam este trabalho, além da tese defendida pela pesquisa.

As opções metodológicas estão explicitadas no terceiro capítulo denominado **Caminhos percorridos**. O estudo da subjetividade docente, na perspectiva assumida no presente texto, reivindica um perfil metodológico que alcance sua complexidade. Em vista desta consideração, apresento as contribuições que a Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2005) traz para as leituras sobre subjetividade docente. Apresento nesta seção o cenário social da pesquisa, assim como, os participantes.

No quarto capítulo apresento as análises e discussões sobre as trajetórias profissionais de três professores de ciências e biologia e, a partir delas, delinheiro suas configurações subjetivas de docência, destacando as transformações sentidos subjetivos que ocorreram ao longo de suas trajetórias profissionais

Por fim, no quinto capítulo, trago as considerações sobre as diferentes configurações subjetivas dos professores etapas em etapas distintas de sua carreira profissional. Apresento discussões sobre estas configurações subjetivas com vistas a destacar elementos que serviram de base para a fundamentação da tese que defendo neste trabalho.

Memorial: Um pouco da minha história e da história de muita gente

“É mais fácil fazer da tolice um regalo do que da sensatez.

Tudo que não invento é falso.

Há muitas maneiras sérias de não dizer nada, mas só a poesia é verdadeira.

Tem mais presença em mim o que me falta.

Melhor jeito que achei pra me conhecer foi fazendo o contrário.

Sou muito preparado de conflitos.

Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.

O meu amanhecer vai ser de noite.

Melhor que nomear é aludir. Verso não precisa dar noção.

Meu avesso é mais visível do que um poste”.

(Manuel de Barros- O Livro sobre nada)

Neste capítulo, apresento meu memorial de formação¹ no qual promovo um exercício de reflexão sobre meu percurso pessoal e profissional e os movimentos de construção do objeto de estudo. Ao modo de Passegi (2008), utilizo este recurso autobiográfico para desenhar formas particulares de conhecimento de si, de inventar, narrar para esquadrihar na memória os passos que me trouxeram até aqui. Faço isso com a intenção de reconstruir os sentidos de minha atividade docente, ao longo dos meus vinte anos de magistério na área da educação em ciências e biologia.

Nesta direção, trago como referência inicial a simplicidade primorosa dos versos do poeta Manuel de Barros (1996, p.67), que diz “não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou”. Ao retomar minha história de formação, construída em tantos cotidianos históricos e

¹Memorial de formação, para Abrahão (2011, p. 166), compreende um processo de rememoração reflexiva dos acontecimentos “mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação”.

sociais, procuro por um lado, ‘dar voz’ a muitos fatos e acontecimentos compartilhados com tantos outros professores de ciências e biologia, mas por outro, procuro também expressar as singularidades que perfazem minha trajetória como docente, com a compreensão de que um pouco da história que vou contar é também a história de muita gente.

O foco do presente trabalho – subjetividade e trajetória docente – foi delimitado no curso das discussões do grupo de pesquisa sobre cultura e subjetividade do Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas (IEMCI/UFGA). Mas antes que ele tivesse o formato atual, uma pergunta me acompanhou: *Por que mais um trabalho sobre trajetória de professores?* Este questionamento me foi feito em uma das etapas iniciais do processo de seleção para o doutorado. Minha proposta centrava-se, então, no estudo dos ciclos de vida docentes, campo já bastante pesquisado na área da educação. O desafio foi então pensar a construção de um trabalho de pesquisa, em nível de doutorado, que discutisse sobre o estudado campo da docência, mas sob uma nova perspectiva.

Na busca por esse novo olhar, não necessariamente inédito para o estudo da trajetória de professores, já no grupo de estudos do doutorado, me aproximei da Teoria da Subjetividade proposta pelo psicólogo cubano Fernando González Rey, que formula o conceito de subjetividade para além do indivíduo e das questões intrapsíquicas, compreendendo-a em movimento permanente na interface do individual com o social.

Este autor defende que a subjetividade não é uma essência universal, circunscrita internamente aos sujeitos, “um sentido de localização interna e invariável” (SOARES, 2010, p. 19), mas resulta de processos configurados dialeticamente e dinamicamente com as realidades vivenciadas ao longo da vida. Invisto a construção desta tese de doutoramento nos alinhavos entre a Teoria da Subjetividade e as trajetórias profissionais de professores de ciências e biologia, como veremos adiante.

Mas como produzir uma tese? Umberto Eco (2007), traz contribuições importantes. O autor argumenta que “teses são trabalhos originais, que é necessário saber com segurança aquilo que disseram sobre o mesmo assunto outros estudiosos, mas que é preciso, sobretudo ‘descobrir’ qualquer coisa que os outros ainda não tenham dito” (UMBERTO ECO, 2007, p. 28). O descobrir ‘algo novo’ não

se restringe ao ineditismo de um foco de pesquisa ou mesmo ao campo da proposição de raridades investigativas. Na definição do autor, são inscritos igualmente eixos de análises eleitos por outras pesquisas, mas que podem ser lidos de outro modo, compreendidos à luz de outros referenciais teóricos.

Desta forma, reposiciono minha intenção inicial em pesquisar sobre trajetória de professores de ciências e biologia tendo como eixo teórico central a Teoria da Subjetividade, buscando outros caminhos em territórios já percorridos e novas proposições em palavras já muito ditas.

Mas por que então o interesse em assumir a docência, a subjetividade e a trajetória de professores como objetos desta proposta investigativa? A meu ver, as possíveis respostas para esta questão somente podem ser construídas quando revisito os processos de formação pessoal e profissional que vivenciei, rememorando, ressignificando e construindo “recordações referências” (JOSSO, 2002 apud ABRAHÃO, 2011), que me permitem repensar o vivido, visitar as influências, as pessoas, as escolhas que atravessaram minha trajetória de vida.

Assim, ao mover o foco da pesquisa para os sentidos subjetivos da docência configurados por professores de ciências e biologia ao longo de suas trajetórias profissionais, proponho inicialmente neste memorial, retomar meus próprios sentidos subjetivos de docência que, como define Scoz (2009) foram sendo produzidos na condição singular dos caminhos, espaços e tempos que percorri ao longo de minha história de vida. Com este propósito, revisito parte de minha trajetória pessoal/profissional, retomo momentos e espaços que considero importantes na configuração dos meus sentidos da docência, processos e lugares que me subjetivaram e produziram ressonâncias no decorrer do meu exercício docente.

Minha família e a Igreja

É interessante compreender, a partir da perspectiva da subjetividade de González Rey (2007), que um tempo vivido no qual eu nem imaginava me tornar professora poderia provocar repercussões tão marcantes na composição dos meus sentidos sobre a docência. Neste exercício de retomada vou longe, até minha infância e juventude, no meu núcleo familiar e religioso, pois percebo que lá encontro elementos que circundam e constituem os sentidos de docência que apresento atualmente.

Sou oriunda de uma grande família. Minha casa abrigava, além de nove filhos, muitas outras pessoas que vinham do interior do Estado para trabalhar ou estudar na cidade de Belém. Com tantos irmãos, cresci nos quintais entre jogos e brincadeiras inventadas, em uma infância que pouco se assemelha aquela que hoje as crianças experimentam. Minha família surge então, como importante marco nesta retomada, por ser tão numerosa e diversificada, a partilha, a negociação e o cuidado com o *outro* constituíam meu dia -a- dia. González Rey (2007) argumenta que o processo de constituição da subjetividade é resultante da ocorrência de inúmeros confrontos, “de uma vida social com história e que, em suas ações e seus relacionamentos na família” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 29) produz sentidos diversos que se articulam com tantos outros construídos em outros tempos e espaços.

A religiosidade também era uma qualidade muito presente em nossa família. Meus pais eram participantes ativos de uma Igreja católica próxima a nossa casa e desde muito cedo comecei também a frequentar grupos de evangelização. Nesse tempo, nas décadas de 80 e 90, em um Brasil pós ditadura, que respirava ainda com temor os novos ventos de liberdade, vivenciei ecos de um movimento histórico da igreja, a teologia da libertação². Além do enfoque religioso, essa corrente teológica fundamentava-se na promoção da vida humana em todos os campos, não somente o religioso, como o resgate da cultura e da religiosidade popular.

À vista desses ideais, fazia parte de um grupo de jovens que sonhava com a instauração de uma sociedade cristã, justa e fraterna e para isso promovíamos ações políticas, religiosas, sociais e culturais em nosso bairro. Associávamos essa vivência à participação política, em congressos da juventude e movimentos sindicais. Nessa época também atuei como professora de catequese de crianças e jovens e hoje me pergunto, se porventura, este momento seria um ensaio inicial à docência que posteriormente iria seguir.

Ao retomar estes acontecimentos, desconfo que os sentidos construídos naquele momento histórico/pessoal/social, giravam em torno da convivência com diferentes pessoas, da partilha, de promoção da cidadania, importância da participação política como forma de suscitar mudanças sociais, marcaram

²Teologia da Libertação, segundo Camilo (2011) foi um movimento sócio-ecclesial que surgiu dentro da igreja católica alicerçada no eixo religiosidade e participação social.

significativamente meus sentidos em relação à profissão. González Rey (2003) considera que, na configuração de sentidos subjetivos aparecem elementos gerados em diferentes espaços e tempos da vida da pessoa, podendo proceder de outras zonas ou territórios da vida social dos sujeitos.

Bacharel ou Licenciado? Paradoxos no modelo “três mais um”:

Mais adiante, optei em fazer a graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas na década de 1990. Assim como muitos estudantes que ingressam na universidade em cursos voltados para o magistério, minha opção pela licenciatura foi circunstancial. Meu interesse era pela biologia. Queria ser bióloga! Pois considerava a profissão extremamente interessante e incomum. Também por não me enquadrar em nenhuma das atividades profissionais que conhecia ou que me sugeriam na época em que terminei o segundo grau (atual ensino médio) e fiz vestibular.

Além disso, assim como Chaves (2013), era fã incondicional de Carl Sagan³, acordava cedo nas manhãs de sábado para acompanhar o seu *Cosmos* e sonhava com as viagens espaciais e as novas fronteiras do universo. Por muito tempo o imaginário de cientista despertado pela série televisiva, que explicava “o como e os porquês” dos fenômenos naturais me acompanhou, assim como meu interesse pelas ciências que eram abordadas na escola.

Ciências era com certeza a disciplina que mais me despertava prazer e me instigava a estudar. Estudava em uma pequena escola que tinha somente dois professores de ciências, ambos eram médicos e tinham a licenciatura como uma segunda opção de carreira profissional. A época ainda era das enciclopédias, de um saber sistematizado pela humanidade, considerado definitivo e publicado em livros de encadernação luxuosa que meu pai fazia tanta questão de comprar para ‘ajudar o estudo dos filhos’, como ele sempre falava. Nelas buscava, então, novos conhecimentos e informações sobre doenças, história, animais, fósseis e mais outros tantos assuntos que se relacionavam direta ou indiretamente ao mundo das ciências.

³ Carl Sagan (1934- 1996) foi um biólogo e astrônomo nascido nos Estados Unidos. Trabalhou como consultor e conselheiro da NASA e apresentava uma série de televisão nos anos 80: *Cosmos – Uma viagem pessoal*.

Com esses interesses, minha inclinação inicial era fazer bacharelado em biologia, mas uma amiga já universitária me informou que os dois cursos (licenciatura e bacharelado) 'eram a mesma coisa e só mudava no último ano'. Essa realidade realmente se confirmou, o curso de licenciatura era então estruturado semelhante ao de bacharelado, no modelo de currículo denominado "três mais um". Esta proposta curricular organizava as disciplinas pedagógicas somente no último ano do curso, e as disciplinas específicas com conteúdos conceituais, como Botânica, Anatomia Humana, Fisiologia, Histologia, dentre outras, nos três primeiros anos. Desta forma, a graduação acentuava a formação do bacharel em ciências biológicas em um curso que deveria estar voltado para a formação de professores de ciências e biologia.

Assim, o Bacharelado surgia como opção natural de entrada numa formação profissional que possibilitava, como adendo, também o diploma de Licenciado. Nesse sentido, a formação do profissional como físico, químico ou biólogo, por exemplo, ganhava maior importância (TERRAZAN *et al*, 2008).

Em cenário semelhante ao descrito por Terrazan (*idem*), a formação do biólogo apresentava também maior ênfase do que a do licenciado. Nos três primeiros anos do curso, raramente, ou mesmo em nenhum momento, discutíamos questões acerca do universo docente em ciências biológicas. O foco do curso era a formação do biólogo, do pesquisador que a região Amazônica tanto precisava, como frequentemente ouvíamos nossos mestres proclamarem.

Por conseguinte, queria também seguir como pesquisadora, carreira que considerava promissora, rentável e, sobretudo, socialmente mais valorizada que a de professora. O desprestígio social da profissão ecoava com muita força neste momento e impactava meus sentidos de docência. Ademais, aquela representação fantasiosa de cientista construída ainda na infância e adolescência suscitava mais fortemente o desejo de me tornar pesquisadora. Nestes espaços/tempos da formação inicial, não relacionava a licenciatura às minhas pretensões profissionais futuras, pois considerava a função bem menos importante social e economicamente que a de bacharel em ciências biológicas.

Nesta direção, estagiei nos laboratórios do centro de ciências biológicas e foi justamente essa vivência que me conduziu à docência. Nestes espaços de pesquisa vivi momentos de extrema monotonia, insatisfação e isolamento, que estavam muito

distantes da visão idealizada de ciência e cientista que tinha construído até então. Sentia falta do diálogo e do convívio com outras pessoas, seguia executando as atividades de modo solitário, pois na rotina do laboratório estava envolvida com atividades que eram, na maioria das vezes, uniformes e repetitivas. Passava dias traduzindo artigos científicos ou produzindo lâminas para microscopia.

A essa altura, já no último ano do curso, iniciaram as disciplinas pedagógicas, entre elas psicologia da aprendizagem, metodologia e prática de ensino em biologia, que traziam temáticas e discussões sobre filosofia, história da ciência e concepções de ensino e aprendizagem. Os debates que ocorriam nestas aulas e o contato com estudantes de outras áreas, como de psicologia, filosofia, sociologia e pedagogia provocaram muitos questionamentos. Comecei então a perceber o quanto os meus '*modos de ver*' o conhecimento científico e os processos de ensino e aprendizagem estavam apartados das grandes discussões da área da educação.

Almeida (2010, p. 35) argumenta que concepções ancoradas na compreensão de ciência como “linguagem universal, um método único, uma forma de pensar que privilegia a suposta realidade objetiva são disseminados na educação formal desde as primeiras séries até a universidade”. Minhas vivências e experiências na educação básica e na graduação estavam intensamente associadas a este modelo de pensamento que supervalorizava a cultura científica e silenciava ante outros modos de produção de saberes.

Os conteúdos produzidos por esta imaginada ciência que trata do real merecem ser ensinados, porque supostamente não estão sujeitos a abalos conjunturais, não flutuam ao sabor das opiniões, desfrutam de estabilidade temporal e territorial, são consensuais em sua repetição monocórdica (CHAVES, 2013, p. 62).

Nestes espaços de formação, sem opositores ou mesmo interlocutores que pensassem o saber científico como um tipo particular de conhecimento, a concepção de cultura científica a que Chaves (idem) se refere, predominou soberanamente, contribuindo para produzir formas de pensar o ensino e a aprendizagem de ciências como via de “apresentação de conhecimentos já elaborados”, engendrados a partir de um suposto método universal (CACHAPUZ et al, 2011, p. 36).

Ainda sobre estas questões, Krasilchick (2000) ressalta que os modelos didáticos adotados na área do ensino das ciências dependem, fundamentalmente, da concepção de conhecimento científico predominante. Deste modo, compreendia que os conteúdos das áreas conceituais tinham distinção e superioridade frente aos outros saberes, por privilegiarem a “razão, objetividade, a verdade e interpretações universais” (ALMEIDA, 2010, p. 44), que conferiam a eles naturalidade e legitimidade intrínsecas.

Assim, quando os escritos de Áttico Chasot, David Ausubel, Carl Roger, Miriam Krasilchick, Paulo Freire, Piaget, Vigotsky, Rodolfo Caniato, entre outros, apareceram em meu universo teórico, geraram desconforto e instabilidade. Mas ao mesmo tempo sinalizaram a abertura de um novo campo de estudo cuja amplitude e importância até então eu desconhecia. O ensino de ciências vinculava-se a projetos maiores como formar o cidadão, aprender significativamente, aprendizagem humanista, alfabetização científica, pedagogia da libertação, que iam muito mais além daqueles conhecimentos que até então eram tidos por mim como importantes no curso de licenciatura em biologia e ao exercício da docência.

Foi para mim um processo de descoberta não apenas de um foco profissional, mas pessoal. A partir desse momento, desejei ser professora de ciências e biologia. Passei a compreender a ação docente sob outra perspectiva, relacionada não apenas à comunicação de saberes científicos, mas vinculada à formação do cidadão. Ao final da graduação, compus meu primeiro projeto de pesquisa já na área da educação em ciências. Nesta fase também me aproximei da docência como espaço de pesquisa. Campo que, ao retomar reflexivamente esse tempo, percebo que sempre estive a olhar mais demoradamente.

Interessava-me em saber como o professor se movia em um terreno tão instável e infinitamente complexo quanto o da docência. Naquele primeiro exercício de pesquisa, ocupava-me em conhecer o que os professores valorizavam ao escolher um livro didático, quais aspectos dos livros e dos alunos eles consideravam importantes ao eleger tal objeto tão presente no dia a dia de suas salas de aulas.

Agora professora de ciências e biologia

Iniciava então meu trajeto profissional e meu interesse pelo campo da docência. Como professora, atuei em escolas públicas e particulares, ensinado e

aprendendo biologia, ciências e muitas outras coisas no dia a dia da profissão e no convívio com alunos e colegas. No início do meu percurso profissional, convivi com duas realidades educacionais extremamente dissonantes, no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico e às condições físicas e estruturais para seu desenvolvimento.

No mesmo ano em que me formei na universidade, fui aprovada em dois concursos públicos. O primeiro para o cargo de professora de ciências e biologia em uma escola pública federal, vinculada ao então Ministério da Aeronáutica. Era uma instituição que tinha muito prestígio na cidade, sempre ouvia falar sobre seus excelentes índices de aprovação nos processos seletivos para o nível superior e também por valorizar a organização e disciplina de seus alunos.

Foi neste cenário que efetivamente iniciei minha docência. Encontrei uma grande escola, com aproximadamente três mil alunos e com infraestrutura que em muitos aspectos se diferenciava das outras instituições nas quais estudei ou mesmo estagiei. A escola tinha amplas instalações, recursos audiovisuais, quatro laboratórios equipados para o ensino de ciências e biologia, biblioteca, museu científico, auditório, teatro e mais de 60 salas de aulas. Além de áreas externas arborizadas, ginásio de esportes, entre outras.

Ademais desta situação privilegiada, no que diz respeito às condições físicas e materiais, a escola apresentava arquitetura pedagógica peculiar. Os professores eram organizados em grupos de trabalho de acordo com as disciplinas que ministravam e compartilhavam amplas salas de estudo. Há esse tempo, passei a compor a equipe de biologia com mais seis professores. Além dos horários destinados às salas de aulas, tínhamos tempo, durante a jornada de trabalho, para estudar, elaborar material didático, planejar e desenvolver atividades em conjunto, assim como propor projetos pedagógicos.

O desenvolvimento das atividades era realizado fundamentalmente em equipe, assim como as decisões e o planejamento curricular da disciplina. O trabalho em grupo, bem mais que uma recomendação oficial escrita no regimento interno da escola, era uma práxis em torno da qual fundamentávamos nosso fazer docente.

Já o segundo concurso para professor no qual fui aprovada, revelou uma realidade completamente oposta àquela vivenciada no turno da manhã. Comecei a trabalhar no turno da noite em uma escola municipal situada da periferia de Belém com turmas da EJA, que eram compostas em sua maioria, por alunos que estudavam depois de um dia inteiro de trabalho. Sentia de perto as situações problemáticas relacionadas à falta de materiais e infraestrutura para desenvolver a docência, além da violência entre os estudantes, a gravidez de tantas jovens meninas e a rotina intensa de trabalho de meus colegas professores, que muitas vezes somavam três ou quatro turnos de atividade docente em um mesmo dia. Estes elementos compunham o triste e tão comum quadro da educação escolar brasileira.

Neste cenário, minha atividade docente era individual e solitária. Apesar de haver outros professores de ciências na escola, vivenciava o que Contreras (2002, p. 37) comenta como “rotinização” da ação docente, pois imersa no cotidiano de aulas, preenchimento de diários e avaliações bimestrais, não havia tempo para estudo e discussões com os outros professores, pouco conversávamos sobre nossa prática docente e quase não planejávamos ações pedagógicas em conjunto. Imbernón (2011, p. 20) identifica como “isolamento forçado pela estrutura” estes fatores do campo da educação que contribuem para separar os professores entre si e suas ações educativas.

Vivia então realidades sociais e pedagógicas profundamente distintas, que impactavam os meus modos de compreender e vivenciar a docência. Pois, ainda que tentasse manter o mesmo compromisso, dedicação e alegria com que desempenhava a docência no turno da manhã, as condições estruturais e principalmente, a ausência do “exercício coletivo da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 207), de práticas pedagógicas colaborativas que levassem em conta a complexa realidade a qual experimentava na escola municipal, me inquietavam sobremaneira.

Acreditava que o ensino de ciências e biologia poderia contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e do ambiente. Compreendia o trabalho docente como ação política, capaz de colaborar para suscitar transformações sociais e que o conhecimento poderia ser um instrumento importante para a tomada de decisões sobre diversos aspectos da vida das pessoas e do ambiente em que moravam.

Apesar destas convicções e mesmo em realidades tão diferentes, minha prática estava centralizada no modelo de transmissão e recepção, na valorização dos conteúdos científicos, ancorada na visão de ciência como conhecimento necessário e legítimo para a compreensão e transformação da realidade e que pouco se aproximava da vivência dos alunos com os quais trabalhava. Não deslocada dessas convicções, o início de minha prática profissional coincidiu com o lançamento do Projeto Genoma Humano⁴. A onipresença do tema nos manuais didáticos e nas mídias, bem como as expectativas geradas em torno dos benefícios que esta pesquisa traria para a compreensão e a cura de muitas doenças, reforçavam ainda mais minha visão ingênua de ciência como benfeitora da humanidade e intérprete confiável dos fenômenos naturais (CHAVES, 2013).

Com estas convicções, optei em fazer um curso de aperfeiçoamento e depois de especialização também na área da educação em ciências. Estes momentos de formação profissional me ajudaram a pensar nas questões que cercavam minha docência, ao ampliar as discussões sobre as metodologias que utilizava e também sob quais perspectivas históricas e epistemológicas orientava o ensino de ciências e biologia que exercia.

A esta altura, o campo da educação em ciência já era claramente meu território de interesse de estudo e nele continuei até o mestrado. Ao revisitar estes momentos, percebo que este foi um período de reorientação pessoal e profissional. Apesar de já ter estudado alguns autores importantes para o campo da educação em ciências no período da especialização, no curso de mestrado eles me provocaram sentimentos de instabilidade e desconfiança nos discursos científicos os quais me acompanham até hoje.

No mestrado empreendi outra viagem de reconhecimento da docência que praticava. Na época era professora em escolas municipais na periferia de Belém e ensinava a ciência dos manuais, com algumas pequenas ênfases ou adaptações para o contexto pedagógico que atuava. Tais alterações se restringiam ao destaque de algum tema que achava mais importante para a formação dos alunos, geralmente doenças ou qualidade da água e do ambiente, mas sem alterações significativas. Ademais, seguia ingenuamente as orientações já naturalizadas em relação ao

⁴ O Projeto Genoma Humano (PGH) teve como objetivo o sequenciamento dos 3,1 bilhões de bases nitrogenadas do genoma humano. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n3>. Acesso: 10 mar. 2015.

currículo oficial abordando conteúdos já previamente definidos pelos programas para cada série de ensino. Por hora, não distinguia as questões de identidade, subjetividade e poder no fundo das questões curriculares, como aponta Silva (2002). Vinculava os conhecimentos à pretensa neutralidade desinteressada dos currículos instituídos.

No ano de 2002 estava em andamento na escola municipal em que trabalhava no turno da noite, um novo projeto pedagógico promovido pela Secretaria de Educação do Município (SEMEC). Tal projeto denominado Escola Cabana demandava, dentre outras orientações, que os professores em conjunto com a comunidade escolar, elaborassem propostas de currículos mais adequados à realidade dos alunos, através da definição de Temas Geradores⁵, que orientariam a construção curricular e o processo de ensino e aprendizagem.

A proposta, que no início julgava ser simples e plenamente possível de ser realizada em nossas escolas, aos poucos expôs sua face labiríntica. A dificuldade de trabalhar em equipe, de estabelecer diálogos interdisciplinares e construir currículos inovadores a partir da realidade dos educandos, me incomodou, particularmente, como professora. A questão que sobressaía era: Por que tantas dificuldades para elaborar e efetivar novas propostas curriculares a partir de conhecimentos que considerávamos importantes para nossos alunos?

O campo da docência tornava-se mais uma vez objeto de minha atenção. No desenvolvimento da dissertação, interessou-me compreender como os professores de ciências se moviam entre os discursos curriculares que atravessavam sua docência. Como se posicionavam diante da seleção de conteúdos previstos no projeto Escola Cabana? Como as práticas curriculares, geralmente centradas nos aspectos metodológicos do **como ensinar**, reagiam diante da reflexão sobre **o que** e **porque ensinar** determinados conhecimentos?

Naquela ocasião, ao me aproximar deste universo de pesquisa muitas outras questões de estudo emergiram, que versavam sobre a formação dos professores de ciências, o lugar da autonomia docente na elaboração de propostas curriculares, questões epistemológicas sobre a supremacia dos discursos científicos nas

⁵ Segundo Antunes (2014) Temas Geradores são aportes teóricos/ metodológicos que representam as redes de relações significativas que representam as dimensões individuais, sociais e histórias de uma realidade.

propostas curriculares, os poderes envolvidos na naturalização de conhecimentos nas teias curriculares, as singularidades dos currículos que os professores desenhavam em suas práticas.

Imersos em problemáticas semelhantes, em relação às dificuldades de propor currículos alternativos e/ou inovadores para o ensino de ciências, os professores apresentavam posturas diferenciadas frente à proposta do projeto. As singularidades nos modos de entender e efetivar a proposta, assim como, as histórias de vida narradas pelos professores e as interseções destas nos currículos que praticavam, suscitaram novas perguntas e outras possibilidades de investigação da trajetória dos professores em movimento de vida, não restritos à formação inicial ou à sua prática pedagógica.

A vivência do projeto Escola Cabana me proporcionou a configuração de novos sentidos de docência, relacionados à importância do planejamento coletivo das ações docentes, da centralidade das questões curriculares, sobre a efetiva contribuição dos professores no desenho e implantação de propostas de currículo. Assim como, a respeito de que bases sustentam a contextualização nas proposições curriculares e a relativa autonomia dos professores no gerenciamento e desenvolvimento de sua prática docente.

Ao retomar em poucas linhas estas histórias relacionadas aos meus vinte anos de profissão, convivendo com muitos professores em diferentes escolas e momentos históricos, percebo que diversos sentidos de docência transitaram neste caminho. Sentidos que ecoam em minha prática profissional e que suscitam outras perguntas sobre o universo intrincado da docência. Passo a considerar que minha opção atual de abordar configurações de sentidos subjetivos em diferentes momentos da trajetória docente seja, mais uma vez, um esforço reflexivo para me situar neste território.

Nesse caminho que percorri, pude conviver com um grande número de professores que apresentavam diferentes pontos de vista em relação à docência que exerciam. Alguns, no início de carreira, apresentavam o desânimo e o descrédito com a profissão que geralmente são atribuídos aos professores com mais tempo de docência. Outros, já com quinze, vinte ou mais anos na profissão, que apesar das adversidades mantinham vivo o “brilho nos olhos”, declaravam seu otimismo e amor pela profissão. Estas questões me fizeram pensar ao modo de Huberman (2000)

que o tempo ou a idade, do ponto de vista cronológico entendido por si só, é uma variável superficial diante da complexidade que compõe a profissão docente.

Minhas primeiras leituras a respeito do tema trajetórias docentes foram os textos de Huberman (2000) sobre os ciclos de vida profissional dos professores⁶. Admito que senti um certo incômodo ao ler as pesquisas relativas às fases de vida docente, principalmente os últimos anos, o final da carreira por volta dos 25 a 35 anos de profissão. Os sentimentos de amargura, conservantismo, desinvestimento, serenidade e distanciamento afetivo, relacionados ao percurso final da vida dos professores, me levaram a refletir sobre o desenvolvimento de minha trajetória profissional.

Mesmo com a ressalva do autor que este modelo desenha uma “sequência normativa” do percurso profissional de professores, não poderia ser lido de forma linear ou monolítica, passei a refletir se estas “tendências centrais” estariam presentes também na realidade docente (HUBERMAN, 2000). Seriam estes os sentimentos que comporiam o núcleo central do ser/estar docente nos anos finais de seu percurso profissional? Poderiam as trajetórias docentes serem lidas a partir de fases centrais? Elas representariam o percurso docente dos professores com os quais eu convivi e convivo em meu fazer docente?

Para estes questionamentos, trago as leituras sobre subjetividade, com o foco nos estudos desenvolvidos por González Rey (2005), entendendo que este referencial sinaliza para novos modos de compreensão dos caminhos percorridos pelos professores, pois, acena para o entendimento da subjetividade docente constituída tanto na dimensão individual quanto nos diferentes cenários que os docentes vivenciam em seu trajeto pessoal e profissional. Compreensão dos caminhos profissionais pautada em diálogos, implicações mútuas, contradições e negações. Enfim, tensões e criações diversas que são construídas na interface entre os sujeitos e os espaços sociais em que transitam.

Provavelmente ainda tenho muitas outras respostas para a pergunta *Por que trajetórias docentes?* Mas nenhuma delas representa, por hora, uma explicação apropriada. Ao tentar responder este questionamento, o verso de Manuel de Barros

⁶ “O Ciclo de Vida profissional dos professores”, texto de Michael Huberman, traduzido do capítulo inicial da obra *La vie des enseignants – Évolution et Bilan d'une profession*, faz parte do livro de Antônio Nóvoa (2000).

me vem à cabeça “Tem mais presença em mim o que me falta”. Ademais, tenho a pretensão de que a viagem de construção deste objeto de pesquisa, de abordar momentos do percurso docente a partir da perspectiva da Teoria da Subjetividade, seja um movimento de compreensão dos caminhos tão singulares e complexos, pelos quais nós professores passamos e construímos ao longo de nosso percurso de vida profissional.

Assim, destaco neste momento, a questão central da pesquisa para a qual me proponho buscar respostas e discutir “Em que termos os sentidos subjetivos de docência para ciências e biologia são produzidos em diferentes contextos e momentos da trajetória profissional dos professores e como se constituem na docência desses sujeitos, em cada um destes momentos?”.

Nesta compreensão, defendo **a tese que a Teoria da Subjetividade traz novos modos de compreensão da trajetória profissional docente, como processo subjetivo que se configura em diferentes momentos do percurso pessoal e profissional dos professores. Possibilita compreender os movimentos de criação e transformação de sentidos subjetivos sobre a docência em ciências e biologia, que são produzidos nos diferentes contextos da vida dos professores.**

Assim, com a perspectiva teórica da subjetividade, almejo produzir novas interpretações sobre a trajetória profissional de professores de ciências, com base nas organizações de sentidos subjetivos produzidos nos diferentes momentos do percurso profissional docente.

Deste modo, expresso as **questões norteadoras** que orientam este trabalho de pesquisa:

- Que sentidos subjetivos de docência em ciências e biologia os professores produzem em diferentes momentos de sua trajetória profissional?
- Em que termos os sentidos subjetivos emergem em diferentes momentos da trajetória dos professores?
- Em que termos as configurações subjetivas se constituem e vão se transformando no decorrer da trajetória dos professores?

Diante de tais indagações, assumo como **objetivo geral** investigar os processos de criação e transformação das configurações de sentidos subjetivos de docência de professores de ciências e biologia em diferentes momentos de suas trajetórias profissionais.

Ao desdobrar o objetivo geral do presente trabalho, elenco os **objetivos específicos** que intenciono alcançar a partir do desenvolvimento deste processo de investigação, são eles:

- Conhecer em que termos se configuram os sentidos subjetivos dos professores em relação à docência em ciências e biologia em diferentes momentos de sua carreira profissional.
- Compreender o movimento da subjetividade docente, em relação aos sentidos subjetivos (re)construídos, em diferentes momentos da trajetória profissional dos professores.

Com este intuito, no capítulo seguinte, trago para discussão a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey enlaçada às questões sobre a trajetória profissional de professores. Focalizo também o que tem sido destacado frequentemente nas pesquisas que se dedicam a estudar este campo da docência e finalizo anunciando os objetivos gerais e específicos que orientam este trabalho, assim como, a tese a ser defendida por esta pesquisa.

Bases Teóricas da Pesquisa

“Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa,

o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer.

Ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista.

O sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições”.

(José Saramago, trecho do livro Todos os nomes)

Neste capítulo apresento as bases teóricas que compõem o eixo central desta pesquisa. Começo delimitando sob que perspectiva de subjetividade fundamento este estudo e, para tanto apresento a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey. Desta forma, focalizo as principais categorias que compõem o referencial teórico, que estão na base da compreensão de subjetividade desenvolvida pelo autor, ao passo que, discuto questões relativas à trajetória docente sob esta perspectiva.

2.1 De qual subjetividade estou falando?

As questões do sujeito e seus modos singulares de compreensão da realidade ganham cada vez mais destaque e têm sido enfocados com mais ênfase nas últimas décadas no campo da educação. Para autores como Scoz (2009), Scoz, Tacca e Castanho (2012) e Coelho (2014), as questões relativas à subjetividade

abriram caminhos para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem a partir de novos horizontes teóricos, que buscam entendê-los em sua complexidade, não mais como um conjunto de constituintes isolados.

Vaitsman (1995) afirma que a emergência de tais discussões faz parte de um novo paradigma que rediscute o lugar e o papel dos sujeitos nos diversos cenários sociais.

No nosso século, tanto nas ciências sociais quanto nas ciências físicas e naturais, a valorização da autonomia, da subjetividade, emergirá como eixo de um novo paradigma, integrando-se à imagem do objeto da ciência (VAITSMAN, 1995, p. 2).

A condição pós moderna é o novo paradigma ao qual se refere a autora. A concepção de que os fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, são complexos e imprevisíveis, impossíveis, portanto, de serem lidos somente por lentes objetivas e deterministas. Este paradigma proporcionou a emergência das ideias de aleatoriedade, de singularidade, do acaso e, com isso, a noção de subjetividade. Soares (2010) nos lembra que a construção do conceito de subjetividade está eminentemente associada à noção de sujeito e às condições históricas, sociais e culturais que concorreram para a formação desta categoria. Desta forma, compreendo, como afirma Prazeres (2007, p. 41), que estudar subjetividade é “fazer escolhas” a partir das múltiplas perspectivas teóricas que se ocupam em estudar os sujeitos e seus modos de constituição.

Por muito tempo o termo subjetividade transitou com maior familiaridade no campo da psicologia, na gênese e no desenvolvimento desta ciência, fortemente influenciada pelos paradigmas cientificistas da modernidade. A subjetividade foi associada ao termo consciência para se referir ao que era interno, “ao subjetivismo e ao mentalismo” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 19). Por conseguinte, as distâncias estabelecidas entre sujeito, cenários históricos e sociais foram então ressaltadas em diferentes concepções ao longo da história da psicologia, contribuindo para produzir dicotomias entre sujeito e meio, interno e externo, passado e presente. González Rey (2003, p. 221) afirma que durante muito tempo a concepção de sujeito esteve associada a “atributos universalizantes, que designavam o sujeito racional e intencionalmente definido”.

No território da educação, diferentes representações de subjetividade têm marcado a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Amparados por perspectivas epistemológicas diversificadas, tais representações constroem em sua estrutura teórica, diferentes modelos de alunos e professores, de ensino e aprendizagem, direcionando e/ ou (re)configurando seus papéis no processo educativo.

Dentre os enfoques que resgatam a subjetividade como fenômeno complexo e inerente aos processos humanos, destaco a Teoria da Subjetividade desenvolvida por Fernando González Rey. Para este autor a emergência da subjetividade como conceito aparece no momento em que o paradigma filosófico da complexidade passou a compor as análises epistemológicas na psicologia, contribuindo para a superação das “dicotomias entre indivíduo e sociedade, passado e presente, externo e interno, ao explicar que os sistemas evoluem à mercê das próprias contradições que geram e não por influências externas” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 75).

A complexidade, como modo de compreensão da realidade, passou a compor a produção do conhecimento científico no século XX. O filósofo Edgar Morin (2011), um dos principais expoentes do paradigma da complexidade, postula a necessidade do pensamento complexo como forma de compreensão dos diferentes fenômenos, conjugando e articulando saberes e dimensões antes vistas de forma compartimentalizadas (SCHNITMAN, 1996).

O estudo da subjetividade nesta perspectiva, expressa o paradigma da complexidade no campo da psicologia. As teorias de Morin e González Rey apesar de apresentarem gênese e desenvolvimento distintos, possuem muitos pontos de convergência e contribuem para a legitimação mútua na compreensão da complexidade humana (MITJÁNS MARTINEZ, 2005).

A visão da complexidade traz um marco de referência importante para o desenvolvimento do tema subjetividade em psicologia, pois a subjetividade cumpre muitas características pelas quais se define um sistema complexo (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 37).

Morin (2011, p. 11) se coloca em oposição ao que ele denomina como “paradigma da simplificação” que tende a atomizar e unificar os fenômenos. Caminhando em outra direção, este autor postula a necessidade do pensamento complexo como forma de compreensão dos diferentes fenômenos, assumindo a teia

de relações em que estão imersos. Propõe incluir os aspectos inerentes à complexidade como a incerteza, a desordem e a ambigüidade nas análises da realidade.

Para Mitjáns Martínez (2005), a complexidade assume intencionalmente o olhar para a desordem e às contradições ao colocar em um mesmo quadro de análise as pluralidades e singularidades, ordem e desordem, linearidades e recursividades que constituem os sujeitos e o meio social. Nesta linha, a subjetividade é apresentada como fenômeno complexo, produzida de forma simultânea no nível social e individual, permitindo compreender os sujeitos na articulação ao mesmo tempo complementar, recursiva e contraditória do social e do individual no psiquismo humano (MITJÁNS MARTINEZ, 2005).

González Rey (2005) afirma que na base da construção teórica da subjetividade estão muitos princípios que definem os sistemas complexos, como a processualidade das formas de ação dos sujeitos e a admissão do singular e do diferenciado. Estas condições têm favorecido que novas representações da realidade possam ser construídas.

No núcleo de sua teoria, esse autor apresenta novas bases para o entendimento dos fenômenos subjetivos. Ancorada na psicologia histórico cultural, tal construção teórica se contrapõe à noção de subjetividade como algo eminentemente interno, invariável e determinista, que se aproxima da noção de um sujeito individualizado. Na perspectiva do autor, a subjetividade aparece como representação qualitativa da psique, que se (re)constrói dinamicamente nas diferentes relações, espaços e tempos que os indivíduos vivenciam.

Em relação a este novo construto teórico sobre a subjetividade, Neubern (2004) argumenta que a compreensão defendida por Fernando González Rey apresenta caráter integrador de dimensões comumente entendidas de forma dicotomizada.

A teoria apresenta categorias nucleares que se articulam e se retroalimentam na composição de seu *corpus* teórico, são elas: subjetividade, sujeito, sentido subjetivo e configurações subjetivas. Para o autor, é necessário entender a **subjetividade** a partir de uma definição dialética e complexa, para tanto é necessário termos clareza que

A condição de sujeito individual se define somente dentro do tecido social em que o homem vive, no qual os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos em que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro, e que têm que ser compreendido em sua dimensão processual permanente (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 206).

A subjetividade pensada deste modo transcende o universo do indivíduo, se expande para além dos aspectos intrapsíquicos e individualizantes, ao dialogar com a historicidade e com o social. Desta forma, González Rey assume uma nova perspectiva para relacionar o conceito subjetividade de forma dinâmica, dialógica e variável. Para este conceito, o autor assinala que se abre uma nova “zona de sentido” na construção do pensamento psicológico sobre a subjetividade, que não se refere à mera internalização do que vem de fora do sujeito e aparece dentro dele (GONZÁLEZ REY, 2005).

O sujeito não é reflexo, tampouco um epifenômeno de outros processos, mas representa uma instância de ruptura geradora, capaz de assumir opções diferentes diante da situação em que vive. Esse sujeito, sem dúvida, está subjetivamente constituído (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 37).

Nesta abordagem, portanto, o conceito de subjetividade distancia-se das representações a-históricas e fragmentadas. O autor define subjetividade como

Um sistema não fundado em invariâncias universais, tendo como unidade central as configurações de sentido que integram o atual e o histórico em cada momento de ação do sujeito nas diversas áreas da sua vida (GONZÁLEZ REY, 2005 p. 34).

Nesta perspectiva, o autor aproxima a representação teórica da subjetividade aos diferentes cenários sociais em que os sujeitos se desenvolvem, compreende-a na interlocução entre indivíduo e sociedade, distanciando-se do viés essencialista que comumente acercam o conceito de subjetividade.

No campo da docência, pesquisas desenvolvidas por autores como Tacca (2009), Soares (2009), Scoz (2012) e Coelho (2012), avançaram na articulação entre Teoria da Subjetividade e atividade docente. Nesta perspectiva, os professores são considerados em sua dimensão ativa, compreendidos como sujeitos produtores de sentidos subjetivos, potencialmente criativos “geradores de espaços próprios de subjetivação implicados diretamente com os espaços sociais” (ROSSATO, 2009, p. 74). Nesta linha, no âmbito da educação, a subjetividade docente passa a ser

compreendida como um sistema complexo que dialoga incessantemente com os cenários históricos e sociais, que são configurados ao longo da vida dos sujeitos.

Essa compreensão de **sujeito**, filiada à teoria histórico cultural, admite que o homem se constitui subjetivamente em sua história de vida, de forma sistêmica e complexa, produzindo registros emocionais e simbólicos. A partir deste enfoque, a docência apresenta-se como construto singular dos sujeitos. Pessoas com experiências diferenciadas, que percorrem caminhos e contextos sociais distintos, produzem atividades e formas de relação com o meio social. Fabricam, portanto, um modo particular de vida e posicionamento no universo docente que se expressa como subjetividade docente.

À vista desta questões, o estudo da docência prescinde de abordagens que deem conta da complexidade da ação desenvolvida pelos professores. As histórias de vida, as instâncias pessoais, os percursos profissionais, cenários de atuação, as escolhas, os dilemas, os medos, as alegrias deixam marcas singulares nos sujeitos e no seu exercício docente. Essas dimensões que por muito tempo foram consideradas como instâncias antagônicas, pessoal e profissional, passado e presente, social e individual, se articulam para a compreensão dos caminhos percorridos pelos professores em seu itinerário profissional. As trajetórias estão, portanto, impregnadas de vivências ímpares, “heranças simbólicas que são tomadas como referência pelos professores em suas docências” (SOARES, 2010, p. 10).

Neste cenário, em que se articulam de forma complexa emoções e diferentes significados em relação aos acontecimentos na trajetória dos professores, são construídos e modificados diferentes sentidos em relação ao trabalho que eles desenvolvem. Sentidos que incluem os conhecimentos que veiculam no universo de trabalho, as atitudes, motivações e emoções expressando através da produção simbólica e emocional a multiplicidade de registros objetivos que afetam os docentes em seus caminhos profissionais (GONZÁLEZ REY, 2007).

Scoz (2009) argumenta que para assumir os componentes da subjetividade nas análises sobre as diversas situações humanas inclusive na docência, é necessário

Ter presentes os processos dinâmicos que podem estar aí envolvidos, como a confluência de uma série de sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram

inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação (SCOZ,2009, p. 97).

Desta forma, a proposição de pesquisas no campo da educação que abordem a questão da subjetividade a partir deste enfoque, podem trazer valiosas contribuições para a compreensão de momentos da vida docente. Ela passa a ser entendida como movimento dinâmico e complexo que se configura e se articula em diferentes campos e momentos da vida dos professores, ao incluir as simultaneidades dos diferentes espaços de formação pessoal e profissional como qualidades inerentes das vivências na carreira dos professores.

A categoria de **sentido subjetivo** é central na Teoria da Subjetividade. González Rey construiu sua perspectiva teórica inspirado nas contribuições de Vigotsky para o campo da psicologia, para quem a categoria de sentido é compreendida para além da correlação imediata com o significado. Vigotsky enfatizou que sentidos e significados são processos distintos. Enquanto o significado mantém-se relativamente estável, os sentidos são mais fluidos e circunstanciais, movimentam-se na relação complexa entre afeto e cognição (GONZÁLEZ REY, 2007).

De acordo com González Rey (2007), Vigotsky passa a interrelacionar sistemicamente afetos, emoções, cognição e personalidade, oferecendo uma nova definição ontológica da psique, com características sistêmicas e processuais. O sentido, portanto, expressaria de forma única e indissociável a unidade entre afeto e cognição na organização da psique como um todo. Nesta perspectiva, a compreensão de qualquer fenômeno psíquico implicaria a articulação inseparável desses diferentes campos.

Com a Teoria da Subjetividade, González Rey (2007) propõe uma nova relação na construção de sentidos, os sentidos subjetivos. Ampliando as bases teóricas propostas inicialmente por Vigotsky. O autor entende que os sentidos subjetivos são produzidos dialeticamente na relação do simbólico com o emocional, e não apenas entre o intelectual e o afetivo, como tinha sido o foco de Vigotsky. Desta forma, González Rey (2012b) argumenta que

Os sentidos subjetivos são inspirados na categoria de sentido desenvolvida por Vigotsky, no entanto, dela se diferencia, por não estarem limitados à palavra, por serem considerados como as unidades psicológicas para o estudo da subjetividade, e por

romperem com a lógica dos processos psíquicos (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 265).

A configuração dos sentidos subjetivos passa a ser compreendida como reconstruções permanentes e dinâmicas dos diversos registros que são vivenciados nos cenários sociais. A experiência vivida é então organizada simbólica e emocionalmente e “expressam-se nas diversas manifestações humanas” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 264). Na visão do autor, tais sentidos atuam como constituintes e constituídos da subjetividade, integrando a teia de registros vivenciados pelos sujeitos ao longo de suas histórias pessoais e profissionais (COELHO, 2012). Não representam, portanto, expressões lineares de eventos ou acontecimentos, mas surgem da história e vivência dos sujeitos em diferentes espaços e momentos sociais. González Rey (2005) entende que nenhuma atividade humana é isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa.

González Rey (2003) atribui às emoções um papel de destaque na configuração dos sentidos subjetivos. Considera que somente experiências investidas de cargas emocionais são potencialmente produtoras de sentido para os sujeitos. Destaca que “a integração da esfera afetiva na construção do macrossistema da subjetividade permite compreender as emoções como expressão do sentido de todo o processo ou configuração subjetivos” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 249).

Diferente da qualidade que comumente é relacionada aos registros emocionais, que atribuem “ao racional uma validade transcendente e às emoções um caráter arbitrário” (ROSSATO, 2009, p. 75), para a Teoria da Subjetividade as expressões emocionais são matérias primas para a produção de sentidos e estão diretamente relacionados à ação, representando o registro singular da história e cultura das pessoas.

Os sentidos subjetivos representam complexas combinações de emoções e de processos simbólicos que estão associados a diferentes esferas e momentos da vida e que podem estar envolvidos em configurações subjetivas distintas. Os sentidos são capazes de reorganizar-se diante dos tipos de emoções e de processos simbólicos produzidos pelo sujeito de uma atividade concreta (ROSSATO 2009, p. 41).

Encontro, na categoria de sentido subjetivo desenvolvida por González Rey aporte teórico importante para compreender o percurso docente em seu dinamismo e complexidade, considerando aspectos simbólicos e emocionais que são construídos na caminhada profissional dos professores. Este conceito possibilita a compreensão da trajetória profissional dos professores como movimento que acontece nos diferentes cenários, nos quais vão sendo produzidas configurações de sentidos singulares dentro de suas histórias pessoais e profissionais.

Por conseguinte, são meus focos de interesse os sentidos subjetivos construídos em outras situações ou contextos da vida dos professores, que também se expressam nas configurações de sua atividade atual. Pois os sentidos que são produzidos em uma atividade atual dependem de configurações constituídas a partir das interações sociais em outros contextos.

Para o estudo da subjetividade, a teoria desenvolvida por González Rey (2003) projeta o conceito de **configuração subjetiva** como unidade integradora dos diferentes sentidos subjetivos que fazem parte da organização subjetiva de qualquer experiência. Tais configurações são ao mesmo tempo organizadoras, integradoras e também potencialmente geradoras de novos sentidos subjetivos. Longe de representarem estruturas estáveis ou mesmo lineares, tais estruturas expressam a fluidez de sentidos em permanente tensão e reconfiguração.

No horizonte da teoria, toda ação pode ser geradora de sentidos subjetivos diversos. Ao produzirem emoções, configuram novos sentidos alterando ou mesmo impactando as configurações produzidas em momentos anteriores. Por conseguinte, as configurações de sentidos subjetivos caracterizam-se pela mobilidade e capacidade de reorganização como caráter adjetivo (ROSSATO, 2009).

Tendo em vista as ideias de sentido subjetivo e trajetória docente, entendo que ao longo dos anos de exercício docente, ensinando e aprendendo no universo das salas de aulas e de outros espaços sociais, os professores movem-se entre sentidos e significados que estão em permanente tensão e mobilidade no campo da docência. Assim, compreendo que a subjetividade dos professores se constitui nos processos de produção de sentidos subjetivos ao longo do tempo que se dedicam a sua profissão. Tais configurações de sentidos organizam-se nos diferentes sujeitos em articulação com os espaços sociais que eles vivem, integrando diferentes

dimensões da vida dos docentes, às experiências vividas, sua formação pessoal e profissional, os valores éticos e morais, suas concepções de educação.

A subjetividade, portanto, é uma produção humana, não uma internalização. Nada do que acontece em nossas práticas se internaliza, pois acima delas nós produzimos, e essa produção, mesmo sendo resultado de nossas práticas e relações, não é um resultado linear, mas uma produção diferente (GONZÁLEZ REY, 2007, p.173).

Mesmo que os contextos pessoais e de ação docente se aproximem, eles são vividos de forma diferenciada pelos sujeitos, repercutindo em configurações subjetivas singulares no decorrer de sua trajetória como professor.

Assumir que a realidade não é internalizada pelos sujeitos e sim configurada simbólico e emocionalmente, é compor um novo espaço de análise para trajetória docente, imprimindo ao itinerário profissional dos professores o caráter complexo que o constitui. Passa-se então a compreender a subjetividade docente como processo de construção de sentidos subjetivos sobre a atividade profissional nas quais interagem simultaneamente o social e o individual.

González Rey (2007) argumenta que a compreensão dos sentidos e das diferentes configurações subjetivas, permite entender a relação entre sujeito e sociedade em uma nova dimensão, do ponto de vista sistêmico.

O sentido subjetivo e as configurações subjetivas são importantes, não apenas porque nos permitem compreender a ação individual em seu caráter sistêmico, aspiração associada de uma forma ou outra ao conceito de personalidade, mas é importante porque nos permite entender a sociedade numa nova dimensão, ou seja, em seu sistema de conseqüências sobre o homem e sobre a organização de seus diferentes espaços de vida social (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 174).

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, o individual e o social se interpenetram e se ressignificam na medida em que novas configurações de sentido são produzidas pelos sujeitos. A objetivação do externo, marco da cientificidade que dominou o discurso sobre homem e ambiente em vários campos do conhecimento, acentuou a relação dicotômica entre sujeito e meio, razão e emoção, externo e interno. González Rey (2007) considera que o modo de olhar a realidade de forma objetiva, influenciou a concepção de exterior compreendido como ambiente ou espaço produzido de forma independente dos sujeitos que nele vivem.

Os sentidos subjetivos emergem na Teoria da Subjetividade como pontos de confluências de realidades que poderiam ser compreendidas, em outras perspectivas teóricas, como antagônicas. São produções subjetivas que entrelaçam o passado e o presente, o que o sujeito vivenciou no decorrer de sua vida com seu cenário social atual. Ademais, entende o meio social e o interno, não como instâncias isoladas, mas como campos que se desenvolvem incessante e recursivamente. Os entrelaçamentos e os desdobramentos dos sentidos subjetivos são múltiplos na vida humana (GONZÁLEZ REY, 2011).

Nesta perspectiva, Soares (2010, p. 21) defende, que

Antes de uma série de aprendizados profissionais, no caso da discussão deste trabalho acerca da subjetividade docente, existe uma vivência pessoal repleta de significados que devem ser considerados, existe uma história, sentidos próprios construídos mediante vivências e que fazem parte de quem os sujeitos são, ou seja, já fazem parte da subjetividade singular e, irão se presentificar ou se reconfigurar diante de novas experiências e situações .

Considero que os diferentes sentidos subjetivos permitem conhecer elementos da história do sujeito e dos diferentes cenários da vida atual. O professor neste cenário, passa a ser importante parâmetro de conhecimento da subjetividade social, abrindo caminhos para conhecer o modo pelo qual os diferentes processos e formas de organização social tem se subjetivado nele (GONZÁLEZ REY, 2011).

Colocar em foco momentos importantes das trajetórias dos professores e também as transformações de suas configurações subjetivas, contribui para suscitar novas reflexões e interpretações sobre este extenso e complexo percurso profissional. Atravessado por situações e acontecimentos que impactam, redirecionam e produzem novas formas de ser/estar no mundo docente. As configurações expressam “as complexas combinações de emoção, significados e símbolos que traduz a rota singular de cada sujeito e nunca expressa uma linearidade em relação a alguma situação objetiva imediata” (AMARAL, 2006, p. 40).

As configurações subjetivas estão em incessantes processos de elaboração e podem tomar caminhos diferentes na medida em que são vivenciados.

O conceito de configuração responde ao homem atual implicado em uma simultaneidade de atividades e relações em tempo e espaço, que tem levado a uma modificação do próprio sentido subjetivo do espaço e do tempo. Nessas condições, a diversidade de situações e

contextos em que simultaneamente se manifesta a subjetividade passa a ser um elemento essencial dos processos de subjetivação (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 259).

O percurso profissional docente é um caminho de vida em que os acontecimentos são simultâneos e não lineares. Considero que as configurações subjetivas permitem expressar essas simultaneidades próprias da vida, pois não encerram no passado as explicações para o presente. Ao contrário, rompem com a dicotomia instalada sobre estas instâncias do tempo vivido pelos sujeitos (passado/presente/futuro). Oferecem então, um modelo diferente de pensamento para dar conta da complexidade do estudado, neste caso, os momentos do percurso profissional de professores de ciências e biologia.

Entendo, a partir destas leituras, que as experiências de vida profissional dos docentes ao se desenvolverem em contextos pessoais, históricos, formativos e institucionais, caracterizam-se por enfrentamentos constantes entre o sujeito e o meio, entre o individual e o social. Deste modo, a carreira docente pode ser vista como um espaço de confluência de sentidos configurados em outras tantas áreas da vida dos professores. Esse diálogo produz rupturas, continuidades, retomadas, negações, criação de sentidos subjetivos múltiplos sobre a docência em seu percurso profissional. As configurações se organizam em arranjos de sentidos subjetivos distintos, únicos nos sujeitos concretos. Não existindo funções nem figuras universais, mas sim aquelas que se constituem no curso diferenciado da vida dos sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2003).

A subjetividade, nesta ótica, se organiza e se constitui por meio do diálogo incessante entre os sujeitos, sua historicidade e meio social. Essa relação dialética entre os cenários individuais e sociais oferece possibilidades para pensar a constituição da subjetividade dos professores a partir de simultaneidades e embates da experiência docente ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, para além dos espaços de formação profissional e atuação docente.

A intenção da pesquisa é estudar os momentos da trajetória dos professores dialogando com a Teoria da Subjetividade para compreender outros meandros do percurso docente, que por vezes ficam à sombra das discussões sobre esta temática. Pretendo incluir neste espaço de discussão, outros núcleos produtores de sentidos subjetivos sobre os caminhos de vida profissional dos professores. A

exemplo de Soares (2010) reconheço neste trabalho sujeitos contextualizados, pertencentes a grupos sociais historicamente situados, no caso professores que constantemente produzem e desenvolvem novas configurações de sentidos em relação à sua docência, criam e reposicionam tantos outros no decorrer do exercício da profissão.

Interessa-me, portanto, discutir como a docência em ciências e biologia se constrói na tensão entre subjetividade social e individual em diferentes momentos da sua trajetória docente. Investigo as configurações de sentidos que foram se (re) construindo ao longo do tempo. Ademais, compreendo, a partir do horizonte teórico assumido, que estas configurações são aportes importantes para que se entenda o deslocamento da motivação para a docência em ciências e biologia “reconhecendo a natureza subjetiva” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 36) desta construção.

A motivação foi um tema que tangenciou minha intenção em estudar a trajetória dos professores. Em alguns momentos da pesquisa, mobilizo seus aportes teóricos para compreender o movimento da subjetividade no decorrer da carreira profissional docente. Como “ideias não são extraídas de um céu filosófico”, (CARDOSO JR, 2007, p. 37), elas apresentam origem histórica e social, o conceito de motivação também se expressa em diferentes construções, dependendo de sua teoria de base.

Na perspectiva assumida por esta pesquisa, a motivação é compreendida como construção subjetiva e complexa de sujeitos implicados social e historicamente, “será o tipo de configuração subjetiva que está na base da produção de sentidos subjetivos, comprometidos com a ação na atividade concreta de cada sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 36).

A compreensão da motivação a partir deste campo teórico, como “sistema de produção e de organização de sentidos subjetivos” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 33), insere o conceito em um campo epistemologicamente diferente de outras proposições teóricas. Todorov e Moreira (2005) mencionam alguns dos diferentes constructos históricos associados à emergência de distintas compreensões da temática motivação. Como exemplo, a construção do conceito como *força* externa, relacionada a um “controle externo”, das situações ou variáveis que poderiam desencadear os processos motivacionais nos sujeitos. Ou como *experiência interna*, como “*locus* de controle interno” que estaria dentro dos indivíduos, então faria

sentido procurar algo que poderia motivar as pessoas (TODOROV; MOREIRA, 2005, p. 120).

De modo semelhante a outros conceitos, a motivação tem sido abordada a partir de concepções polarizadas, que fragmentam em suas análises o sujeito e o meio social, o extrínseco e o intrínseco, motivação e desmotivação. Tais estudos colocam a motivação em um lugar determinado, ou no ambiente ou nos sujeitos.

A pesquisa desenvolvida por Santos, Dantas e Oliveira (2009), enfoca os fatores que afetariam a motivação dos professores de ciências e biologia. Para os autores, os baixos salários, jornadas múltiplas, as condições de trabalho, entre outros, seriam elementos que influenciariam, em medidas variadas, a motivação dos professores para a docência. Sobre estas questões, González Rey (2005) argumenta ainda que

As teorias mais tradicionais, que se apóiam em uma taxionomia fragmentada de motivos definidos pelos seus objetos, esquecem que as motivações como produções de sentido não representam um momento parcial da *psique* comprometido com um espaço específico da atividade, mas uma complexa integração de sentidos subjetivos que se organizam em torno de uma atividade ou experiência concreta dos sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 36).

Em relação a esta temática, a Teoria da Subjetividade aposta nas potencialidades ativas e criativas dos sujeitos em seus contextos de ação. A motivação não estaria situada na atividade desenvolvida, mas sim nos sujeitos que desenvolvem a atividade. O conceito faria parte, então, de um sistema complexo de produção de sentidos subjetivos, que se relacionam dialeticamente com outros tempos e contextos de vida.

A motivação não é específica de uma atividade, é uma motivação do sujeito, uma configuração única de sentido que participa da produção de sentido de uma atividade concreta, mas não é alheia a outros sentidos produzidos de forma simultânea em outras esferas da vida do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 127).

Por meio deste enfoque, a motivação assume um caráter plural e integrador, que não estaria vinculado somente às causas diretas e externas ao sujeito, mas ao modo de como são compreendidas as múltiplas vivências e experiências e como estas adquirem sentido para os sujeitos em sua ação concreta (GONZÁLEZ REY, 2011). Este conceito apresenta diferentes dimensões

constitutivas, que serão representativas a partir da consideração das singularidades que são expressas via produção de sentidos subjetivos (ROSSATO, 2008).

O percurso docente é extenso e complexo, processos simbólicos e emocionais de diferentes dimensões, pessoais e profissionais, se combinam e são compreendidas pelos professores de modos distintos. Neste território em permanente mobilidade, “o sentido subjetivo permite reproduzir as histórias das pessoas pelo modo como se organizam os sentidos subjetivos em suas diferentes combinações (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 41).

Com o referencial teórico adotado, reconheço nesta pesquisa o caráter impermanente da motivação no decorrer do percurso profissional docente. Como sistema complexo, a motivação dos professores para a docência em ciências e biologia, reage diante das inúmeras questões e situações, individuais e sociais, que se apresentam em sua trajetória profissional. Considero que tais reações são potencialmente produtoras de mudanças nas configurações subjetivas dos professores, as quais estão em permanente estado de mobilidade.

A processualidade é uma das marcas do sujeito na perspectiva da Teoria da Subjetividade. Nesta linha, nos anos em que se dedicam à profissão docente, os professores se movem dentro de suas experiências sociais, configurando novos sentidos subjetivos. A motivação como expressão subjetiva, passa a considerar as diferentes experiências históricas e sociais vivenciadas pelos professores em sua carreira profissional que repercutem em sua docência.

2.2 Subjetividade e Trajetórias Docentes: um olhar além das dicotomias

O propósito desta seção é fundamentar a relevância da investigação sobre as trajetórias dos professores como dispositivo que possibilita discutir a docência para além dos atributos profissionais circunscritos aos espaços e tempo de atuação dos professores. Coloco em discussão questões importantes, vistas tradicionalmente como dicotômicas no campo da docência, como o pessoal e o profissional, razão e emoção, passado e presente. Em busca de olhar os momentos do percurso profissional dos professores de forma complexa e multireferenciada, elejo como principal referência a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey (2003),

que permite entender o itinerário docente em seu caráter plural. Para esta leitura também trago autores como Contreras (2002), Moita (2000), Nóvoa (2000), entre outros, para discutir questões relativas ao campo da docência.

Nesta perspectiva, o foco inicial desta seção consiste em realçar as discussões sobre subjetividade e trajetória docente no domínio da literatura educacional científica e mostrar como estes debates aportaram e se desenvolveram nessa área de pesquisa. À vista deste objetivo, circunscrevo minha intenção em discutir como o tema subjetividade é abordado quando se coloca em questão o professor de ciências e biologia no decorrer do período em que se dedica à profissão, ou seja, ao longo de sua trajetória docente.

2.2.1 Questões que atravessam a trajetória profissional docente

Desde o início da década de 1980, a literatura da área da educação, de forma geral, contempla diversas pesquisas sobre o percurso profissional dos professores. Segundo Ambrosetti e Almeida (2009), os principais focos das investigações produzidas neste período, privilegiavam os elementos e processos que definiriam socialmente a profissão docente, além das questões sobre a proletarização e desprofissionalização do magistério.

Flores (2014) argumenta que, diferentes dimensões relacionadas ao trabalho desenvolvido por professores vem sendo focado pela literatura. Para a autora, diversas concepções subsistem e tem marcado o debate em torno do profissionalismo docente, desde as mais normativas, moldadas à luz das profissões clássicas como a de médicos e engenheiros, até as compreensões amparadas na perspectiva complexa e multireferenciada da cultura profissional. Os conceitos de profissão e profissionalismo caracterizam-se pelo delineamento social da profissão, com vista à legitimar o papel de seus agentes.

Contreras (2002), considera que o modelo da racionalidade técnica orientou, em grande medida, a difusão da ideologia do profissionalismo no campo do magistério. Desta forma, como corrobora Flores (2014), na literatura educacional, a perspectiva clássica e normativa sobre o que significava ser um profissional, norteou modos de ver, analisar e designar a profissão docente.

Tal perspectiva centrava a prática profissional docente como espaço de aplicação de procedimentos e técnicas, em que a imagem do professor estava associada à execução da prática educativa com imparcialidade e objetividade. As instâncias pessoais, percurso de vida, crenças, valores e contextos sociais eram então ofuscados pelo domínio dos conteúdos e pela busca por metodologias que garantissem que o ensino e a aprendizagem fossem efetivados.

A partir de 1990, outras temáticas passaram a compor as discussões sobre a profissão docente. Nóvoa (2000) comenta que as publicações que se iniciaram neste período passaram a dar mais destaque às questões sobre a vida de professores, percursos profissionais, desenvolvimento profissional, biografias e autobiografias docentes. As discussões incluíam desde situações relativas aos estudantes em situações de estágios, docentes no início ou no decorrer da carreira e professores em fase de aposentadoria (HUBERMAN, 2000, GONÇALVES, 2009, FOLLE; RODRIGUES, 2013).

Estas abordagens foram importantes para que fossem postas em discussão questões relativas às dimensões pessoais e profissionais dos docentes (NÓVOA, 2000). Este movimento se delineou em oposição aos modelos racionalistas, que sustentavam a separação entre o eu profissional e o eu pessoal docente, que delimitavam a ação dos professores a um conjunto de competências e capacidades, com a intenção de uniformizar e controlar os processos de ensino e aprendizagem (CONTRERAS, 2002).

Outro conceito se insere neste contexto discursivo é o de profissionalidade docente. Para Ambrosetti e Almeida (2009), ele corresponde a uma derivação terminológica do conceito de profissão, que amplia, e para alguns autores supera, as dimensões frequentemente normativas associadas ao exercício profissional. A concepção de profissionalidade “implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade sua vida e sua profissão” (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 593).

Gimeno Sacristán (1999) ao discutir profissionalidade docente, sinaliza que este conceito está em permanente processo de mudanças, pois se insere em um cenário teórico maior, que se refere aos fins e práticas da educação escolar. O autor entende profissionalidade relacionado ao que é específico na ação docente, “isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos e destrezas, atitudes e valores que

constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 65). Desta forma, somente pode ser compreendido à luz dos diferentes momentos históricos e sociais que influenciam as práticas pedagógicas e as exigências em relação à ação docente.

Sacristán (1999) considera que do ponto de vista sociológico, as profissões se definem pelo relativo domínio de práticas e conhecimentos da atividade que realizam. Na visão do autor, a docência se configuraria como uma semiprofissão, pois os professores não seriam produtores do conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação.

Ao discutir a qualificação da docência como profissão, Imbernón (2011, p. 13) argumenta que historicamente essa associação esteve vinculada “à imagem e semelhança de outras profissões”. Nesta perspectiva, para exercer a profissão docente bastava então “possuir um certo conhecimento formal” para assim ter capacidade de ensiná-lo. O entendimento da docência relacionada diretamente à transmissão de conhecimentos situava a imagem do professor à questões meramente técnicas e racionais, a quem era possível apenas modificar a aplicabilidade dos conteúdos, “visava um professor com conhecimentos uniformes no campo do conteúdo científico e psicopedagógico, para que exercesse um ensino também nivelador” (IMBERNÓN, 2011, p. 16).

Em seu texto, Imbernón (2011) sustenta a relevância da redefinição da docência como profissão. Argumenta sobre a importância da valorização dos professores como sujeitos capazes de assumir novas competências profissionais. Entre elas, a capacidade de se adequarem metodologicamente aos contextos educativos em que atuam, superarem a visão de ensino como transmissão de conhecimentos formais e a concepção de educação como compromisso político.

O autor comenta ainda sobre a ambiguidade e complexidade da abordagem dos termos profissão, profissionalismo, profissionalidade e profissionalização quando se referem à docência. Sinaliza que a delimitação de seus significados e aplicação é muito difícil e controversa, pois alguns destes termos apresentam significados próprios quando aplicados em determinados contextos sociais e históricos. No entanto, admite que não há neutralidade nem cientificidade na proposição do conceito de profissão, pois as ideologias que cercam o conceito também são

responsáveis pela imagem profissional perante a sociedade. No caso da docência, entende que

ver o docente como um profissional implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho, e que, além disso o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle (IMBERNÓN, 2011, p. 28).

Autores como Santos (2013) colocam em questão a vinculação da docência como semiprofissão, sustentando que tal classificação está intensamente associada à emergência do mito do especialista na modernidade, o qual seria o detentor autorizado de saberes específicos e assim poderia controlar e monopolizar seu ofício. Tal situação seria responsável pela hierarquização no mundo do trabalho, instituindo regras e classificações entre as diversas funções sociais existentes, legitimando as diferenças entre os grupos sociais. Por sua vez, a profissionalização seria condição *sine qua non* para a legitimação de qualquer ofício nos tempos modernos.

Esta discussão assume muitos contornos, mesmo que a correspondência ou não dos professores como profissionais não sejam consensuais, o fato é que alguns destes parâmetros foram e ainda são utilizados na composição da imagem profissional dos docentes. Deste modo, o sentido de profissional e profissionalismo associados à aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e destreza foi assimilado e difundido em muitos discursos que transitam nos espaços escolares e em outras esferas da sociedade.

Não raro, nos deparamos com situações que ditam que temos que ser mais profissionais, ou devemos resolver determinada situação de forma profissional, para indicar objetividade e ausência de emoções e deste modo, que tal situação será controlada e resolvida a contento. Estas concepções nortearam não somente as concepções de professor como também a forma de enxergar sua ação e trajetória dentro da profissão docente.

O questionamento feito por Marchesi (2008, p. 97) “Por que uma questão central na educação tem sido tão pouco estudada?” Referindo-se ao pouco destaque que em geral, as pesquisas na área da educação dão às emoções nas relações de ensino e aprendizagem, pode ser estendido à outras questões. Como por exemplo: Por que a dicotomia entre as esferas pessoais e profissionais

permanece ainda tão presente nas discussões sobre a docência? O próprio autor apresenta algumas possibilidades de respostas, quando argumenta sobre a predominância do paradigma cognitivo na educação que supervalorizou a importância do raciocínio e da memorização sobre as emoções nos processos de ensino e aprendizagem. Outro fator apontado pelo autor seria a desvalorização das emoções na cultura ocidental, que tende a enxergar de forma separada e divergente as esferas da razão e da emoção nos sujeitos.

A tradicional dicotomia entre corpo e alma, entre razão e as emoções, na qual a um dos pólos são atribuídas as possibilidades e ao outro os riscos e perigos, é algo que tem se mantido durante muitos anos na pesquisa educacional (MARCHESI, 2008, p. 99).

Nesta linha, Santos (2013) argumenta ainda que o conceito de profissionalização do magistério reflete o próprio processo de racionalização da escola, centrado no cumprimento de atividades técnicas e rotineiras. Nesta ótica, a imagem do professor foi intensamente associada a de profissional que implementa e executa determinadas funções na prática educativa. A predominância dos modelos que desassociavam as esferas pessoais e profissionais dos professores favorecia a compreensão do campo pessoal como esfera particular e privada dos docentes. Esta teria pouco ou mesmo nenhuma relação com seu universo profissional.

Não é de estranhar, portanto, que durante muito tempo tenha se sustentado a tese de que, se conhecemos o pensamento ou as ideias dos professores, vamos poder compreender sua prática, com o conseguinte esquecimento da dimensão emocional (MARCHESI, 2008, p. 99).

No campo da educação em ciências, Chaves (2013) nos oferece um panorama histórico interessante ao abordar as diferentes concepções de formação de professores de ciências e biologia ao longo das últimas décadas. Aponta para a forma de conceber o papel do professor em diversos contextos sociais e sob diferentes orientações teóricas, nos processos tanto de ensino quanto de aprendizagem das ciências naturais.

A formação do “professor cientista”, com a ênfase na vivência dos métodos experimentais e na divulgação dos saberes científicos, na qual o valor do processo de ensino e aprendizagem estava deslocado para os conteúdos e práticas da ciência. As questões relativas aos sujeitos envolvidos nos processos educativos estavam secundarizadas em relação às práticas de laboratório, resolução de

problemas, aprendizagem de conceitos e processos avaliativos. No momento em que o mundo vivia a corrida espacial que colocava em lados opostos duas grandes potências econômicas, Estados Unidos e a antiga União Soviética que reivindicavam para si a primazia tecnológica, este modelo influenciou a formação dos professores e o imaginário do ser/fazer docente neste contexto histórico (CACHAPUZ, 2011; CHAVES, 2013).

Chaves (2013) assinala ainda a emergência das discussões sobre os processos cognitivos na década de 1990. No âmbito geral, este movimento influenciou a abordagem da formação docente e, conseqüentemente, do papel atribuído ao professor ao deslocar a relevância dos processos educativos para o conhecimento dos aspectos cognitivos dos estudantes. A ação docente, nesta linha, estava mais relacionada às estratégias intelectuais que garantissem a aquisição dos conceitos científicos pelos estudantes. Esta ótica acabava por circunscrever o ser/fazer do professor aos papéis desempenhados nas salas de aula, à elaboração de estratégias de ensino relacionadas às questões intelectuais e mnemônicas.

Estas abordagens centradas em processos isolados fragmentavam os sujeitos envolvidos na ação educativa. Professores e alunos, os “sujeitos do aprender” e os “sujeitos do ensinar” (COELHO, 2009), eram vistos sob a perspectiva acentuadamente cognitivista, não importando neste momento, outras dimensões da realidade complexa desses atores no processo educativo.

A estas disjunções, Morin (2011, p. 13) expressa de forma enfática que os problemas humanos foram entregues ao “obscurantismo científico”, modelo de produção de conhecimento que colaborou para que fossem construídas visões simplificadoras e unidimensionais da realidade. A ação dos professores localizava-se espacial e temporalmente na realidade imediata de seu contexto de formação ou de ação, nos microespaços das salas de aula, no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao ensino, prevalecendo a dimensão técnica e profissional do fazer docente. A predominância destas perspectivas sustentou durante muito tempo a assertiva já anteriormente citada que “se conhecemos o pensamento ou as ideias dos professores, vamos poder compreender sua prática” (MARCHESI, 2008, p. 99).

Com outro enfoque, Zembylas (2005 apud MARCHESI, 2008, p. 100) faz um importante resgate histórico a respeito do início dos estudos sobre as emoções dos

professores no campo da educação. Tais pesquisas sinalizam o quanto estas discussões ficaram por muito tempo à margem de questões mais amplas sobre a docência. O autor considera que desde a emergência de tais estudos, na década de 1980, duas fases principais podem ser demarcadas: A primeira em que prevaleciam estudos de orientação psicanalítica e uma segunda fase em que predominavam estudos com ênfase sociológica.

Ao assinalar as diferenças entre as fases, Marchesi (2008), comenta que os estudos avançaram de uma fase psicológica, individual e descritiva para análises mais globais e interativas sobre as emoções dos professores, ao incluir análises dos contextos históricos, sociais e políticos das emoções apresentadas pelos docentes. Desse último enfoque, são citados os estudos que envolvem as relações dos professores com seus alunos, a vinculação das emoções dos docentes com mudanças na política educacional, ou mesmo, sobre a influência das emoções dos professores em seu desempenho profissional.

As emoções são um dos registros mais importantes da subjetividade para González Rey (2003), que tem uma perspectiva diferente dos enfoques adotados nas pesquisas descritas acima, que na primeira fase, associavam as emoções às características ou fatores eminentemente intrapsíquicos e individuais. Ou, em uma segunda fase, às influências que elas poderiam acarretar aos processos de ensino e aprendizagem. Para a Teoria da Subjetividade o entendimento das emoções afasta-se das relações deterministas que tendem a concebê-las ora como causa ora como efeito dos processos sociais e passa a ser compreendida como constituinte inseparável dos processos simbólicos na configuração dos sentidos subjetivos dos professores (ROSSATO, 2009).

Desta forma, em contraposição às narrativas tecnicistas, a emergência de estudos sobre professores fundamentados nas histórias de vida e narrativas autobiográficas coloca em foco o professor como pessoa. Esta linha de estudo contribuiu para expandir os espaços de análise da trajetória docente para além das salas de aulas, da escola e dos processos de formação profissional, ampliando os horizontes de estudo para outro território até então pouco explorado, o pessoal (CHAVES, 2013).

Para Souza (2011) estas narrativas passaram a demarcar outros modos de percepção dos processos de formação e vida docente na pesquisa educacional, que

se diferenciam das abordagens tradicionais centradas nos aspectos profissionais da docência. Nóvoa (2009, p. 212) ao sublinhar enfaticamente que “o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor” e mais ainda que “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais” corrobora com a visão da docência como campo complexo em que os campos pessoal e profissional estão profundamente imbricados.

Entram nos debates questões que ficavam secundarizadas quando se abordava a docência como percurso profissional. Lopes (2010) afirma que estas abordagens abriram caminhos para a consideração da subjetividade nas pesquisas em educação e especialmente sobre a vida dos professores. As emoções, os afetos, a criatividade, os valores, a imaginação, as histórias pessoais, os medos, as frustrações que frequentemente passavam ao largo nas leituras da prática e dos percursos docentes, começaram a compor as narrativas das trajetórias dos professores. Esse enfoque contribuiu para restaurar a vivacidade das ações e dos indivíduos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (MITJÁNS MARTINEZ, 2012; MONTE; FORTES-LUSTOSA, 2012).

Nesta linha, Soares (2010) afirma que desde a década de 90 os estudos sobre formação de professores têm enfatizado a pessoa do professor, apontando para a abordagem das questões subjetivas envolvidas no cotidiano pedagógico. Faustino (2011) considera que este enfoque contribuiu para dar visibilidade aos aspectos da atividade docente, sobre o desenvolvimento pessoal e profissional, que eram então secundarizados nas pesquisas sobre os professores.

Nóvoa (2000) acredita que mesmo nos momentos em que a racionalização e a uniformização predominaram nos estudos sobre o professor e sua ação pedagógica, os processos de construção de uma identidade singular e própria de cada docente ocorriam, ainda que de forma inaudível nestas narrativas.

Faustino (2011, p. 25) ressalta que o percurso profissional dos professores tem sido “frequentemente estudado numa perspectiva dos ciclos de vida”, abordagens que dão conta do percurso dos professores desde a entrada na profissão até a aposentadoria. A autora sublinha ainda que a partir desta temática, muitas outras questões sobre os professores e outros aspectos da docência vêm sendo discutidas. Nesta perspectiva, o percurso profissional dos professores é considerado como abordagem aglutinadora de questões que envolvem a formação

da identidade docente, saberes profissionais, modelos de profissionalização e desenvolvimento pessoal dos professores.

Os estudos desenvolvidos por Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional dos professores são ainda uma importante referência no campo da educação e tem orientado muitas pesquisas nesta área. O autor organiza o ciclo de vida profissional docente, do início da profissão até a aposentadoria, a partir da perspectiva da “carreira”, que seriam nas palavras do autor, sequências ou fases “que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes” (p. 37).

A partir de diferentes pesquisas empíricas realizadas com professores do ensino secundário (atual ensino médio), Huberman (2000) esboça um desenho do que seriam as sequências predominantes que constituiriam a carreira profissional dos docentes. Desta forma, apresenta “uma sequência normativa” ou “tendências centrais”, em resumo, fases que estariam presentes no percurso profissional da maioria dos professores (HUBERMAN, 2000, p. 47).

Assim, o autor procura identificar eventos predominantes em cada fase da carreira dos professores, destacando e descrevendo as características principais que as constituem. As fases são: 1) A entrada na carreira, 2) Fase de estabilização, 3) Fase de diversificação, 4) Fase de questionamento, 5) Serenidade e distanciamento afetivo e 6) Conservantismo e lamentações.

Fase de entrada na profissão

Refere-se aos primeiros anos de docência, a entrada na carreira. O autor sistematiza estudos que se referem tanto às opções pela carreira docente quanto as impressões iniciais dos professores. De modo geral, utiliza referências que tratam dos dois a três primeiros anos de ensino. Esta fase enfoca as situações vividas pelos professores ao se depararem com o universo docente, como a “sobrevivência” diante da realidade das escolas e o “choque do real” sobre distância entre a realidade encontrada e a idealizada na fase de formação. Aqui aparecem com mais intensidade as incertezas em seguir ou não na docência, as indagações e preocupações sobre o futuro da profissão que se inicia em virtude das demandas

agora reais da docência, como a difícil convivência com os alunos, o exercício do processo de aprendizagem e as dificuldades estruturais das escolas.

Fase de Estabilização

Os processos de comprometimento com a profissão e decisão pela carreira docente, aparecem como características mais marcantes nesta fase chamada de estabilização. Por volta dos quatro a seis anos na carreira, os sentimentos de pertencimento a um grupo profissional, as experiências vividas que servem de base para decisões e ações que os professores consideram mais consistentes no campo da educação. O autor também comenta que nesta fase os professores enxergam com mais clareza os limites de sua prática, aquilo que pode depender diretamente de sua ação e também o que está além de sua ação docente.

Fase de Diversificação

Com base em diferentes estudos, Huberman (2000) admite que a partir do período de estabilização os professores podem percorrer diferentes caminhos em sua trajetória profissional. Afirma que os professores, nesta fase que ocorre por volta dos sete aos vinte e cinco anos de profissão, tendem a experimentar mais em sua rotina docente. Experimentações que abrangem questões relativas à sala de aula propriamente dita, como mudanças na forma de avaliar e ensinar. Os estudos consideram que os professores nesta etapa estão mais entusiasmados e dispostos para mudanças de rumo em sua ação docente.

Fase de Questionamento

Pôr-se em questão, refletir sobre o caminho percorrido, “crise existencial” diante das escolhas feitas até o momento na trajetória profissional, pensar se “valeu à pena” continuar na docência, sensação de desenvolvimento de atividades rotineiras e mecanizadas, monotonia e desencanto são alguns dos sentimentos atribuídos aos professores nesta fase de vida profissional, que ocorre por volta dos 15 aos 25 anos de profissão.

Ainda que considere redutor e até mesmo ilegítimo o estabelecimento de arquétipos fixos, Huberman (2000) argumenta que, nesta etapa, os professores tendem a avaliar o curso de sua docência, as escolhas e perspectivas feitas ao

longo de sua profissão e que esta situação pode gerar sentimentos diversos, inclusive desânimo e melancolia.

Fase da Serenidade e Distanciamento Afetivo

Os estudos citados por Huberman (idem) revelam ainda que, por volta dos 25 a 35 anos de carreira, os professores tendem a passar por esta fase. Para o autor, a segurança de tantos anos dedicados à docência concorre para que enfrentem as adversidades e a complexidade da ação docente com mais calma e serenidade. A experiência acumulada os ajuda a lidar com mais segurança com as exigências e demandas do ambiente escolar.

Em relação ao distanciamento afetivo, o autor considera que nesta fase os professores passam a ter menos contato com seus alunos por razões diversas como a diferença de idade e de interesses em comum. As relações ficam então mais restritas à conduta do trabalho pedagógico propriamente dito, ficando os aspectos pessoais secundarizados.

Fase de Conservantismo e Lamentações

As qualidades atribuídas aos professores com idade entre 50 e 60 anos e com 25 a 35 anos de carreira, geralmente, expressam avaliações negativas da atual situação escolar que vivenciaram. Segundo alguns estudos analisados por Huberman (2000), os docentes nesta fase tendem a ser mais resistentes à mudanças e às inovações pedagógicas.

Fase de Desinvestimento

Esta fase corresponde aos anos finais da carreira docente, aqueles que antecedem a aposentadoria da profissão. Os estudos abordados sinalizam que neste período os docentes tendem a modificar suas prioridades de vida, passando a ocupar mais seu tempo com interesses fora do ambiente escolar.

O desinvestimento pode ser “sereno ou amargo”. Tais qualificações dependem dos rumos que o percurso pessoal e profissional docente apresentou, o grau de envolvimento com as atividades profissionais e suas projeções e expectativas futuras. No entanto, desinvestir não apresenta apenas os aspectos negativos que o próprio significado da palavra pode sugerir. A fase de

desinvestimento pode também expressar desprendimento gradativo das funções e responsabilidades do trabalho para que sejam assumidas por outros docentes mais jovens.

Mesmo com a proposição destas fases, o próprio autor comenta que o desenho de uma “sequencia normativa no ciclo de vida profissional do professor” (HUBERMAN, 2000, p. 47) abre espaços legítimos para críticas a esta forma de ver o percurso docente. Ressalva que somente relacionar a idade dos professores com as fases ou tendências centrais na trajetória docente seria um desacerto, pois desconsideraria outros fatores que poderiam concorrer para que os docentes apresentassem determinadas características pertencentes a estas fases gerais.

O autor argumenta que há um sem número de elementos não relacionados às questões biológicas ou mesmo psicológicas que podem influenciar os indivíduos ao longo da vida profissional docente. Sobre este assunto, considera que

Há uma infinidade de fatores de natureza não maturacionista (não fisiológica, não biológica, não psicológica) que necessariamente influem sobre o indivíduo ao longo da vida, de tal modo que uma ‘sequência’ ou uma ‘fase’ pode resultar simplesmente das expectativas sociais ou da organização do trabalho (HUBERMAN, 2000, p.52).

Os estudos de Huberman são, sem dúvida, um aporte importante que inauguraram uma forma de compreensão da carreira profissional a partir dos ciclos de vida docente. O autor comenta que as contribuições da literatura psicodinâmica e dos estudos sociológicos serviram de base para sua proposição sobre o desenvolvimento e as fases da carreira dos professores, “a fim de responder a uma série de questões” (HUBERMAN, 2000, p. 35) que ainda não eram destacadas sobre a temática. Compreende que podem existir muitos fatores que influem sobre os indivíduos, e que estes estariam envolvidos na definição da fase ou estágio em que o professor se encontra no decorrer de seu trajeto profissional.

Ainda que a perspectiva do trabalho que desenvolvo nesta tese não conflua para análises de ciclos de vida profissional ao modo do que foi desenvolvido por Huberman (2000), considero importante discutir esta abordagem, pois como comentei anteriormente, estas pesquisas serviram como referência para muitos outros estudos desenvolvidos na área da educação. Orientando, portanto, *modos de ver* o percurso profissional docente.

Marchesi (2008) argumenta que muitas pesquisas que vinculam a trajetória dos professores com suas experiências educacionais ao longo dos anos, aspiram identificar padrões comuns presentes nesses percursos, estabelecendo categorias universalizantes do percurso destes profissionais. Nesta linha, mesmo reconhecendo o valor destas pesquisas, a abordagem por ciclos de vida tende a minimizar a importância do contexto histórico cultural na constituição da trajetória docente e dissolver singularidades quando se interessa em agrupar os sujeitos e seu caminhar docente em categorias gerais. Inclina-se a tornar homogêneo um processo que decorre da construção de sentidos próprios de cada professor, que vão sendo configurados na medida em que cada sujeito vivencia momentos e contextos diferentes em seu percurso profissional e pessoal.

Dentre estes estudos, o desenvolvido por Faustino (2011) sobre *trajetórias de profissionalidade e ciclo de vida profissional de professores de educação especial* inscreve-se nesta perspectiva. A autora realiza um estudo exploratório sobre as trajetórias profissionais de seis professoras de educação especial através da identificação e caracterização das diferentes fases do seu ciclo de vida profissional. Apoiada em Huberman (2000) ela reconstrói e categoriza o trajeto profissional das docentes procurando identificar padrões de regularidade. Para as análises utiliza também referencial teórico da teoria da representação social de Denise Jodelet ao estudar os processos de formação da identidade docente. A pesquisa desenvolvida por Faustino (2011), apesar de interessar-se pela categorização dos trajetos docentes revela, em suas entrelinhas, fragmentos de caminhadas singulares das professoras no decorrer da trajetória profissional.

No entanto, para discutir o percurso profissional, a autora constrói suas análises a partir das categorias propostas por Huberman (2000), fazendo aproximações sobre o que foi vivido pelas docentes com o que o autor comenta sobre as fases da carreira profissional. As análises e discussões sobre as opções, vivências, sentimentos e decisões em relação à docência estão mais relacionadas ao período de formação profissional ou mesmo à realidade imediata das professoras, no caso, no ambiente escolar. São feitas considerações sobre a vida pessoal das docentes, por exemplo, o momento em que casaram ou tiveram filhos. No entanto, o campo pessoal surge secundarizado nas discussões, com teor

informativo, apartado do aspecto profissional dos docentes, adquirindo então valor figurativo.

A pesquisa desenvolvida por Gonçalves (2000) também aborda a carreira de professoras do ensino fundamental em Portugal tendo como referência os estudos de Huberman. Considera o percurso profissional como resultante da interseção de três processos de desenvolvimento: “processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade e capacidade pessoal de interação com o meio” (p. 147). Argumenta ainda que

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo, é condicionado pelos fatores do contexto, podendo acontecimentos de natureza sociopolítica e cultural vir a alterá-lo ou mesmo, a determiná-lo (GONÇALVES, 2000, p.148).

Ainda que o estudo anuncie o entrecruzamento das dimensões pessoais e profissionais na carreira das docentes, tais dimensões são analisadas separadamente e se conectam mais ao contexto direto e atual de ação das professoras, como dificuldades em lidar com a indisciplina dos alunos, precariedade das condições de trabalho, dificuldades de relacionamento com os outros professores, entre outros.

Utilizando também o referencial teórico de Huberman (2000) sobre ciclos de vida profissional, a tese de Rodrigues (2013) caminha, no entanto, para outra direção. Propõe-se a focalizar os sentidos que professoras de uma vila do interior do Pará atribuem à continuidade para exercer atividades sócio culturais em suas comunidades depois de passarem pelo processo de aposentadoria.

A abordagem dos ciclos de vida é utilizada como pano de fundo para discutir questões como trabalho, velhice, aposentadoria e afastamento efetivo das atividades docentes. A autora desenvolve interessante narrativa sobre como as professoras em questão, passam a assumir outras funções na comunidade em que vivem, como líderes comunitárias, coordenadores de grupos folclóricos ou de grupos de oração, catequistas, continuando a contribuir, agora de outra forma, com o processo educacional da comunidade. Com esta abordagem, o estudo desenvolvido por Rodrigues (2013) não apresenta, portanto, a intenção de categorizar ou mesmo encontrar padrões comuns entre as docentes pesquisadas e as características sublinhadas nos estudos de Huberman (2000).

Ao observar como se desenvolveram os estudos sobre trajetória profissional de professores na área da educação, é possível perceber a inclusão gradativa de pesquisas filiadas a abordagens emergentes que, como delinea Schnitman (1996), são perspectivas teóricas que incluem em sua discussão a não linearidade dos fenômenos, a heterogeneidade e a visão não determinista da realidade. Nesta linha, a autora afirma que “recursividade, as implicações dos novos paradigmas⁷ com a subjetividade, a ação social e a vida cotidiana” (SCHNITMAN, 1996, p. 9), compõem os novos modelos conceituais que estão em pauta nas discussões científicas, culturais e estéticas no século XXI.

Em vista a estes novos desafios, a compreensão do itinerário profissional docente também passou/passa por um período de reorientação teórica, ao incluir novos “olhares” conceituais para o caminho que os docentes percorrem em sua vida profissional. Desta forma, para compreender os deslocamentos teóricos da área da educação em ciências ao longo dos últimos anos em relação à temática trajetória de professores de ciências e biologia, apresento a seguir o recorte de pesquisa que empreendi.

2.3 Trajetória de professores de ciências e biologia: o que nos dizem as pesquisas da área?

Para compor a revisão bibliográfica sobre as trajetórias docentes de professores de ciências e biologia, inicialmente busquei e selecionei estudos que tratavam desta temática ou abordavam temas correlatos. Estabeleci três frentes principais de pesquisa, a busca de teses e dissertações, no Banco de Teses da CAPES⁸, pesquisa em repositórios das principais universidades brasileiras e de publicações da área da educação e ensino de ciências. A revisão ocorreu em um intervalo de tempo determinado, iniciada em 2013 e fez sua última atualização em março de 2016.

⁷ Aos novos paradigmas, Schnitman (1996) refere-se aos modelos teóricos que apresentam à consciência crescente da trama plural que envolve as questões contemporâneas, a visão não determinista e não linearidade dos fenômenos em geral, a restauração dos elementos singulares, do local, dos dilemas, entre outros aspectos.

⁸ Disponível no endereço eletrônico <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>.

2.3.1 A busca por teses e dissertações na plataforma da CAPES

Em um primeiro momento, em pesquisa realizada no Banco de Teses da CAPES, utilizei quatro descritores principais, “trajetórias docentes”, “ciclo de vida docente”, “histórias docentes” e “carreira docente”.

Com a utilização do descritor “trajetórias docentes”, localizei 30 (trinta) registros de produções acadêmicas que abordavam em diferentes áreas do conhecimento, a trajetória de professores, como na Engenharia (1), Terapia Ocupacional (1), Fisioterapia (1), Saúde (3), Educação Física (3), Música (1), Teatro e Dança (2), História (1), Tecnologia da Informação (1), Literatura Infantil (1), Nutrição (1), Administração (1) e na área da Educação foram 13 registros de trabalhos acadêmicos. Neste último campo, foram discutidas questões referentes ao percurso profissional de professores universitários, Histórias de formação, Saberes docentes, Histórias de vida e autobiografia. Nesta busca, não encontrei trabalhos acadêmicos, em nível de mestrado e doutorado, que analisassem a trajetória de professores de ciências e biologia.

Com o descritor “ciclo de vida docente”, foram encontrados dois trabalhos, um na área da Contabilidade e outro no campo da Educação Física. O descritor “histórias docentes” localizou duas pesquisas, uma relacionada à área de Letras e outra na Educação, que abordava as narrativas de professoras sobre práticas leitoras com crianças.

Contudo, o descritor “carreira docente” foi o que se mostrou mais profícuo, revelando 98 pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Destas três pesquisas abordavam o percurso docente de professores de ciências e biologia.

Quadro 1: Teses e dissertações disponíveis no portal da CAPES que abordam a carreira docente dos professores de ciências e biologia.

Título do trabalho	Nível de pesquisa	Autor
A Aprendizagem profissional da docência de professores de ciências e biologia: um estudo por meio de histórias de vida	Tese de doutorado em Educação (27/03/ 2014)	Mirian Xavier
A formação inicial de professores de ciências e biologia: uma análise a partir da visão de licenciando de uma universidade pública	Tese de doutorado em Educação (21/02/ 2014)	Alexandra Marselha Siqueira Pitolli
O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a escassez de professores de biologia no ensino médio: possíveis relações.	Mestrado em Educação (19/05/2015)	Amanda Leal Castelo Branco

Fonte: Autora.

A tese desenvolvida por Xavier (2014) tem por objetivo compreender como acontece o processo da docência de professores de ciências e biologia no início da carreira. Por meio de relatos orais e histórias de vida, a pesquisa problematiza grandes questões que envolvem o campo do magistério, como os saberes disciplinares e a aprendizagem profissional docente. Utiliza as histórias de vida dos professores para discutir as ressonâncias destas vivências na aprendizagem profissional docente. Centraliza a discussão nos processos de escolarização, na graduação e nos primeiros anos da carreira docente e as influências destes espaços e tempos na aprendizagem profissional dos professores.

Já a pesquisa desenvolvida por Pitolli (2014) direciona-se à análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos. Busca identificar a avaliação dos licenciandos e estudantes egressos sobre o desenvolvimento de seu processo formativo e contrasta estes resultados com as políticas públicas de formação docente. Para compor suas análises, a autora optou por abordar o período correspondente às

opções pela licenciatura e preparação para docência. Desta forma, os motivos envolvidos na escolha do curso e as vivências do período de estágio docente são usados como cenários principais de desenvolvimento das discussões da pesquisa.

A dissertação elaborada por Branco (2015) tece relações entre as escolhas pelo curso de licenciatura e escassez de professores de biologia. O estudo apresenta inicialmente, um perfil comparativo dos estudantes de dois cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa (MG), que funcionam em períodos diferentes, integral e noturno. Como perfil sócio econômico, que incluem informações sobre renda familiar, atividade laboral dos pais, entre outros. A autora, a partir do referencial de Pierre Bourdieu, se ocupa em pesquisar de que forma as diferenças entre o capital cultural, econômico e escolar dos estudantes refletiu nas escolhas pelo curso e na escassez de professores de biologia no ensino médio.

Publicações da área da educação e ensino de ciências

A trajetória de professores também circula nos artigos publicados em conceituados periódicos da área da educação em ciências naturais. Encontrei diferentes temáticas entrecortando a abordagem trajetórias docentes. Tais discussões encontram-se amparadas em bases teóricas diversas, como por exemplo, estudos sobre psicanálise apoiados em Lacan, teoria da representação social de Serge Moscovici e Denise Jodelet, autobiografia e histórias de vida com referencial de Michael Foucault, Donald Schon, Marie-Christine Josso, Michael Huberman, Maurice Tardif e Antônio Nóvoa, entre outros.

Para apresentar um panorama das pesquisas sobre trajetória de professores de ciências e biologia, elegi as revistas *Ciência & Educação* (UNESP), *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciência* da ABRAPEC, *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências* (UFMG), *Ciências & Cognição*, *Alexandria*, *Enseñanza de las Ciencias* e as Atas do Encontro Nacional de Pesquisa e Ensino de Ciências (ENPEC). O critério utilizado para seleção das revistas foi a qualificação A e B, o chamado critério “*Qualis*” que corresponde a um conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES e visa a estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Foram consultados seis periódicos e a busca dos

artigos ocorreu a partir da leitura do índice de cada número das revistas, desde seu início de publicação até o ano de 2016.

Identifiquei inicialmente o quantitativo de publicações sobre as temáticas escolhidas e, posteriormente, realizei a leitura dos resumos. Conforme a pertinência da temática e sua relação com a trajetória de professores da área, procedi então a leitura do texto final do artigo. Para compreender como a trajetória de professores vem sendo abordada na área, elegi as seguintes questões norteadoras: A) Quais as principais temáticas discutidas no artigo? B) Quais as referências teóricas predominantes?

Julgo necessário retomar aqui, de forma resumida, alguns pressupostos da Teoria da Subjetividade com relação a estas discussões. Em primeiro lugar, o aspecto eminentemente complexo que o estudo das trajetórias docentes na perspectiva da Teoria da Subjetividade reivindica. Uma vez que passa a compreender os professores como sujeitos produtores de sentidos subjetivos diversos nos diferentes espaços e momentos de suas vidas pessoal e docente. A leitura do itinerário profissional dos professores sob o olhar da teoria desenvolvida por González Rey possibilita enxergar além dos modelos ou situações que forjaram determinadas práticas ou saberes, ao analisar as configurações produzidas por estes professores sobre a docência que realizam, percebendo em suas trajetórias, que os sentidos subjetivos atribuídos à docência também se processam nos espaços adjacentes de formação ou atuação profissional.

Convém ressaltar também que, nesta busca não encontrei trabalhos na área da educação em ciências que discutissem a questão da trajetória profissional de professores sob a luz da Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey. Alguns trabalhos aproximaram-se teoricamente dos pressupostos que assumo, sem, no entanto, contemplar outras dimensões da subjetividade que considero relevantes para o estudo da trajetória dos professores, como a relação entre as subjetividades individual e social na construção dos sentidos de docência e a superação da dicotomia entre passado e presente na configuração dos sentidos subjetivos dos professores e suas motivações para a docência.

O percurso profissional docente tem sido analisado por diferentes perspectivas (FAUSTINO, 2011). Em vista desta questão, para organizar os artigos consultados, agrupei-os em quatro temáticas principais de acordo com os objetivos

pretendidos e as principais questões que traziam para discussão. As temáticas foram: 1) Identidade Docente, 2) Saberes Docentes, 3) Trajetórias formativas dos professores de ciências e biologia e 4) Autobiografias, Biografias e Histórias de vida docente. Estas temáticas não estão rigidamente delimitadas, ao contrário, por vezes um mesmo artigo aborda duas ou mais questões relacionadas. As quais se aproximam ou se complementam para tratar questões relevantes sobre o universo docente.

Do mesmo modo que Santos (2003, p. 13), compreendo que as “lentes podem ser escolhidas de acordo com o interesse do pesquisador e à medida que são usadas deixam marcas no objeto pesquisado”. Adianto que as lentes usadas na leitura destas pesquisas estavam impregnadas com a Teoria da Subjetividade de González Rey. Isto posto, apresento análises dos artigos em cada temática a seguir:

1 Identidade Docente

Esta é uma das temáticas mais recorrentes nos artigos consultados. Tal conceito é discutido a partir de autores como Antônio Nóvoa, James Wertsch, Léa das Graças Anastasiou, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, entre outros assim como em análises apoiadas nos Estudos Culturais com inspiração foucaultiana. As pesquisas centram-se em diferentes perspectivas com relação aos processos constitutivos da identidade docente. Em linhas gerais, os estudos objetivam analisar as repercussões dos processos de formação profissional na construção da identidade de professores no decorrer de seu percurso profissional (ALLAIN, 2001; BRANDON e CALDEIRA, 2009; DOMINGUEZ et al., 2011; BATISTA, et al., 2013; COSTA; REZENDE, 2013; FERNANDEZ et al., 2013; KIEREPKA, 2013; PASSOS, 2013), discutem a influência dos professores na formação da identidade docente de alunos de licenciatura (QUADROS *et al.*, 2005) ou ainda, os discursos produtores de identidade docente que transitam nos espaços de atuação e formação profissional (LOGUERCIO; DEL PINO, 2003).

2 Saberes Docentes

Os principais autores utilizados para discutir a questão da formação dos saberes docentes são Maurice Tardif, Kenneth M. Zeichner, Michael Huberman, Antônio Nóvoa e Ivo Goodson. Esta temática é abordada em alguns artigos

associada à questão da construção da identidade docente com a perspectiva de compreender os principais fatores intervenientes na construção de saberes profissionais dos professores no decorrer de sua trajetória (DOMINGUEZ *et al.*, 2011). O artigo de Longhini e Cicillini (2011) apresenta como objetivo principal conhecer e analisar os saberes profissionais e as práticas docentes de professoras de Biologia entre os períodos de 1960 até 2010. Desta forma, discute a perspectiva de construção dos saberes docentes em diversos campos da vida dos professores, considerando as perspectivas pessoais e profissionais na elaboração dos saberes da profissão.

Cruz e Balsano (2014) discutem a partir da trajetória de vida docente e formação de professores pesquisadores, os processos de elaboração e apropriação dos saberes docentes construídos nas experiências de formação e nos espaços de atuação dos professores. A pesquisa tece sua discussão sobre os saberes mobilizados por professores pesquisadores que não tiveram formação específica para a docência no magistério superior. O estudo conclui que o professor universitário, nas situações descritas, atua reproduzindo e imagens de professores presentes em suas próprias trajetórias de vida.

3 Trajetórias formativas dos professores de ciências e biologia.

Nesta categoria incluí artigos que centravam suas análises nos processos formativos de professores de ciências e biologia. Alguns trabalhos, contudo, não se reportavam especificamente à trajetória profissional dos professores, ou seja, não alcançavam o deslocamento dos docentes no decorrer de toda a sua vida profissional. Por vezes as análises estavam centradas no período de graduação ou pós-graduação dos professores, ou mesmo no âmbito da formação continuada.

Mesmo que privilegiassem em seu texto os eventos relativos à formação profissional, considero que os artigos oferecem um panorama sobre os modos de compreensão da docência que transita nas áreas de ciências e biologia, sinalizando para as questões que são privilegiadas quando se coloca em destaque estes momentos da formação ou da carreira dos professores.

Os artigos utilizaram referencial teórico de Edgar Morin (BATISTA *et al.*, 2013) para discutir a complexidade do cenário de atuação docente, Michael Huberman e Antônio Nóvoa para abordar questões sobre a carreira docente. Outro

autor muito recorrente nas pesquisas é Maurice Tardif, cujos textos servem de base para problematizações acerca da construção dos saberes docentes em vistas aos processos de formação. Dos artigos pesquisados, encontrei somente um (OGO; LABURÚ, 2011), que usava o referencial de Bernard Charlot para discutir as relações entre os saberes profissionais e as razões que levam os professores a persistirem na carreira docente.

Langhi e Nardi (2012) apresentam um estudo interessante sobre as trajetórias formativas docentes com vistas a apontar as diferentes classificações e aproximações teóricas sobre esta questão. Discutem que os diferentes modos de compreensão da trajetória formativa dos professores são marcados pela diversidade teórica e metodológica. Os autores argumentam sobre a necessidade de se compreender o processo de formação como contínuo que se estende por toda a vida e alcança muitos espaços da vida dos docentes.

A pesquisa desenvolvida por Brito (2011), discute a partir do referencial teórico de Michael Huberman, Antônio Nóvoa e Maria Helena Cavaco, as maneiras pelas quais os professores constroem suas carreiras profissionais a partir de suas bases formativas e de trabalho na universidade.

O referido estudo já focaliza as especificidades dos ciclos de vida docente, no entanto ele tem como perspectiva a docência universitária. Nas discussões levantadas, a pesquisa destaca o desenvolvimento dos professores no magistério superior, tendo como base principal os diversos eventos que aconteceram no decorrer de sua atuação na universidade como, por exemplo, a realização de cursos de pós graduação e mudanças nas condições de trabalho. Assim como, esboça diálogos entre a trajetória dos docentes e a história da instituição superior a qual estão vinculados. Desta forma, a pesquisa associa a perspectiva de desenvolvimento profissional aos espaços institucionais nos quais os docentes atuam. Em concordância com os objetivos propostos pela autora, os ciclos de vida docente são usados como paralelo nas discussões entre como os docentes se vêem em seu percurso no magistério superior e o que as teorias sobre ciclo de vida profissional anunciam.

Nos artigos consultados, a complexidade das questões relativas às trajetórias dos professores é abordada dentro de um recorte temporal, como por exemplo, durante um curso de formação continuada ou mesmo no decorrer da

graduação (GASTAL; AVANZI, 2015). Apesar de assumirem, teoricamente, que a formação profissional se dá em um *continuum* da vida e que a mesma não é tecida apenas no espaço-tempo da graduação, os artigos deslocam suas discussões sobre trajetória formativa dos professores para a perspectiva profissional, traçando conjecturas sobre a formação acadêmica dos docentes, os anos que se dedicam à profissão docente e suas opções pela licenciatura. Desta forma, centralizam suas discussões em questões atuais. As histórias de vida e a dimensão pessoal dos professores quando abordadas, são secundarizadas ou mesmo utilizadas como justificativas para as atitudes e escolhas atuais.

4 Autobiografias, Biografias e Histórias de vida

No campo da educação em ciências os escritos sobre autobiografia, biografia e de histórias de vida, utilizam diferentes referenciais teóricos como Michael Foucault (LOGUERCIO e DEL PINO, 2003); Jorge Larrosa (GASTAL e AVANZI, 2015); Donald Schön (BRASIL; GONZAGA, 2011); Marie-Christine Josso, Serge Moscovici (JESUS; PAGAN; SUSSUCHI, 2013); Michael Huberman (BEHRMAN, 2011), Maurice Tardif (CRUZ e BARZANO, 2014) e Antônio Nóvoa (SANTOS, TAVARES e FREITAS, 2013) para compreender os caminhos formativos dos professores, os saberes docentes construídos no decorrer da trajetória docente e as experiências vividas no exercício do magistério.

Estes textos partem da concepção de sujeitos em permanente construção com o meio histórico, social e cultural. Os autores assumem, teoricamente, em seus artigos, a complexidade dos espaços de formação e atuação docente ao realçar a importância do diálogo entre o presente do professor e o seu passado, o sujeito e o meio social.

A tese desenvolvida por Longhini (2011), adentra também nas discussões sobre a trajetória de professores no magistério superior. A pesquisa intenta relacionar as histórias de vidas de professoras de biologia, seus saberes e práticas pedagógicas em diferentes contextos políticos e educacionais. Traz uma interessante discussão sobre os eventos que marcaram a vida pessoal e profissional das professoras participantes, acerca do currículo de biologia e de suas práticas em sala de aula. Com vistas ao objetivo a que se propôs, a tese ressalta as singularidades das professoras em relação às suas histórias de vida pessoal e

profissional como cenário para discutir as dinâmicas que cercam tanto a formação, quanto seus saberes e práticas.

No entanto, mesmo que os textos assumam a complexidade da trajetória dos professores como fenômeno multirrelacionado que concorre para a construção de saberes profissionais e práticas docentes, alguns artigos utilizam conceitos como os de assimilação e interiorização da experiência vivida, que acabam segmentando o sujeito e seu meio. Ao passo que a Teoria da Subjetividade, por sua vez compreende que os processos sociais deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos, a subjetividade humana é então construída na tensão e na permanente contradição entre o individual e o social (GONZÁLEZ REY, 2003).

Algumas Conjecturas feitas a partir da leitura dos artigos

De modo geral, as pesquisas compreendem os aspectos subjetivos à luz de diferentes referenciais teóricos. Mesmo que alguns escritos não se filiem explicitamente a referenciais que tratam sobre o tema subjetividade, suas orientações podem ser lidas nas entrelinhas dos artigos. Em determinados textos, as trajetórias dos professores são ressaltadas para discutir a construção da identidade docente nos cursos de formação inicial ou continuada, ou como espaços de configuração de saberes profissionais.

Nesses estudos, aparecem tanto a concepção de professor como sujeito universal, sem que suas singularidades sejam realçadas nas pesquisas, quanto a compreensão de professores como sujeitos concretos e históricos, portadores de emoções e com histórias de docência diferenciadas e singulares.

Neste último caso, os artigos que consideram estas questões, centram suas discussões em aspectos individuais dos professores. Por exemplo, ao discutir o papel das emoções na trajetória dos professores, os artigos que tratam deste tema, o fazem, na maioria das situações, de forma dicotômica. Ora considerando as emoções como produto de fatores externos aos sujeitos, ora como resultado de estados internos, psíquicos dos indivíduos.

Com outra aproximação, a Teoria da Subjetividade assenta sua opção pelo sujeito concreto, “indissociável da vivência de suas emoções, da construção de sua história, de suas relações sociais, de sua inserção na cultura e de sua maneira de

construir sentidos sobre si e o mundo” (NEUBERN, 2009, p. 305). Esta visão se contrapõe à concepção uniformizadora de sujeito epistêmico, que dotado e guiado preponderantemente pela razão, apresenta qualidades universais e idênticas (LIMA, 2002) e também se afasta de formulações estritamente individualistas e cognoscentes. A subjetividade tal qual reconhecida por González Rey (2005, 2005b, 2006, 2007), delinea outras formas de compreensão do sujeito, ao considerar que suas singularidades são construídas a partir dos múltiplos sentidos que ele produz em sua história de vida pessoal e social.

Esta perspectiva aproxima-se da complexidade também defendida por Arroyo (2009), para quem a docência é composta pelo entrecruzamento de numerosos fios.

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo (ARROYO, 2009, p. 33).

Leis (2015) considera que, ao privilegiar a análise de apenas um desses múltiplos fios, “corre-se o risco de não apreender toda a complexidade do trabalho docente” (LELIS, 2015, p. 55). A autora também conjectura que as narrativas que abordam a vida dos professores contradizem a tendência dominante de representação apriorística desta categoria profissional, geralmente marcada pelo modo abstrato com que tratam o cotidiano escolar e também pelo ‘substancialismo’ que tem contribuído para subtrair a percepção dos movimentos que os sujeitos fazem no decorrer do tempo e espaço de suas vidas pessoais e profissionais.

No que tange à compreensão da vida profissional, nos trabalhos consultados esta temática aparece, muitas vezes, distanciada da história pessoal dos sujeitos. São discutidas com maior ênfase as questões produzidas no âmbito da formação profissional propriamente dita, no decorrer da graduação e da pós-graduação. Outras instâncias formativas, constituintes da vida do sujeito aparecem deslocadas, ou, por vezes, usadas como exemplo de identificação de um determinado fato ou acontecimento na vida dos professores e não de problematização dos sentidos que eles constroem sobre sua docência.

Ao empreender esta pesquisa sobre as configurações de sentidos para a docência e o movimento da subjetividade dos professores de ciências e biologia, escolho assumir como campo de discussão os diferentes cenários de formação e atuação pessoal e profissional docente, sem desassociá-los ou mesmo privilegiar um em detrimento do outro nos processos de configuração de sentidos em diferentes momentos da carreira profissional docente. Desta forma, considero que estes caminhos são vividos por sujeitos sociais e historicamente situados, os quais se expressam em configurações subjetivas complexas, que são construídas a partir do intercâmbio que se processa entre os professores e o cenário social e histórico que tomam parte (NEUBERN, 2009).

A leitura do itinerário docente sob o enfoque da teoria desenvolvida por Fernando González Rey possibilita enxergar não os moldes ou situações que forjaram determinadas práticas, mas as configurações de sentidos que estão além dos espaços de formação ou atuação dos professores. Neste contexto teórico, as instâncias formativas são alargadas e passam a alcançar tanto aqueles espaços formalmente instituídos, graduação, pós graduação e outros momentos de formação profissional, quanto os tempos e espaços que nem sempre foram autorizados ou admitidos como constituintes do processo de desenvolvimento profissional docente, como a história dos sujeitos, seus sonhos, emoções e expectativas, por exemplo. Desloca nosso *olhar teórico* para outros limites, para a complexidade que contorna e compõem a trajetória docente, para a compreensão que a “necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor” (NÓVOA, 2009, p. 213).

Os artigos sobre autobiografia, biografia e histórias de vida aproximam-se destas elaborações. Engendram suas narrativas nos diferentes espaços da vida dos sujeitos. Contudo, as histórias narradas ficam muitas vezes segmentadas em seus campos de análise, como no ingresso na carreira docente, no uso do livro didático, ou na experimentação nas aulas de ciências. Pouco dialogam com teias relacionais mais amplas e complexas que compõem o cenário social de atuação e formação do professor. E é justamente o olhar atento à complexidade que a presente pesquisa se propõe assumir, ao destacar as configurações subjetivas de docência nos diferentes momentos da trajetória de professores de ciências e biologia.

Assim, tendo em vista estas reflexões teóricas que vem acompanhando os trabalhos desenvolvidos em torno da temática das trajetórias profissionais docentes na área das ciências naturais, posiciono a presente pesquisa no campo da subjetividade e da complexidade. Aproximo-me da noção de *inteireza* que Paulo Freire defende quando responde às críticas de que ele era ‘demasiadamente afetivo’ em suas análises sobre os problemas e processos educativos, “sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço meu corpo todo, sentimentos, paixão e razão também” (FREIRE, 2015, p. 18).

Caminhos Percorridos

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados.

(ROSÁLIA DUARTE, 2002, p. 140)

Neste capítulo apresento os caminhos metodológicos que percorro em busca de elucidar a tese central da pesquisa. Demarco inicialmente minhas opções teóricas, explicitando os referenciais conceituais que sustentam o processo dialógico que estabeleci na medida em que acesso o cenário de pesquisa. Apresento em seguida os sujeitos participantes e os cenários em que o estudo se desenvolveu, além dos instrumentos e processos mobilizados para a produção das informações.

3.1 A Epistemologia Qualitativa como suporte ao estudo da subjetividade docente

O presente estudo centra-se na perspectiva da subjetividade docente, entendida por meio do complexo e recursivo diálogo entre as subjetividades individual e social. Nesta linha, a subjetividade é compreendida como fenômeno complexo e multireferenciado, “produção humana de caráter simbólico constituída na história pessoal e nos diferentes cenários de vida dos sujeitos. (GONZÁLEZ REY, 2006, P. 65).

Em virtude de sua natureza complexa, os estudos sobre a subjetividade passam a requerer novos delineamentos metodológicos, que se afastam de perspectivas de estudos centrados na fragmentação da realidade e no estabelecimento de categorias *a priori*. Empreender, portanto a pesquisa na direção da subjetividade docente exige referencial teórico que dê conta da produção das

informações diante de “um objeto de pesquisa tão complexo e plurideterminado” (AMARAL, 2006, p. 77), que não se ajusta às taxonomias pré definidas ou mesmo a descrições que visem a generalização das informações.

Desta forma, ao incluir os momentos da trajetória docente sob a perspectiva da subjetividade, assumo tal estudo como um fenômeno aberto e imprevisível, em que os sujeitos com histórias de vidas profissionais e pessoais distintas, configuram diferentes sentidos de docência em seu percurso na educação. Ao modo de Santos (2013), compreendo que, no desenvolvimento de sua profissão, os professores vivenciam diferentes tempos e espaços de ação pedagógica. Processos subjetivos multideterminados e complexos que se articulam e se expressam em seu fazer/ser docente de ciências e biologia.

Para o estudo da subjetividade, González Rey desenvolveu um referencial epistemológico e metodológico o qual denominou de Epistemologia Qualitativa, com o “objetivo de acompanhar as necessidades da pesquisa qualitativa no campo da psicologia” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 4). Ao assumir o caráter qualitativo sob um novo enfoque, o autor defende a condição eminentemente construtiva e interpretativa das pesquisas, pois entende que a subjetividade não pode ser acessada diretamente sem a participação ativa e criativa dos sujeitos.

A pesquisa acontece então em um processo dinâmico, não linear, que produz repercussões tanto no pesquisador, quanto na realidade acessada pela pesquisa, ao compreender que os participantes transformam e são transformados continuamente pela realidade. Neste horizonte, o estudo é engendrado pelo pesquisador em contínua aproximação com os sujeitos e espaços sociais, entendida como um sistema aberto a possibilidades e reorientações no desenrolar do caminho da investigação.

Coelho (2014, p. 94) declara que a Epistemologia Qualitativa “representa mudança de paradigma epistemológico necessário para conferir visibilidade teórica aos complexos processos psicológicos abordados pela Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico cultural”. Neste sentido, ao fazer opção por um estudo que focalize os sentidos subjetivos, como produção sistêmica da subjetividade docente, compreendo que esta proposta teórico/metodológica me permite entender a pesquisa sob um novo olhar, como sujeito pesquisador que interage com outros sujeitos pesquisados produzindo novos campos de análise. Também minhas opções

e decisões metodológicas são constituintes do universo da pesquisa, em que a realidade aparece como um grande emaranhado de campos inter-relacionados e complexos, portanto, impossíveis de serem lidos de forma independente e desarticulada.

Para a compreensão da subjetividade como sistema ao mesmo tempo complexo e singular, González Rey define três aspectos centrais em sua Epistemologia Qualitativa.

Caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento

Considera que a produção do conhecimento no decorrer da pesquisa, acontece no confronto permanente entre o pensamento do pesquisador e as realidades empíricas que são produzidas na investigação. Desconstrói a visão de legitimidade do conhecimento enquanto explicação ou mesmo correspondência com o real. O conceito “zona de sentido” inaugurado pelo autor reflete, com bastante propriedade, a instabilidade instaurada pelo caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento, uma vez que defende que se abrem espaços de inteligibilidade nas investigações, que não dão conta de esgotar a questão que é colocada como foco investigativo, mas aprofunda discussões e sinaliza para novos campos de análise.

Pesquisa como processo de comunicação e diálogo

Nesta perspectiva teórica, a comunicação assume lugar central. A expressão é o espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica (GONZÁLEZ REY, 2005). A Epistemologia Qualitativa aposta na relação próxima e dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa para que se possa construir uma gama informacional a partir de diferentes caminhos de pesquisa. Afasta-se, portanto, da visão objetivista de aplicação sequencial de instrumentos e apresentação dos resultados finais, pois compreende que a própria comunicação entre os envolvidos na pesquisa é que sinalizará a definição dos caminhos metodológicos, quais instrumentos para a produção da informação serão utilizados na trajetória de investigação. A Epistemologia Qualitativa demanda permanente implicação intelectual do pesquisador que precisa estar atento ao caminho da pesquisa, redirecionando rotas e estabelecendo novas metas dentro de sua própria proposta inicial.

O singular como campo de produção do conhecimento científico

A Epistemologia Qualitativa sustenta a pesquisa como produção teórica do pesquisador dentro de um universo de investigação. Declara-se contrária à visão verificacionista que implica considerar o empírico como momento final da pesquisa. Posiciona-se a favor do singular, valoriza a expressão produtiva e criativa do pesquisador.

3.2 Participantes e cenários sociais da pesquisa

A escolha dos participantes da pesquisa e os meios de produção das informações

A pesquisa com a perspectiva da Teoria da Subjetividade reivindica a compreensão da realidade como “unidade complexa e, portanto irreduzível a conjuntos constituintes isolados” (COELHO, 2014, p. 93). O presente trabalho filia-se a este pensamento, pois ao planejar estudar as configurações subjetivas de docência em diferentes momentos da trajetória de professores, assumo a processualidade e as simultaneidades como características intrínsecas da realidade de vida profissional dos docentes.

No contexto da Epistemologia Qualitativa os sujeitos pesquisados não são simples comunicadores de informações. De outra parte, os professores são compreendidos como participantes ativos de um processo de pesquisa em que os sujeitos pesquisador e pesquisado estabelecem um processo dialógico cooperativo. Trabalhar esta perspectiva de subjetividade requer proximidade e o estabelecimento de relações de confiança entre os envolvidos, em um cenário em que as relações interpessoais apresentam um valor substancial.

Desta forma, pesquisar o campo das configurações de sentidos subjetivos envolve questões pessoais, escolhas conflituosas e até mesmo momentos e decisões difíceis de serem lembradas ou mesmo partilhadas pelos nossos professores participantes. Assim, optei em desenvolver a pesquisa em meu ambiente de trabalho, uma escola pública federal na cidade de Belém, pois compreendo que ao envolver pessoas com quem há muito tempo convivo poderia

estabelecer, com mais facilidade, o clima de cumplicidade e confiança que esta abordagem metodológica demanda.

No cenário físico da pesquisa os professores da instituição estão organizados em equipes de trabalho de acordo com determinadas áreas do conhecimento e convivem em grandes salas, as chamadas “sala dos professores”. Os docentes de biologia, ciências e química compartilham o mesmo ambiente, mas se reorganizam de acordo com as disciplinas as quais lecionam. Então, ocorre que, em uma mesma sala, temos três coordenações distintas que são responsáveis pelas suas respectivas áreas, com encaminhamentos, programas e reuniões diferenciadas uma das outras. Mesmo fisicamente tão próximos compartilhamos poucos projetos pedagógicos em comum, as disciplinas funcionam de forma independente, mas convivemos de forma harmônica, pesquisamos, esclarecemos dúvidas que porventura apareçam sobre determinados conhecimentos, conversamos sobre temas gerais e, com isso, temos um clima de boa convivência e parceria nas atividades desenvolvidas.

As equipes de ciências e biologia são compostas por doze professores no total, seis de biologia e seis de ciências. Destes, onze são licenciados plenos em Ciências Biológicas e um professor apresenta licenciatura curta em ciências e licenciatura plena em matemática.

Em reunião de planejamento das áreas, realizada semanalmente, comuniquei aos professores a intenção de investigar suas trajetórias docentes na perspectiva dos estudos da subjetividade. Procurei deixar claro que a pesquisa não apresentava teor avaliativo de suas ações pedagógicas, ou seja, não era meu interesse analisar suas atividades docentes. Meu foco era outro, intentava saber sobre suas histórias de vida, vivências, opções e caminhos que construíram em sua docência.

Delineei em termos gerais, os objetivos da investigação e solicitei a participação de todos os professores. Após esse contato inicial, três deles se dispuseram a colaborar diretamente com o processo de produção das informações. Isto posto, a pesquisa será estruturada a partir dos momentos das trajetórias profissionais destes professores que apresento então como participantes do presente estudo. Na intenção de preservar suas identidades, passarei a chamá-los pelos nomes fictícios de Antônio, Joana e Bruno.

3.3 Instrumentos para a produção das informações

O processo de produção das informações foi então delineado com base nas orientações da Epistemologia Qualitativa. González Rey (2005) compreende que os instrumentos de pesquisa são ferramentas interativas e não vias geradoras de resultados capazes de refletir a realidade. Assim, os instrumentos são assumidos como dispositivos indutores que permitem a livre expressão do outro, possibilitando as pessoas envolvidas na pesquisa se expressarem de formas diferenciadas e emocionalmente envolvidas.

No contexto da Teoria da Subjetividade, passo a compreender que os sentidos subjetivos não aparecem diretamente nos discursos ou mesmo intencionalmente na expressão dos sujeitos. Eles são lidos pelo pesquisador nas entrelinhas das expressões, na “qualidade das informações, no lugar de uma palavra em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos dos temas” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 116). Assim, o processo construtivo-interpretativo integra o desenvolvimento da pesquisa e, solicita ao pesquisador o acompanhamento contínuo do curso da investigação, a flexibilidade frente aos imprevistos e a intervenção criativa nos diferentes momentos da pesquisa.

Os instrumentos precisam estar aliados a esta perspectiva, devem possibilitar aos professores participantes a livre expressão dos diferentes “campos significativos de suas experiências pessoais” no decorrer de suas trajetórias docentes (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 126). Com base neste referencial, elegi os instrumentos que poderia utilizar neste processo de pesquisa sobre os sentidos subjetivos de docência construídos ao longo do trajeto profissional dos professores.

Minha intenção inicial era não apenas escolher os instrumentos mais adequados aos objetivos da pesquisa, fator primordial em qualquer investigação. Mas queria optar por aqueles que me auxiliassem a minimizar a aparente e persistente noção de hierarquia que existe entre os participantes das pesquisas, no caso pesquisadora e professores pesquisados. Queria reafirmar desde o momento da produção das informações, a importância da parceria, da participação solidária e comprometida dos componentes da pesquisa com o trabalho, sem gerar obrigações ou mesmo constrangimentos.

Os professores da escola são sempre convidados a participar de pesquisas da área da educação. Muitos estudantes da área de ciências biológicas, em fase de conclusão de curso, nos procuram para participarmos de investigações com diversas temáticas, como formação e saberes docentes, ou mesmo sobre como desenvolvemos nossa prática pedagógica. Desta forma, é relativamente comum presenciar manifestações de desagravo ou contrariedade, por parte dos professores em participar de tais pesquisas.

Assim, na tentativa de minimizar a condição de “estímulo-resposta”, que coloca os componentes das pesquisas em condições diferentes, quem tem o poder de perguntar e o dever de responder, fiz a opção por instrumentos que pudessem favorecer a adesão participativa e afetiva, que privilegiassem o sentimento de colaboração, partilha e escuta empática dos professores colaboradores. Com estas orientações, relaciono a seguir os instrumentos usados para produzir as informações na sequência em que os utilizei.

Questionário aberto

Ainda na fase de aproximação com os professores, depois de conversar informalmente com eles e convidá-los a participarem da pesquisa, optei por iniciar o processo de produção das informações enviando um questionário composto por três questões iniciais. Com vistas às orientações da Epistemologia Qualitativa, as questões eram abertas e orientadas dentro do tema trajetórias docentes e subjetividade. O questionário era composto por frases amplas, seguidas de questionamentos (Apêndice C) que deveriam ser respondidos pelos professores e relacionavam-se direta e indiretamente com o tema abordado. Comuniquei, antecipadamente o envio do questionário aos docentes e, posteriormente, o instrumento foi enviado por meio eletrônico ao *e-mail* dos professores participantes.

Complemento de frases

No contexto da Epistemologia Qualitativa, a informação é produzida em um processo contínuo de comunicação entre os participantes. É, portanto um movimento processual em que os instrumentos não representam apenas uma fonte de informação isolada, eles devem compor um sistema de informações que permitam a expressão dos sentidos subjetivos dos participantes. Nesta perspectiva, as informações só adquirem valor quando são incluídas em uma rede de

significados que expressam as construções subjetivas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Assim, após o envio dos questionários abertos e sua leitura atenta, algumas questões sobre a trajetória dos professores pesquisados começaram a despontar. Na tentativa de compor estes sistemas de informação sobre a trajetória profissional, optei por elaborar outro instrumento para produção das informações, agora um complemento de frases. Para a Epistemologia Qualitativa este instrumento deve apresentar proposições diversas, indutores curtos a serem complementados pelos participantes. Desta forma, elaborei um complemento composto por 52 frases (Apêndice B) que abrangiam questões sobre as histórias pessoais e profissionais dos professores, assim como, relacionadas aos projetos, sonhos, sentimentos, experiências e expectativas pessoais dos docentes.

Para González Rey (2005), este instrumento facilita que o participante se desloque para outros campos e aspectos de sua vida, contribuindo assim para a expressão de sentidos subjetivos. Além de, a meu ver, ser um recurso que se afasta da atmosfera inquisitória que comumente cerca os instrumentos de pesquisa. O complemento de frases é fluido e leve, permite que os professores participantes expressem seus sentimentos, suas impressões, aspirações e tantos outros afetos relacionados às suas vivências pessoais e profissionais.

Entrevistas Individuais

Um posicionamento da Epistemologia Qualitativa é importante de ser retomado neste momento, que “todo instrumento representará apenas uma fonte de informação” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 43). Nesta perspectiva, as entrevistas foram utilizadas em consonância com os outros instrumentos para produção das informações, realizadas sempre após a leitura e análises preliminares das informações presentes nos instrumentos usados anteriormente. As entrevistas foram audiogravadas e realizadas no próprio ambiente de trabalho dos professores, no intervalo entre suas atividades na escola. O conteúdo foi, posteriormente, transcrito e analisado para a composição das configurações subjetivas.

Conversas Informais

Para composição das configurações subjetivas dos professores, considerei também as conversas, situações e atividades informais que tive com os participantes como fonte importante no processo de produção das informações. Para González Rey (2002), a legitimação dos instrumentos de pesquisa está associada à sua intenção de valorizar a expressão do sujeito. Assim, estes momentos que aconteceram de forma mais aberta e menos formatada, cooperaram para que eu pudesse construir informações relevantes aos objetivos que propus para este estudo. Algumas dessas conversas aconteceram no próprio ambiente de trabalho, quando solicitava aos professores que me esclarecessem algum ponto de suas entrevistas, questionários abertos ou complementos de frases. Outras vezes, lancei mão de recursos interativos, como uso de mensagens eletrônicas ou por meio de aplicativos de troca de mensagens.

3.4 O processo de construção das informações

3.4.1 Em busca dos indicadores de sentidos subjetivos

Ao reconhecer a complexidade das questões relativas à subjetividade e a realidade como um “domínio infinito de campos inter-relacionados” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.7), a Epistemologia Qualitativa requisita o olhar atento do pesquisador e seu permanente envolvimento intelectual em todas as etapas da pesquisa. Desta forma, propõe que, a partir da leitura atenta dos diversos momentos empíricos produzidos pelo estudo sejam elaborados inicialmente **indicadores de sentidos subjetivos**.

Os indicadores seriam os elementos que na perspectiva do pesquisador, adquirem importância substancial na análise das informações. Seriam vestígios ou pistas que presentes em diferentes instrumentos de pesquisa se destacariam a partir da leitura das informações e poderiam ser usados como base para construção de hipóteses sobre quais sentidos de docência, os professores pesquisados apresentam em diferentes momentos de sua trajetória profissional.

A produção de indicadores é considerada um momento central neste processo. Ao advertir que não existem respostas prontas a serem acessadas, uma vez que a produção do conhecimento decorre da confrontação do pensamento do

pesquisador com a diversidade de eventos que a realidade acessada apresenta, González Rey (2005) considera que

a única tranqüilidade que o pesquisador pode ter nesse sentido se refere ao fato de suas construções lhe permitirem novas articulações entre elas capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade sobre o estudado, ou seja, para avançar na criação de novas zonas de sentido (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 7).

O conceito de indicadores, nesta linha, distancia-se da conotação objetiva de coleta de dados. Eles são considerados construções teóricas particulares do pesquisador diante de questões que muitas vezes podem estar implícitas na expressão dos sujeitos pesquisados. É o desafio de perceber que o material produzido apresenta dimensões que muitas vezes não podem ser acessadas por meio de uma leitura objetiva e direta. Daí decorre a importância da implicação criativa e participativa do pesquisador, que passa a ler as informações produzidas e destacar pontos e elementos que podem ser relevantes para a configuração dos sentidos subjetivos, “os indicadores definem o significado da informação construída pelo pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 57).

Ademais, um indicador não pode ser por si só conclusivo, ou seja, isoladamente não define as análises do pesquisador. Eles só passam a adquirir significação quando articulados à rede de indicadores construídos pelo pesquisador ao utilizar diferentes instrumentos de pesquisa por ocasião da análise das informações.

O indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permitam formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 113).

São estas orientações que mobilizo para a construção das informações. A partir da leitura do material empírico, busco, inicialmente, os indicadores que sustentarão a proposição dos sentidos e da configuração subjetiva sobre docência nos diferentes momentos do percurso profissional. Considero que a trajetória dos professores, na complexidade do universo docente, reivindica especial atenção aos processos de construção e interpretação das informações. Uma vez que o curso eminentemente aberto e não linear do objeto de pesquisa, subjetividade e trajetória

docente, necessita integrar e relacionar diferentes fontes e contextos para a leitura dos sentidos subjetivos dos professores em relação à docência que assumem.

3.4.2 Por que estudos de casos?

Para a Epistemologia Qualitativa, os estudos de casos apresentam características próprias que permitem a abordagem das singularidades dos sujeitos como expressão diferenciada e única (GONZÁLEZ REY, 2002). Pois, ao concentrar o foco na unidade estudada, contribui para que sejam realçadas as “peculiaridades e os processos subjetivos de cada sujeito” (AMARAL, 2006, p. 79).

Desta forma, González Rey (2002) argumenta que os estudos de casos favorecem a expressão dos diálogos e tensões entre as subjetividades individuais e sociais, na medida em que dão voz às singularidades, as histórias próprias e processos de subjetivação da realidade social pelos sujeitos.

Ao considerar os princípios epistemológicos assumidos pela pesquisa, que reconhece a singularidade como ponto relevante e legítimo para o estudo da subjetividade, compreendo que o estudo de casos se apresenta como possibilidade privilegiada para a produção de conhecimentos sobre os sentidos subjetivos de docência no trajeto profissional de professores.

Nessa linha, elejo os estudos de casos como ferramenta privilegiada para a construção das informações da pesquisa. Pois compreendo que os entrelaçamentos das subjetividades individuais e sociais são produtores de sentidos subjetivos diversos e estes repercutem nas configurações de docência que os professores apresentam em diferentes momentos de sua carreira.

Desta forma, sua história particular e os espaços sociais que os professores transitam ao longo de sua vida pessoal e profissional, compõem um complexo processo de construção das informações sobre os sentidos de docência na trajetória de professores de ciências e biologia, foco desta pesquisa.

A análise construtiva interpretativa foi realizada a partir dos indicadores de sentidos subjetivos, construídos com base nas informações presentes nos discursos dos docentes que representavam as expressões de sua subjetividade. Articulo as informações procedentes dos diferentes instrumentos, com vistas a caracterizar, em momentos distintos da trajetória dos professores, o diálogo entre as subjetividades

sociais e das subjetividades individuais na construção de suas configurações subjetivas de docência.

No capítulo seguinte, passo então a apresentar os estudos de casos de três professores de ciências e biologia, em que ressalto suas histórias de vida e os diferentes momentos e cenários históricos e sociais em que eles construíram suas configurações subjetivas de docência, com vistas a responder a tese que orienta esta pesquisa.

Os Professores e suas trajetórias profissionais: Configurações subjetivas de docência.

*Desmontei a casa da minha vida e com os
mesmos tijolos construí a casa da ficção.
Mas não é a minha casa, não é a minha
história.
É criação e não biografia.*

(Hector Babenco, sobre o filme Meu Amigo Hindu)

Neste capítulo passo a discutir a composição da trajetória dos professores de ciências e biologia sob a luz da Teoria da Subjetividade. Em cada um dos casos, apresento as configurações subjetivas de cada docente e a partir das informações produzidas por meio de diferentes instrumentos de pesquisa.

Estes momentos da vida dos professores discutidos a seguir, não apresentam uma delimitação cronológica precisa. Correspondem a recortes importantes demarcados pelos próprios participante como representativos de seu percurso de vida profissional e que apresentam elementos relevantes que possibilitam alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa.

Este trabalho não tem a pretensão de categorizar cronologicamente os ciclos de vida ou fases da carreira docente, pois ele se volta para o estudo das configurações subjetivas de professores construídas em suas experiências de vida pessoal e profissional. Assim, a partir da proposição teórica assumida, quando perguntei aos professores participantes, por exemplo, como foi seu processo de escolha pela profissão? Ou mesmo, quais eventos foram marcantes nesta época? Eles raramente se reportavam a uma data específica, seja dia, ano ou a um período de tempo bem definido.

Eram os sentimentos, percepções, valores, concepções e vivências que apareciam com maior destaque em suas falas, sem a preocupação de situar cronologicamente o momento vivido. Tais acontecimentos apareceram imbricados a

outros eventos relevantes do ponto de vista pessoal, como separações familiares, casamento, nascimento dos filhos, formação profissional, perspectivas e projetos de vida, convivência com amigos e formação religiosa, dentre outros.

Nesta linha, mensurar o movimento da subjetividade, delimitando ou mesmo padronizando *a priori* a duração dos momentos de suas trajetórias profissionais para cada um dos docentes, tornou-se uma tarefa secundária, visto que, o enfoque da presente pesquisa se volta para as histórias de vida profissional que correspondem a tempos e espaços simbolicamente incomensuráveis. De uma vida com construções, vivências e experiências que representam a carreira docente como “um lugar imenso”.

Desta forma, inspirada nas pesquisas de Cavaco (1999), optei por um método de análise da trajetória dos professores denominado de transversal, que corresponderia a cortes temporais do percurso docente, os quais permitiriam “aprofundamento situacional” e seriam “facilitadores da produção de sentido nas narrativas” (CAVACO, 1999, p. 161). Diante de tais considerações, optei por resgatar três momentos principais da trajetória profissional contada pelos professores participantes, que são: 1) As opções pela docência, 2) A entrada na carreira docente e os anos iniciais e o 3) O momento atual.

Os momentos relativos à ‘entrada na profissão’, aos ‘anos iniciais’ e ao ‘momento atual’, correspondem a intervalos de tempo diferenciados do percurso de vida de cada docente. Dada a singularidade e a complexidade dos processos subjetivos, ao defender que as configurações de docência são produzidas na própria história de vida dos professores, pelas dimensões constituídas de sua subjetividade em diálogo com sua ação atual, compreendo que as demarcações temporais são diferentes para cada participante pesquisado.

Na literatura da área da educação, existem diferentes interpretações sobre o início, propriamente dito, da trajetória profissional docente. Por exemplo, nos estudos desenvolvidos por Michael Huberman sobre os ciclos de vida docente, um dos parâmetros de análise utilizados foi o modelo proposto por Donald Super (HUBERMAN, 2000) sobre o desenvolvimento da carreira. Esta proposta enfoca as questões que envolvem a carreira profissional desde a escolha pela profissão considerando o seu desenvolvimento ao longo dos anos. Tardif e Raymond (2000), ao comentar sobre saberes e aprendizagens do magistério, consideram a existência

de fases distintas na carreira docente, a trajetória pré-profissional e a profissional. Para estes autores, esta última tem início com a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho docente, no lócus das escolas e salas de aulas.

Dito isto, passo então para a análise interpretativa dos caminhos percorridos pelos professores. Em cada um dos casos, apresento inicialmente, os indicadores construídos em cada momento da trajetória docente com base no conjunto das informações provenientes dos diferentes instrumentos. Em seguida, proponho e analiso os sentidos e as configurações subjetivas dos professores.

Para compor a análise, tomo como base as diferentes expressões dos professores, apresentadas em trechos das informações obtidas a partir dos instrumentos usados, complemento de frases (CF), entrevistas (EN), conversas informais (CI) e questionário aberto (QA).

No capítulo, seguinte teço diálogos entre a Teoria da Subjetividade e os momentos das trajetórias profissionais de Antônio, Joana e Bruno para construir suas configurações de sentidos subjetivos. Com esta intenção, articulo dimensões distintas de suas vidas pessoais e profissionais para produzir um modelo teórico sobre o movimento da subjetividade na trajetória destes professores.

é no sujeito que as teorias ganham vida, posto que por si só elas não pensam. O sujeito permite que o diálogo com o empírico se estabeleça de forma crítica salvando a teoria da condição de um simples e repetitivo programa (NEUBERN, 2004, p. 91).

A partir do referencial teórico principal, incluo os professores como sujeitos que produzem sentidos subjetivos a partir das tensões entre sua subjetividade individual e social nos seus diferentes contextos de vida com a intenção de compreender o movimento de sua subjetividade em relação à docência em ciências e biologia.

Para a defesa da tese do presente estudo, busco enfatizar as tensões que geraram a (re) criação de sentidos subjetivos. Para tanto, resalto nos casos a seguir, as histórias de vida, as singularidades, os sentidos subjetivos construídos e/ou reconfigurados, vivências e experiências mais significativas apontadas pelos professores em sua trajetória docente.

CASO 1

4.1 - O professor Antônio: a docência como percurso de encontro

Apresentando o professor Antônio

Antônio nasceu em uma cidade do interior do Pará, próxima à capital. Contou que passou a maior parte de sua vida neste município, dedicado aos estudos e às atividades da Igreja evangélica a qual frequentava. Apesar de ter apenas um irmão, Antônio fazia parte de um grande núcleo familiar, pois relatou que lá em sua cidade “todo mundo morava perto” (EN), e cresceu convivendo com primos, tios e avós.

Por ocasião da pesquisa, Antônio tinha 12 anos de carreira docente. Parte dela vivenciada em seu município, local em que trabalhou em escolas das redes municipais e estaduais e depois, quando foi aprovado em um concurso para uma escola da capital, mudou-se para Belém e passou a desenvolver suas atividades profissionais.

Comentou que sempre foi um excelente aluno. Frequentou escolas particulares, pois como seus pais eram professores de algumas destas instituições, conseguia estudar com bolsa integral, sem pagar as mensalidades. Afirmou que apesar das exigências que a condição de bolsista lhe impunha, uma vez que demandava desempenho escolar excelente, “*com notas sempre acima de sete*” (QA), relatou que se sentia recompensado, pois além de ter a oportunidade de estudar em boas instituições escolares, esta situação também servia como incentivo para que ele se dedicasse aos estudos com muita disciplina e atenção.

Sobre suas vivências escolares, contou que era muito tímido e retraído. Tinha poucas amizades, avaliou a si mesmo como “*um pouco nerd*”, acrescentando que “*era da turma dos estranhos*” (EN), para indicar que fazia parte de um grupo de alunos que por timidez, desempenho escolar diferenciado ou mesmo por outra razão, se sentiam apartados da convivência com os demais estudantes. No caso de Antônio, a timidez foi apontada por ele como um fator que influenciava a construção de sua auto-imagem vinculada à introspecção e que contribuía para que ele tivesse poucos relacionamentos de amizade na escola. Expressou que sempre foi muito

interessado por assuntos relacionados à natureza e por esta razão, gostava de estudar a disciplina ciências durante seu ensino fundamental.

Antônio comentou que considerava seu desenvolvimento profissional um meio importante para *“melhorar sempre como professor”* (EN). Com esta motivação, logo após a graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFPA, cursou mestrado em Doenças Tropicais na UEPA e no momento em que a pesquisa foi realizada, era aluno de doutorado nesta mesma universidade.

Manifestou ainda a centralidade que a religião apresentava em sua vida. Afirmou que sempre procurava seguir os preceitos evangélicos e que grande parte de sua infância e juventude foi vivida dentro da igreja que frequentava, juntamente com seus pais e irmão. A família também compareceu como um núcleo importante na vida do professor Antônio, *“agradeço a Deus porque tenho ao meu lado minha esposa e meus pais que sempre me apóiam nos momentos difíceis para que eu possa encontrar forças e caminhar no meu cotidiano profissional”* (QA).

Em seguida a esta apresentação inicial, passo a discutir as configurações subjetivas de docência (re)construídas no decorrer da trajetória profissional do professor Antônio.

4.1.1. Momento 1 - Opções pela docência

A docência em ciências e biologia como processo de localização pessoal e profissional

Nunca me passou pela cabeça seguir a carreira de docente. Via a rotina de trabalho pesada do meu pai que trabalhava de manhã, de tarde e de noite e não me sentia motivado a seguir essa carreira (QA).

Em concordância com o referencial adotado, a análise interpretativa do momento empírico possibilitou a elaboração inicial dos indicadores de sentidos subjetivos (Quadro 2) referentes a este momento da trajetória do professor Antônio e posteriormente de sua configuração subjetiva. Para ele, a opção pela docência em ciências e biologia foi um processo de localização pessoal e profissional, que incluiu eventos marcantes de sua vida familiar e também de momentos vividos no decorrer

da graduação.

Quadro 2: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento das opções pela docência em ciências e biologia do professor Antônio

Indicadores de sentidos subjetivos:

- Teve contato em sua infância e adolescência com a carreira docente, pois seu pai e sua mãe eram professores;
- Percebia negativamente a rotina intensa de trabalho de seus pais.
- Considerava que a profissão dos pais interferia no convívio familiar.
- Percebia a expectativa de seus pais e demais familiares para que ele optasse por uma profissão mais destacada social e economicamente que a de professor, como medicina.
- Em sua família existiam advogados e professores. Acreditava que os advogados eram mais admirados pela família do que aqueles que eram professores.
- Percebia a docência como atividade social e economicamente desvalorizada.
- Esforçava-se para garantir excelente desempenho escolar.
- Compreendia que sua imagem na escola estava sempre associada a de um excelente aluno.
- Sentia-se estimulado e particularmente feliz em estudar ciências e biologia na escola.
- Relacionava o gosto pelo estudo das disciplinas ciências e biologia às suas aspirações em seguir medicina.
- Sentiu-se muito frustrado com a não aprovação no curso desejado.
- Percebia-se muito infeliz no curso de graduação para o qual conseguiu aprovação.
- Experimentou sentimento de felicidade em um determinado momento em que exerceu o 'papal' de professor.
- Passou a pensar na docência em Ciências e biologia como possibilidade profissional.
- Passou a considerar a docência como caminho profissional que aliava satisfação pessoal, interesse pelos fenômenos naturais e compromisso social.

Fonte: Adaptado de Benachio (2011).

Com estes indicadores relacionados às opções pela docência, considero três sentidos principais em sua configuração subjetiva de docência: A) Docência associada à sobrecarga de trabalho e pouco tempo para convivência familiar; B) Compreensão da docência como profissão social e economicamente desvalorizada ;

C) Construção da docência em ciências e biologia como possibilidade de realização pessoal e profissional (Figura 1).

Figura 1 – Representação esquemática da configuração de sentidos subjetivos no momento das opções pela docência na trajetória profissional do professor Antônio.



Fonte: Autora.

A) Docência associada à sobrecarga de trabalho e pouco tempo para convivência familiar

O professor contou que a Licenciatura em Ciências Biológicas não foi sua primeira opção profissional, relatou que este momento de decisões sobre seu futuro profissional foi particularmente conflituoso. Mesmo vindo de uma família em que pai e mãe eram professores, não cogitou seguir a carreira docente como seus pais, preferindo inicialmente estudar medicina.

O projeto de se tornar médico o fez deixar sua cidade e vir estudar na capital, pois acreditava que teria melhores condições para se preparar para os processos seletivos. Entretanto, por não conseguir a aprovação no curso desejado, decidiu estudar enfermagem como segunda opção. Desta fase o professor expressa que *“estava passando por uma frustração em vestibulares, devido não lograr êxito nos processos seletivos do curso que almejava, somente era aprovado nos cursos que não queria”* (QA).

Ao retomar seu momento de opção pela profissão docente, Antônio expressou que *“foi uma fase singular na minha vida, visto que a licenciatura não foi uma opção, no sentido estrito da palavra”* (EN), apontou que muitas questões

estavam envolvidas em sua escolha profissional, algumas destas repercutiram com maior intensidade em sua decisão de, inicialmente, não cogitar seguir a carreira do magistério, como a rotina de trabalho intensa e desgastante de seus pais. Sobre este processo de escolha, ele manifestou que

Nunca me passou pela cabeça seguir a carreira de docente. Via a rotina de trabalho pesada do meu pai que trabalhava de manhã, de tarde e de noite e não me sentia motivado a seguir essa carreira. Por várias vezes só via o meu pai na hora do almoço e só ia vê-lo no café da manhã do outro dia, porque ele saía para dar aula de tarde, depois de uma manhã de trabalho, e levava direto na escola para o turno da noite. Minha mãe se fazia mais presente, mas meu pai trabalhava diuturnamente na docência (QA).

Antes ... não queria ser professor (CF).

Por várias vezes disse que nunca seria professor na minha vida! (EN).

O professor vivenciou de perto algumas situações problemáticas envolvendo a docência em seu próprio núcleo familiar. Experimentou não somente as limitações sociais e econômicas que comumente afetam esses profissionais, mas as conseqüências que o ritmo de trabalho intenso e a vida docente acarreta.

A percepção do distanciamento familiar diário que vivenciou a partir da profissão de seus pais, contribuiu para que os sentidos de docência produzidos por ele, naquele momento, estivessem relacionados com o sentimento de afastamento familiar e sobrecarga de trabalho. A rotina de atividades dos pais e o pouco tempo para convivência familiar foram destacados por ele em outros momentos da pesquisa como principal motivo para não cogitar escolher a docência como profissão. Planejou então seguir outro caminho profissional, diferente daquele assumido por seus pais.

São muitos os componentes que podem estar envolvidos na opção de seguir ou não a carreira docente, alguns já amplamente discutidos nas pesquisas educacionais. Ratier (2010) aponta algumas destas razões ao comentar uma pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sobre a atratividade da carreira docente para os jovens no Brasil⁹. Nesta perspectiva, foi perguntado aos estudantes do ensino médio sobre a possibilidade deles virem a cursar Pedagogia ou alguma licenciatura na graduação. O autor aponta que apesar de reconhecerem

⁹ A pesquisa foi realizada com 1501 estudantes do terceiro ano do ensino médio de 18 escolas públicas e privadas de oito cidades brasileiras.

a importância da profissão, somente 2% dos entrevistados conjecturaram escolher a carreira do magistério. A baixa remuneração dos profissionais da educação, a desvalorização social e o desinteresse e desrespeito dos alunos pelos professores, foram elencados pelo autor como fatores que influenciariam o crescente desinteresse dos jovens pela carreira docente.

Estas questões figuram também nas pesquisas da área das Ciências Naturais. Chaves (2007) ao investigar sobre as memórias e histórias de formação docente, traz relatos de alunos da graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas que ingressaram no curso por diversos motivos, como: almejavam ser pesquisadores, a licenciatura despontava como uma segunda opção frente a cursos mais concorridos ou a presença e a influência positiva de familiares que também eram professores. No entanto, associadas a estas aspirações, a questão do status social e da desvalorização do trabalho docente e a rotina de trabalho desgastante dos professores aparecem de forma recorrente nos relatos dos alunos como obstáculo factual ao prosseguimento na profissão docente.

Em pesquisa desenvolvida por Santos, Tavares e Freitas (2013), sobre a escolha da profissão docente, os autores colocaram em discussão os motivos que estariam na base da opção pela carreira docente de um grupo de estudantes dos cursos de Química, Física e Biologia. Dentre estes fatores, circulam escolhas ao acaso, a intenção de provocar mudanças sociais com a atuação docente, garantia de entrada no mercado de trabalho, facilidade de acesso ao nível superior, dentre outros.

A proposta teórica assumida na presente pesquisa compreende que o social não é uma instância cuja existência independe dos indivíduos. No marco da teoria de González Rey, a subjetividade social existe a partir da tensão com a subjetividade individual (ROSSATO; MARTINEZ, 2013). Não se trata, no entanto de negar ou mesmo minimizar as influências que estas construções sociais da profissão docente tenham sobre os sujeitos, mas de compreendê-las de outro modo, como domínio que impacta a subjetividade, capaz de gerar ou mesmo reconfigurar sentidos.

No caso de Antônio, seus sentidos iniciais de docência não estavam alheios às questões mais amplas que envolviam o universo da profissão, mas significativamente associados às condições singulares que vivenciou como filho de

professores. Os indicadores relacionados ao fato de que já conhecia a rotina da profissão, visto que seus pais eram professores e a percepção que a profissão interferia no convívio familiar diário, foram referências com as quais ele construiu simbólica e emocionalmente sua motivação para seguir outras profissões, que não a profissão docente. González Rey (2003) defende que o sujeito individual está constituído pela subjetividade social e, ao mesmo tempo, representa um dos momentos constituintes dela. Nesta perspectiva, o indivíduo representa a singularização de uma história irrepitível, capaz de “captar” elementos da subjetividade social, mas a expressa de forma peculiar, singular, própria de quem se constrói em sua história pessoal e social (GONZÁLEZ REY, 2003).

B) Compreensão de docência como profissão social e economicamente desvalorizada

Na perspectiva assumida por esta pesquisa, o sujeito interpreta e dá sentido ao mundo. No caso do professor Antônio, as experiências vividas nos espaços escolares em que frequentou foram importantes para que ele configurasse outros sentidos de docência, qualitativamente distintos daqueles engendrados como filho de professores. No conjunto das informações produzidas sobre sua trajetória docente, a compreensão da docência como atividade socialmente desvalorizada, comparecia naquele momento, como sentido importante em sua configuração subjetiva, que substanciava sua intenção em não seguir a profissão de seus pais.

Quando retomou sua história escolar, o professor destacou questões que se configuram como indicadores que sustentam esta proposição. A percepção de que sua imagem na escola era de um excelente aluno, dedicado às atividades escolares que sempre conseguia boas notas e, portanto, tais condições o credenciavam a escolher uma carreira profissional promissora. Percebia também que essa imagem influenciava as expectativas de seus pais e demais familiares, que o incentivavam a optar por uma profissão mais destacada socialmente.

Não tinha qualquer motivação para seguir a carreira de meus pais, ao contrário, era desmotivado por muitos em seguir a carreira de docente, inclusive pelos meus pais, além de familiares que também eram professores (QA).

Sempre fui um bom aluno. Na escola todos achavam que eu também era. Sempre tirei notas boas (EN).

Não tinha esperança na profissão [docente]. Via na minha própria família que existem professores e advogados. O salário, a qualidade de vida dos que eram advogados, eram muito melhores, nem tinha comparação (EN).

O reconhecimento de suas habilidades como aluno, a imagem construída na escola, as expectativas de seus familiares, os discursos e as questões sociais que atravessavam a docência, repercutiam nos sentidos produzidos pelo professor Antônio.

No momento de sua opção pela carreira profissional, a configuração de sentidos subjetivos de docência como atividade socialmente desvalorizada, apresentou esse caráter multidimensional, em que construções individuais e sociais provenientes de outros espaços e tempos, produziram nele uma nova organização subjetiva. A compreensão da docência como um “lugar destituído de valor social” (CHAVES, 2013, p. 149), foi para ele um processo de construção subjetiva que mobilizou emoções, percepções, expectativas, ideias e discursos presentes em seu contexto de vida, de forma qualitativamente diferente daquela construída como filho de professores.

Sobre as situações que historicamente cercam/compõem a profissão docente, Arroyo (2009, p. 33) considera que “não há como engavetar estas questões tão ‘condicionantes’ do nosso perfil profissional e humano” ao se referir à imagem social da profissão. Mesmo que a Teoria da Subjetividade proponha outra forma de compreensão de como estas discussões afetam e são redimensionadas pelos sujeitos, é impossível subestimar a força que as representações e os discursos que circulam sobre a atividade docente apresentam no meio social.

A docência como constructo histórico e social, aparece predominantemente impregnada dessas questões que substanciam representações da profissão como caminho penoso e até mesmo desonroso a ser seguido. Quem poderia optar por um percurso profissional que parece não conter nem beleza e nem esperança? Quando retomou seu momento de opção pela docência, Antônio considerou estas questões, não como externas a ele, mas como as compreendia a partir de sua própria história de vida, produzindo sentidos em relação ao vivido, expressando de forma complexa como a realidade que ele vivia o afetava (GONZÁLEZ REY, 2005).

C) Construção da docência em ciências e biologia como possibilidade de realização pessoal e profissional

Na história do professor Antônio, os sentidos iniciais da docência se moveram para outra direção ainda no momento de opção pela profissão.

Foi então que no ano seguinte a esse momento, já sendo universitário em uma graduação que não gostava de cursar [enfermagem], que optei pela licenciatura [em ciências biológicas] ao analisar uma situação durante esse curso. Durante a apresentação de um seminário, notei que meus colegas se envolveram na apresentação que estava fazendo, fato não observado durante a apresentação do colega que me antecedeu, quando todos estavam apáticos e desmotivados. Após a minha apresentação a apatia e a indiferença voltaram. O mais interessante foi a reflexão que fiz nesse mesmo dia. Percebi que por alguns instantes, fiquei feliz ao apresentar os tópicos do tema e receber uma resposta positiva da audiência e que a frustração, que tenazmente me acompanhava, havia desaparecido e eu estava finalmente feliz, mesmo estando em um curso que não gostava (EN).

Face às condições adversas em que se encontrava, em meio a momentos de extrema infelicidade e frustração com a graduação que cursava, o professor configurou outro sentido subjetivo para a profissão docente, diferente daqueles que experimentou anteriormente. O sentido subjetivo de docência em ciências e biologia como possibilidade de realização pessoal e profissional foi engendrado associado a sentimentos de felicidade e satisfação, em decorrência do episódio que aconteceu quando ele apresentava um trabalho em seu curso de graduação.

Os indicadores de que ele se sentia infeliz com a não aprovação no curso desejado; de ter experimentado sentimentos de felicidade em um determinado momento em que exerceu o 'papal' de professor; de passar a cogitar seguir a carreira do magistério após ter vivido sentimentos positivos em relação à docência e poder aliar o interesse pelos fenômenos naturais com sua carreira profissional, apresentaram-se como elementos importantes na reestruturação de sua configuração subjetiva relacionada à profissão.

Ser professor de ciências e biologia passou a compor uma possibilidade tangível, esperança de realização pessoal, associada à felicidade de finalmente conseguir se situar no universo profissional e que poderia ser construída distanciada dos seus sentidos iniciais. As emoções surgem como integrantes de uma grande teia em que múltiplos sentidos interagem e se expressam no contexto de ação do

sujeito.

A felicidade que Antônio relatou sentir no momento em que apresentava seu seminário, não é uma informação isolada. À luz da Teoria da Subjetividade, as emoções, assim como o pensamento e as situações vividas, aparecem como uma rede de sentidos subjetivos. Compreendo a partir do caso do professor Antônio, que as emoções relatadas não podem ser tomadas de forma dissociada dos demais planos da vida, daquilo que ele viveu como filho de professores, de sua opção profissional e suas expectativas dentro de um curso de graduação, com o qual, à princípio, não se identificava.

A escolha em seguir como professor foi atravessada por registros emocionais marcantes, mas agora eram de satisfação por acreditar que finalmente poderia seguir uma carreira que o entusiasmasse e lhe trouxesse alegria. Para González Rey (2003, p. 235) estas elaborações representam o caráter ativo do “sujeito do pensamento” que implicado em sua realidade, produz continuamente novas formas de compreensão dos processos sociais. Nesse sentido o autor argumenta que

O sujeito é sujeito do pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 235).

As emoções são capazes de provocar mudanças nas configurações subjetivas. Rossato (2009), ao comentar sobre a Teoria da Subjetividade, considera que toda a atividade humana pode ser produtora de emoções. Estas, articuladas aos aspectos simbólicos são produtoras de sentido subjetivo. Desta forma, emoção e o simbólico são integrantes de um mesmo processo. Nesta linha teórica, a subjetividade se constitui no diálogo e na tensão entre diferentes sentidos subjetivos essenciais ao desenvolvimento humano, “o simbólico se refere a todos aqueles processos que substituem, transformam, sintetizam, sistemas de realidades objetivas em realidades humanas que só são inteligíveis na cultura” (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 55)

Esta abordagem compreende que os sujeitos configuram as experiências vividas de forma subjetiva. A relação permanente e complexa entre o plano individual e o social produz singularidades, “heranças simbólicas, sentidos que são

tomados no exercício da docência e que são inerentes ao seu modo de ser professor” (SOARES, 2010, p. 10).

Foi então que percebi que poderia tentar algo diferente. Nesse mesmo ano prestei vestibular para licenciatura em Biologia e passei, contudo não comemorei a aprovação como todos fazem. Talvez por medo de que aquilo fosse uma nova frustração em minha vida, mas estava enganado (EN).

Me senti... feliz por escolher ser professor (CF).

Olhar este momento da trajetória do professor Antônio me permite compreender a interseção ao mesmo tempo “tensa e contraditória entre a subjetividade individual e social” (ROSSATO; MARTINEZ, 2013), que provocou mudanças importantes em sua configuração subjetiva de docência. A experiência vivida na graduação não se configurou para ele como um evento fortuito do passado, resultante da simples rememoração de um acontecimento. Ela comparece impregnada de simbolismo e emoção, capaz de desencadear mudanças em seus sentidos de docência que passou a ter, para ele, um novo valor qualitativo.

Ao destacar a singularidade deste momento da trajetória do professor, intento “focalizar o singular sem a ingenuidade, no entanto, de tomá-lo acontecimento por si mesmo” (FALABELO, 2011, p. 156). Na perspectiva assumida por esta pesquisa, o valor do caso singular está relacionado à capacidade de desenvolvimento do modelo teórico em construção pelo estudo (GONZÁLEZ REY, 2005). Este momento de opção do professor Antônio expressa as mudanças que ocorreram em sua organização subjetiva sobre a docência em ciências e biologia.

O sentido subjetivo de docência como realização pessoal e profissional foi construído com experiências intensamente emotivas, vividas na graduação, enlaçadas a outras que ocorreram em sua história de vida. Por exemplo, o professor expressou seu interesse e intensa satisfação em estudar os conhecimentos das disciplinas ciências e biologia, “*sempre quis... saber o porquê das coisas e por isso gosto de ensinar biologia*”, “*quando era estudante... me interessava muito por ciências*” (CF). Quando se reportou ao tempo em que era aluno dos ensinamentos fundamental e médio, Antônio comentou que se sentia particularmente estimulado e feliz em estudar as disciplinas relacionadas às ciências naturais. Indicou que naquele momento relacionava este ‘gosto’ com sua pretensão em seguir a carreira

médica. Entretanto, em sua nova organização subjetiva, este interesse se movimentou, passando a compor seus sentidos de docência como professor de ciências e biologia.

Esse caráter multireferenciado dos sentidos subjetivos, expressa a complexidade de suas construções. Para a composição de seus novos sentidos de docência, Antônio acionou emoções vividas em outro momento de sua história à sua nova organização subjetiva sobre a docência, no caso a identificação e o prazer que sentia em estudar os conhecimentos e fenômenos biológicos. A partir da perspectiva teórica que assumo, compreendo que as configurações subjetivas expressam a mobilidade própria das vivências e construções dos sujeitos a partir das diversas experiências sociais pelas quais passam ao longo da vida. A este respeito, González Rey (2003) considera que

As configurações subjetivas são extremamente móveis e dinâmicas, o que nos permite representar a produção de sentidos em um permanente acontecer, que toma formas diferenciadas no curso desse processo (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 258).

Assim, neste momento da trajetória do professor Antônio, a motivação em seguir a carreira docente tinha seu aporte em torno da configuração subjetiva de docência em ciências e biologia como processo de localização pessoal e profissional.

4.1.2. Momento 2 - A entrada na carreira docente e os anos iniciais

“Ministrar aulas é um ofício que não se aprende na faculdade, aprendi muito durante esse período e as experiências vividas me servem até hoje” (QA).

A iniciação à docência tem sido objeto de estudo de pesquisas na área da educação em ciências. Fontana (2011, p. 80), por exemplo, define como “profundo sofrimento no trabalho” o sentimento que, em geral, os professores iniciantes experimentam quando começam sua jornada profissional. Sentimentos relacionados ao temor de não conseguir desenvolver sua docência por não se sentirem qualificados para enfrentar as salas de aulas, solidão e isolamento no momento de elaboração das práticas educacionais cotidianas, o medo de não serem capazes de solucionar os conflitos que possam surgir em classe, são algumas das dificuldades levantadas pela autora.

Não há como negar que são mudanças profundas e que geram emoções e levantam muitas questões importantes sobre o cotidiano docente. No caso do professor, muitos eventos pessoalmente relevantes marcaram este segundo momento de seu percurso profissional. Entre eles o seu casamento, a saída da casa dos pais, mudanças da cidade do interior para a capital, o início propriamente dito no mundo do trabalho docente, a convivência com os alunos e demais professores, a precariedade da realidade das escolas no interior, a insegurança em não conseguir ter um padrão de vida adequado para sustentar sua família, entre outros.

Quadro 3: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento da entrada e dos anos iniciais da carreira profissional do professor Antônio

Indicadores de Sentidos subjetivos:

- Enfrentou dificuldades no início de sua carreira;
- Era atento às condições desafiadoras de sua profissão, os problemas vividos nas escolas impactaram seu modo de ser/pensar docente;
- A situação social dos estudantes o incomodava e isso o fazia refletir sobre sua ação docente;
- Sentia-se muitas vezes entristecido por não conseguir desenvolver a profissão como gostaria;
- Percebeu que apenas os conhecimentos científicos não eram suficientes para que ele desenvolvesse o processo de ensino e aprendizagem de ciências e biologia;
- Passou a contar com o apoio e a admiração de seus pais em sua nova profissão;
- Sentia que sua esposa compreendia e apoiava sua decisão em ser professor;
- Esforçou-se para conseguir aprovação em concursos públicos;
- Conseguiu manter o ânimo mesmo diante das dificuldades encontradas.
- Percebia que sua atividade docente era, na maioria das vezes, solitária;
- Queria prosseguir na profissão, assim decidiu fazer cursos de pós graduação;
- Percebeu que a docência seria sua escolha profissional definitiva;
- Acreditava que a formação continuada seria uma forma de ser valorizado profissionalmente e socialmente como professor;
- Sentia-se feliz e entusiasmado em ensinar ciências e biologia.
- Em busca de melhores condições de trabalho mudou-se para a capital;
- Começou a trabalhar em cursos pré vestibulares. O currículo pouco flexível dos cursos pré vestibulares o incomodou;
- Considera-se um bom professor que pode ajudar seus alunos a ter perspectivas de vida melhores.
- Tinha um bom relacionamento com os outros professores da escola, no entanto não realizavam trabalhos em conjunto;

Fonte: Adaptado de Benachio (2011).

Com base nos indicadores que construí a partir do material empírico (Figura 2), considero que três sentidos subjetivos principais compõem a configuração de docência do professor Antônio neste momento de entrada no universo docente e em seus primeiros anos na profissão (Figura 2): A) Compreensão da docência em ciências e biologia como atividade complexa; B) Consolidação da docência como realização pessoal e perspectiva profissional e C) Compreensão da autonomia como princípio necessário ao exercício docente (Figura 5).

Figura 2 – Representação esquemática dos sentidos subjetivos configurados nos momento de entrada e nos anos iniciais da carreira profissional do professor Antônio.



Fonte: Autora.

A) Compreensão da docência em ciências e biologia como atividade complexa

A entrada na carreira e os anos iniciais como docente foram momentos de muitas mudanças na vida pessoal e profissional de Antônio.

No início da minha vida profissional eu senti dificuldades tanto financeiras quanto profissionais, ministrar aulas é um ofício que não se aprende na faculdade, aprendi muito durante esse período e as experiências vividas me servem até hoje (QA).

A realidade das escolas públicas no interior, a pouca experiência profissional, a ausência de condições básicas para desenvolver um bom trabalho, sua compreensão de ensino e aprendizagem, foram questões que circularam e influenciaram a construção de sua configuração de sentidos subjetivos de docência.

Para ele a realidade se apresentou em níveis diferenciados, tanto do ponto de vista estrutural quanto da concepção de ensino e aprendizagem em ciências e biologia que trazia consigo. Nas palavras do professor este momento de entrada “me deparei com uma sala quente, cadeiras quebradas, com alunos com muita deficiência, eu tentando ensinar, mas ninguém aprendia, quadro de giz e todas estas dificuldades me deixaram triste, foi um choque de realidade que tive na verdade” (EN).

Quando perguntei a ele o quanto esta situação repercutiu em suas aulas, ele respondeu: “*Muito! Lá [na cidade do interior] eu tinha um retorno financeiro bom, tinha estabilidade, mas não tinha tanto prazer em trabalhar por conta de todas as dificuldades que eu tinha lá*” (EN). Antônio comentou que trabalhava com aulas de ciências no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Expressou que no dia a dia da profissão, viu-se muitas vezes pressionado pelas condições de trabalho e esta situação reverberou em sua ação docente. Sentia-se entristecido por não conseguir desenvolver projetos que gostaria sobre os temas de ciências com os seus alunos. Revelou que muitas vezes se sentia como um professor que não queria ser, “*um professor copiador no quadro de assuntos*” (EN).

Apesar de estar em uma situação relativamente confortável financeiramente e de ter liberdade para encaminhar sua prática pedagógica, afirmou que frente às condições reais do desenvolvimento de sua docência experimentava muitas vezes, sentimentos de frustração e desapontamento, “*como docente da escola pública me sentia limitado, engessado e muitas vezes frustrado, pois tinha plena certeza que poderia fazer mais pelos meus alunos*” (QA).

A realidade do início de sua atividade profissional influenciou a reconfiguração de seus sentidos docência. González Rey (2010) teoriza que os sentidos subjetivos são instâncias que expressam, como os sujeitos concretos são afetados pelas estruturas e organizações sociais e de que forma organizam subjetivamente a experiência vivida. Quando perguntei ao professor sobre como posicionou sua docência neste cenário inicial, ele manifestou que “*no início, achava que dar aulas era o mais importante, mas depois de sentir essa realidade, vi que isso não era o suficiente*” (EN). Ao retomar este momento, Antônio expressou que o ensino dos conhecimentos científicos ocupava lugar de destaque em sua configuração de docência, no entanto a vivência da realidade de sua atuação

profissional provocou profundas inquietações que movimentaram sua organização subjetiva.

Antônio expressou que a curiosidade em “saber o porquê das coisas” (CF), o fez compreender, inicialmente, a docência em ciências biológicas como processo de descoberta sobre os fenômenos do mundo vivo. E em vista a esta perspectiva, entendia que o objetivo do ensino da disciplina era estimular o interesse dos alunos acerca da natureza desses acontecimentos. Este sentido subjetivo foi produzido na interface de suas experiências como aluno que tinha a curiosidade de aprender mais sobre os eventos naturais, como estudante de graduação que manifestava o interesse em descobrir o “como acontecem os processos biológicos” (EN).

No entanto, ao entrar na carreira docente e vivenciar as condições extremamente problemáticas das escolas públicas no interior do Estado, seus sentidos subjetivos sobre o ensino de biologia passaram por transformações. Expressou que a realidade vivida por seus alunos o fez refletir sobre como deveria construir seu processo de ensinar ciências e biologia para que pudesse contribuir com o desenvolvimento pessoal dos estudantes. O olhar atento às questões que cercavam seus alunos, sua história pessoal associada ao trabalho que desenvolvia com a formação cristã de jovens na Igreja que freqüentava e a realidade da cidade contribuíram para que seus sentidos de docência tomassem outros caminhos relacionados “é importante... *a formação pessoal ante o conhecimento científico*” (CF).

Comentou que em suas aulas de ciências passou dar mais destaque às questões relacionadas às vivências e realidades de seus alunos. Temáticas como “sexualidade e adolescência, violência urbana, respeito às diferenças” (EN), passaram a ser discutidas em suas aulas. Expressou ainda que “o conhecimento era um importante dispositivo para a formação dos alunos” (EN), mas compreendia também que na difícil realidade das escolas do interior em que trabalhava, os estudantes precisavam de uma abordagem que considerasse a formação, em sentido mais amplo, que compreendesse valores, princípios éticos e morais.

A subjetividade compreendida a partir da teoria proposta por González Rey, busca relacionar questões comumente dicotomizadas em outras narrativas, como o atual e o histórico, por exemplo, sem que haja hierarquias ou relações de efeito e causa entre elas (NEUBERN, 2004). Ao alinhar este momento da vida docente do

professor Antônio com esta compreensão teórica, entendo que outros processos subjetivos construídos em outros contextos, como em sua família e na igreja, passaram a compor sua organização subjetiva.

Ao demarcar que no início compreendia a docência em ciências e biologia a partir de uma concepção simplista, substancialmente associada à transmissão de conhecimentos (CARVALHO; GIL PEREZ, 2003), o professor aponta para as mudanças subjetivas que ocorreram quando o cenário social das escolas em que tomou parte, o afetou, como “princípio auto-organizador da experiência constituída na história do sujeito” (ROSSATO; MARTINEZ, 2013, p. 290), em que expressa sua compreensão de docência na perspectiva de formação do aluno e não apenas como campo de transmissão de saberes científicos.

A aproximação com estes cenários, a realidade de sua docência e as necessidades dos educandos não foi apenas física. O diálogo de sua subjetividade com o cenário ‘real’ das escolas provocou tensões que modificaram seus sentidos subjetivos.

B) Consolidação da docência como realização pessoal e perspectiva profissional

Na compreensão da subjetividade como um sistema em permanente mobilidade, os sentidos subjetivos podem ser produzidos, modificados ou mesmo passar a nuclear as configurações subjetivas, alterando qualitativamente sua composição. Deste modo, quando discuto a entrada na carreira docente e os anos iniciais de magistério do professor Antônio, considero que a afirmação da docência como realização profissional, sentido que começou a ser engendrado no momento anterior, se consolidou e se desdobrou neste segundo momento de seu percurso docente.

O empenho e aspiração em construir a carreira como perspectiva de desenvolvimento e crescimento profissional, passou a compor sua configuração subjetiva de docência. Alguns indicadores apontam para esta hipótese. Por exemplo, o receio que experimentou ao optar por cursar Licenciatura em Ciências Biológicas se transformou em afirmação, “percebi que poderia até fazer outra coisa posteriormente, mas sala de aula eu nunca ia largar” (QA). Essa construção subjetiva de docência como realização pessoal e profissional ocorreu mesmo em

face da difícil realidade experimentada no início de sua prática docente. Antônio afirmou que fazia parte de seus projetos neste momento inicial, cursar especialização e mestrado na área das Ciências Biológicas. *Para continuar no magistério?* Perguntei a ele no momento da entrevista, “Sim! Esse era o meu projeto” (EN), “ensinar ... me deixava realizado” (CF).

Outras questões compõem este cenário inicial e sua construção de docência como realização pessoal e perspectiva profissional. Indicadores importantes comparecem neste momento para corroborar a configuração deste sentido, como o apoio de sua família ao seu projeto de tornar-se professor, principalmente de seus pais e esposa, “minha família... diz que sou um excelente professor e que nasci pra isso!” (CF), sua determinação em continuar seu processo de formação docente e sua aprovação em concursos públicos para a carreira do magistério. Assim como, sua compreensão de que a formação continuada poderia ser ao mesmo tempo um caminho para se tornar um professor melhor, “busco sempre ... ser um bom professor” (CF), como também uma forma de ser valorizado profissionalmente e socialmente em sua carreira profissional.

Essas foram questões fundamentais que transitaram na construção deste sentido subjetivo. O professor Antônio inserido no contexto docente consegue a partir de sua história de vida, planejar seu futuro e sonhar com os diferentes caminhos que poderia seguir na profissão. Benachio (2011) refere-se aos diversos elementos que os professores mobilizam para constituição de sua subjetividade, como

instituição escolar, as políticas educacionais que a regem, as possibilidades de que dispõe para desenvolver sua função, as condições econômicas, sociais, culturais que se confrontam com as marcas trazidas por sua historicidade (BENACHIO, 2011, p. 21).

A configuração da docência deste momento da trajetória de Antônio expõe a perspectiva integradora que os sentidos subjetivos apresentam, construídos com elementos oriundos nos territórios pessoais e profissionais, tanto do tempo atual quanto do vivido por ele. Percebo que este sentido agrega muitos outros sentidos que para ele eram fundamentais no exercício de sua docência, como o apoio da família, crescimento profissional e busca da valorização social da carreira que escolheu.

C) Compreensão da autonomia como princípio necessário ao exercício docente

Após três anos trabalhando no interior, contou que decidiu aceitar uma proposta para trabalhar na capital como professor de biologia em um curso pré-vestibular. Esclareceu que naquele momento vivenciou uma situação completamente diferente da anterior. Em sua nova escola as salas eram confortáveis, o ambiente de trabalho era agradável, mas neste novo cenário havia pouco espaço para que ele conduzisse sua prática pedagógica, uma vez que os conteúdos de biologia e as metodologias eram voltados exclusivamente para os processos seletivos para o nível de ensino superior. Sobre esse tempo expressou que se sentia “pouco confortável” (EN) por ter que seguir tão estritamente o programa do curso, sempre pressionado para concluir o planejamento o quanto antes.

A mudança não foi somente geográfica. Naquele momento outros sentidos subjetivos foram produzidos para sua docência. A autonomia exercida em outro tempo e contexto social foi relacionada como condição importante para o exercício da profissão. Esta situação produziu conflitos e mais uma vez ele manifestou que foi “um professor que não queria ser” (EN). Antônio expressou o desconforto em trabalhar sob uma perspectiva de ensino e aprendizagem extremamente padronizada para o ingresso no ensino superior. Sentia falta de decidir e encaminhar sua ação docente de acordo com o que ele considerava importante para a formação de seus alunos, pois compreendia que “o conhecimento... é uma ferramenta secundária quando se compara à formação” (CF).

A forma como o professor percebe a si mesmo em diferentes momentos da profissão, como interpreta as situações que perfazem sua ação profissional são geradoras de sentidos subjetivos que transformam as relações com meio e também são instâncias transformadoras de si enquanto sujeito docente.

Desde sua opção pela licenciatura e o início do exercício profissional, o professor Antônio configurou novos e modificou antigos sentidos de docência. Os novos contextos sociais, a afirmação da licenciatura em ciências e biologia como projeto profissional, a implicação dos sentidos de docência como formação para a vida e não apenas profissional, a insatisfação frente a ausência de autonomia para dirigir seu processo de ensino foram momentos individuais e sociais presentes na

trajetória do professor, apontam para a “processualidade da ação do sujeito inseridos em um contexto” (BENACHIO, 2011, p 31). Essa implicação, sujeito e tecido social, suscitou reflexões, emoções, práticas e decisões que foram importantes na configuração de seus sentidos de docência neste momento de sua trajetória.

Antônio compreendia que sua ação poderia ser ampliada, bem mais do que aquela que ele exercia nos cursos pré vestibulares. Almejava que sua docência fosse capaz de provocar mudanças nas perspectivas de vida dos estudantes, isso o motivava e trazia contentamento, “me faz feliz... quando vejo meu aluno crescendo na vida”, “desejo que meu aluno... tenha sucesso tanto na vida profissional quanto na pessoal (CF)”.

Neste momento em que sua trajetória se deslocava para o exercício da docência neste cenário de ensino, Antônio avaliou algumas questões como o processo de planejamento das atividades escolares, que para ele era extremamente individual e formatado, “eram muitos professores, mas cada um cuidava de sua aula”, “o programa era o do vestibular” (EN). Indica que apesar de ter um bom relacionamento com seus colegas, o planejamento da prática docente em conjunto não fazia parte da dinâmica dos cursos, pois o currículo já estava decidido, era o mesmo dos processos seletivos.

O envolvimento do professor Antônio com estas questões que circundavam sua docência contribuiu para que a compreensão de autonomia como princípio necessário a sua prática docente fosse construído como um sentido subjetivo. Há esse momento, tal conceito era compreendido a partir das experiências vividas por ele como professor de escolas públicas e com sua experiência em cursos pré vestibulares. Ao se reportar a esta questão, ele se referiu muitas vezes à importância de pensar e desenvolver sua prática docente a partir do que ele considerava importante ensinar de ciências e biologia para a formação de seus alunos.

4.1.3. Momento 3 – O Professor Antônio e seu momento atual

“Meu trabalho ... me faz feliz” (CF).

Atualmente o professor Antônio exerce sua atividade docente em outros

contextos pedagógicos e estes novos cenários impactaram seus sentidos de docência. Além de atuar em escolas estaduais na capital, foi aprovado para professor efetivo de uma escola pública federal. No quadro abaixo (Quadro 4), apresento os indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento atual da carreira docente do professor.

Quadro 4: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento atual da carreira profissional do professor Antônio.

Indicadores de Sentidos subjetivos:

- Considera que trabalha atualmente em contexto pedagógico mais favorável;
- Em sua nova escola o trabalho em equipe é valorizado;
- Conseguiu concentrar suas atividades como professor em uma só instituição de ensino. Desta forma, considerava que tinha mais tempo para planejar suas aulas;
- Coursou especialização e mestrado na área das Ciências Biológicas;
- Desenvolvia projetos de ensino e pesquisa junto com os demais professores;
- Tem planos de continuar sua formação profissional;
- Planejava no futuro fazer curso para tornar-se pastor;
- Tinha projetos de fazer doutorado na área da pesquisa em Ciências Biológicas;
- Sentia-se feliz como professor;
- Considerava que seus colegas o respeitam tanto pelo aspecto profissional quanto pessoal;
- Percebia a satisfação e o orgulho dos pais pelo encaminhamento de sua profissão;
- A sala de aula lhe trazia contentamento;
- Produzia seus materiais e projetos de ensino em conjunto com os outros professores e se interessava por pesquisas na área da Educação e Ciências Biológicas;
- É atento aos problemas que os alunos apresentam, tanto pessoais quanto escolares;
- Os alunos geralmente o procuravam para conversar quando eles apresentam problemas pessoais;
- Era reconhecido na escola como professor que pode ajudar os alunos a resolverem problemas pessoais;
- Gostava de trabalhar com jovens, pois considerava que podia compreender e ajudar com os problemas que atravessavam;
- Percebia que sua vivência na igreja ajudava-o no relacionamento com os alunos e

Fonte: Adaptado de Benachio (2011).

No momento atual de vida profissional do professor Antônio, destaco os seguintes sentidos subjetivos de docência: A) Docência como prática coletiva; B)

Compreensão da autonomia como qualidade profissional; C) Felicidade e Implicação com o outro e D) Docência, família e religião: elos indissociáveis em sua ação pedagógica.

Figura 3 – Representação esquemática dos sentidos subjetivos configurados no momento atual da trajetória docente do professor Antônio.



Fonte: Autora.

A) Docência como prática coletiva

No seu novo cenário pedagógico, as decisões e encaminhamentos eram realizados em conjunto com outros professores de biologia, assim o professor construía o planejamento de ensino a partir da interlocução com seus pares. Expressou que esse momentos reservados para o planejamento e implementação de propostas pedagógicas na área de ciências e biologia eram fundamentais para seu exercício docente e conseqüentemente para a formação de seus alunos. Pensar a ação docente de forma coletiva e partilhada passou a fazer parte de seus sentidos subjetivos neste novo espaço pedagógico. Nas outras escolas em que trabalhou, contou que poucas vezes conseguia encaminhar propostas ou projetos em conjunto com outros professores, “o horário, o conteúdo, a sala de aula, a disposição dos próprios colegas” (EN) eram obstáculos que dificilmente conseguia transpor.

Gonzalez Rey argumenta que “toda influência externa representa algo novo que se configura em outro nível qualitativo, assumindo formas diferentes. Este nível é a subjetividade” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 81). Para Antônio, as exigências de seu novo cenário escolar, que previa que as atividades e estratégias de ensino fossem pensadas em conjunto com os outros professores da área, foi configurada

por ele de forma qualitativamente diferente. Considerava que estes momentos de diálogo e troca de experiências entre os docentes eram importantes para construir e ampliar as possibilidades de sua ação pedagógica, para “sempre quero ... inovar em sala de aula” (CF).

Antônio passou a compreender e valorizar as dimensões coletivas e colaborativas da atividade docente. Considera que seu trabalho como professor se tornou mais significativo na medida em que passou a interagir mais com seus colegas de profissão. Expressou que este convívio não compreendia somente a resolução de questões burocráticas, como organização de planos de aulas, elaboração de projetos em comum ou avaliações, mas a construção de um modo de exercício da docência que incluía o *outro* como parte importante de apoio, amizade e intercâmbio de experiências.

Nóvoa (2009) argumenta que a docência como prática partilhada deve ser um princípio a ser valorizado e construído nos processos de formação e atuação docente. Para este autor, é necessário que se fomente o desenvolvimento da dimensão colaborativa na profissão docente, por meio da valorização crescente das práticas e ações coletivas.

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho (NÓVOA 2009, p. 213).

Frente à complexidade do cenário educativo, o professor Antônio reconhece o valor de construir sua docência a partir de práticas partilhadas não apenas como exigência regimental, mas, sobretudo por compreender que esta seria uma condição importante para o desenvolvimento de seu exercício profissional, “planejamos em conjunto nossas aulas e projetos”; “consegui estabelecer amizades com meus colegas de sala” (EN). O professor expressou que o envolvimento afetivo fazia parte de seu exercício profissional, não estava deslocado de sua ação docente. Era com o sentimento de amizade que ele também planejava e desenvolvia sua prática como professor.

B) Compreensão da autonomia como qualidade profissional

A autonomia como sentido construído em seu trajeto profissional o acompanhou nas diferentes etapas de sua vida docente. Em momentos anteriores da trajetória do professor Antônio, sua compreensão passava por outras formulações. Relacionava a autonomia bem mais à necessidade de deliberação individual de sua prática docente, como “necessidade educativa”, de poder decidir o que fazer em sala de aula, que conteúdos deveriam ser abordados e que metodologia deveria ser utilizada tendo em vista as realidades de seus alunos. Estas questões eram compreendidas por ele bem mais como ação individual.

Comentou que “hoje tenho autonomia para desenvolver projetos” (QA) e essa questão era compreendida como um diferencial muito grande em sua ação como professor, pois permitia que ele “pense sobre o que e como ensinar biologia de forma mais significativa” (QA). Em momentos anteriores, o professor expressou o valor que atribui à autonomia em sua prática docente, compreendida por ele como qualidade essencial para sua ação pedagógica.

Desde a entrada na profissão ele manifestou a centralidade que esta questão apresentava em seus sentidos de docência. No entanto, em seu momento atual, Antônio expressou a mobilidade desta construção subjetiva no decorrer de sua vida profissional. Em vista ao seu novo espaço social, configurou outro sentido para a autonomia docente, agora como forma de intervenção e decisão coletiva/partilhada. Aproximando-se da compreensão de autonomia como “qualidade da relação profissional” (CONTRERAS, 2002, p. 195) própria do desenvolvimento de sua profissão.

Nesta perspectiva, Antônio produziu sentidos que aproximavam sua ação docente ao conceito de autonomia como “forma de intervenção nos contextos concretos da prática, onde as decisões são produtos da consideração da complexidade, ambigüidade e conflituosidade das situações” (idem, p. 197). Nesta perspectiva, o sentido subjetivo de autonomia se enlaça intensamente com o sentido de ação docente de forma coletiva e partilhada.

Sobre a importância das práticas sociais para a configuração da subjetividade, González Rey comenta que

o sujeito é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende, e diante disso tem de organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 239)

Contreras (2002, p.199) argumenta que “a autonomia não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é um padrão fixo de atuação”. Neste horizonte, o professor construiu sentidos subjetivos de autonomia em um novo cenário que apresenta práticas sociais complexas e específicas, tendo como base o diálogo e a co-participação com outros professores no planejamento das atividades de ensino, a amizade e as práticas colaborativas. Ademais, ele se expressa “implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240).

Como sujeito envolvido em seu contexto, Antônio valorizava a participação em outros momentos e eventos da escola. Mencionou que assumiu a coordenação da área de ciências biológicas e participou da equipe que coordenou as eleições para a direção da instituição. Considerava estas experiências importantes para sua formação profissional.

Antônio organiza subjetivamente estas implicações nos espaços sociais, configura sentidos de autonomia também em face do que acredita ser importante para sua docência e para aprendizagem dos seus alunos, “sempre penso que a formação pessoal vem antes do conhecimento científico” (QA). Posiciona-se de forma ativa e criativa, com história pessoal profundamente ligada às questões religiosas, produz sentidos nos diferentes espaços em que transita, organizando simbólico e emocionalmente o individual e o social.

C) Construção da docência: felicidade e implicação com o *outro*

Sobre suas vivências e experiências ao longo dos doze anos de magistério, o professor Antônio afirmou que “Hoje me considero um profissional realizado e bem sucedido. Sou muito feliz no que faço e posso considerar que cheguei lá” (QA). Os sentidos subjetivos vão sendo produzidos nas condições singulares do seu itinerário docente.

Quando analisa sua situação atual, o professor nos coloca que “hoje... se sente realizado e feliz no que faz” (CF), expressa a emocionalidade positiva em relação à profissão nesta etapa de sua carreira profissional, construída nos campos pessoais e profissionais, com o sentimento de apoio e orgulho de sua família por sua escolha profissional, com as perspectivas de realização de cursos de pós graduação e com a satisfação do exercício coletivo da docência.

Antônio considerou que ele mesmo e, conseqüentemente, seu trabalho como professor passou por diversas transformações e relacionou seu momento atual a sentimentos de felicidade e realização profissional. A menção a estes sentimentos foram recorrentes na falas do professor Antônio e se encontravam associadas, em muitas situações, à satisfação de ter se encontrado em seu *lócus* profissional e também pelo reconhecimento que percebia da família e amigos em relação ao seu trabalho como professor. Assim como, com as condições que atualmente ele tem para desenvolver sua docência.

Para o professor, tais condições não eram apenas estruturais, mas relacionavam-se, sobretudo com a forma de organização do trabalho pedagógico na escola em que atuava, de como se sentia no exercício da docência. Compartilhar ideias e ter a possibilidade de planejar em conjunto foram condições importantes para o desenvolvimento de sua docência.

No horizonte da Teoria da Subjetividade, “a emoção é uma condição permanente na definição do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 236). A própria compreensão de sujeito que essa perspectiva assume, supõe a consideração de que a emoção é integrante do sistema de configuração de sentidos subjetivos. Nesta linha, na condição de sujeito, para compor seus sentidos atuais de docência o professor Antônio não agencia somente opções cognitivas ou contingenciais, mas também os sentimentos, emoções e significados que transitam em seu universo pessoal e profissional.

O professor Antônio comentou sobre a preocupação com o futuro de seus alunos, deseja que sejam “felizes também” (EN), não somente no campo profissional. Era atento aos problemas que cercavam seus alunos, contou que geralmente eles o procuravam para conversar quando apresentavam problemas pessoais. Relatou que algumas vezes já foi chamado até mesmo pelas orientadoras de turma para auxiliar alunos que estavam passando por dificuldades na escola e no

relacionamento familiar. O *olhar* atento e comprometido com a formação e o bem-estar do outro foram expressões recorrentes em sua trajetória, especialmente em seu momento atual.

D) Docência, família e religião: elos indissociáveis em sua ação pedagógica

Outra menção marcante e recorrente na trajetória profissional de Antônio se refere ao seu **núcleo familiar e religioso**, “Minha vida pessoal tem sido o suporte para todas as situações na minha vida. Acredito que sem uma vida pessoal realizada e estável, minhas realizações e meu caminhar profissional teriam sido muito mais espinhosos” (QA).

Vindo de uma família evangélica, com tios pastores e dirigentes de igreja, ele expressou que sua prática docente estava indissociavelmente vinculada a esta vivência religiosa. “sempre gostei muito de trabalhar com muita gente, desde adolescente trabalhei com muita gente na igreja. Isso foi um ponto positivo” (EN).

Antônio fez referência a sua formação religiosa em vários momentos e quando expressou sobre o que considerava importante na docência em ciências e biologia, ele argumentou que

Agora a questão da atividade religiosa o que é que eu gosto, além de trabalhar conceitos, matéria em sala de aula, eu gosto muito de trabalhar a questão do caráter do aluno. Princípios éticos, princípios morais cristão são sempre importantes e tento passar estes valores. Independente de religião (EN).

Scoz (2009, p. 99) considera que os professores expressam os diferentes aspectos do mundo em que vivem e, a partir disso, acontece a construção de novos sentidos subjetivos em seus processos de ensinar. Desta forma, as simultaneidades do pessoal e profissional ao longo da trajetória do professor Antônio mostraram-se nos diferentes contextos e em distintos momentos da vida e da carreira, configurando o seu fazer docente. Nesta linha, as vivências do docente não estão limitadas ao passado, entram na complexa teia de configurações subjetivas que alcançam os diversos momentos de sua ação docente.

Para compreender a relevância que estas questões apresentam em suas configurações de docência, Antônio expressou sua grande dificuldade em abordar alguns conhecimentos de biologia que vão de encontro à sua visão de mundo. Explicou que em virtude de sua formação religiosa, muitas vezes escolhia não

trabalhar determinados assuntos que envolviam, por exemplo, as teorias científicas sobre a origem da vida e evolução dos seres vivos, “É difícil ter que trabalhar esses assuntos!” (EN), ou ainda que se sente “desconfortável ter que trabalhar conteúdos e fenômenos em que eu não acredito” (EN).

Esta questão remete ao que Nóvoa (2009, p. 212), enfaticamente argumenta que “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. As contradições, temores, experiências de vida, os valores estão profundamente conectados e se convertem em momento constituinte dos sentidos de docência do professor Antônio em um contexto concreto.

4.1.4 O Movimento da subjetividade em relação à docência no caso do professor Antônio

Quadro 5. Movimentos da subjetividade na trajetória profissional do professor Antônio

Momento I: Opções pela docência em ciências e biologia	Momento II: A entrada na carreira do- cente e os anos iniciais	Momento III: O professor Antônio e seu momento atual
<ul style="list-style-type: none"> • Novos sentidos subjetivos foram configurados em relação à docência. Ser professor configurou-se como possibilidade de realização profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Novos sentidos subjetivos em relação à docência em ciências e biologia, relacionados à complexidade da realidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos produzidos na relação positiva e implicada que o professor mantinha com seus alunos.
<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos reconfigurados em relação ao valor social atribuído à carreira do magistério. Planejou seguir a carreira de seus pais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Novos sentidos subjetivos relacionados à consolidação da carreira docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Novos sentidos subjetivos configurados em relação à importância da autonomia para sua docência.
<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos produzidos com a possibilidade de contribuir com a formação do outro através de sua docência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos produzidos a partir da compreensão das necessidades formativas de seus alunos e a reflexão sobre o modo de entender sua docência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos de autonomia produzidos na relação colaborativa e participativa com os demais professores da escola.
<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos produzidos pela aceitação e valorização por parte de sua família de sua escolha profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos de autonomia produzidos nas suas experiências em escolas públicas e particulares, a partir de compreensões individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos relacionados à formação pessoal dos alunos.

Fonte: a autora.

Em resumo, no primeiro momento, que se refere às opções pela carreira

docente, o professor Antônio apresentou dois grandes movimentos de criação e transformação em seus sentidos subjetivos de docência. O primeiro relacionado à mudança de sentido em relação à profissão de seus pais, compreendida por ele inicialmente, a partir de suas experiências como filho, aluno, das expectativas que os demais familiares tinham em relação a ele e os discursos que circulavam em seu meio social. Tal movimento se deu de forma singular em sua trajetória, Antônio iniciou um processo de reconfiguração subjetiva que reposicionou seu modo de ver a docência e suas expectativas profissionais.

O segundo movimento esteve relacionado com a construção de um 'lugar profissional' como professor de ciências e biologia, que para Antônio, poderia incluir elementos subjetivos procedentes de diferentes zonas de sua história pessoal. Tal como seu prazer em estudar os conhecimentos relacionados às ciências naturais e à possibilidade de seguir uma carreira que lhe trouxesse felicidade e realização pessoal, e que, além disso, pudesse contribuir com a formação do *outro*.

Foram mudanças complexas em sua configuração subjetiva, que não apenas o aproximaram de um campo profissional, mas que também provocaram modificações em sua auto-imagem, antes profundamente impactada pelos insucessos nos processos seletivos para o curso que almejava seguir desde sua adolescência. O encontro de seu 'lugar profissional', naquele momento cambiante, foi crucial para ele. Antônio queria se sentir feliz e valorizado por sua família, deste modo, a opção pela Licenciatura em Ciências Biológicas foi um ponto de convergência de diversas questões importantes para ele.

Nesta perspectiva, a motivação para a docência, como fenômeno subjetivo e complexo, situava-se para o professor na compreensão da carreira como perspectiva profissional, como oportunidade de exercer uma profissão que incluísse os assuntos/conhecimentos científicos e como meio para formação dos alunos. As tensões entre sua subjetividade individual e a social, seja no ambiente familiar, na escola ou durante um curso de graduação com o qual Antônio não se identificava, foram significativas e provocaram mudanças que o fizeram se aproximar e investir na carreira docente de ciências e biologia de forma propositiva.

Já no segundo momento de sua trajetória, Antônio expressa as tensões entre a subjetividade individual e a social em seu contexto de atuação profissional. Ele reconheceu o quanto estas questões mobilizaram sua docência, muitas vezes

pressionando-o a tomar decisões que o desagradavam, como privilegiar a exposição dos conteúdos em relação a outras formas de ensino “às vezes me sentia muito limitado, engessado e muitas vezes frustrado” (QA).

O movimento de criação e transformação, que são inerentes às tensões entre os sujeitos e o tecido social, foi para o professor Antônio muito significativo neste momento de sua trajetória profissional. Aponto como primeiro movimento da subjetividade em relação à sua docência, o confronto entre suas construções e expectativas de ser professor de ciências e biologia com a realidade e a necessidade educativa dos alunos com os quais trabalhava.

Esse movimento em sua configuração subjetiva de docência, o fez refletir acerca de que professor ele poderia ser para conseguir dar conta da complexidade de sua ação pedagógica. Ao se perguntar: o que poderia fazer como professor para ajudar os alunos a terem um futuro? Ele reposiciona seus sentidos de docência, antes associados bem mais à abordagem dos conceitos e fenômenos científicos, e aponta para a criação de sentidos subjetivos que valorizava a formação dos alunos “para além dos conteúdos”.

Foi um movimento criativo de um sujeito implicado com o seu meio social. Implicou a constituição de um sentido subjetivo novo de docência que admitia a existência e as necessidades do *outro* como sujeito concreto, no caso os seus alunos.

Outro movimento empreendido por Antônio nesta etapa de seu percurso profissional foi a consolidação de suas opções pela docência em ciências e biologia. “No processo de constituição subjetiva, o afeto é um elemento central, na medida em que o sujeito engendra sentido àquilo que produz nele alguma ressonância” (BENACHIO, 2011, p. 27). Os sentimentos de felicidade, entusiasmo, esforço e a perspectiva de continuar seu processo de formação inicial, foram emocionalmente importantes para que o professor produzisse sentidos de reconhecimento, permanência e prosseguimento na carreira profissional docente.

Ao analisar a trajetória profissional de Antônio, compreendo que o sentido subjetivo de valorização da autonomia docente como princípio necessário à sua prática, começa a ser produzido ainda nos primeiros momentos de sua carreira. Por entre as experiências em escolas públicas e particulares, ora vivenciando a

“liberdade” de conduzir sua prática docente, ora sentindo-se pressionado a trabalhar somente os conteúdos para os processos vestibulares, Antônio formula para si uma compreensão de autonomia que estava relacionada às suas experiências na docência, expectativas e valores pessoais. Nesta perspectiva, o professor pensava na autonomia como exercício individual, de poder decidir a maneira de conduzir sua prática docente.

Mais adiante, em outra etapa da trajetória docente, tal sentido vai sendo reconstruído por Antônio. As mudanças dos contextos educativos e as novas relações e práticas relacionadas à docência em ciências e biologia, favoreceram a emergência de novos sentidos subjetivos relacionados à valorização da autonomia enquanto construção coletiva.

Em relação ao momento atual de vida profissional, Antônio demarcou a importância das práticas educativas em um novo ambiente de trabalho e as repercussões que tiveram em seus sentidos de docência. Deste modo, aponto dois momentos principais que impactaram sua organização subjetiva.

O primeiro movimento relacionava-se ao seu novo contexto de desenvolvimento profissional. O exercício da docência dialogada e colaborativa contribuiu para que ele reconfigurasse seus sentidos de autonomia, reconhecendo-o como qualidade necessária ao desenvolvimento de sua docência.

Em sua configuração subjetiva da etapa atual de sua trajetória, este novo sentido apresentava importância nuclear para sua prática docente. Nesta linha, a autonomia compreendida inicialmente como atributo pessoal foi configurada de outro modo, sob outras perspectivas quando em outro momento de sua trajetória profissional ele experimentou novas formas de organização do trabalho escolar.

Esse movimento de criação de um novo modo de compreender sua docência em ciências e biologia foi acompanhado de muitos outros sentimentos para o professor Antônio, como o de se sentir valorizado e querido em seu ambiente de trabalho, em poder compartilhar com os colegas muito mais do que planos de ensino e projetos. Momentos relevantes de sua história pessoal, de poder sonhar em fazer doutorado, em poder ter uma relação mais próxima e amigável com seus alunos, de continuar aprendendo e ensinando sobre assuntos que lhe proporcionavam imenso prazer em abordar.

Ao interpretar a história de vida profissional de Antônio, compreendi que outros sentidos permaneceram em sua configuração subjetiva com relativa estabilidade. Sentidos que relacionam, por exemplo, a docência em biologia comprometida com a formação para a vida, para além da comunicação de saberes científicos. Antônio almejava que seus alunos pudessem se desenvolver como pessoas, atentas à realidade que os cercava e também com valores e atitudes cristãs.

Tal sentido de docência encontra-se engendrado em sua história pessoal, naquilo que acreditava e valorizava a partir de sua formação religiosa. A família e a religião apareceram como importantes núcleos de significação para o professor Antônio. A partir destas instâncias sentidos subjetivos foram configurados e outros aspectos de sua docência passaram a ser valorizados.

Caso 2:

4.2 A professora Joana: a afirmação da docência em meio a adversidades

“Quando chove e não faz sol,
o que move o girassol?”

(Marina Colasanti)

Joana e sua história de vida.

A professora Joana apresenta uma longa trajetória de vida docente, são 24 anos atuando como professora de ciências e biologia. Neste tempo ela percorreu diferentes cenários, atuou em escolas públicas na periferia de Belém e em renomadas escolas particulares da capital. É licenciada plena em ciências biológicas pela Universidade Federal do Pará e informou que cursou especialização na área de Educação em Ciências há 16 anos. Mencionou sua vontade em fazer outros cursos de formação continuada, mas a intensa rotina de trabalho e sua dedicação à família fizeram-na adiar este projeto por muitas vezes.

Joana tem três filhos e atualmente, trabalha em uma escola pública federal e em duas escolas estaduais, na cidade de Belém do Pará, ensinando ciências e biologia. Cumpre uma extensa jornada docente, trabalha nos turnos da manhã, tarde e noite e informou que durante a semana tinha pouco tempo livre, pois grande parte de seu dia estava dedicado às suas atribuições profissionais. Sobre esta questão ela esclareceu que “me separei do meu marido e tive que criar sozinha os meus filhos” (EN).

A professora nasceu em uma cidade próxima a Belém e contou que veio morar na capital aos 12 anos de idade com toda a família. Fez questão de ressaltar que, apesar de sua saída da cidade natal tão jovem, sua relação com a “cultura interiorana ainda é muito forte, apesar do tempo em que moro na capital” (QA).

Informou que seus pais decidiram mudar de cidade para oferecer a ela e a seus quatro irmãos melhores condições de educação.

Relatou que tanto seu pai quanto sua mãe tiveram pouco acesso à escolarização, e por esta razão sempre incentivaram seus filhos a prosseguir os estudos. A mudança para Belém fazia parte do esforço de seus pais em proporcionar melhores condições de vida a seus filhos, “queriam que os filhos tivessem a educação que eles não tiveram” (QA). Joana atribuía a este motivo o fato de que tanto ela quanto seus irmãos conseguiram concluir cursos superiores.

A família de Joana comparece em muitos momentos de sua história de vida profissional, muitas escolhas que ela fez ao longo de seu percurso docente, remetem de algum modo, ao seu núcleo familiar. Assim, passo à análise interpretativa dos deslocamentos que a professora fez em seu itinerário profissional.

4.2.1. Momento 1 - Opções pela docência

“Tive que provar que poderia viver bem sendo professora”

(Joana –CF).

Com esta afirmação tão patente, a professora Joana já anuncia alguns sentidos que estão na base de suas configurações de docência. A determinação em afirmar suas escolhas e a capacidade de lidar com situações conflituosas constituem em muitos momentos, importantes referências à configuração de seus sentidos subjetivos de docência.

Quadro 6: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento de opção pela docência da professora Joana.

(continua)

Indicadores de sentido subjetivo

- Era a segunda filha de uma família com mais três irmãos. Sentia-se responsável por seus irmãos e tinha muitas atribuições domésticas;
- Compreendia o valor que seus pais atribuíaam ao estudo e incentivo deles como forma de cuidado e carinho com os filhos;
- A figura de seu pai era muito forte na família. Ele decidia muitas questões importantes, inclusive opinava sobre que carreira profissional seus filhos deveriam seguir.

Fonte: Adaptado de Benachio (2011).

Quadro 6: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento de opção pela docência da professora Joana

(conclusão)

Indicadores de sentido subjetivo

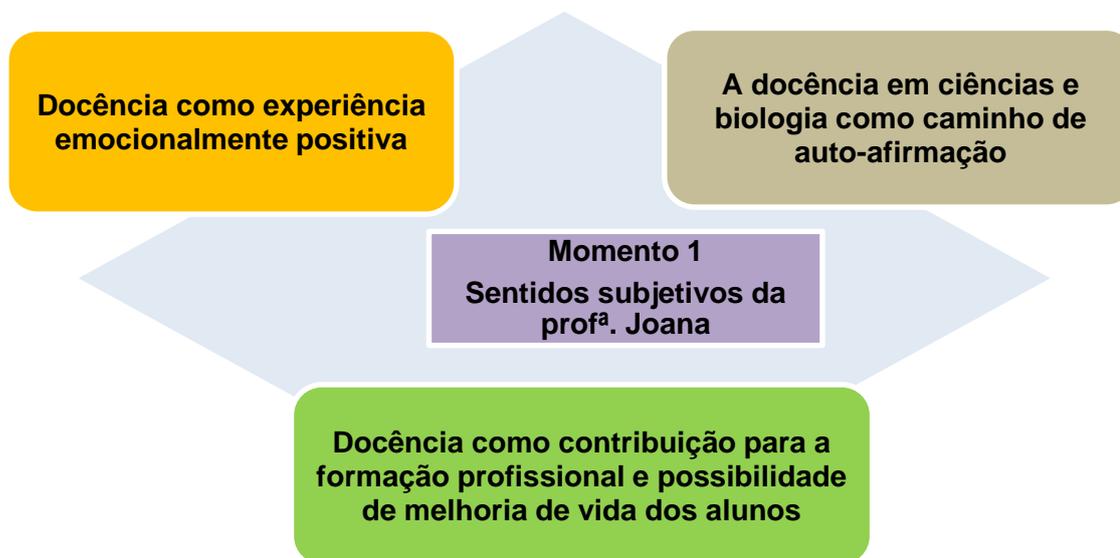
- A família mudou de cidade para que os filhos pudessem prosseguir os estudos;
- Teve experiência positiva com a docência em sala de aula, acompanhando uma tia que era professora.
- Ciências era a disciplina que mais lhe interessava na escola;
- Casou bem jovem e teve três filhos, continuou seus estudos mesmo tendo que acumular atividades, como mãe e dona de casa;
- Sentia-se pressionada para seguir a carreira médica, pois seus dois irmãos foram aprovados no curso de medicina e sua família queria que ela também seguisse esse caminho;
- Gostava de estudar os assuntos relacionados às Ciências Naturais, mas percebia que não tinha interesse pela carreira médica.
- Decidiu seguir a carreira de professora mesmo compreendendo que a decisão contrariava seus pais;
- Sentiu-se feliz e segura para seguir a carreira docente;
- Comentou que conseguiu administrar as dificuldades do início de sua carreira com tranquilidade, inclusive a desconfiança de seus pais em relação à sua profissão;
- Queria ser professora para ‘ajudar’ seus alunos a ter oportunidades na vida;
- Acreditava que ensinar ciências era comunicar os saberes científicos;
- Esforçava-se para que seus alunos desenvolvessem o valor do estudo para crescerem na vida;
- Conseguia, com esforço, executar projetos educacionais mesmo sem apoio dos colegas ou da direção das escolas.
- No início, com muito esforço conseguia conciliar a vida doméstica com a profissional;
- Sempre participava de cursos de formação continuada que as escolas ofereciam;
- Desde o início de sua carreira profissional trabalhava em três turnos de ensino.

Fonte: Adaptado de Benachio (2011).

Utilizo estes indicadores para elaborar a configuração subjetiva de docência da professora Joana no momento de sua opção pela carreira docente. Considerei que três sentidos subjetivos foram nucleares nesta etapa de seu percurso docente: A) Docência como experiência emocionalmente positiva; B) Docência em ciências e

biologia como caminho de auto-afirmação e C) Docência como contribuição para a formação profissional e possibilidade de melhoria da vida dos alunos.

Figura 4 – Representação esquemática das configurações de sentidos subjetivos configurados na trajetória docente da professora Joana.



Fonte: Autora.

A) Docência como experiência emocionalmente positiva

Com relação a suas decisões iniciais pela carreira docente, Joana comentou que “Não tinha muita certeza se era o que eu realmente queria, mas como eu tinha tido algumas experiências em sala de aula, substituindo uma tia que era professora e havia gostado, resolvi optar pelo curso de licenciatura” (QA).

Ao contar sobre como foi sua entrada na carreira docente, Joana indicou a confluência de sentidos neste momento inicial, como incertezas sobre seu futuro profissional e a importância que uma experiência anterior positiva como professora marcou sua subjetividade. Sobre a experiência em sala de aula, ela expressou que “*gostou muito*” e que havia se sentido “feliz em compartilhar e ajudar os alunos” (EN).

Essa experiência com a docência ocorreu bem antes de Joana pensar em ser professora, mas foi configurada subjetivamente por ela como algo positivo, vivência que ela associou a sentimentos de felicidade, participação e contribuição com a formação do *outro*. Mesmo que na época suas decisões profissionais não estivessem ainda estabelecidas, este contato antecipado com a docência marcou

seus sentidos subjetivos que estavam mais centrados na construção social da profissão, no desprestígio social e nas condições econômicas. Ao enunciar que “*não pensei inicialmente que seria professora, o trabalho, a questão salarial...*” (EN), Joana sinaliza para a significação que estas questões se apresentavam para ela subjetivamente em relação à profissão docente.

o sujeito se integra à subjetividade social gerando novos focos de subjetivação, não de forma intencional e direta, mas de um momento no movimento de um sistema complexo, que não responde de maneira direta nem linear à intencionalidade humana (ROSSATO; MARTINEZ, 2013, p. 296).

O pensamento e a emoção fizeram parte de um mesmo momento na escolha pela profissão docente de Joana. A experiência vivida por ela como professora, antes de sua entrada no magistério, aparece como produção e não como reflexo da realidade em que vivia. Para González Rey (2011)

a subjetividade nos permite reconhecer uma forma específica e única dos processos humanos, permite a integração dos múltiplos outros das práticas sociais nas configurações subjetivas das pessoas que participaram (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 121)

Scoz (2012), ao abordar a temática sobre o processo de aprendizagem dos professores, argumenta que, frequentemente, os estudos sobre a docência priorizam em suas análises os aspectos ou fatores que estão “fora” do professor, em sua realidade imediata. Esta mesma autora considera a importância da inclusão dos sujeitos em sua condição singular nas discussões que são desenvolvidas, “como momento constitutivo essencial definido pelo sentido que esses processos têm para ele” (SCOZ, 2012, p. 49).

Nesta linha, este momento de opção pela carreira é muitas vezes abordado a partir de componentes externos aos professores, como resultante de uma escolha por um curso menos concorrido nos vestibulares, pela facilidade de entrar mais rápido no mundo do trabalho, por influência externa de um professor ou de alguma experiência docente. No caso de Joana, ela expressa sua leitura singular deste momento de sua carreira. Atenta a todas estas questões, ela mobilizou simbólico e emocionalmente vivências construídas em outros tempos e lugares para expressar porque decidiu ser professora.

B) A Docência em ciências e biologia como caminho de auto-afirmação

Neste momento de escolha profissional, uma questão importante sobressaiu nos diferentes momentos empíricos e estava relacionada à interposição de seus pais nas decisões sobre que caminhos profissionais que ela deveria seguir. Quando se referiu a esta época, relatou muitos momentos de sua vida pessoal, comentou que “era muito nova, tinha 17 anos” (QA) e ainda “casei cedo e logo tive filhos e morava com meus pais” (QA).

Joana revelou que sua opção pela docência foi construída em oposição às expectativas de seus pais, pois eles queriam que ela também seguisse a carreira médica como seus irmãos, por considerarem mais promissora que a de professora. Ao lembrar seus movimentos de escolha pela docência, enfatizou que “o que eu tinha certeza era que eu não queria medicina como meu irmão mais velho que já estava cursando e meus pais queriam” (QA).

Ao lado das emoções positivas em relação à docência que transitavam neste momento, a professora expressou o caráter conflitivo envolvido em seu processo de escolha profissional. A tensão entre suas preferências pessoais, as representações sociais predominantes da profissão e as expectativas dos pais, constituíram o cenário individual e social no qual Joana decidiu seguir a Licenciatura em Ciências Biológicas. A imagem social da profissão, relacionada ao desprestígio social e às condições gerais de trabalho docente, afetou seus sentidos subjetivos, assim como, o posicionamento de seus pais que não assentiam com seu desejo de seguir a licenciatura.

No entanto, outras questões compunham sua configuração subjetiva e também concorriam para sua escolha profissional. Quando perguntei sobre o que significou para ela, naquele momento, sustentar sua escolha profissional, mesmo contrariando os pais, ela comentou que “foi difícil, tive que provar para eles que poderia viver bem sendo professora”. Joana já anunciava neste momento, um sentido que também esteve presente em outras etapas e cenários de sua vida pessoal e profissional, a capacidade de lidar com situações problemáticas “de subjetivamente encontrar caminhos” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 58).

O pensamento, a reflexão e as decisões tomadas pelo indivíduo singular legitimam sua condição de sujeito e possibilitam que entre

na dinâmica complexa da vida social e seja capaz de gerar espaços próprios de subjetivação (ROSSATO; MARTINEZ, 2013, p. 296).

A escolha pela Licenciatura em Ciências Biológicas foi compreendida por ela como um caminho ‘natural’ percorrido por uma pessoa que gostava muito de estudar ciências, que tinha prazer em saber mais sobre os seres vivos e doenças, mas não queria ser médica. “A licenciatura [em Ciências Biológicas] veio naturalmente com o gosto que tinha de estudar esta matéria” (QA). Estas vivências de estudante que se interessava pelo estudo da vida, deixaram heranças positivas e organizadas com outras, como a compreensão de docência como comunicação de saberes científicos e para “*ajudar o aluno a seguir na vida*” (QA), compunham suas motivações iniciais para ser professora de ciências e biologia.

Joana expressou o caráter ativo e decidido que compõe sua subjetividade individual. Na escolha pela docência, ela assumiu decisões importantes que seguiam na direção contrária tanto das construções sociais da profissão, quanto das expectativas de seu núcleo familiar. A professora engendrou seus sentidos subjetivos nestes horizontes, nos quais transitavam emoções diversas, como felicidade, contrariedade, necessidade de afirmação de escolhas, desejo de ajudar, prazer em estudar sobre os seres vivos e experiências preliminares com a docência.

Nesta linha, González Rey (2011. p. 85) argumenta que “os sentidos subjetivos integram momentos e experiências das pessoas no contexto atual”, e podem apresentar formas diferentes na configuração desses sentidos. No caso de Joana, no momento da opção pela docência, sentidos produzidos em outras instâncias de sua vida, como na experiência anterior como professora e no seu posicionamento frente às escolhas de seus pais, são retomados como desdobramentos simbólico-emocionais da experiência vivida.

C) Docência como contribuição para a formação profissional e possibilidade de melhoria da vida dos alunos

Em relação a este sentido configurado neste momento de opção pela docência, Joana expressou que

“*Quería... ser professora para ajudar os outros*” (CF).

“No início da carreira pensava que como professora poderia ajudar meus alunos a ter um futuro” (QA).

“Gosto de ensinar ... para ver meus alunos melhorarem de vida” (CF).

“Minha família ...me faz acreditar que só pela educação e com dedicação vencemos na vida decentemente” (CF).

Em particular neste momento de escolha pela profissão docente, Joana fez muitas referências ao seu núcleo familiar, seja para relatar os conflitos gerados pela sua firme decisão pela carreira do magistério, para comentar sobre sua experiência anterior como professora, ou ainda para expressar a importância que atribuía à docência neste momento.

Para a professora, sua opção em cursar Licenciatura em Ciências Biológicas relacionava-se também ao compromisso com a formação dos alunos e a valorização do estudo como possibilidade de melhoria de vida para os estudantes. Estes eram sentidos subjetivos importantes em sua configuração de docência e que apresentavam sua gênese em suas vivências familiares.

Naquele cenário, sua família aparecia como importante núcleo gerador de sentidos subjetivos, uma vez que a dedicação e o compromisso de seus pais em proporcionar a seus filhos condições para que cursassem nível superior, apresentavam para Joana um valor de grande relevância pessoal, que ela acionou quando se reportava a estes momentos, respondendo aos instrumentos utilizados pela pesquisa. Ela compreendia que esses caminhos seriam também importantes para sua profissão, em outro momento, ela revelou seu desejo de ver as famílias de seus alunos envolvidas ativamente na educação escolar, “meu maior desejo... é ver as famílias mais responsáveis com a educação de seus jovens” (CF).

González Rey (2011) argumenta sobre as potencialidades que as diferentes experiências humanas apresentam em gerar sentidos subjetivos.

Toda experiência humana tem infinitas questões a ser percebidas, refletidas e memorizadas, porém só percebemos, refletimos e memorizamos aqueles aspectos que ganham sentido subjetivo dentro da configuração subjetiva que emerge no curso da experiência vivida que representa o momento vivo da personalidade na ação do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 35).

Nesta linha, ao comentar que queria ser professora para ‘ajudar os alunos’, ‘ter um futuro’, ‘melhorarem de vida’, ‘ter profissão’, Joana faz uso de suas experiências familiares para expressar em que termos ela compreendia a carreira docente naquele momento. Na perspectiva teórica desta pesquisa, “o sentido sempre transita no singular e se produz no singular” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 138).

Os sentidos produzidos por Joana expressam sua singularidade diante do cenário de escolha em seguir ou não a carreira do magistério. As pressões familiares, as emoções de felicidade e satisfação que vivenciou com sua experiência docente prévia, as expectativas de contribuir com a formação dos alunos, a necessidade de se auto afirmar diante da vontade de seus pais, o desejo de estudar ciências naturais tendo a certeza que não queria ser médica e sim professora, a imagem e as incertezas de sua futura profissão, foram as tramas diferenciadas e complexas, individuais e sociais, a partir das quais Joana construiu sua escolha em ser professora de ciências e biologia.

Alguns dos sentidos produzidos nesta etapa também estarão presentes na composição de outras configurações subjetivas que Joana elabora no curso de sua trajetória docente. Com esta perspectiva, apresento a seguir o segundo momento de sua trajetória docente que se refere à sua entrada no magistério e os anos iniciais.

4.2.2 Momento 2 - A entrada na carreira docente e os anos Iniciais

No início de minha vida profissional eu tinha um envolvimento pessoal maior com meus alunos, tentando auxiliá-los nos seus problemas mais pessoais (QA).

Para Joana, além das questões relativas ao exercício da profissão, comparece fortemente em suas configurações subjetivas nesta fase inicial, o entrelaçamento da vida pessoal e profissional. Não são apenas as experiências vividas no ambiente escolar que emergem em seus relatos, também são retomadas as exigências familiares, a necessidade de afirmar sua opção profissional para ela própria e para sua família, assim como as dificuldades de conciliação dos papéis de professora e mãe.

Nesta perspectiva, apresento os indicadores de sentidos subjetivos

construídos a partir da análise interpretativa dos diferentes momentos empíricos sobre esta etapa de vida profissional da professora Joana.

Quadro 7: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento de entrada na carreira docente e os anos iniciais da trajetória profissional da professora Joana.

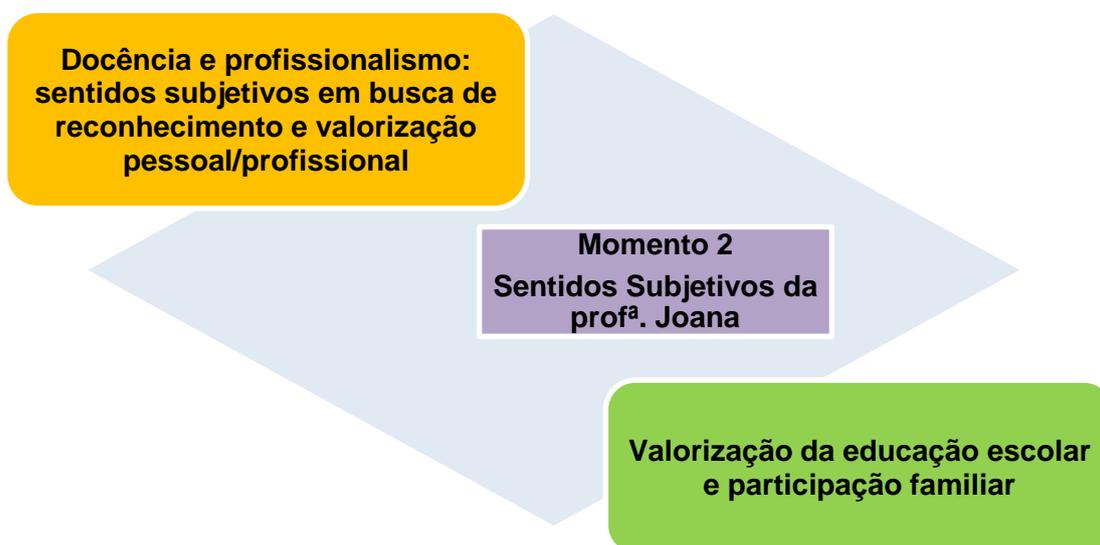
Indicadores de sentido subjetivo

- Iniciou sua vida profissional em escolas públicas e particulares na capital trabalhando em três turnos de ensino;
- Sofria por não ter mais tempo para se dedicar à sua família;
- Buscava resolver os conflitos familiares com serenidade, principalmente a desconfiança sobre sua escolha profissional;
- Fez cursos de pós graduação em ensino de ciências;
- Manifestou seu desejo de continuar sempre a estudar para se 'aperfeiçoar' como professora.
- Valorizava sua imagem profissional na escola e em casa;
- Expressou que gostava de resolver profissionalmente os assuntos referentes às escolas em que trabalhava;
- Queria ser professora para melhorar a vida dos alunos;
- Compreendia que sua docência seria mais eficaz se conseguisse fazer com que os alunos estudassem os conteúdos;
- Dava muito valor aos conteúdos científicos, achava que eles poderiam ajudar os alunos a melhor conhecerem o mundo;
- Sentia falta do envolvimento da família dos alunos nas atividades escolares;
- Queria que seus alunos continuassem a estudar para poderem ter uma vida melhor;

Fonte: Adaptado de Benachio (2011).

Com base nestes indicadores, construí dois sentidos subjetivos principais que irão entrar na composição de sua configuração subjetiva de docência neste momento inicial e nos primeiros anos de suas atividades profissionais. Como sistema complexo, a configuração esquematizada abaixo apresenta também elementos subjetivos procedentes de outros espaços de sua vida social da professora, nos momentos anteriores, que integrados representam sua organização subjetiva nesta etapa de sua trajetória como professora de ciências e biologia.

Figura 5 - Representação esquemática dos sentidos subjetivos configurados na trajetória docente da professora Joana.



Fonte: Autora.

A) Docência e profissionalismo: sentidos subjetivos em busca de reconhecimento e valorização

Joana apontou em seu depoimento para a imbricação da dimensão pessoal e profissional em sua docência. Especialmente nesta fase inicial, em que sua vida foi marcada por eventos pessoalmente importantes, como casamento e nascimento dos filhos, associados às exigências tanto externas, próprias da profissão, quanto a que ela mesma se impunha de desempenhar sua função docente com qualidade. Desta fase profissional inicial, ela expressou que

Minha vida pessoal e a profissional não foram muito ajustadas no início, pois, casei e tive filhos, ao mesmo tempo que fazia universidade, quando iniciei a minha vida profissional, por isso tive que me desdobrar para exercer plenamente e com qualidade a minha profissão, o que foi muito desgastante (QA).

Joana apontou mais uma vez para questão da necessidade de afirmação pessoal e profissional em relação à sua escolha. Este sentido mantém-se em sua configuração subjetiva e a acompanha no decorrer de sua trajetória.

Como professora Joana iniciou trabalhando tanto em escolas particulares quanto em escolas da rede pública, sempre viveu “com o pé em duas realidades” (QA). Por um lado experimentou as dificuldades estruturais das escolas da periferia

da cidade, lidou com a evasão escolar e a violência urbana e por outro, as exigências dos colégios particulares. Contou que conseguia contornar estas dificuldades com relativa tranquilidade, “*sempre atenta ao que exigiam de mim e que poderia fazer*” (QA). Esta competência em mediar conflitos próprios do dia a dia da profissão, Joana construiu ao longo de sua vida, tanto na perspectiva pessoal quanto no profissional.

As palavras ‘profissional’ e ‘profissionalismo’ foram muitas vezes usadas pela professora para se referir ou mesmo justificar algum fato ou atitude que ela tenha apresentado neste momento inicial de sua docência. As expressões “*tive que ser muito profissional*” ou “*resolvia os assuntos com profissionalismo*” (CI), indicam o quanto esta questão era nuclear nesta fase de sua carreira. Em vista às expectativas de sua família e as incertezas da profissão, Joana configurou sentidos subjetivos que aproximavam estes conceitos às suas aspirações de poder afirmar e confirmar suas escolhas e assim poder seguir mais confiante na docência.

Arroyo (2009) argumenta que, por vezes, o discurso da profissionalização que os professores assumem “aparece como um remédio para a afirmação de nossa identidade” (ARROYO, 2009, p. 28), como forma de defesa e/ou resistência diante do cenário histórico de desvalorização do magistério. Nesta perspectiva, Contreras (2002), comenta ainda sobre as armadilhas e ambiguidades que este discurso pode apresentar. Que, se por um lado, o profissionalismo poderia representar a aspiração de valorização da categoria docente, por outro, este mesmo conceito é muitas vezes usado como mecanismo de pressão para assegurar a colaboração e a adesão dos professores na implementação de propostas no campo da educação.

Para Joana ‘ser profissional’ era um sentido subjetivo relacionado ao reconhecimento e valorização que ela almejava ter com as escolhas que fez. No campo de sua docência em ciências e biologia, quando expressou que “procurava sempre agir de forma profissional” (CI), ela se referia a um modo singular de compreensão da profissão que valorizava a transmissão dos conhecimentos científicos e domínio de habilidades de ensino como forma de se posicionar no universo inicial de sua carreira e assim poder construir uma imagem de professora segura e competente.

Em relação às concepções que circulam no meio social sobre a questão do profissionalismo docente, Contreras (2002) argumenta que o modelo da

racionalidade técnica orientou modos de compreensão tanto das características, quanto da forma e atuação profissional dos professores. Segundo este autor, tal modelo de “prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico” (CONTRERAS, 2002, p. 90).

No sentido de profissionalismo que Joana construiu neste momento de sua carreira, transitavam estas questões levantadas por Contreras (2002). Mas na medida em que me aproximo e tento compreender sua configuração subjetiva de docência, percebo que outros campos e tempos de sua vida estavam também presentes na composição deste sentido, como sua situação familiar, seus desejos e expectativas pessoais e as adversidades encontradas no cenário escolar por uma jovem professora de ciências e biologia.

Joana qualificou para si essas influências, a partir do que viveu em sua vida pessoal e nos primeiros anos em que exerceu o magistério. Sua rotina intensa de trabalho, as responsabilidades como mãe e professora, o compromisso com os alunos, o modo de compreensão dos conhecimentos científicos, a busca de reconhecimento e valorização profissional, eram algumas questões que faziam parte deste seu cenário inicial como professora. É neste diálogo incessante entre o social e o individual que os sentidos são produzidos. González Rey (2004, p. 141) defende que a subjetividade individual assinala um “espaço de subjetivação que contradiz e de forma permanente se confronta com os espaços sociais de subjetivação”.

B) Docência: valorização da educação escolar e participação familiar

Ao retomar os primeiros anos da trajetória profissional da professora Joana, compreendo que o sentido subjetivo ‘docência como contribuição para a formação profissional e possibilidade de melhoria da vida dos alunos’, que presente no momento de sua opção pela carreira do magistério, permanecia em sua configuração subjetiva. Entretanto, nesta outra etapa de vida da professora, tal sentido passou a fazer parte do cenário real de sua docência, seu espaço de ensino e aprendizagem, o qual representava um “encontro dialógico” com muitos outros aspectos subjetivos. A subjetividade social da escola, a relação com os outros professores e com os alunos na interface com a subjetividade individual de Joana, foram elementos produtores de modificação dos sentidos subjetivos.

A base teórica na qual a pesquisa se ampara, permite a compreensão da subjetividade em permanente processo de acontecimento e como tal, suscita novas possibilidades de reconfiguração das organizações subjetivas (ROSSATO; MARTINEZ, 2013). Nesta perspectiva, entendo que as novas demandas dos espaços escolares que Joana trabalhava contribuíram para que este sentido inicial fosse reconfigurado para a compreensão de docência relacionada à valorização da escola e do estudo como meio de possibilitar melhores perspectivas de vida aos alunos.

desde o início de minha docência... esforço-me diariamente para que meus alunos possam compreender a importância da escola para uma vida cada vez melhor” (CF);

quero ensinar para contribuir positivamente na vida dos meus alunos” (CF).

No início de minha vida profissional eu tinha um envolvimento pessoal maior com meus alunos, tentando auxiliá-los nos seus problemas mais pessoais (QA).

Joana comentou que se sentia profundamente incomodada com a falta de participação e envolvimento dos alunos e de suas famílias no processo de ensino e aprendizagem, “sentia falta do apoio da família na educação dos alunos” (EN). Pela importância que a professora Joana atribuía a estes elementos, eles passaram a compor seus sentidos subjetivos de docência em ciências e biologia.

Desta forma, promover a valorização da educação escolar passou a ser para ela, neste momento de sua carreira, um modo de compreensão de sua docência. Quando perguntei de que forma ela compreendia que poderia contribuir positivamente para a vida de seus alunos, Joana respondeu “fazendo com que eles compreendam que a escola é importante para a vida deles” (EN), “trazendo a família para a escola” (EN). Assim, contou que sempre procurava promover projetos e eventos em suas escolas que incentivassem a participação dos alunos e de seus pais.

Ademais, o esforço, a dedicação e as decisões que os pais de Joana tiveram que tomar ao longo da vida para proporcionar aos filhos oportunidades de chegar à universidade, foram também instâncias geradoras de sentidos subjetivos para ela.

Este parece ser um sentido nuclear de sua motivação para ensinar ciências e biologia neste momento de sua trajetória docente.

A valorização da educação escolar para Joana estava também entrelaçada à compreensão de que sua docência seria mais significativa se conseguisse fazer com que os alunos estudassem os conteúdos de ciências e biologia. Compreendia que os conhecimentos da área poderiam motivar os estudantes a ter maior interesse pela educação e conseqüentemente continuar seu processo de escolarização, como forma de “quero que meu aluno... possa vencer na vida” (CF).

Nesta perspectiva, acreditava que o conhecimento científico era um meio importante para a formação dos alunos, sobretudo por considerar que era preciso cultivar valores associados à relevância do estudo para a formação cidadã. Desta forma, o sentido de valorização não aparece apenas como forma de proporcionar mudanças nas condições sociais dos alunos, mas como via de formação de sujeitos que “*possam vencer na vida decentemente*” (QA).

Dedicava-se ao projeto de contribuir positivamente com a vida de seus alunos, ao buscar aproximar os conhecimentos de ciências à realidade concreta dos estudantes. Com essa motivação principal, ela fez cursos de pós graduação, aperfeiçoamento e especialização em ensino de ciências, expressou que com esta formação pretendia “*ser uma professora cada vez melhor!*” (EN).

Com base em suas expressões, compreendo que este sentido que valoriza os saberes científicos como forma de motivar os alunos a prosseguirem seus estudos, estava igualmente interligado ao sentido subjetivo anterior, sobre ‘docência e profissionalismo’.

4.2.3 Momento 3 – Joana e seu momento de docência atual

“Hoje sou... uma professora muito satisfeita com a profissão que escolhi” (CF),

Dos professores que participaram desta pesquisa, Joana era a que apresentava maior tempo dedicado à carreira do magistério, eram ao todo 24 anos como professora de ciências e biologia. Muitos sentimentos aparecem na composição de seus sentidos de docência atualmente, incluindo desilusão,

satisfação, alegria, frustração, medo, ressentimento, distanciamento pessoal, entre outros. Neste momento de sua carreira, ela não trabalha mais nos três turnos de ensino. Com os filhos adultos, contou que conseguiu reduzir sua carga horária de trabalho e acredita que essa situação permitiu maior qualidade, tanto para sua vida pessoal quanto para a profissional.

O quadro a seguir apresenta os indicadores de sentidos subjetivos que construí sobre o momento atual da professora Joana, a partir dos diferentes instrumentos que utilizei para produzir as informações.

Quadro 8: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento atual da trajetória profissional docente da professora Joana.

Indicadores de sentido subjetivo

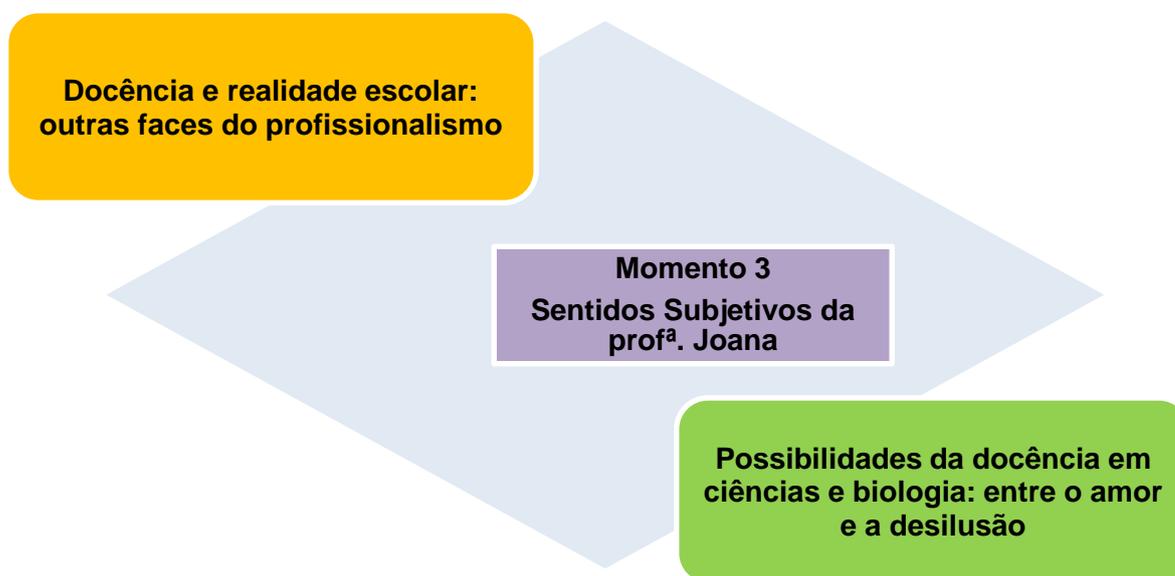
- Associa sua trajetória profissional ao sentimento de satisfação e alegria;
- Vê-se como uma boa professora, que se esforça diariamente para contribuir com a formação dos alunos;
- Considera que no momento atual, como os filhos já estão adultos, tem condições pessoais de realizar um antigo sonho de fazer mestrado em educação;
- Revela certo sentimento de descrença quanto ao futuro da educação escolar;
- Prefere não se envolver pessoalmente nos assuntos relacionados aos alunos;
- Tem receio de se relacionar com maior proximidade com os estudantes;
- Prefere que as relações sejam mais profissionais;
- Procura centrar sua docência nos conteúdos científicos;
- Fazia planos para seu futuro profissional;
- Refere-se aos seus colegas de trabalho como “guerreiros”.
- Considera que conseguiu manter o amor pela profissão mesmo diante das adversidades que viveu como professora;
- Vê-se como uma professora criativa, que se interessa pela aprendizagem dos alunos;
- Conseguiu reduzir sua carga de trabalho, agora tem mais tempo para si, para sua família e para pensar sobre seu trabalho;
- Acredita que com as experiências que viveu em sua docência, é capaz de enfrentar as adversidades do meio escolar.

Fonte: Adaptado de Benachio (2011).

Nesta etapa da trajetória profissional de Joana, alguns sentidos permaneceram mais estáveis em sua configuração subjetiva de docência, como aqueles construídos em sua opção e nos anos iniciais na profissão, relacionados à “valorização da educação escolar e participação familiar” e à “compreensão de docência como contribuição para a formação profissional e possibilidade de melhoria da vida dos alunos”. No entanto, nas suas expressões subjetivas relativas ao seu momento atual como professora de ciências e biologia, Joana inseriu novos elementos que estavam relacionados às condições próprias de sua prática docente e ao modo como elaborou e construiu pessoalmente tais experiências.

Desta forma, a partir dos indicadores apresentados, produzi a configuração subjetiva de docência da professora Joana, em relação ao momento atual de sua carreira profissional (Figura 6), destacando dois novos sentidos que passaram a compor tal organização.

Figura 6 – Representação esquemática dos sentidos subjetivos referentes ao momento atual da trajetória docente da professora Joana.



Fonte: a autora.

A) Docência e realidade escolar: outras faces do profissionalismo

Quando perguntei sobre *quem era a professora Joana em seu momento atual?* Ela respondeu que

Hoje sou uma professora muito satisfeita com a profissão que escolhi, tendo apenas a tristeza de não sermos valorizados na sociedade e de sermos os primeiros a serem culpados dos problemas relacionados às escolas, aos alunos ... (EN).

Este recorte ilustra a tensão de sua subjetividade individual com a subjetividade social ao longo de seu percurso docente. Emoções distintas transitam nesta etapa da vida profissional de Joana, como satisfação, desilusão, afirmação profissional, tristeza, sentimento de desvalorização, entre outros. Ela apresentou posicionamentos emocionalmente configurados em sua história pessoal, tais como “os professores deveriam ser mais valorizados socialmente, assim como os médicos e engenheiros, por exemplo,” (CI). Retomando antigos conflitos que marcaram sua trajetória como professora de ciências e biologia e apontou para novas questões que passaram a circundar sua docência.

Na etapa atual de sua carreira, Joana ainda vivia “com os pés em duas realidades”. Continuava a exercer sua docência em escolas públicas estaduais na periferia da capital e em uma escola federal localizada em uma região central da cidade. Os problemas enfrentados nestes dois cenários de atuação apareceram com frequência em suas expressões. As diferentes experiências e vivências nestes espaços foram também geradoras de sentidos subjetivos que impactaram profundamente sua configuração de docência.

O mundo social aparece nos sentidos subjetivos que o homem vai produzir vivendo suas experiências nesse mundo, sentidos esses que sempre vão representar momentos de configurações subjetivas mais abrangentes (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 104).

A violência entre os estudantes, a ausência do apoio da família nas atividades realizadas pela escola, a rotina desgastante da profissão e as condições estruturais das escolas, foram alguns destes elementos. No entanto, quando tentou definir o cenário atual de sua profissão para si, Joana expressou algumas questões que foram para ela mais impactantes subjetivamente.

No início de minha vida profissional eu acreditava nas inúmeras teorias pedagógicas que estudamos na universidade e hoje vejo que a realidade é muito diferente e que para conseguir conduzir as práticas educacionais com êxito nossas atitudes não devem ser baseadas apenas nessas teorias, senão estaremos condenados ao fracasso (QA).

Ao comentar que no passado acreditava em teorias pedagógicas e hoje não mais as considerava como importantes para sua docência, Joana demarca temporalmente as mudanças em sua configuração de sentidos. Tal evento não se ampara apenas em seu discurso declarativo, mas pelas consequências que ela mesma percebeu em seu modo de entender sua docência no momento atual. O sentido de profissionalismo que ela elaborou em seus primeiros anos como professora, neste momento assume outros contornos para ela.

Tinha um envolvimento pessoal maior com meus alunos, tentando auxiliá-los nos seus problemas mais pessoais, porém as escolas ainda não eram tão envolvidas em processos e hoje nossas práticas estão sempre à sombra dos possíveis e dos mais absurdos processos que podem nos acometer, por isso, minha prática pedagógica ficou mais restrita aos conteúdos, para tentar evitar esse problema (QA).

A subjetividade social pressiona a subjetividade individual. Nesse impasse, Joana produziu alternativas para se situar em meio às situações conflituosas geradas no ambiente escolar. Decidiu centrar-se bem mais aos conteúdos de sua disciplina do que nas relações pessoais com os alunos. Na entrevista contou que já presenciou muitos acontecimentos conflituosos e desagradáveis, envolvendo professores, alunos e seus responsáveis. Admitiu que ficava “triste em ver que mesmo quando queremos ajudar [os alunos] podemos ser mal interpretados” ou mesmo “quando percebo que não somos mais tão valorizados na escola” (CI). Em face destas questões, Joana reconfigurou seu sentido subjetivo de profissionalismo, associando-o à habilidade de se situar frente à complexidade do cenário escolar e à centralização de seu processo de ensino e aprendizagem na abordagem dos conhecimentos científicos.

Altet (2001) comenta que o conceito de profissionalismo associado à capacidade de adaptação, eficácia e experiência em adaptar-se às demandas dos contextos, assim como, de saber utilizar conhecimentos e habilidades específicas “parece fundamentar atualmente o processo de profissionalização dos professores” (ALTET, 2001, p. 25). Configurando-se em um modelo teórico, presente na subjetividade social, que apresenta amplo alcance e gera desdobramentos nos sujeitos.

Para a Teoria da Subjetividade “toda produção de sentido produz-se na moldura de uma configuração que tem uma história” (GONZÁLEZ REY, 2004. p.

143). Nesta perspectiva, o sentido subjetivo de ‘ser profissional’ reaparece no momento atual para a professora Joana como forma proteção e resistência diante das situações adversas que ocorreram nas escolas em que trabalhava e que para ela eram pessoalmente conflitantes. No âmbito desse movimento gerativo, para reposicionar-se em seu universo docente, precisou fazer escolhas que muitas vezes foram de encontro ao que ela almejava fazer como professora. Ainda que desejasse que seus alunos “aprendessem por gosto” (CF), que se sentissem acolhidos e felizes em estudar ciências e biologia, Joana também decidiu dar mais ênfase aos conteúdos como resposta às questões complexas que constituíam os espaços sociais em que ela exercia sua profissão.

B) Possibilidades da docência em ciências e biologia: entre o amor e a desilusão

Neste momento de mudança dos sentidos subjetivos, os sentimentos produzidos em relação à sua docência são aparentemente contraditórios. Joana sente-se satisfeita com seu trabalho apesar de sentir-se triste com a desvalorização social da profissão “hoje eu sou... dedicada em minha profissão como sempre, porém desiludida em relação aos projetos públicos para a educação” (CF), ou ainda “meu trabalho... requer sempre muita dedicação e amor” (CF). Ao associar sentimentos em princípio antagônicos, como desilusão e amor pela profissão, dedicação e afastamento, Joana expressa sentidos que se comunicam e concorrem para que ela possa se situar seu exercício docente, apesar das problemáticas enfrentadas, no campo das satisfações pessoais. (SCOZ, 2009).

Como organizações complexas, as configurações subjetivas representam a processualidade de sujeitos que vivem dentro de um sistema de relações múltiplas, com sua história pessoal, com discursos sociais hegemônicos sobre educação e educadores, com as singularidades de seus contextos de ação, com as expectativas e sonhos pessoais, dentre outras instâncias geradoras.

Os sentidos produzidos no momento atual de Joana deram origem a novos modos de compreensão de sua docência, propuseram novos encaminhamentos e formas de pensar sua ação docente.

As opções produzidas pelos sujeitos não são simplesmente opções

cognitivas dentro do sistema imediato de contingências de sua ação pessoal, mas verdadeiros caminhos de sentido que influenciam a própria identidade de quem os assume e que geram novos espaços sociais que supõem novas relações e novos sistemas de ações e valores” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 273).

Analisar o caso de Joana por este ângulo teórico é reconhecer as potencialidades criativas dos sujeitos implicados diante da complexidade social. Para González Rey (2011, p. 60) o “conceito de configuração subjetiva nos permite apreender a diversidade de sentidos subjetivos que se articulam numa experiência de vida concreta”. Neste horizonte, em tais vivências são construídos sentidos diversos, alguns aparentemente dissonantes entre si.

As diferentes interpretações dos sujeitos ao mesmo fato ou situação; legítima a diversidade de reações que podem parecer contraditórias, se temos um olhar fragmentado do sujeito. Contribui ainda para a compreensão da singularidade do sujeito perante um mesmo fato (BENACHIO, 2008, p. 38)

Atualmente, Joana comentou que experimentava a docência com satisfação pessoal. A incerteza inicial em relação à escolha profissional transformou-se, em seu momento atual, em um sentimento positivo, na confiança de ter feito a escolha adequada da profissão que queria seguir. Expressou seu contentamento em relação à docência ao considerar-se “muito satisfeita com a profissão que escolhi” (QA), e ainda que tinha “a certeza da escolha correta de meu curso de graduação e os resultados satisfatórios que tenho no exercício de minha profissão, me fazem seguir feliz” (QA).

Além destas emoções, Joana expressou também o desencanto de quem já vivenciou muitas situações problemáticas ao longo da carreira. Manifestou seu descontentamento com as políticas públicas para o campo da educação ao comentar que “Hoje sou... desiludida em relação aos projetos públicos para a educação” e ainda que “gostaria que um dia... o poder público realmente assumisse o compromisso com a educação” (CF). Expressou que “sofro quando... um aluno tem interesse e dedicação, mas dificuldades de aprender devido a limitações diversas” (CF) e “Fico triste quando... vejo um aluno desistindo da escola” (CF). A partir da difícil realidade que vivenciou, principalmente no cenário das escolas públicas, Joana já não acreditava que as mudanças na educação pudessem vir de fontes externas, em decorrência das políticas oficiais.

No entanto, Joana expressou que considerava que as escolas e as salas de aulas poderiam ser territórios capazes de proporcionar aos alunos condições para que eles pudessem melhorar sua condição de vida. Ela se sentia motivada a levar em frente a estes propósitos, de ensinar ciências e biologia para que seus alunos pudessem compreender a importância dos estudos para suas vidas. Manifestou em vários momentos, que este sentido permanecia em sua configuração subjetiva e aliava-se a outros sentidos que ela configurou em sua trajetória profissional.

No momento atual de sua carreira docente, acreditava que como professora poderia contribuir positivamente para a vida dos alunos. Considerava que aprender e ensinar ciências e biologia “só tem sentido se for para melhorar a vida das pessoas” (EN). Assim, ela entrelaçou o sentido de valorização da escola e o do estudo como forma de ascender socialmente com sua docência.

Desejava também despertar o “interesse em aprender dos alunos” (QA), que eles pudessem “se sentir acolhidos e felizes em suas aulas” (CF) e que se sentia feliz “ao perceber que os alunos estão aprendendo com gosto e não por obrigação” (CF). Joana valorizava o aluno em seu processo de aprendizagem, considerava que as emoções também faziam parte do contexto de ensino e aprendizagem, mas essa compreensão estava associada à relação que construiu entre docência em ciências e biologia e ensino dos conceitos científicos.

Fazer com que seu aluno aprendesse ‘com alegria e com gosto’ mobilizava seus esforços para “propor sempre coisas novas” (CI), “muitas vezes nas minhas aulas procurei tratar de problemas que envolvessem a vida real dos meus alunos, por exemplo, a noite no EJA fizemos projetos e pesquisas sobre assuntos que eles vivem de perto, já montamos eventos sobre doenças sexualmente transmissíveis e gravidez” (CI).

No complexo terreno de sua ação como professora, Joana expressou outros sentidos que construiu ao longo de seu percurso profissional, como a relação da docência com a habilidade para resolução de conflitos e a capacidade de lidar com situações conflituosas. Ao analisar sua trajetória, compreendo que este sentido está relacionado ao de profissionalismo que ela produziu em diferentes momentos de seu percurso docente. Relatou que, ao longo do tempo foi

adquirindo as habilidades necessárias para conduzir adequadamente as inúmeras situações que foram surgindo no dia-dia da escola, o

que me deixa muito feliz, pois creio ser este um enorme desafio para o educador se estabelecer na profissão e que muitos não conseguem e largam a profissão, ou se tornam infelizes profissionalmente, comprometendo seu desempenho em sala, conseqüentemente o desenvolvimento do aluno (QA).

Em sua configuração de docência transitavam igualmente sentidos relacionados à disponibilidade para o diálogo com o outro. Sobre sua docência em momento atual, ela declarou que seu fazer pedagógico ficou mais circunscrito ao domínio da comunicação dos conteúdos de sua disciplina. Os sentidos de docência que Joana construiu para si passaram a pautar-se mais fortemente na valorização dos aspectos técnicos da profissão. Considerava-se sujeito de sua própria aprendizagem, para ela “*ensinar... é aprender diariamente*” (CF), buscar caminhos novos para sua docência em meio às situações adversas que vivencia.

4.2.4 O Movimento da subjetividade em relação à docência no caso da professora Joana

Quadro 9. Movimento da subjetividade na trajetória profissional da professora Joana

Momento I: Opções pela docência em ciências e biologia	Momento II: A entrada na carreira docente e os anos iniciais	Momento III: A professora Joana e seu momento atual
<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos produzidos em experiências anteriores como professora, em que experimentou emoções positivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos de profissionalismo produzidos a partir de seu contexto escolar e pessoal. Relacionados à necessidade de reconhecimento e valorização profissional para poder se situar no universo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Novos sentidos subjetivos configurados sobre profissionalismo, associando-o ao desenvolvimento de habilidades e deslocamento de seu processo de ensino e aprendizagem para a abordagem dos conhecimentos científicos.
<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos gerados no processo de auto-afirmação de sua escolha profissional diante da oposição e das expectativas de seus pais 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos de docência produzidos na interface de sua subjetividade individual e social das escolas públicas, relacionados à valorização da educação escolar e participação familiar. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos produzidos em relação à docência a partir de suas expectativas pessoais de contribuir com a formação profissional e melhoria de vida de seus alunos. 		

Fonte: a autora.

A trajetória profissional de Joana foi configurada em diferentes cenários

sociais. Em seus 24 anos de carreira no magistério, viveu realidades educacionais muito diferentes, como por exemplo, em relação à infraestrutura e organização das escolas públicas e particulares. As interações pessoais também geraram momentos de tensão, ruptura e a criação de sentidos subjetivos de docência em ciências e biologia.

Sentidos mais estáveis de sua configuração subjetiva que foram produzidos tendo como referência sua história de vida acompanharam-na em sua trajetória docente. Qualidades importantes cultivadas em sua família, como a valorização da escola e do estudo foram, em diversos momentos, retomados por Joana como justificativa para sua prática docente atual, expressando o alcance destas vivências em sua motivação para a docência.

A subjetividade social compareceu com intensidade nos relatos de Joana. Produziu momentos de criação e transformações importantes em sua configuração subjetiva. Ela fez menção a algumas situações conflituosas que vivenciou, como no momento da escolha pela profissão e a oposição dos pais ou mesmo às delicadas e complexas relações de interesses entre alunos, pais e professores dentro das escolas.

Expressou sua capacidade de posicionar-se frente às estas questões de conflito, ora se opondo diretamente a elas, ora redimensionando sua forma de compreender sua docência, ao produzir, neste caso, uma forma singular de compreensão de profissionalismo docente. Como sujeito ativo ela gera alternativas, cria novos espaços subjetivos de ação. Para González Rey (2011, p. 116)

A pessoa, como sujeito da vida social, não é um indivíduo isolado, e sim uma peça-chave na geração de novas práticas e tecidos sociais. Em qualquer contexto social, a pessoa é capaz de gerar alternativas de subjetivação que podem levar à gênese de novos espaços da subjetividade e da ação social.

Considero que o processo de criação do sentido de profissionalismo no percurso profissional de Joana um evento subjetivamente relevante. Tal sentido nucleou sua configuração subjetiva de docência desde os momentos iniciais com diferentes repercussões em seu modo de ser/ compreender sua docência em ciências e biologia.

Alguns sentidos permaneceram, em alguma medida, mais estáveis nos

diferentes momentos de sua trajetória e outros foram ampliados ou mesmo reconfigurados neste caminho. Considero que aqueles sentidos relacionados aos valores atribuídos aos estudos, produzidos em sua história pessoal familiar, mostraram-se mais presentes em sua configuração subjetiva fazendo-a compreender sua prática docente com base nesta construção subjetiva.

Para a Teoria da Subjetividade a motivação não está nas atividades desempenhadas e sim nos sujeitos concretos que com histórias de vida, experiências e valores próprios, configuram sentidos passando a fazer parte de uma rede de sentidos subjetivos que dialogam com outras dimensões da vida dos sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2004b).

Caso 3

O professor Bruno e sua trajetória docente

*Porque se chamava homem
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem
Em meio a tantos gases
lacrimogêneo
Ficam calmos, calmos, calmos*

(Trecho da música “Clube da esquina II de Flávio Venturini)

Apresentando o nosso professor

A história de vida do professor Bruno se assemelha, em muitas situações, a de muitos brasileiros que migraram de sua terra natal para a região centro-oeste do país. Natural do estado do Paraná, no sul do Brasil, mudou-se aos nove anos de idade, juntamente com sua família, para a zona rural do estado do Mato Grosso, durante a expansão das lavouras de soja naquele Estado. Em nossas conversas informais, sempre destacou que “*era um homem do interior*” (CI), acostumado com o árduo trabalho no campo e com fortes valores e referências familiares.

Na época em que a pesquisa foi realizada, havia quatro anos que ele residia na cidade de Belém do Pará, em virtude da aprovação em concurso público para o quadro docente do Ministério da Defesa, para professor de ciências e biologia em uma escola de ensino fundamental e médio. Com 15 anos de formação docente e mestrado na área de ciências ambientais, ele contou que, em decorrência da falta de professores nas escolas do interior em que trabalhou, já lecionou disciplinas para as quais não tinha formação acadêmica, como História, Geografia e Ensino Religioso. Atualmente ele é professor de ciências no ensino fundamental II, do quinto e sexto ano.

4.3.1 Momento 1: Opções pela docência do professor Bruno

“Na época em que me decidi pela licenciatura realmente não tinha opção, foi um caminho não planejado, mas apaixonante”.

Para Bruno, a carreira docente se apresentou como um dos únicos caminhos profissionais possíveis, tendo em vista suas condições reais de morador de uma pequena cidade do interior do Brasil e sua dificuldade de cursar o ensino superior. Sobre esse momento de entrada na carreira docente, Bruno comentou que sua opção foi consequência da “falta de alternativas profissionais” (QA), pois a Licenciatura em Ciências Biológicas era um dos poucos cursos que a universidade oferecia na cidade mais próxima em que ele morava.

Sua família tinha uma pequena propriedade rural e seu projeto profissional era estudar medicina veterinária ou zootecnia, cursos mais alinhados com seu cenário social. Contou ainda que a decisão de cursar o nível superior estava relacionada ao fato de que ele desejava ter outras perspectivas de vida que não fosse somente a de trabalhador rural, pois “o trabalho no campo é pesado, são os sete dias na semana, vinte e quatro horas por dia” (EN).

A análise interpretativa deste momento da trajetória do professor Bruno possibilitou a elaboração dos indicadores de sentidos que estão expressos abaixo (Quadro 10). Tais indicadores serviram de aporte para a construção de sua configuração subjetiva.

Quadro 10: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento de opção pela docência da trajetória profissional docente do professor Bruno

(continua)

Indicadores de sentidos subjetivos

- Almejava seguir uma profissão diferente de seus familiares, pois considerava que a vida de agricultor era árdua e desgastante;
- Considerava que a vida no interior tinha muitas limitações, queria ter acesso a livros e filmes.
- Valorizava muito a convivência e a relação com sua família;
- Percebia que sua família depositava nele expectativas positivas em relação ao seu futuro profissional;

Fonte: Adaptado de Benachio (2011).

Quadro 10: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento de opção pela docência da trajetória profissional docente do professor Bruno

(conclusão)

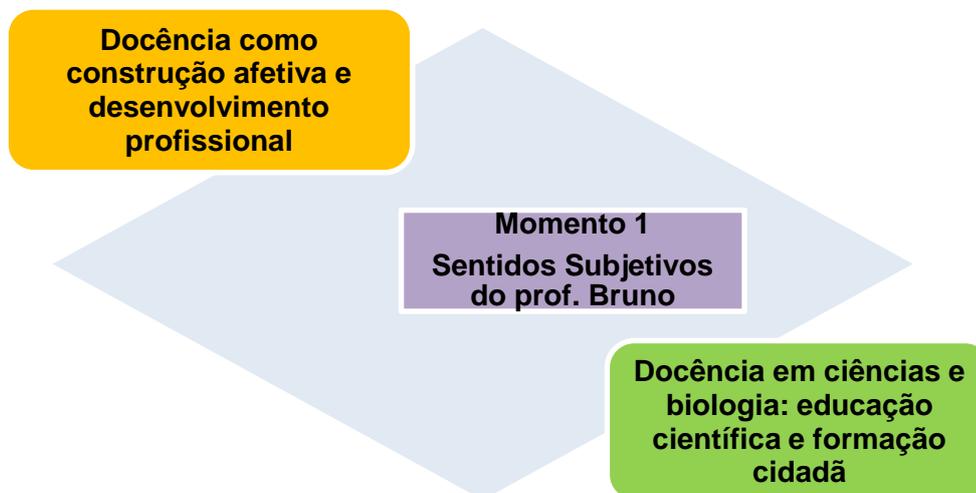
Indicadores de sentidos subjetivos

- Projetou ser veterinário ou zootecnista, mas por falta de opção teve que cursar Licenciatura em Ciências Biológicas;
- Percebeu que sua família ficou orgulhosa com sua opção em fazer um curso superior;
- Considerou que no curso de licenciatura, poderia usar muitos conhecimentos que havia adquirido com sua experiência como pequeno produtor rural;
- Sentiu-se satisfeito com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, mesmo almejando outras expectativas profissionais;
- Passou a planejar outras possibilidades profissionais com a aprovação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.
- Considerou que, como professor de ciências e biologia, poderia ensinar seus alunos a compreender e posicionar-se sobre os problemas ambientais de sua região.
- Projetava seguir a carreira docente para contribuir com o desenvolvimento de sua região.

Fonte: Adaptado de Benachio (2011).

A partir das análises destes indicadores, de forma complexa, considero que dois sentidos principais compunham a configuração subjetiva do professor Bruno no momento relativo às suas opções pela docência, 'Docência como construção afetiva e desenvolvimento profissional' e 'Docência em ciências e biologia: educação científica e formação cidadã'.

Figura 7 – Representação esquemática dos sentidos subjetivos relacionados ao momento de opção pela docência na trajetória profissional do professor Bruno.



Fonte: Autora.

A) Docência como construção afetiva e desenvolvimento profissional

Ao retomar reflexivamente sua trajetória profissional, Bruno expressou questões que acompanharam e constituíram seu momento de escolha pela carreira docente. Tais como a árdua rotina de produtores rurais de sua família, de poder ler muitos livros e assistir filmes os quais não tinha acesso por morar em uma cidade do interior, seu projeto de entrar na universidade e poder escrever uma história profissional diferente de seus familiares, a falta de condições financeiras para cursar veterinária ou zootecnia, eram algumas delas.

Em tal momento da trajetória do professor, participavam elementos de sua subjetividade individual, seus sonhos, projetos, expectativas e interesses pessoais, assim como, aqueles que compunham a subjetividade social, representados principalmente pela expectativa de seus familiares em relação ao seguimento de uma carreira profissional socialmente mais valorizada que a de agricultor. Bruno expressou que “queria ter mais oportunidades na vida, ler muitos livros, ver filmes...” (QA).

Para Nascimento (2006), as imagens hierarquizadas das profissões podem se apresentar em diferentes níveis sociais e históricos, relacionados às questões como diferenças salariais, níveis de escolarização exigidos para o exercício da profissão, duração do processo de formação, entre outros. Nesta perspectiva, a decisão de Bruno em seguir a Licenciatura em Ciências Biológicas estava em um campo

disciplinar bem mais valorizado que a profissão exercida por seus familiares. Essas questões o afetaram com intensidade naquele momento de sua carreira, ele observou que “Infelizmente o preconceito profissional reina em status e a velha discussão ter/ser justificam opções” (QA).

Ainda que para Bruno a opção pela docência tenha sido, de algum modo, circunstancial, seu processo de escolha pela Licenciatura em Ciências Biológicas não se limitou apenas às questões relacionadas ao momento da decisão em seguir o curso universitário ofertado em sua cidade, ele comentou “tive que construir meu caminho na docência” (EN).

Para esta construção, ele configurou e mobilizou sentidos subjetivos positivos em relação à carreira docente provenientes de outras dimensões, relacionados à sua satisfação em conseguir ingressar em uma universidade, a percepção do orgulho que seus familiares sentiam em relação à sua decisão em prosseguir os estudos, as perspectivas profissionais em fazer pós graduação na área ambiental. No momento da entrevista, quando perguntei ao professor se ele havia ficado triste ou mesmo contrariado em ter que cursar uma graduação diferente daquelas planejadas, ele respondeu que “Não! Pelo contrário, foi uma oportunidade de continuar a estudar, comecei a pensar em outras possibilidades” (EN).

Branco (2015) argumenta que as pesquisas interessadas nos processos de escolha pela Licenciatura em Ciências Biológicas, de forma geral, apontam que os estudantes optam pela carreira docente como caminho alternativo para o ingresso na universidade, em relação a cursos mais concorridos ou como segunda opção de trabalho em relação ao Bacharelado. Xavier (2014), em pesquisa realizada com professores iniciantes na docência, comenta dois motivos importantes para a escolha dos jovens pela licenciatura em ciências e biologia, a relação de proximidade com o ‘mundo natural’ e a falta de opção para seguir outro curso.

Mesmo que as circunstâncias de Bruno se aproximassem daquelas encontradas na pesquisa de Xavier (2014), seu processo de escolha pela carreira docente mobilizou outros elementos subjetivos, situando sua opção em outra ordem. Nelas, circulavam questões que para ele foram significativas e que eram constituídas, de modo complexo, de dimensões pessoais e sociais. Os valores familiares, as expectativas construídas para seu futuro, a reorganização de seus projetos pessoais ao assumir a docência em ciências e biologia como possibilidade

de fazer um curso superior, foram elementos relevantes em sua configuração subjetiva neste momento de opção pela docência.

No processo de produção de sentidos, destaca as experiências e vivências que foram importantes para ele. Quando Bruno fala sobre seus momentos de escolha pela profissão docente, ele ressalta situações e acontecimentos que foram significativamente importantes para ele.

O sujeito enfatiza aquelas questões que, em um determinado momento, são consideradas por ele significativas, e por isso tais produções podem indicar uma síntese personalizada do processo social de constituição do sujeito (CUNHA, 2005, p. 203).

Na perspectiva histórico cultural, o sujeito é criativo e intencional, produz movimentos singulares, pode subverter regularidades estabelecidas e construir novos caminhos nas tensões entre o individual e o social. Bruno se move por entre grandes questões, mas como ele mesmo admite, entrar em um curso que não planejara suscitou novas possibilidades, que o fez reorganizar suas perspectivas, passando a considerar o campo da docência em ciências e biologia como *apaixonante* e meio para seu desenvolvimento profissional. Foi a partir da interação entre afeto e desenvolvimento profissional que Bruno construiu sua opção, distanciando-se de uma perspectiva conformista ou mesmo resignada ao seguir um curso não planejado.

B) Docência em ciências e biologia: educação científica e formação cidadã

Ao considerar que o homem é um sujeito histórico, “que ele é aquilo que, com outros homens, vai construindo de acordo com o tempo e espaço em que vive” (CUNHA, 2005, p. 210), os sentidos produzidos por Bruno, expressam, de modo diferenciado, a articulação entre o individual e os contextos sociais pelos quais transitou.

O lugar em que o professor ocupava naquele momento de escolha pela docência, como agricultor que almejava fazer curso superior, que possuía muitos conhecimentos sobre o cultivo de vegetais e manejo de animais, morador de uma pequena cidade do interior que apresentava graves problemas ambientais, relacionados à expansão das lavouras de soja e milho e a destruição de grandes

áreas de mata, expressaram-se nos sentidos subjetivos produzidos por ele naquela etapa de sua trajetória como professor.

Bruno manifestou que em seu processo de escolha pela carreira docente, a possibilidade de *dar voz* a essas temáticas importantes, vivenciadas em seu contexto social, eram para ele elementos motivadores,

Comecei a pensar que como professor de biologia poderia mudar a realidade em que vivia (EN).

Conhecia muito sobre a vida no campo, como cuidar de plantas e animais (EN).

Queria ser professor para... mudar a realidade que vivia (CF),

Na minha cidade essas questões (ambientais) eram muito problemáticas. Atingia a todos de uma certa maneira! (EN).

Cavaco (1999) argumenta que as narrativas que enfocam a figura do professor, necessitam assumir uma perspectiva de análise bem mais multifacetada das questões que envolvem a docência. A autora conjectura sobre a importância de uma visão integradora dos professores e de seu fazer docente, que não os confinem às salas de aulas e que não segmente o homem, o cidadão e o profissional.

Os sentidos de docência do professor Bruno, neste recorte de sua trajetória, expõem a perspectiva multifacetada de tais construções subjetivas. Ao mesmo tempo em que reconhece que a carreira docente poderia ser um campo no qual ele poderia usar seus conhecimentos sobre o cultivo de vegetais e a criação animais em suas aulas, também projetava ser professor de ciências e biologia para fomentar debates e atitudes, com os quais os alunos pudessem se posicionar em relação às problemáticas ambientais da região em que moravam.

Integram de modo sistêmico, suas perspectivas pessoais, suas aspirações profissionais e seu posicionamento como cidadão, atento às questões ambientais presentes em seu meio social.

4.3.2 Momento 2: A Entrada na carreira docente e os anos iniciais

No início de minha vida profissional eu deixava me levar pelas oportunidades e opções, pelas descobertas e curiosidades, pelo conhecimento e satisfação de exercer um ofício (QA).

Os anos que se referem à entrada na carreira e os anos iniciais foram para Bruno um caminho de dúvidas e incertezas. Muitas questões atravessaram este seu trajeto docente inicial, fazendo com que ele tivesse que tomar decisões difíceis, que até mesmo o afastou da carreira docente.

Para Cavaco (1999), os primeiros anos da carreira profissional são contraditórios, visto que o professor se move entre a satisfação de encontrar um lugar no universo do trabalho e por outro, a distância entre as expectativas criadas, em diferentes contextos, sobre o exercício da atividade docente e a realidade encontrada.

Apresento no quadro a seguir (Quadro 11) os indicadores de sentidos subjetivos que irão subsidiar a configuração de docência do professor Bruno nesta etapa de seu percurso profissional.

Quadro 11: Indicadores de sentidos subjetivos referentes a entrada e os anos iniciais da carreira docente do professor Bruno

(continua)

Indicadores de sentidos subjetivos

- Tinha expectativas iniciais que sua docência pudesse contribuir para a mudança da realidade em que vivia;
- Como professor de ciências e biologia, sentiu-se estimulado para pesquisar e aprender novos conhecimentos;
- Desejava que sua docência, além dos conhecimentos científicos, fosse significativa para a formação dos alunos;
- Considerava que suas aulas poderiam contribuir com a formação dos alunos se envolvesse questões relativas ao contexto rural em que viviam;
- Compreendia que os professores das escolas em que trabalhava pouco se interessavam pelos alunos e pelo processo de ensino e aprendizagem;

Quadro 11: Indicadores de sentidos subjetivos referentes a entrada e os anos iniciais da carreira docente do professor Bruno

(conclusão)

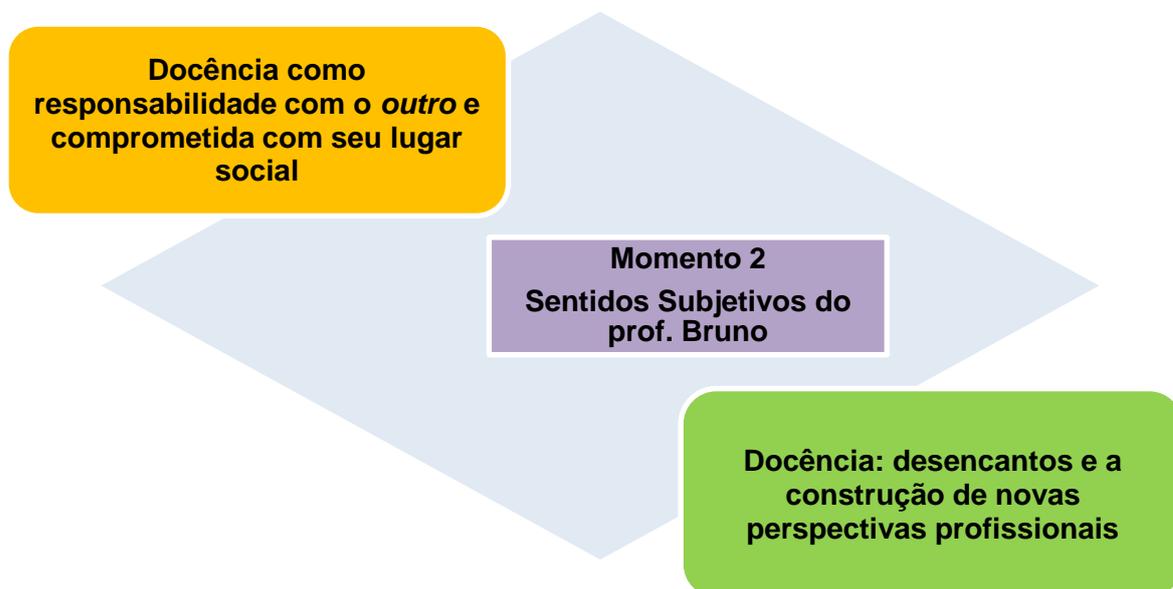
Indicadores de sentidos subjetivos

- Receava não conseguir ser o professor participativo e envolvido com as problemáticas de seu contexto que havia planejado;
- Interessado nas questões ambientais, cursou mestrado na área;
- Sentia-se deslocado e isolado nas escolas em que trabalhava;
- Considerava que os outros professores ‘não sonhavam’ com uma escola melhor e assim não se empenhavam em suas funções no magistério.
- Era solidário com a situação dos alunos, assumia outras disciplinas para que eles não ficassem sem aulas.
- Por muitas vezes sentiu-se impotente diante da realidade que vivenciava nas escolas.
- A difícil realidade de sua docência o fez tomar a decisão de seguir outra carreira profissional.

Fonte: Adaptada de Benachio (2011).

Foram a partir destes indicadores que, interpretados de modo complexo, nortearam a produção da configuração subjetiva (Figura 8) do professor Bruno neste recorte de seu itinerário docente.

Figura 8 – Representação esquemática dos sentidos subjetivos configurados na trajetória docente do professor Bruno, relacionados ao momento de entrada na carreira docente e aos anos iniciais.



Fonte: a autora.

A) Docência como responsabilidade com o *outro* e comprometida com seu lugar social

No processo de produção das informações, perguntei ao professor Bruno que docente de ciências e biologia ele era no início da carreira? Ele respondeu, “muito sonhador, mas também muito comprometido com meus alunos e com o que achava correto. Desejava que meus alunos não tivessem só conhecimento, queria fazer alguma coisa que tivesse a ver com a vida que eles levavam” (EN).

Nestas expressões o professor colocou em um mesmo lado emoção e pensamento, ao se definir como sonhador e compromissado com a educação. Bruno compreendia que estas questões eram constitutivas e indissociáveis em sua prática nos momentos de entrada na licenciatura.

A satisfação em iniciar uma carreira profissional, a expectativa de contribuir com a vida dos alunos de sua região, a oportunidade de poder aprofundar e partilhar conhecimentos, assim como, os problemas vivenciados nas escolas em que começou a trabalhar, estavam muito presentes em seu discurso sobre seus primeiros anos na carreira docente. Cavaco (1999) comenta que este período é

particularmente descrito pelos professores com certa riqueza de detalhes, expressividade e emotividade. Esta mesma autora argumenta que

O discurso que elaboram, se não constitui a realidade vivida, dá, no entanto, conta do sentido e do significado que essa vivência assume, no presente, para o sujeito de enunciação (CAVACO, 1999, p. 162).

No sentido subjetivo engendrado naquele momento, o professor reconhecia a docência em ciências e biologia como atividade que poderia se relacionar com a melhoria da vida das pessoas de sua região, comprometida com seu lugar social e com seus alunos. Este sentido o acompanhou desde o momento da opção e nesta etapa, passa a dialogar com o contexto concreto de sua atuação profissional, gerando espaços para as tensões e também para a criação de novos sentidos em relação à docência.

Nas escolas em que iniciou a carreira, a maioria dos estudantes era da zona rural, e assim como ele, compartilhavam muitas vivências e conhecimentos e também situações ambientais problemáticas, como o uso de agrotóxicos e contaminação do solo e da água da região por estes produtos. Acreditava que ao incluir estas discussões em suas aulas, ele “contribuiria para a formação dos alunos” (QA), compreendia que os conhecimentos científicos “somente tem razão se for pro aluno entender sua realidade” (QA). Arroyo (2009, p. 110) argumenta que “o como somos docentes condiciona nossa docência tanto ou mais do que os conteúdos que ensinamos”. Bruno almejava impactos maiores com sua docência do que a comunicação dos saberes disciplinares, expressou que “sempre quis... que meus alunos fossem felizes” (CF), “queria contribuir com a vida deles” (QA).

Para Bruno, a motivação em ser professor de ciências e biologia, tinha aportes no reconhecimento da docência como atividade que poderia influir de forma positiva na formação cidadã dos alunos e na melhoria da vida das pessoas de sua região. Este sentido era nuclear em sua configuração subjetiva de docência, o qual “integrava suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e emoções” (SCOZ, 2009).

B) Docência: desencantos e a construção de novas perspectivas profissionais

Para Xavier (2014), nos primeiros anos de docência, o “medo da responsabilidade de ter sua própria sala de aula, de não dominar o conteúdo ou ainda o receio da reação a sua aceitação” (XAVIER, 2014, p. 123) são sentimentos que comumente acompanham o professor nesta etapa inicial da carreira profissional.

O início da docência é descrito por Krasilchik (2004) como um momento em que o professor apresenta grande entusiasmo e projetos para desenvolver sua ação pedagógica, mas frequentemente, se depara com situações adversas, muitas vezes opostas as suas expectativas iniciais.

O professor Bruno comentou sobre os muitos desafios que teve que enfrentar neste momento de sua carreira profissional. O receio de falhar, de “não dar conta” (CI) das muitas responsabilidades que estavam envolvidas em sua atividade docente, foram para ele uma temática central. No entanto, compreendo que tal receio não estava relacionado somente às questões que envolviam conteúdo ou a sala de aula propriamente dita, mas estava associado, sobretudo, ao sentimento de não conseguir ser o professor que ele havia projetado.

Ao falar sobre sua trajetória, Bruno comentou que por diversas vezes cogitou abandonar a profissão nestes momentos iniciais, expressou que se sentia insatisfeito com o pouco envolvimento do corpo docente e administrativo com as situações escolares, “via o modo em que as pessoas tratavam os alunos, com indiferença, a falta de compromisso com seu trabalho e com a educação me incomodava e entristecia, não queria ser assim também” (EN).

A tensão entre a subjetividade individual e social foi marcante neste momento da trajetória, geradora de conflitos que colocou o professor diante do desafio de continuar a acreditar em seus princípios e projetos em meio a uma realidade complexa, que envolviam muitos *outros* sujeitos: docentes, administradores e alunos. Tal vivência repercutiu na motivação de Bruno e o levou a pensar em outros caminhos profissionais.

Sobre esta etapa da carreira docente, Fontana (2011) argumenta que as exigências advindas da mudança de lugar social dos professores, que antes eram estudantes e ao iniciar a docência passam a compor um grupo socialmente

reconhecido, são modificações que repercutem nas expectativas, nos valores construídos em sua história pessoal e na sua relação com o trabalho e com os demais sujeitos do contexto concreto em que vivem.

No processo de entrevista, perguntei ao professor como ele se sentiu em meio a tantas questões problemáticas, ele respondeu que “*no início da profissão... tive muitos problemas*” (CF).

sempre procurei manter meus princípios, mas sofria diante de coisas que não podia resolver! Como podia falar de experiências para os alunos, de um museu, indicar um livro, falar de lugares que eu nunca ia, não tinha dinheiro, não podia nem comprar os livros que gostava” (EN),

Bruno expressa de forma emotiva, o sentimento vivido nos anos iniciais de sua docência, para um professor que se auto descrevia como “*muito sonhador e idealista*” (EN), a entrada na carreira docente foi desafiadora. Um tempo que, para Cavaco (1999), circulam instabilidades, incertezas e desafios.

Perceber-se isolado dos demais agentes da escola, sobretudo por não compartilhar de atitudes e concepções sobre o modo de condução dos processos de ensino e aprendizagem, que na opinião de Bruno era “pouco comprometido com os alunos” (EN), foram para ele uma situação dilemática. Tancredi (2009) argumenta que a solidão do trabalho docente, especialmente nos primeiros anos, é um problema profissional que pode gerar muitas conseqüências para os professores, como o agravamento do isolamento, o desencadeamento do estresse profissional e o abandono da profissão.

Nesta linha, Krasilchik (2004) comenta que

o relacionamento com os colegas é, em muitos casos, desestimulante, dadas as difíceis situações enfrentadas pela categoria profissional, em relação a condições de trabalho, remuneração e status social (KRASILCHIK, 2004, p. 177).

Na trajetória de Bruno, as tensões entre o que ele planejara ser como professor de ciências e biologia e a realidade de seu contexto profissional inicial foram provocadores de mudanças em sua configuração subjetiva. González Rey (2003, p.185) argumenta que “a realidade é vivida em forma de sentido no plano subjetivo”, o que implica dizer que as análises sobre as influências sociais, o

comportamento ou as atitudes dos sujeitos, devem considerar a construção subjetiva dos sujeitos. (GONZALEZ REY, 2003).

Partindo desta perspectiva teórica, o professor Bruno como sujeito implicado em seu tecido social, com valores, crenças e história de vida singular, que projetou desenvolver sua docência comprometida com o crescimento pessoal e valorização das questões ambientais, desejou “experimentar novas realidades, coisas novas” (EN). Em meio a estas problemáticas contextuais e pessoais, afastou-se da atividade docente por cinco anos e atuou, durante este período, como consultor ambiental em uma empresa de sua região.

Ao retomar este momento de sua vida, o professor menciona que mesmo exercendo uma atividade com maior status social, no caso consultor ambiental, sempre projetou voltar a trabalhar como professor de biologia e ciências. Quando perguntei sobre os motivos que o faziam pensar em voltar a ser professor, ele respondeu emocionado que “tinha o desejo de contribuir com as pessoas, de fazer algo mais significativo!” (EN). O retorno à docência acabou acontecendo quando ele foi aprovado em um concurso público e retomou o caminho da docência agora em outra cidade e em outro cenário educativo bastante diferente daquele vivenciado em seus anos iniciais.

4.3.3 – O professor Bruno e seu momento atual

Posso dizer que reencontrei a minha vontade de ser professor!

(Bruno - EN)

No momento atual, em outro cenário educativo, Bruno expressou o movimento de sua configuração de docência em sua trajetória profissional. Foram muitas mudanças pelas quais ele passou, tanto no plano pessoal quanto em relação à sua carreira profissional. Mudou-se para uma grande metrópole, separou-se de seus familiares, afastou-se pela primeira vez da rotina e das atividades do campo, começou a trabalhar em uma grande escola, que tinha estruturas organizacionais e materiais muito diferentes daquelas que experimentou em seus primeiros anos na profissão docente.

Muitos elementos compuseram este reencontro com a ‘vontade de ser professor’ na trajetória profissional de Bruno. Restringi-los apenas às questões

ambientais de seu novo cenário educativo, seria, no entanto desvalorizar o caráter dialético da constituição dos sujeitos (MOTTA; URT, 2009). Para González Rey.

A ideia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro (González Rey, 2003, p. 224).

Tendo como perspectiva estes encaminhamentos teóricos, a compreensão da formação do sujeito se dá a partir da relação indivisível entre este e o meio social. A subjetividade se produz “a partir dos processos de significação e sentido que se organizam no sujeito e na personalidade” (MOTTA; URT, 2009. p. 626). As expressões subjetivas são, portanto, construções do professor Bruno, tendo em vistas o que ele viveu e experimentou em seu novo espaço social e, sob esta ótica, não podem ser situadas como simples reflexo de uma realidade objetiva.

Com estas orientações, apresento a seguir, os indicadores de sentidos subjetivos que, analisados de modo complexo, nortearam a proposição da configuração de docência do professor Bruno no momento atual de sua carreira profissional.

Quadro 12: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento atual da carreira docente do professor Bruno.

(continua)

Indicadores de sentidos subjetivos

- Percebeu que em seu novo contexto escolar ele poderia retomar antigos projetos educativos;
- Conseguia estabelecer relações de amizade em seu ambiente de trabalho;
- Passou a fazer planos para seu futuro profissional, como continuar seu processo de formação continuada;
- Sentiu-se feliz por poder retornar a docência;
- Considerava que era um professor participativo e colaborativo;
- Considerava que era um professor atento e sensível às necessidades dos alunos;

Fonte: Adaptada de Benachio (2011).

Quadro 12: Indicadores de sentidos subjetivos referentes ao momento atual da carreira docente do professor Bruno.

(conclusão)

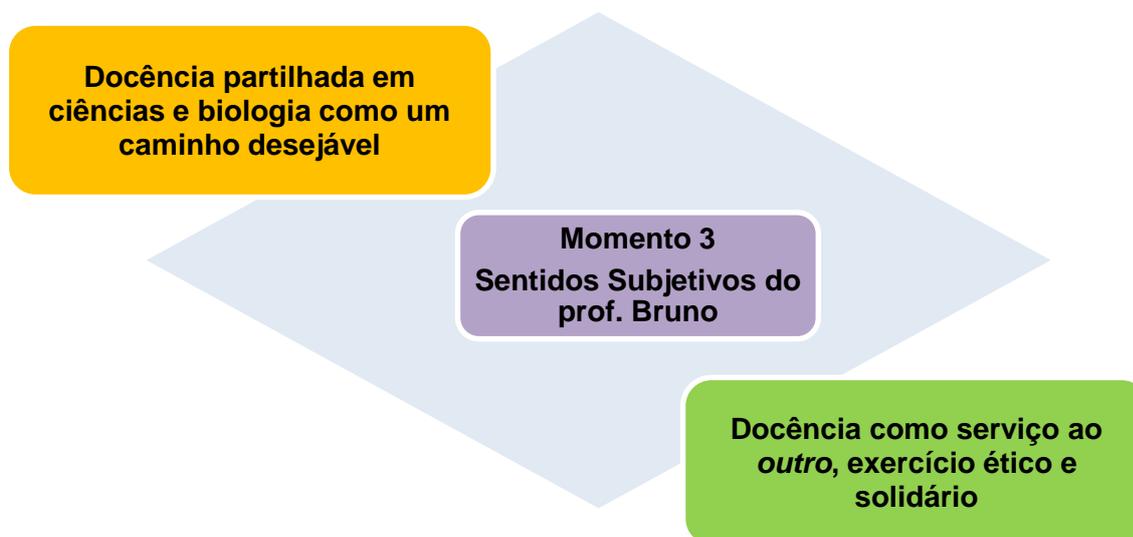
Indicadores de sentidos subjetivos

- Desejava que suas aulas de ciências e biologia contribuíssem com a formação cidadã dos alunos;
- Valorizava a pesquisa e o trabalho em grupo;
- Gostava de ler e pesquisar sobre assuntos diversos e considerava que esta questão influenciava positivamente em sua docência em ciências e biologia.
- Sentiu-se confiante para propor projetos em sua área de ensino;
- Considerava que sua vivência no campo e seus valores familiares eram muito importantes no modo de como ele se via/percebia como professor;
- Reconhecia que sua docência era afetiva e preocupada com a formação dos alunos.

Fonte: Adaptada de Benachio (2011).

A partir da análise interpretativa destes indicadores, compreendo que dois sentidos nucleares compunham a configuração subjetiva do professor Bruno, são eles: Docência partilhada em ciências e biologia: como um caminho desejável e Docência como serviço ao outro, exercício ético e solidário.

Figura 9 – Representação esquemática dos sentidos subjetivos configurados na trajetória docente do professor Bruno, referentes ao momento atual de sua carreira profissional.



Fonte: Autora.

A) Docência partilhada em ciências e biologia como um caminho desejável

Hoje sou um professor que acredita no ofício, na sociedade e que somos parte do universo. Sou um professor que sente o “frio no estômago” ao iniciar uma aula. Satisfação e sensação de “missão cumprida” ao final do dia (Bruno – EN).

As expressões afetivas presentes nesta entrevista apontam para a configuração de sentidos subjetivos construídos pelo professor. Em seu momento atual, Bruno manifestou que ao reformular seus sonhos e compor novas expectativas de vida, passou a acreditar na profissão como um caminho profissional possível. Cavaco (1999) comenta que após os anos iniciais na carreira docente, os professores tendem a descobrir, experimentar e redimensionar suas aspirações, assim como, deslocar suas preocupações para o conhecimento das metodologias que valorizem a participação e a formação dos alunos.

A referida autora comenta ainda sobre os caminhos que, em geral, os professores percorrem neste momento da carreira. Caso as condições sejam favoráveis, os docentes podem desenvolver atividades diversificadas e enriquecedoras, de acordo com o significado social que encontram em seu trabalho. Por outro lado, a pressão da difícil realidade, que inclui dentre outras questões a baixa remuneração e burocratização da atividade docente, podem levá-los a um caminho bem menos prodigioso, relacionado ao ceticismo e ao desencanto com a profissão (CAVACO, 1999).

O caso do professor Bruno ressalta as singularidades das histórias de vida profissional quando analisadas à luz da Teoria da Subjetividade. Muitas dimensões apontadas por Cavaco (1999) estiveram presentes também na carreira do professor Bruno, como o impacto do isolamento profissional, a falta de condições financeiras, o desencanto e o descrédito que sentiu em relação à profissão. Contudo, ao se reportar a estas questões, Bruno se colocava em perspectiva, em diálogo com os diferentes cenários sociais do qual fez parte e o quanto ele afetou e foi afetado por tais vivências. González Rey (2011, p. 136) argumenta que não é apenas o sujeito individual que está constituído pela subjetividade social, mas ele também “é um dos momentos constituintes daquela”.

A permanente tensão entre o que ele desejava ser/ fazer como professor de ciências e biologia marcou sua trajetória profissional, para além das fases ou ciclos

de vida docente estabelecidos. Os eventos e as emoções foram simultâneos e tiveram diferentes origens e repercussões em sua vida. Quando perguntei quem era o professor Bruno atualmente? Ele me respondeu “alguém muito feliz e satisfeito” (EN). O sentimento atual era de contentamento, mesmo diante de questões que em outros tempos tiveram um impacto maior em sua subjetividade, como a pouca valorização social da docência. O professor esclarece que, em grande medida, considera que esta mudança aconteceu em virtude do que experimentou em seu novo contexto profissional, espaço em que pôde resgatar seus projetos pedagógicos e exercitar colaborativamente e afetivamente sua profissão.

Aqui [referindo-se a atual escola] tenho tempo de estudar, conversar com meus colegas, me preparo para as aulas, vejo os meus colegas se esforçando para fazer um bom trabalho. Tem dificuldades, claro, mas mesmo assim temos vontade de trabalhar. (EN)

A oportunidade de viver em outro cenário escolar, de experimentar a docência compartilhada pelos pares, de ter momentos para estudar e pensar sobre sua prática foram aspectos importantes ressaltados pelo professor Bruno nesta etapa atual. A subjetividade social do cenário educativo que valorizava práticas profissionais colaborativas foi configurada pelo professor Bruno como qualidades importantes para exercer a sua docência. Naquele momento, ele reconhecia as dificuldades do ambiente escolar sobre outras bases, como possíveis de serem enfrentados de forma coletiva, em conjunto com os demais professores. Apontou que esses aspectos foram centrais para redimensionar sua docência.

Sobre seu momento atual, Bruno enfatizou, em diferentes momentos da pesquisa, o valor que atribuía ao planejamento e à dedicação dos professores na realização do trabalho pedagógico. Esta questão apareceu como contraponto a vivências anteriores, nos anos iniciais de sua carreira. Este depoimento denota o valor e a significação que ele atribuía para esta questão em relação à sua atuação profissional. Bruno se percebia como docente que poderia influir, colaborar e participar, positivamente, do processo de educação formal de seus alunos.

Para González Rey (2012, p. 272) “o sujeito é capaz de abrir espaços próprios, específicos, de produção subjetiva dentro dos espaços sociais múltiplos e simultâneos em que desenvolve sua prática social”. Bruno circunscreve tais espaços próprios no contexto atual de sua docência. O que ele valoriza na docência em ciências e biologia é expresso a partir de suas referências pessoais e histórias de

vida, ao manifestar que “*hoje... sou um professor que acredita no ofício*” (CF) ele expressa as transformações que ocorreram, ao longo do tempo, no que diz respeito às combinações simbólicas e emocionais relativas à docência.

B) Docência como serviço ao ‘outro’, exercício ético e solidário

O que aconteceu com o professor Bruno no decorrer de seus 15 anos de docência? O que ele percebe como importante em sua docência? Perguntei a ele no momento da entrevista. Ele respondeu que

Ah, muitas coisas! Aconteceram muitas coisas! Aprendi com o tempo que temos que caminhar reto, realizando da melhor e mais correta maneira nossas funções e atividades, utilizando bom senso e autocrítica. Aprendi que evoluímos quando servimos e não devemos esperar reciprocidade. Aprendi que é muito importante opinar pelo que somos e não somente pelo que conhecemos. Ser reto profissionalmente não tem sido fácil, mas me proporciona paz de espírito (EN).

Para Bruno, a docência não estava desvinculada de seus valores pessoais. O serviço, a dedicação e o compromisso com o outro eram questões centrais em seu exercício profissional. Em vista a estas questões, considerava que a sensibilidade, dedicação e a atenção aos processos de ensino e aprendizagem eram fundamentais, “ensinar ganha sentido ... quando nos esforçamos para que os alunos aprendam mais do que conhecimentos” (CF).

O imaginário social configurou o ofício de mestre com fortes traços morais e éticos. No terreno do dever. Há figuras sociais de quem se espera que façam bem, com eficiência. Há outras de quem se espera que sejam boas, que tenham os comportamentos devidos, que sejam mais do que competentes. O magistério básico foi colocado neste imaginário (ARROYO, 2009, p. 37).

Arroyo (2009) levanta uma questão emblemática, ao comentar o quanto a imagem social da docência foi historicamente associada à concepção de vocação, como característica inata. Esta representação dos professores e de sua docência aproxima a profissão ao sacerdócio, “que deve ser realizado, sobretudo por amor e vocação, sem interesses materiais, como a remuneração digna, carga horária, condições de trabalho, formação” (LIMA, 2006, p. 9). Esta visão, bastante contestada da profissão docente, é ainda resistente e presente no meio social, principalmente quando se coloca em foco os professores da educação básica.

Para Contreras (2002), a perspectiva moral do processo de ensino assumida pelos professores, estaria diretamente relacionada com a dimensão emocional inerente à qualquer relação educativa. Para este autor, “sentir-se compromissado ou ‘obrigado’ moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso” (CONTRERAS, 2002, p. 77).

No caso do professor Bruno o sentido de docência como *serviço ao ‘outro’*, foi produzido a partir dos diferentes tecidos relacionais e contextuais. Em outro momento, quando se definiu como um ‘homem do interior’ (QA), ele não se referia apenas à sua condição geográfica, mas ao que ele valorizava e acreditava como pessoa. Este sentido subjetivo constituía um dos núcleos de sua configuração no momento atual da carreira profissional.

Tardif (2012) argumenta que a prática dos professores é eminentemente um trabalho emocional, comenta que “dificilmente esta tarefa pode ser exercida sem um mínimo de engajamento afetivo para com o ‘objeto do trabalho’: os alunos” (TARDIF, 2012, p. 151).

No marco da Teoria da Subjetividade, “as emoções caracterizam o estado do sujeito ante qualquer ação” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 242). São qualificadas como produção cultural e subjetiva, presentes, portanto, em todas as dimensões e atividades desenvolvidas pelos sujeitos. Essa compreensão permite avançar no entendimento da emoção como registro eminentemente biológico, fortuito e pontual, que pode ou não estar presente em determinadas situações. A docência como produção subjetiva, relaciona de modo indissociável e complexo o pensamento e a emoção na produção dos sentidos subjetivos.

No seu depoimento, o professor retoma questões importantes já anunciadas por ele em outros momentos de sua trajetória docente, no caso a valorização da docência como compromisso ético, generoso e socialmente responsável, “aprendi que na educação fluem discursos e esperanças, mas as atitudes as ações emanam de cada um de nós, diretamente envolvidos” (QA). Sobre estas questões, Tacca (2005, p.217) compreende que “o sujeito é participante ativo das diferentes configurações que assume, mas que guarda sempre uma unidade interna, correspondente à sua história de relações com os outros”.

4.3.4 O Movimento da subjetividade em relação à docência no caso do professor Bruno

Analisar a trajetória docente do professor Bruno, tendo como referência a Teoria da Subjetividade, é compreender que “o sujeito, assim, ao enfrentar o mundo vivido, o faz na dinâmica de uma configuração subjetiva, na qual aparece o mundo pelo qual se orienta” (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 146). Neste enfoque, as configurações subjetivas de docência expressaram, de modo singular, os enfrentamentos com o que foi vivido e significado simbólico e emocionalmente por Bruno nos seus quinze anos de profissão.

Quadro 13: Movimento da subjetividade na trajetória profissional do professor Bruno

Momento I: Opções pela docência em ciências e biologia	Momento II: A entrada na carreira docente e os anos iniciais	Momento III: O professor Bruno e seu momento atual
<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos de docência produzidos a partir de sua opção em seguir a docência como alternativa à profissão exercida por seus pais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos que reconheciam a docência em ciências e biologia como atividade que poderia contribuir com a melhoria da vida das pessoas de sua região, comprometida com seu lugar social e de seus alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Novos sentidos de docência produzidos em um novo contexto de atuação. Construção de sentidos subjetivos que associaram a docência como caminho profissional possível, quando há partilha e colaboração entre os pares.
<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos positivos gerados em relação à docência, construídos em outras dimensões de sua vida, que posicionaram a docência como perspectiva de desenvolvimento pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos de docência em ciências e biologia gerados na interface de sua subjetividade individual com a subjetividade social das escolas públicas, relacionados ao desencanto e a impossibilidade de levar adiante seus projetos educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos que relacionam a docência como serviço ao outro. Exercício ético e solidário.
<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos produzidos em relação à docência a partir de suas referências e expectativas pessoais que relacionava a educação científica à formação cidadã. 		

Fonte: a autora

A relação complexa e ao mesmo tempo contraditória entre a subjetividade individual e a social, marcou os diferentes momentos do percurso docente de Bruno. Na etapa que se refere à escolha pela profissão, a falta de opção para cursar a graduação que havia planejado que, em tese poderia ser decepcionante para o

professor, foi configurada por ele sob outras bases. Em meio às condições singulares de sua história de vida, Bruno reposicionou seus sonhos, expectativas pessoais e familiares. Desta forma, a Licenciatura em Ciências Biológicas passou a representar tanto a oportunidade de alinhar suas vivências e conhecimentos como produtor rural, quanto seus sonhos de entrar na universidade e poder contribuir, como professor, para a formação cidadã das pessoas que viviam na região em que morava. Essas questões estavam na base de sua motivação para a docência em ciências e biologia neste momento de sua carreira profissional.

O segundo momento foi particularmente emblemático e gerador de conflitos para o professor Bruno. A tensão estabelecida entre a sua subjetividade individual e a complexidade dos espaços sociais em que iniciou sua carreira profissional, foi produtora novas configurações de sentidos. O projeto pessoal de construir sua docência comprometida com a formação cidadã dos alunos, respeitando seus conhecimentos e modos de vida, esbarrou em muitas dimensões do contexto educativo, que afetaram, sobremaneira, suas expectativas e projetos. A relação com o *outro*, representado pelos demais membros da escola que não compartilhavam os mesmos ideais educativos, influenciaram a emergência de sentidos subjetivos relacionados ao descrédito e desencanto com a docência (ROSSATO; MARTINEZ, 2011). Em face destas questões, Bruno procurou outros caminhos profissionais fora da licenciatura.

O terceiro momento da carreira docente foi para o professor Bruno tempo de muitas mudanças, tanto contextuais quanto de relacionamentos pessoais/profissionais. Em um novo cenário educativo, redescobrir a docência como caminho de auto-realização, foi para ele um movimento subjetivo de reconhecimento do *outro* como parceiro e colaborador.

Finalizando o percurso: O que apontam as configurações subjetivas dos professores em diferentes momentos de suas trajetórias profissionais?

“Conhecer equivale a um criar”

(Nietzsche)

“Descrições do que chamamos de realidade vem se tornando cada vez mais complexas, não só porque ‘ficção’ e ‘realidade’ vêm perdendo antigos contornos nítidos mas, também e principalmente, porque ambas estão sendo conceituadas e expostas segundo meios de comunicação cada vez mais inusitados, em vários sentidos”

(Paulo Ghiraldelli Jr.)

Não foi sem propósito que elegi as frases acima para que ilustrassem e ao mesmo tempo, servissem como alusão para as ideias que transitam nestas considerações finais. Criação, impermanência, complexidade, incerteza, realidade, inacabamento, aliados a outros conceitos, serviram de base para estruturação desta parte final da tese. Ainda no memorial, explicitarei uma pergunta central que guiou as escolhas teóricas e metodológicas desta pesquisa: *Porque mais um trabalho sobre trajetórias docentes?* À guisa de finalização, incluo outro questionamento que considero mais pertinente figurar nesta fase do trabalho, que seria: *Em que termos a trajetória docente vista sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade pode contribuir para a ampliação desta temática?*

Pois bem, tal questão guiou a elaboração deste capítulo, para defender a tese que, a Teoria da Subjetividade traz novos modos de compreensão da trajetória profissional docente, ao dar destaque aos movimentos de criação e transformação de sentidos subjetivos sobre a docência em ciências e biologia, em diferentes momentos do percurso pessoal e profissional dos professores.

Assumi, portanto, compreender os momentos importantes da vida docente na perspectiva da Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey (2002, 2005, 2017). O percurso profissional foi compreendido como caminho formativo, em permanente estado de tensão e criação, “um momento de síntese entre o subjetivamente construído e o vivenciado pelo indivíduo na sua ação atual” (RAPOSO; MITJÁNS MARTINEZ, 2011).

As singularidades e as simultaneidades presentes nas histórias de vida profissional foram realçadas para elaborar as configurações de sentidos subjetivos no decorrer de cada trajetória. Tais organizações apresentavam a mobilidade e a heterogeneidade próprias do diálogo entre a subjetividade social e individual dos professores, articulando sentidos produzidos em diferentes tempos e espaços da vida dos docentes. O encontro entre essas dimensões, que mutuamente se constituem e se interpenetram, foi gerador em muitos casos, de instabilidades, descontinuidades e criações de diferentes sentidos para cada sujeito.

Assim, a partir dos casos estudados, a trajetória dos professores apontou para questões importantes que vem sendo estudadas por diferentes linhas teóricas. Entre elas, destaco os motivos envolvidos na escolha e permanência na Licenciatura em Ciências Biológicas, a realidade das escolas vivida pelos professores, a interface entre os sonhos e objetivos do processo de ensino e aprendizagem em ciências biológicas, a importância do *outro*, principalmente dos alunos e colegas professores, no processo de formação docente, entre outros aspectos.

No entanto, o *olhar* para o percurso dos professores a partir da Teoria da Subjetividade, permitiu uma aproximação vicinal com os movimentos de configuração de sentidos no decorrer da profissão, como sujeitos que apresentam histórias singulares de vida. Deu visibilidade às questões que, em certa medida, ficavam à sombra de representações hegemônicas, mas que apresentavam valor inestimável para a compreensão de como se configurava a docência em ciências e biologia para cada sujeito em diferentes momentos de seu caminho profissional.

A teoria permitiu adentrar no universo singular de momentos importantes da vida profissional dos docentes. As configurações de sentidos subjetivos expressaram os diferentes lugares, tempos, experiências, pessoas e contextos da vida dos professores que confluíram para a produção dos sentidos subjetivos sobre a docência. Para Benhachio (2011, p. 74) as configurações subjetivas trazem em si

impressões da história dos sujeitos, na medida em que representam os movimentos singulares de configurações de sentidos subjetivos que eles realizam no seu caminho de vida que dão “tonalidade singular ao sujeito atual”.

As configurações de sentido do momento de opção pela licenciatura de Antônio, Joana e Bruno, expressaram tais modulações. A escolha da profissão docente foi marcada por sentidos subjetivos do contexto social, da subjetividade social, que nem sempre eram favoráveis aos professores.

Para Antônio, por um lado, a vivência de momentos simbolicamente positivos como docente ainda no início da graduação, foram importantes para que ele produzisse novos sentidos subjetivos e assumisse a Licenciatura em Ciências Biológicas como caminho profissional possível de ser construído.

A professora Joana por outro lado, trazia consigo sentidos subjetivos positivos em relação à profissão. A escolha pela Licenciatura em Ciências Biológicas foi para ela uma decisão pessoal que apresentava intensa conexão com outros campos de sua vida. Experiências favoráveis vividas no campo do magistério, a oposição de seus pais por sua escolha e a necessidade de afirmação pessoal, eram as principais questões que serviram de base para a produção de sua configuração subjetiva de docência naquele momento de sua carreira.

Sentidos diversos também transitaram na configuração subjetiva de Bruno. Estavam relacionados tanto ao anseio de escrever uma história profissional diferente daquela de seus familiares, quanto à tensão pela falta de condições para cursar a graduação que havia projetado. Na fronteira entre suas pretensões e a realidade social e econômica que vivia, Bruno configurou sentidos subjetivos que relacionaram a docência com desenvolvimento profissional, construção afetiva e comprometida com a formação cidadã de seus alunos.

A subjetividade discutida a partir da perspectiva sistêmica e processual permite compreender que as escolhas da profissão docente apresentam raízes diversas, intrincadas e por vezes até discordantes. Possibilita incluir dimensões do passado e da história pessoal dos professores como componentes importantes desta teia complexa de sentidos subjetivos. Expande a área de compreensão desta temática, fazendo com que outras questões circulem para o entendimento deste momento da trajetória dos professores.

Assim, os afetos, projetos, sonhos, receios, encantos e desencantos dos sujeitos concretos, portadores de emoções, criatividade e resistência, permitiram uma aproximação diferenciada com tais escolhas. As pesquisas realizadas sobre este momento da trajetória docente, frequentemente relacionam a opção pela licenciatura como expediente usado pelos estudantes, geralmente de baixa renda, para ingressarem na universidade por um curso menos concorrido. A recorrência de tal enfoque contribuí, muitas vezes, para perpetuar formas de ver esse momento de escolha e até mesmo enfatizar noções preconceituosas com a profissão.

Os momentos de escolha pela Licenciatura em Ciências Biológicas feitos por Antônio, Bruno e Joana, expressaram o confronto dos projetos pessoais e familiares, pensamentos e sentimentos com as construções socialmente estabelecidas sobre a profissão docente.

Os momentos de entrada e os primeiros anos na profissão expressaram a condição permanentemente comprometida dos professores com os cenários e contextos sociais que foram potencialmente geradores e/ou reconfiguradores de seus sentidos subjetivos. Tais momentos ressaltaram sujeitos “implicados de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos” (SCOZ, 2009, p.101).

Para a Teoria da Subjetividade, os sujeitos também representam instâncias de rupturas, de pensamento e reflexão. Criam modos de viver e alternativas frente às ideias e práticas sociais estabelecidas.

Os momentos de entrada e os anos iniciais foram particularmente significativos para o processo de (re)elaboração dos sentidos subjetivos dos professores. A entrada propriamente dita no território profissional, o embate entre as expectativas e objetivos traçados pelos docentes para o processo de ensino e aprendizagem com a realidade das escolas e dos estudantes, suscitaram novas organizações nas configurações de sentidos subjetivos sobre a docência em ciências e biologia.

Para Antônio, o início de suas atividades em escolas públicas do interior do Pará, o colocou diante de um universo complexo e sinalizou para abertura de uma questão nuclear para a sua docência. Foi momento de construção do sentido de autonomia como princípio necessário no exercício de sua profissão, que se

transformou na medida em que ele vivenciava situações e contextos diferenciados. Para ele, a docência em ciências e biologia deveria ir além dos conteúdos científicos, abarcar a construção de valores e princípios éticos para a formação cidadã dos estudantes.

A complexidade deste início da docência foi compreendida por Joana sob outras bases. Ainda que este momento da profissão tenha ocorrido em realidades bastante semelhantes às vivenciadas por Antônio, ela construiu para si um modo de posicionar-se frente aos contextos em que vivia. O sentido de profissionalismo que ela engendrou naquele momento, apareceu vinculado tanto a questões de seu universo profissional quanto familiar, e expressou sua compreensão e posicionamento na docência nesta etapa inicial de sua trajetória. Tal sentido compunha a base de sua motivação para a docência naquela etapa.

O professor Bruno, viveu neste momento de seu percurso profissional sentidos contrastantes. Em seus primeiros anos, configurou sentidos subjetivos que relacionavam a docência em ciências e biologia à responsabilidade social e comprometida com seu lugar social. No entanto, sentiu-se profundamente afetado pela realidade dos contextos educacionais que vivenciou. A desvalorização da atividade profissional foi sentida por Bruno como elemento desestimulante.

Estes casos trouxeram questões importantes para a compreensão desta etapa da trajetória profissional, pois se por um lado a difícil realidade da profissão poderia gerar medos e incertezas (HUBERMAN, 2000; FONTANA, 2011), por outro, expressava a capacidade de construção de formas singulares de compreensão da profissão pelo sujeito. Ao passo em que o professor Antônio expressou inquietude e preocupação com a realidade dos alunos e de sua prática, também firmou a licenciatura em ciências e biologia como seu campo profissional. A entrada na carreira e os primeiros anos no magistério apontaram para a importância de entrever e projetar possibilidades de continuidade de formação profissional, como modo de construção de sentidos favoráveis à docência no transcurso da trajetória dos professores. Apontando que sentidos subjetivos de valorização da docência como atividade profissional e realização pessoal podem ser produzidos pelos professores na fase inicial da graduação.

No momento atual do percurso docente, os três professores compartilhavam um mesmo contexto de trabalho pedagógico. Os sentidos construídos por eles

substanciaram a compreensão da experiência vivida como produção eminentemente subjetiva, alicerçada fortemente na biografia da pessoa e na multiplicidade de caminhos, conflitos e desdobramentos de situações e contextos (GONZÁLEZ REY, 2011).

Na configuração subjetiva de Antônio, os sentidos expressaram as questões por ele valorizadas e construídas em diferentes momentos pessoais/ profissionais, como a importância da colaboração e da autonomia no exercício da docência, assim como, da religião e da implicação com o *outro*. Joana por sua vez, manifestou o quanto questões vivenciadas nas escolas em que trabalhou nos seus 25 anos como professora a afetaram. Os sentidos construídos sobre profissionalismo expressaram sua produção subjetiva no transcurso da profissão. Com ele, posicionou-se perante a desvalorização da profissão e das condições reais de seu exercício docente.

O professor Bruno configura sentidos sobre a importância que a vivência partilhada da docência teve para ele. Em um novo cenário educativo que favorecia práticas colaborativas, ele passou a considerar que esse era um caminho possível e importante para sua vida profissional. Assim, ele poderia contribuir para o processo de educação formal de seus alunos, não apenas como professor de conteúdos específicos, mas com bom senso, integridade, reciprocidade e generosidade. O professor construiu sentidos subjetivos da docência que incluíam o envolvimento emocional, de forma diferente daqueles que Joana configurou para si.

Os professores se reportam ao seu momento atual vinculando-o a sentimentos diversos, como satisfação pessoal, felicidade, afirmação de escolha profissional, medo do futuro da educação, tristeza pela situação do ensino escolar, preocupação com a vida e as perspectivas de seus alunos. No horizonte da Teoria da Subjetividade, as emoções são componentes essenciais na produção dos sentidos subjetivos, potencialmente capazes de provocar transformações nas configurações subjetivas.

A tensão e a contradição entre a subjetividade social e individual deslocaram sentidos e deram origem a outros. As trajetórias dos três professores que participaram desta pesquisa realçaram os movimentos de criação e transformação.

As configurações de docência colocaram em foco grandes questões que circulam no universo docente a partir da compreensão dos sujeitos em sua

singularidade e apontaram para as possibilidades de mudanças que eles engendraram na medida em que percorreram os diferentes contextos de sua profissão. O intrincado diálogo entre a subjetividade social e a individual, fez com que temas nucleares para o campo da educação, como profissionalismo, autonomia e docência colaborativa aparecessem enredados com expectativas pessoais e familiares, amizade, violência escolar, desprestígio profissional, satisfação, desencanto, dentre outros.

Os casos analisados permitiram compreender como as mudanças nas organizações das configurações subjetivas abriram caminhos para novas compreensões sobre a docência. No caminho profissional, a construção do sentido de autonomia e da importância da partilha, do diálogo e amizade nas relações profissionais elaborada por Antônio e Bruno, assim como, as formas de compreensão do conceito de profissionalismo que Joana construiu para si ao longo de seu percurso, expressam a importância da existência de condições que possam favorecer a produção de sentidos subjetivos positivos em relação à profissão.

A construção teórica da subjetividade apontou para a trajetória docente como um caminho plástico, versátil, criativo e autoral. Ainda que os movimentos nas configurações subjetivas sejam transformações eminentemente singulares, tal constructo trouxe visibilidade para questões que afetaram e foram capazes de provocar mudanças nos sentidos subjetivos dos professores e, portanto, podem ser dimensões importantes de serem discutidas/reconhecidas no horizonte da formação docente, sejam no tempo da graduação ou na formação continuada.

Assim, com vistas a responder a pergunta que está no início deste capítulo, 'o que apontam as configurações subjetivas dos professores em diferentes momentos de suas carreiras profissionais?', apresento a seguir três eixos principais que estiveram na base da criação de sentidos subjetivos favoráveis à docência em ciências e biologia nos casos analisados. Tais eixos encontraram-se profundamente imbricados nas expressões dos sujeitos e somente serão apresentados separadamente para destacar a importância que tiveram nas transformações das configurações subjetivas.

1. *É importante que os professores tenham vivências emocionalmente positivas com a profissão no decorrer da formação e trajetória profissional, que possibilitem a configuração de sentidos de valorização da docência em ciências e biologia*

Momentos de envolvimento emocional com a profissão foram dimensões subjetivamente transformadoras nas trajetórias pesquisadas. As modificações nas configurações subjetivas dos professores expressaram questões que não estavam diretamente relacionadas aos currículos, áreas temáticas, disciplinas, conhecimentos científicos e metodologias. A alegria em reconhecer a docência em ciências e biologia como um 'lugar profissional', a satisfação em compartilhar sua profissão com seus colegas, de estudar, partilhar e construir conhecimentos relacionados à área de ciências biológicas e de sentir-se valorizado pelas suas escolhas profissionais, foram sentidos subjetivos engendrados pelos professores em direção da valorização de sua atividade docente.

As emoções dos professores têm sido pouco valorizadas em relação aos aspectos conceituais na compreensão da profissão. É ainda desafiador pensar na formação dos professores considerando a dimensão subjetiva. Os casos destacados na pesquisa ressaltaram a docência como atividade desenvolvida por sujeitos em seus processos de vida, com emoções, pensamentos, afetos e conhecimentos produzidos nos diferentes espaços sociorelacionais que transitaram.

Autores como Coelho (2012) e Scoz (2012) consideram que a formação docente tem privilegiado as dimensões baseadas no desenvolvimento das dimensões intelectuais contribuindo, desta forma, para enfatizar a perspectiva conceitual do processo de ensino e aprendizagem.

A centralidade do processo formativo aparece ainda deslocada para questões intelectuais e individuais. Nesta perspectiva, as trajetórias dos professores sinalizaram para a importância do reconhecimento da subjetividade nos processos de formação profissional, que compreendam o professor "como sujeito que pensa e se emociona diante de sua docência" (BENACHIO, 2011, p.119), pode contribuir para a geração de espaços e vivências emocionalmente positivas e a produção de sentidos subjetivos favoráveis à profissão.

2. *A docência como exercício colaborativo e partilhado contribui para a configuração do professor como sujeito em seu contexto de ação profissional*

O exercício colaborativo da docência, com a companhia, participação e implicação do *outro professor* foram, em medidas e impactos diferenciados para cada sujeito, espaço de (re)criação de novos sentidos subjetivos favoráveis à docência, as dimensões relacionais e afetivas foram expressas por eles como componentes importantes para seu exercício docente.

Para Antônio, Bruno e Joana, as experiências dialogadas e colaborativas de docência não foram somente instâncias organizacionais. Permitiram que eles confrontassem os diferentes modos de compreensão da profissão que traziam consigo e se posicionassem frente ao seu novo contexto de ação. O exercício colaborativo e partilhado favoreceu a implicação emocional dos professores com a docência, produziu sentimentos diversos, como reconhecimento profissional, bem-estar pessoal, sentimento de acolhimento e amizade. A implicação com o *outro*, fomentou a emergência de novas ideias e formas de compreensão do trabalho pedagógico que os professores desempenhavam.

Tais vivências foram capazes também de deslocar outros sentidos subjetivos. A compreensão de autonomia docente engendrada por Antônio passou por transformações importantes através da tensão entre as subjetividades social e individual.

3. *É importante que no decorrer de sua trajetória profissional, os professores construam formas de resistências às representações predominantes da profissão*

Os casos pesquisados ressaltaram a amplitude de questões que permanecem há muito tempo desenhando cenários obscuros da educação no Brasil. A precarização da educação escolar e a desvalorização social da profissão docente, por exemplo, foram compreendidas pelos professores por meio da produção de diferentes sentidos subjetivos. Equilibrar sonhos e expectativas diante da contundente realidade das escolas, permanecer ou não na profissão, investir mais na relação pessoal com os alunos ou distanciar-se deles, continuar seu processo de formação profissional, foram escolhas feitas pelos docentes a partir de suas produções subjetivas.

Estas questões e muitas outras afetaram os professores em seu dia a dia na profissão. Investir nos profissionais e nas condições reais para que eles possam desenvolver com qualidade seu trabalho pedagógico, infelizmente, parece ainda um horizonte distante de ser alcançado. Arroyo (2009) defende que estas conquistas mais gerais somente poderão ser estabelecidas com a afirmação de uma cultura educativa pública, que inclua o reconhecimento social e coletivo dos direitos sociais e o comprometimento da sociedade com a educação.

Contudo, como continuar *ser e querer ser* professor diante de um cenário educativo tão desfavorável? Antônio, Joana e Bruno responderam tal questão configurando para si modos de viver a profissão docente em suas trajetórias. Investiram no desenvolvimento profissional, sentiram-se valorizados e reconhecidos no ambiente escolar na medida em que propunham e participavam dos projetos e demandas escolares que valorizaram o trabalho docente coletivo. Essas questões foram para eles expedientes importantes para a criação de sentidos subjetivos favoráveis à docência em ciências e biologia.

Compreendo que no decorrer do percurso docente, os professores necessitam vivenciar espaços de reafirmação e valorização de sua profissão. Precisam criar formas de resistência que não signifiquem descrença, indiferença, neutralidade ou mesmo perda da esperança na profissão. O desenvolvimento profissional não pode se relacionar apenas com saberes e práticas docentes, pois carregamos muitas heranças subjetivas que se articulam de modo complexo com aquilo que devemos ser ou fazer para sermos bons professores de ciências e biologia.

As trajetórias analisadas à luz da Teoria da Subjetividade ressaltaram a natureza complexa do percurso profissional docente. As configurações produzidas a partir da experiência vivida por cada um dos professores, possibilitou avançar na compreensão de questões importantes que compõem o caminho que professores e professoras empreendem em diferentes momentos da carreira.

Tenho clareza que no processo de construção deste trabalho, transitei em uma linha de pesquisa que está em construção. Aberta, portanto, para possibilidades de desenvolvimento de novas interpretações sobre a docência como produção subjetiva. Como Chaves (2000), entendo que pesquisar é fazer opções, desta forma, elegi compreender os momentos importantes do percurso de

professores de ciências e biologia a partir da perspectiva cultural-histórica da subjetividade.

Assumo as parcialidades e incompletudes deste exercício de pesquisa. Pois, muitas questões que transitaram neste trabalho ficaram à sombra daquelas que considerei relevantes e que, portanto foram eleitas para serem discutidas e analisadas no desenvolvimento do *corpus teórico* do trabalho.

À vista destas questões, finalizo apontando para a riqueza e a importância de reconhecer, em produções acadêmicas futuras, que o percurso de vida profissional dos professores é uma produção subjetiva que acontece em diferentes espaços sociorrelacionais, com distintas implicações para a docência em ciências e biologia. Tal perspectiva alimenta, portanto que novas leituras sobre o itinerário dos professores possam realizadas e contribuam para a compreensão e valorização da atividade docente.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto. Memoriais de Formação: a (re)significação das imagens – lembranças/ recordações – para referência para a pedagoga em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ALLAIN, Luciana Resende. Dilemas, Conscientização e Construção da Identidade docente entre professores em especialização. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Capa. vol. 1. n. 2, 2001. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/238>>. Data de acesso: 20ago. 2015

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade: saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação. In: PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais: Quais as estratégias? Quais as competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

AMARAL, Ana Luiza Snoeck Neiva do. **O Sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos**. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANTUNES, Ângela. PADILHA, Paulo Roberto. **Projeto Mova- Brasil: Desenvolvimento e cidadania**. 2014. Disponível em: < <http://ead.unifreire.org>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 11 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. 2009.

ARRUDA, Sergio de Mello e PASSOS, Marinez Meneghello. Da psicanálise ao ensino de ciências: o "desejo do docente" e o "professor como um lugar". **Revista Ciência e Educação** (Bauru). vol.18, n.1, pp.69-80, 2012.

BAPTISTA, Leandro Vasconcelos; MIRANDA, Monike Hiasmin Gomes; PARANHOS, Ronés de Deus; GUIMARÃES, Sendin Moreira Guimarães. Formação de formadores: a trajetória dos professores de um curso de ciências biológicas. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 10, 2013. Águas de Lindóia- SP. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia, São Paulo, 2013.

BEHRNIN, Maria Cristina Doglio. Vozes docentes: Análise de reflexões de professores de Ciências sobre sua vivência profissional. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 73-86, Abr. 2011.

BENACHIO, Marly das Neves. **Indicadores de movimentos de conscientização de professores em processo de formação continuada em serviço**. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

_____. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Subjetividade: O sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

BRANCO, Amanda Castelo. **O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a escassez de professores de biologia no ensino médio: possíveis relações**. 2015. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal de Viçosa, 2015.

BRANDO, Fernanda da Rocha; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência e Educação**. Bauru, 2009, vol.15, n.1, p. 155- 173. 2009.

BRASIL, Osimar Bezerra Magalhães; GONZAGA, Amarildo Menezes. Autobiografia na legitimação da educação científica: A percepção de ciência na história de vida de um professor de Biologia. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8. 2011, Campinas- SP. **Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VIII ENPEC**, Campinas, São Paulo, 2011.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues. **O ciclo de vida profissional de professores de biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho**. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2011.

BURNIER, Suzana et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35, p. 343- 358. Maio /ago 2007.

BUZA, Juliana Lando Canga. **Ensino de ciências em Cabinda/Angola: condições da prática docente, idéias de professores e desafios**. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Belém, 2007.

CACHAPUZ, Antônio, GIL-PÉREZ, D., CARVALHO, Ana Maria Pessoa. PRAIA, J. E VILCHES. **A Necessária renovação do ensino de Ciências**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo, Cortez, 2003.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. A amizade como paisagem conceitual e o amigo como personagem conceitual, segundo Deleuze e Guattari. **Kriterion**. Belo Horizonte. v. 48, n. 115, p. 33-45, 2007.

CASTRO, Magali de. **Memórias e trajetórias docentes: os bastidores de uma pesquisa**, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. Porto- Portugal, Porto editora, 1999.

COELHO, Cristina. Massot Madeira. Sujeito, linguagem e aprendizagem. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **A Complexidade da Aprendizagem**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MITJANS MARTINEZ, Albertina. SCOZ, Beatriz. Judith. Lima, CASTANHO. Marisa Irene Siqueira. **Ensino e aprendizagem: A Subjetividade em foco**. Brasília- DF: Líber livros, 2013.

_____. Pesquisa em educação: desafios para a epistemologia qualitativa de González Rey. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; NEUBERN, Mauricio; MORI, Valéria Deusdará (org.). **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Alínea, 2014.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez editora, 2002.

COSTA, Mara Lúcia Rodrigues; REZENDE Flavia. Construção da identidade docente em um curso a distância de Licenciatura em Biologia. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013. Águas de Lindóia- SP. **Atas** do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, São Paulo, 2013.

CHAVES, Sílvia Nogueira. **A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir**. 2000. 168 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de educação da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 2000.

_____. MAUÉS, Josenilda; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver (orgs.). **Memórias de formação e docência: histórias e trajetórias de transformação**. Belém: CEJUP, 2007.

_____. **Reencantar a ciência, reinventar a docência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

CRUZ, Eliseu Pinheiro da; BARZANO, Marco A. L. Saberes Docentes: um olhar para a dimensão não exigida nas trajetórias de professores- pesquisadores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**. v. 19 (1), p. 117-139, 2014.

CUNHA, Myrtes Dias da. Subjetividade e Constituição dos professores. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson Learning. p. 191-213, 2005.

DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves et ali., Construindo Identidades no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da EACH/USP. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 10. 2013. Águas de Lindóia- SP. **Atas** do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, São Paulo, 2013.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 115, p. 139-154, Mar. 2002. Disponível: <<http://www.scielo.br>>. Acesso: 10 mar. 2014.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira. Formação: um evento intersubjetivo e interdiscursivo; enredando fragmentos. In: CHAVES, Silvia; BRITO, Maria dos Remédios de (org.). **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011.

FAUSTINO. Isabel Maria Lopes Ribeiro. **Trajetórias de profissionalidade e ciclo de vida profissional: Um contributo para o conhecimento dos professores de educação especial**. 2011. 260 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2011.

FERNANDEZ, Thaís Almeida Cardozo. A identidade dos futuros professores de Ciências e biologia: a licenciatura (ainda) desprestigiada. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013. Águas de Lindóia- SP. **Atas** do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, São Paulo, 2013.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 19. n. 59. p. 851-869. out-dez.2014.

FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física**. São Paulo, v.24, n. 4, p. 507-523, out- dez. 2010.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Memórias da formação nas experiências de iniciação à docência. In: CHAVES, Sílvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios (org.). **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011, p. 79-105.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andrew. (org.). **Teacher development and educational change**. Londres, Falmer Press, 1992.

GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência e Educação**, Bauru , v. 21, n. 1, p. 149-158, Mar. 2015.

GATTI, Bernadete. Formação continuada e professores: a questão social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p. 191-204, jul. 2003.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, António et al. **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora, 1999, p. 63-92.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. **Filosofia da Educação**. 2 ed Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GONÇALVES, José Alberto M. **A Carreira das professoras do ensino primário**. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto editora, Portugal, 2000.

_____. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação** n.º 8 jan/abr 2009.p. 23-36.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2005. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, 1º sem. de 2003.

_____. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004 a.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004 b.

_____. (Orgs.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo, Thomson Learning, 2005.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson Learning, 2005b.

_____. O Sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In. TACCA, Maria Carmen. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

_____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Revista Psicologia da Educação**, n.º 24, p. 155-179, 1º semestre de 2007.

_____. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem. In: MARTINEZ, Albertina. Mitjásns. e TACCA, Maria. Carmen (Org.) **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas: Alínea. 2009b, p. 119-147.

_____. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo– sociedade numa perspectiva cultural–histórica.** ECOS v. 2, nº 2, 2012a. p. 168 -185.

_____. **O Pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento.** São Paulo: Hucitec, 2012b.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2ª ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Weverton Santos de; PAGAN, Acácio Alexandre; SUSSUCHI, Eliana Midori. Características do ser professor: uma análise das representações sociais de graduandos de Química, Física e Ciências Biológicas. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013. **Atas** do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2013.

KIEREPKA, Janice Silvana Novakowski; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa; WYZYKOWSKI, Tamini. A Constituição docente em Ciências através do desenvolvimento de narrativas. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9. 2013. Águas de Lindóia- SP. **Atas** do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, São Paulo, 2013.

KRASILCHIK, Myriam. **Reformas e realidade o caso do ensino de ciências.** São Paulo, EPU/Edusp, 2004.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Trajetórias formativas docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 7-28, set. 2012.

LELIS, Isabel Alice. A Construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Ofício de professor: histórias e perspectivas e desafios internacionais.** 6ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2015.

LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 59-84, jul/ dez 2002.

LIMA, Nancy Nonato de. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambú, Minas Gerais. **Anais (on-line).** Caxambú: ANPED, 2006. Disponível: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

LOGUERCIO, Rochele de Quadros; DEL PINO, José Claudio. Os discursos produtores da identidade docente. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 17-26, 2003 .

LONGHINI, Iara Mora. **Professoras de biologia: história de vida, formação e contexto educacional brasileiro (1960-2010)**. Jan- Abr, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1935/193526311013>>. Acesso em: 27 set. 2016.

LOPES, Lourival da Silva. **História de professores aposentados: (re)visitando trajetórias profissionais**. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí. Piauí, 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. São Paulo: Artmed, 2008.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. Rio de Janeiro: Thomson, 2005.

_____. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina et al. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber livros, 2012.

_____. GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, Educação e Aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural – histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MONTE, Patrícia Melo do. FORTES-LUSTOSA. A constituição subjetiva da aprendizagem no aluno/ adolescente com altas habilidades /superdotação. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.

MOTA, Maria Alice Alves da, URT, Sonia da Cunha. Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 14, n. 4, p. 621-629, out./dez. 2009.

MOITA, Maria Conceição. Percurso de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antônio. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

MORI, Valéria D. Os sentidos subjetivos configurados na experiência do câncer: um estudo de caso. IN: GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; BIZERRIL, José. **Saúde, Cultura e Subjetividade: uma referência interdisciplinar**. Brasília, uniCEIUB, 2015. p. 115- 130.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NEUBERN, Mauricio da Silva. **Complexidade & psicologia clínica: desafios epistemológicos**. Brasília: editora Plano, 2004.

NEUBERN, Mauricio da Silva. Hipnose, dor e subjetividade: considerações teóricas e clínicas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 303-310, abr./jun. 2009

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Editora Porto, 2000.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid, 2009.

OGO, Marcela, Yaemi; LABURÚ, Carlos. Eduardo. A Permanência na carreira do professor de ciências: uma leitura baseada em Charlot. **Revista Ensaio**, vol. 13, n. 2, maio-agosto 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto) biografia: formação, territórios e saberes**. EDUFRN, 2008.

PITOLLI, Alexandra Marselha Siqueira. **A Formação inicial de professores de ciências e biologia: uma análise a partir da visão de licenciandos de uma universidade pública**. Tese. 254 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

PRAZERES, Sandra Mary Gonçalves. **Constituição da subjetividade docente: As implicações na prática educativa**. 2007. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

QUADROS, Ana Luiza et al. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com a nossa memória. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 7, n. 2, p. 4- 11, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v7n1/1983-2117-epec-7-01-00004.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2015.

RAPOSO, Patrícia Neves; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. A Aprendizagem de alunos com deficiência visual: reflexões a partir de uma pesquisa no ensino superior. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

RATIER, Rodrigo. Ser professor: uma escolha de poucos. **Revista Nova Escola**. Jan. 2010. Disponível: <<https://novaescola.org.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

RODRIGUES, Isabel Cristina França dos Santos. **Professoras aposentadas em território rural/ribeirinho: Identidades e práticas socioculturais**. 2013. 240 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

_____. MARTÍNEZ, Mitjás Albertina. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 17. n. 3. jul/dez de 2013.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SANTOS, Donato M. dos; DANTAS, M. A. T.; OLIVEIRA, A. G. A. Principais fatores que motivam os professores de ensino de Ciências e/ou Biologia do município de Aracaju, Sergipe a lecionarem. **Scientia Plena**, v. 5, n. 3. 2009. Disponível em: <scientiaplena.org.br>. Acesso em: 16 mar. 2017.

SANTOS, Mariana dos; TAVARES, Diego; FREITAS, Denise de. A escolha da profissão professor – Uma história envolvendo o passado. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013. Águas de Lindóia – SP. **Atas**. Águas de Lindóia, São Paulo, 2013.

SANTOS, Gideon Borges dos. Usos e limites da imagem da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52, jan.-mar. 2013.

SCOZ, Beatriz. Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. **A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas: Alínea, 2009.

_____. **Identidade e subjetividade de professores: sentido do aprender e do ensinar**. São Paulo: Vozes, 2012.

_____. TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Subjetividade, ensino e aprendizagem: contribuições de pesquisas acadêmicas. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina, SCOZ, Beatriz, CASTANHO, Maria Irene Siqueira (org.). **Subjetividade e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Líber Livros, 2012.

SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

SOARES, Fernanda. Vieira. **Subjetividade, história de vida e formação docentes: Sentidos de ser professor**. 2010. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Ceará. 2010.

SOUZA, Eliseu Clementino de. (Org.) **(Auto) biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN, 2008.

_____. Memória, (auto) biografia e formação. In: CHAVES, Sílvia Nogueira. BRITO, Maria dos Remédios de. **Formação e Docência:**

perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica (Org.). Belém, CEJUP, 2011.

SOUZA, Claudemir dos Santos. **A importância da estrutura familiar na organização da subjetividade**. 2005. 82p Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2005.

TACCA, Maria Carmen. Relação Pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F. L (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. Rio de Janeiro: Thomson Learning, 2005.

_____. GONZÁLEZ REY, Fernando. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

_____. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MITJÁNS MARTINÉZ, Albertina. **A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, editora Alínea, 2009.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 209, dezembro de 2000.

_____; LESARD, Claude. **O Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRAZAN, Eduardo; DUTRA, Edna Falcão; WINCHC, Paula Gaida; SILVA, Andréia Aurelio de. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Revista diálogo Educacional**. Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, jan./abr. 2008.

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Marcio Borges. O conceito de motivação na psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v. 8, n. 1, p. 119- 132, 2005.

VAITSMAN, Jeni. Subjetividade e paradigma do conhecimento. **Boletim Técnico do Senac**, v. 21, n. 2, maio/ago., 1995.

XAVIER, Mírian. **A Aprendizagem profissional da docência de professores de ciências e biologia**. 2014, 322 f. Tese (Doutorado em Educação). Curso de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2014.

Apêndices:

Apêndice A – Termo de livre consentimento



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS**

Este projeto é parte do processo de pesquisa em nível de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará. A pesquisa tem como foco investigar as transformações que ocorrem nas configurações de sentidos subjetivos de docência em diferentes momentos da carreira profissional. Para alcançar este objetivo, serão utilizados complemento de frases, questionários, entrevistas e conversas informais com os participantes. Procedimentos semelhantes têm sido realizados em várias pesquisas, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem estar dos sujeitos. Além disso, não serão revelados os nomes de professores envolvidos na pesquisa e os resultados da mesma serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos.

Pesquisadora Responsável: Marciléa Serrão Resque
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e
Matemáticas

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade autorizo a utilização das informações que fornecerei para a presente pesquisa.

Belém, _____ / _____ / _____

Assinatura do responsável

Apêndice B – Complemento de frases

Amigos! desenvolvo um trabalho de pesquisa voltado para as questões subjetivas da docência. Meu foco é a **construção da trajetória docente ao longo do tempo**, com este propósito, proponho um instrumento de pesquisa chamado **complemento de frases**. Ele deve ser complementado com palavras ou frases curtas sobre o que a frase provoca ou evoca em você.

1. A sala de aula
2. Acredito
3. Agora eu posso ser
4. Algumas vezes ...
5. Amo ...
6. Antes eu ...
7. Ao longo do tempo eu ...
8. Aprender ciências para
9. As contradições ...
10. Busco sempre ...
11. Como professor quero sempre ...
12. Conhecimento
13. Desejo que ...
14. Desejo que meu aluno
15. Durante minha trajetória eu ...
16. É importante ensinar
17. Quero ensinar para
18. Ensinar ganha sentido quando ...
19. Esforço-me diariamente
20. Eu gosto de ...
21. Antes me via como uma professora que ...
22. Fico feliz quando
23. Fico triste quando ...
24. Gostaria que um dia ...
25. Hoje sou
26. Me faz feliz

27. Me sentia ...
28. Meu aluno ...
29. Meu maior desejo
30. Meu principal problema na escola ...
31. Meu trabalho
32. Meus colegas de trabalho ...
33. Minha docência ...
34. Minha família
35. No passado eu ...
36. Desde o início da minha docência ...
37. O conhecimento
38. O tempo mais feliz ...
39. Olho para o futuro e ...
40. Proponho-me ...
41. Quando era estudante
42. Quero ensinar para ...quero que meu aluno ...
43. Queria ser professor para ...
44. Sempre quis
45. Sofro quando ...
46. Tive que ..
47. Me sinto feliz quando ...
48. Acho que sou melhor quando ...
49. Agora me vejo como ...
50. Me sinto bem quando ...
51. Quando olho pra traz vejo que ...
52. Com os outros professores ...

Apêndice C – Questionário aberto

Nome: _____

“Na época em que me decidi pela licenciatura”...

- Pontos a considerar:
 - a) Como foi sua escolha profissional.
 - b) Você pode falar sobre os eventos que foram marcantes para você nesta época?
 - c) Como se sentia/ percebia como aluno do curso de licenciatura?
 - d) Você lembra de situações ou eventos marcante deste tempo?
 - e) Como foi o início de sua vida profissional? Como você se sentia?

“Hoje eu sou um professor...”

- Pontos a considerar:
 - a) Como você se vê docente hoje. E antes?
 - b) O que é mais importante para você como professor.
 - c) Quais as dificuldades que você sente hoje como docente. E antes?
 - d) E a sua docência, como você sente que é

“Minha vida pessoal e a profissional...”

- Pontos a considerar:
 - a) O “ser professor” se relaciona com que outros aspectos de sua vida?

Apêndice D – Entrevista

1. Questões iniciais utilizadas nas entrevistas relacionadas à temática Trajetórias docentes:
 - a) Preferências pessoais.
 - b) Interesses.
 - c) Satisfações.
 - d) Frustrações.
 - e) Dificuldades.
 - f) Projetos futuros.
 - g) Medos.
 - h) Como me vejo como professor de ciências e biologia?
 - i) O que pretendo com minha docência em ciências e biologia?
 - j) Quando olho para o tempo que percorri no magistério, quais são as mudanças que enxergo?