

Identidade docente: reflexões de professores de Química sobre a trajetória acadêmica e profissional

Teacher identity:
chemistry teachers' reflections about Initial training and professional

Assicleide da Silva BRITO¹

Edinéia Tavares LOPES²

Maria Batista LIMA³

Resumo

Este trabalho tem como objetivo investigar a construção da identidade docente em Química, a partir da trajetória acadêmica e profissional de professores iniciantes nessa docência. A investigação foi realizada por meio de narrativas de histórias de vida de sete egressos da primeira turma do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe (CLQ/UFS). Com a análise, foi possível estabelecer relações entre os elementos dos períodos de formação e da atuação profissional e as expectativas positivas desses professores para continuidade da carreira profissional.

Palavras-chave: Identidade Docente. Licenciatura em Química. Saberes Docentes. História de Vida.

Abstract

This work aims to investigate the construction of the teacher identity in Chemistry, based on teachers' academic career and professional performance of whom just started their teaching practice. The investigation had been carried out through narratives of histories of life collected among seven individuals graduated at the first Chemistry Licentiate Course (CLC / UFS). Throughout analysis, it was possible as stablish connections between the elements of the periods of training and working as positive expectations from these teachers to continuing their professional career.

Keywords: Teacher Identity. Graduation in Chemistry. Teaching Knowledge. History of Life.

- 1 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS), Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB), Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE), Tel.: (79) 99969-436. Email: <assicleidebrito@gmail.com>.
- 2 Doutora em Educação (UFS), Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE), Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe (DQI/PPGECIMA), Av. Vereador Olímpio Grande, s/n. Itabaiana-SE. CEP: 49.500-000. Tel.: (79)3432-8216. Email: <edineia.ufs@gmail.com>.
- 3 Doutora em Educação (PUC-Rio), Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE), Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe (DEDI/PPGECIMA), Av. Vereador Olímpio Grande, s/n. Itabaiana-SE. CEP: 49.500-000. Tel.: (79)3432-8217. Email: <mabalima.ufs2@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 63	p. 907-926	set./dez. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

1 Introdução

Discutir a formação de professores é fundamental para que a profissão seja entendida em sua complexidade, tanto na prática pedagógica quanto no contexto mais amplo de atuação desses professores. Observa-se que essa formação envolve vários saberes da trajetória de vida do professor, pois é a partir deles que é constituída e modificada a identidade profissional, quando é atribuído sentido às suas ações face às diferentes atitudes e reflexões vivenciadas durante a sua trajetória de vida (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000; MARCELO, 2009; PEREIRA, 2007; TARDIF, 2012).

Segundo D'Ávila (2007), a identidade profissional é constituída por um processo social e pessoal. Social pela influência dos grupos que constituem as relações humanas, em um processo contínuo de identificação e diversificação com o outro nas ações coletivas provenientes da atuação profissional docente. E também é construída pela formação pessoal, subjetiva e biográfica do indivíduo com as características enraizadas da sua vivência anterior à profissionalização e das visões situadas no presente profissional.

É pessoal porque singular, intransferível, própria a cada indivíduo com sua trajetória original, construindo-se no diálogo do sujeito consigo mesmo, e com seu entorno. É também social, pois construída coletivamente e nas relações do sujeito com outrem. Neste sentido, é contextual, constrói-se de modo situado num tempo/espaço histórico determinado. (D'ÁVILA, 2007, p. 224).

Para Marcelo (2009), a identidade profissional docente envolve um processo de interpretação e reinterpretação das experiências dos professores, pois ela é influenciada tanto pelos aspectos pessoais quanto sociais e cognitivos. Esse processo de construção da identidade contribui para a autoeficácia, a motivação, o compromisso, a satisfação com o trabalho e a construção da própria imagem de ser professor. Em outras palavras, entende-se a identidade como um processo de construção contínua, em cuja composição as diversas ações, reflexões, princípios e valores da atividade docente interferem nela.

É nessa perspectiva de compreensão do processo de construção da identidade docente, dos saberes e das ações da atividade dos professores que se percebe a importância de compreender a trajetória pessoal e a formação desses indivíduos para identificação e estabilização na profissão. Passos (2002) destaca que a identidade não é algo estável, mas um processo, uma produção, algo em movimento, em transformação, sempre inacabado e construído socialmente.

Com isso, entende-se que a docência é também compreendida a partir daquilo que os professores consideram importante para a sua prática, a partir das experiências da atividade profissional como também dos saberes formais, das

relações com os alunos e das reflexões pessoais (MARCELO, 2009). Nessa linha de pensamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica apresentam a seguinte concepção de docência:

[...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 2).

Nesse entendimento, o trabalho docente se caracteriza pela pluralidade de saberes que os professores carregam continuamente no seu desenvolvimento profissional. Esses saberes são definidos por Tardif (2012) como um saber plural, oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, em que os saberes profissionais são fornecidos pelas instituições de formação de professores (saberes teórico-metodológicos).

Nesse sentido, a prática docente não é apenas um objeto do saber, mas também a mobilização de diversos saberes. Os saberes pedagógicos que, por sua vez, representam reflexões sobre a prática educativa para a condução das atividades de forma coerente. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, incluindo os saberes sociais transmitidos nos cursos de formação de professores. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e relacionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Já os saberes experienciais desenvolvem-se por meio do trabalho cotidiano (TARDIF, 2012).

Desses pressupostos, é desenvolvida desde 2006 uma investigação⁴ que tem como objetivo identificar o perfil de egressos e compreender o processo de construção da identidade docente desse grupo de acadêmicos do curso de

4 A investigação é desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (GEPIADDE) da Universidade Federal de Sergipe, contando com a participação de pesquisadores, graduandos e mestrands vinculados aos programas de: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA).

Licenciatura em Química de uma universidade pública localizada no agreste sergipano. Os primeiros estudos apontam dados da construção da identidade docente dos egressos da primeira turma desse curso, estabelecendo relações entre a trajetória escolar e a acadêmica (BRITO; LIMA; LOPES, 2014; BRITO; LIMA, 2014; BRITO, 2013).

Em continuidade a esses estudos, o presente trabalho tem como objetivo investigar a construção da identidade docente em Química, a partir da trajetória acadêmica e profissional desses professores iniciantes na docência.

2 A abordagem metodológica, os sujeitos da pesquisa e a coleta e análise do dados

Este trabalho teve como referencial metodológico a pesquisa qualitativa, por meio do método de história de vida (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O caráter qualitativo desta pesquisa está no aspecto de interpretação da fala dos professores, durante os relatos de sua formação escolar, acadêmica e profissional (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O roteiro da entrevista foi organizado em temas que serviram para introdução das ideias iniciais sobre a formação inicial e atuação profissional docente e, em seguida, eles mesmos deram o norte à entrevista. As temáticas desse roteiro foram relacionadas à *Apresentação dos informantes*, ao *Período de entrada na profissão*; ao *Período acadêmico na formação inicial*; e ao *Período escolar na Educação Básica*.

Os dados foram investigados no período de maio a setembro de 2012. A análise qualitativa e quantitativa para a contraposição dos dados foi realizada a partir do conjunto de técnicas que compõem a análise de conteúdo (BARDIN, 2010). A partir de cada temática investigada, foram organizados subeixos de estruturação e categorias para facilitar na compreensão das informações. O método contribui para a explicação e a sistematização do conteúdo dos relatos e o significado desses conteúdos, pois a opção de realizar uma análise temática se justifica pela vontade de compreender o sentido pleno do discurso apresentado pelos professores. Assim, a construção das categorias permitiu a compreensão das inferências citadas por eles nas temáticas.

Dos 14 egressos do curso de Licenciatura em Química (LQ), no primeiro semestre de 2010, nove deles foram convidados porque tinham ou estavam atuando como professores. Sete deles aceitaram participar do estudo. Dos sete professores, cinco deram continuidade à formação em nível de mestrado, sendo dois em Química e quatro em Ensino de Ciências e Matemática. Eles apresentaram faixa etária de 24 a 26 anos e, no momento da investigação, eram oriundos: dois do município onde cursou a LQ (Itabaiana), um da capital sergipana e quatro de cidades do interior do estado de Sergipe.

Dos professores que apresentaram mais tempo de experiência profissional docente, dois apresentaram quatro anos de atuação profissional entre escolas particulares e públicas, e um professor três anos em escola pública. Cabe salientar que eles apresentam mais tempo de atuação porque iniciaram suas experiências com contratos ainda no curso de formação.

Dois professores apresentaram um menor tempo de carreira, pois só conseguiram um contrato como professores de Química depois de certo tempo de conclusão do curso, ou seja, um com sete meses em uma escola pública por meio de contrato temporário e outro com seis meses em uma escola particular. As experiências profissionais, como contratados temporários, dos outros dois professores ocorreram durante o curso de graduação e duraram dois anos.

3 Resultados e Discussões

3.1 Reflexões sobre a Trajetória Acadêmica e Profissional de Professores de Química

No momento de releitura dos relatos dos professores, observou-se que algumas informações se completavam para a compreensão de cada elemento. Nesse aspecto, alguns dados tiveram apresentação conjunta dos eixos, subeixos e categorias para facilitar a visualização e interpretação das respostas. Já outros dados foram discutidos individualmente. Os dados foram organizados em quatro eixos que abordam aspectos da formação e atuação desses professores, conforme quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 - Resumo dos eixos estruturadores da análise

Eixos	Título	Descrição
Eixo 1	Período Acadêmico	Apresentação dos elementos (atividades, eventos, disciplinas, projetos e outros) da trajetória de formação acadêmica
Eixo 2	Entrada na atuação profissional	Apresentação das percepções iniciais sobre o ingresso na atuação profissional
Eixo 3	Visões de ser professor e ser bom professor de Química	Apresentação das visões sobre ser professor e bom professor de química ao longo da trajetória de formação acadêmica e início da atuação profissional
Eixo 4	Continuidade da formação acadêmica e atuação profissional	Apresentação das perspectivas de continuidade da carreira acadêmica e profissional docente

Fonte: os próprios autores.

Sobre a trajetória profissional docente e a relação estabelecida por esses professores, foi possível observar diversos elementos que compuseram a construção de suas identidades. Nos eixos 1 e 2, sobre a *formação acadêmica e a trajetória de atuação profissional*, podem-se identificar, nas narrativas, algumas reflexões sobre a utilização de atividades que favorecem a compreensão da Química para a vida cotidiana do aluno e o desenvolvimento de um ensino não linear, no qual as visões dos alunos e os questionamentos das atividades são fundamentais para esses professores no processo de ensino e aprendizagem. Dentre as atividades, destacam-se a utilização das atividades experimentais, vídeos, textos e projetos para a construção do conhecimento, cujas atividades experimentais são fundamentais para atrair o interesse dos estudantes pela disciplina e aproximar a relação entre professor e aluno. Na elaboração das aulas de Química, observamos, nas narrativas, que os professores apresentam atividades que partiram das propostas vivenciadas durante a graduação na elaboração das Unidades Didáticas e Oficinas Temáticas e se utilizaram de livros com abordagem de ensino contextualizado.

A maioria desses professores expressou, em seus relatos da trajetória escolar na Educação Básica, a presença de aulas disciplinares, com utilização de livros conteudistas e exercícios de reprodução de conceitos. Destacaram, em suas narrativas, que, na elaboração e execução das suas aulas de Química, se utilizam de um ensino contextualizado e com diversidade de recursos, tanto em escolas particulares quanto em públicas. Assim, torna-se importante inferir a importância da formação inicial desses professores para a evolução e a diversidade nas propostas para as aulas de Química.

Nas narrativas sobre a formação inicial, esses professores destacaram a oportunidade de participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, que contribuíram para um aprofundamento das ações docentes. As visões apresentadas por eles hoje sobre o início da atuação profissional docente são reflexões das experiências e discussões vivenciadas no desenvolvimento de oficinas, estágios, pesquisas, eventos, entre outros componentes. Assim, como analisa Nóvoa (2012), a formação de professores precisa de um contato mais próximo com o contexto escolar; é importante que os graduandos adquiram autonomia no exercício profissional, ao mesmo tempo em que seus professores de formação os incentivem na participação das ações na instituição escolar. É nesse caminho que as experiências trazidas nas memórias dos professores sobre a atividade profissional podem ser modificadas e aprofundadas durante a formação.

Segundo os professores, outros elementos, apresentados ainda nesse eixo, foram a questão da avaliação, a qual deve ser aplicada de forma a contribuir para o crescimento do aluno, e a afetividade como ponto essencial para o desenvolvimento da atuação profissional. Para eles, a boa relação com os alunos é importante para

o processo de ensino e aprendizagem, como também as relações estabelecidas com as pessoas da coordenação e administração escolar são essenciais para o desenvolvimento da escola.

Já nas narrativas sobre o início da atuação profissional, dois professores destacam a oportunidade da liberdade para a realização das suas ações, quando ambos fazem comparação entre o ensino exercido na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino regular. Nesse confronto, explicam que tiveram maior liberdade no ensino da EJA, pois no ensino regular é exercida uma maior pressão para aprovação no vestibular. Nesse contexto, eles comentam sobre a diferença no perfil dos alunos entre tais modalidades de ensino, que os levaram a refletir sobre a aplicação de propostas diferenciadas e contextualizadas nas aulas de Química. Também relatam sobre a diferença no desenvolvimento do trabalho em escolas particulares e em escolas públicas: as dificuldades estruturais para o desenvolvimento das atividades, como falta de material nas escolas públicas trabalhadas, e a pressão que é exercida sobre os alunos e professores para aprovação no vestibular nas escolas particulares. Mas, mesmo os professores ressaltando essas diferenças, apresentam uma preocupação com a aprendizagem dos alunos e as visões deles sobre a Química, tanto no ensino público quanto no particular.

Em relação às dificuldades vivenciadas na trajetória profissional, os professores apresentam dificuldades relacionadas a fatores externos à formação docente. São citadas dificuldades relacionadas à estruturação escolar, como a falta de material e condições adequadas de trabalho. As visões simplistas e negativas dos alunos sobre a Química que, por muitas vezes, eram causa da falta de interesse dos estudantes pela disciplina, também foram mencionadas. Nessa perspectiva, percebe-se que são várias e complexas as questões que envolvem a atividade docente, visto que exigem cada vez mais responsabilidades, reflexões e atualizações da formação. Assim, cabe refletir que a atividade docente é muito complexa e essa compreensão precisa ser pensada nos cursos de formação de professores por meio das discussões nas disciplinas, na participação de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e do desenvolvimento dos estágios.

A partir das reflexões sobre as ações da atividade profissional e as experiências na docência, foi perguntado aos professores quais suas visões sobre o que é ser professor de Química. Na investigação sobre as *visões de ser professor e ser bom professor de Química (eixo 3)*, foi observado que alguns deles relacionaram as mesmas características para as duas visões, já outros manifestaram juízos diferentes à ideia do *ser professor e ser bom professor de Química*. Na organização das informações foram elencados subeixos: *Aspectos pedagógico e didático; Relação professor/aluno; Quanto à profissão; Professor e o social*, construídos a partir das categorias elencadas das percepções dos professores a determinado eixo (Quadro 3).

Como citado anteriormente, houve categorias que foram inferidas para o *ser professor* e para o *ser bom professor*, como se pode observar no quadro seguinte (Quadro 2). Nessa primeira etapa, o subeixo que obteve maior frequência foi sobre o *Aspecto pedagógico* (13 inferências); nele, os professores apresentaram o *ser professor* e *ser bom professor de Química* como aquele que busca *relacionar a Química com o cotidiano* do aluno, além de *ter conhecimento pedagógico e técnico*, com maior frequência (04 inferências). Para esses professores, o saber trabalhar os conteúdos na sala de aula e relacioná-los com o cotidiano de seus alunos é importante para o desenvolvimento da atividade docente (Quadro 2).

Quadro 2 - Visões do *ser professor* e *ser um bom professor de Química* dos professores

Eixo 3	Subeixo 3	Categorias	Fr.	Fr. T.
Ser professor e Ser bom professor de Química	Aspectos pedagógico e didático	Relacionar a Química com o cotidiano	04	13
		Ter conhecimento pedagógico/ técnico	04	
		Ser pesquisador/ ter motivação para estudar	03	
		Apresentar a importância da Química	02	
	Relação professor/aluno	Estabelecer relação de parceria com os alunos/ afetividade	03	06
		Conhecer a realidade do aluno	02	
		Identificar as dificuldades dos alunos	01	
	Quanto à profissão	Gostar da profissão	02	04
		Ser ouvinte	01	
		Ser flexível nas ações	01	
Professor e o social	Formar cidadãos	01	01	
Ser professor de Química	Quanto à profissão	Ter o dom da profissão	02	03
		Gostar da disciplina	01	
	Aspectos pedagógico e didático	Desmistificar as visões negativas dos alunos sobre a Química	01	01
Ser bom professor de Química	Aspectos pedagógico e didático	Saber o conteúdo	02	06
		Ser educador	01	
		Usar vários livros	01	
		Contribuir na participação do aluno	01	
		Continuidade a formação	01	
	Quanto à profissão	Ter compromisso	01	01

Fonte: os próprios autores (Narrativas dos professores - maio a set. 2012).

Segundo Tardif (2012), a prática docente é mobilizada por diversos saberes. Os saberes pedagógicos representam as reflexões sobre a prática educativa para a inserção de atividades de forma coerente que possibilitem, a partir do questionamento sobre as ações do professor, um aprofundamento da realidade educativa. Nesse aspecto, observa-se que as relações que esses professores fazem sobre o saber pedagógico estão relacionadas, com maior inferência, à preocupação da aplicação dos conteúdos com o cotidiano.

Em seguida, foi citada pelos professores a categoria *ser pesquisador*, no sentido de expressar o profissional que busca aprofundar os seus conhecimentos específicos (03 inferências). Nessa perspectiva, identifica-se uma relação do saber profissional voltado à busca do conhecimento no relato desses professores, mas não tão expressiva como a pesquisa sobre a prática docente. Assim, na literatura, quando se reflete sobre o saber na prática pedagógica, pensa-se na pesquisa como princípio formativo para a construção de profissionais ativos nas ações educativas, ou seja, um profissional capaz de identificar e refletir sobre as questões da realidade escolar. Nesse aspecto, cabe aos cursos de formação de professores possibilitar oportunidades de construção de profissionais que pensem em constante atualização sobre a prática (MALDANER, 2006; WENZEL; ZANON; MALDANER, 2010).

Já no aspecto da dinâmica da sala de aula, dois professores apresentam a importância de o professor trabalhar com seus alunos o sentido da Química para o cotidiano (02 inferências), pois é citada por dois desses professores a presença de uma visão negativa por parte dos alunos em relação à Química logo no início da disciplina. Assim, eles destacam a necessidade de refletir acerca das visões dos alunos sobre Química para que possam ser trabalhadas desde cedo, de forma a possibilitar um interesse pela disciplina. Tal inferência pode ser observada no relato seguinte:

Se você chegar à primeira aula de Química e perguntar, que era o que sempre fazia. Eu chegava à primeira aula e dizia: Quem gosta de Química aqui? De 100 alunos, um levantava a mão. E, por que vocês não gostam de Química? Porque não gosto; porque é muita Matemática; porque é muito cálculo; porque eu não gosto de Química. Então, antes de começar realmente o assunto, você tem que quebrar essa barreira de que a Química é ruim. Eu cheguei ao terceiro ano: O que vocês sabem de Química? Eles responderam: não, Química é ruim; é... produtos químicos; são tudo ruim, não serve pra nada não, que o produto químico é tóxico. Você chegar no terceiro ano e perguntar isso, eles

falam isso!. Então, a primeira coisa que eu fazia em minhas aulas era desmistificar essa barreira que eles tinham. (P4).

Nesse *aspecto didático-pedagógico*, observa-se que as categorias relacionar a Química com o cotidiano e trabalhar a importância da Química (06 inferências) são refletidas a partir das experiências profissionais desses professores, ao observar a falta de compreensão dos alunos sobre a aplicação da Química nas suas vidas. De certa forma, a falta de relação da teoria com a prática no desenvolvimento das atividades contribui para que essas questões sejam observadas no contexto da sala de aula, ou seja, quando o desenvolvimento dos conteúdos não se estabelece com as visões dos alunos fica difícil que eles compreendam a importância da Química. Assim, cabe ao professor e à professora a realização de ações que possibilitem um estreitamento da relação dos estudantes com a disciplina Química, da mesma forma com os próprios professores. Certamente, a realização de um trabalho contextualizado pode ajudar nesse aspecto.

Nos aspectos pedagógicos e didáticos, os professores apresentaram um perfil do que é *ser professor e bom professor* preocupado tanto com o aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos quanto com os conhecimentos científicos, ou seja, um profissional que precisa estar em constante atualização em relação aos saberes específicos e aos saberes pedagógicos.

Durante o período de formação acadêmica, percebeu-se, nas narrativas, que eles puderam ter um contato com questões voltadas à busca do saber fazer, no momento em que relataram as experiências vivenciadas na elaboração das oficinas temáticas e no desenvolvimento dos estágios, quando do saber científico, ao expressarem as experiências nas pesquisas científicas.

Em relação ao contexto do desenvolvimento da disciplina de Química, esses professores também trouxeram pontos importantes da sua formação acadêmica ao apresentarem o saber relacionar a Química com o cotidiano do aluno, como também reflexões da experiência profissional, na qual, a partir das observações da relação dos alunos com a disciplina, é rememorada a necessidade de apresentar a importância da Química para a vida dos indivíduos.

Outro aspecto citado pelos professores é a *relação entre professores e alunos* (06 inferências) como característica importante para a atividade docente. Para eles, o processo de ensino e aprendizagem também depende da *afetividade* estabelecida no contexto escolar (03 inferências), pois, além dos saberes pedagógicos, os professores precisam ter a preocupação com o processo de integração entre os indivíduos (professor e aluno) no desenvolvimento do trabalho. O docente deve buscar *conhecer a realidade do aluno* (02 inferências) e *identificar as dificuldades dos alunos* (01 inferência).

Em estudos anteriores, das visões desses professores como acadêmicos sobre o que é ser professor, observou-se que a relação entre professor e aluno é fundamental para possibilitar o interesse pela disciplina e para a compreensão dos conteúdos. Nesse aspecto, observa-se, na visão dos professores, que, para o desenvolvimento das práticas em sala de aula, a relação de afetividade continua sendo importante no contexto escolar (BRITO; LIMA; LOPES, 2014; BRITO; LIMA, 2014). Retomando os pontos de vista de Araújo (2012), a afetividade inserida no contexto escolar contribui para a formação pessoal do indivíduo e o processo de ensino e aprendizagem.

Após definir a relação dos saberes pedagógicos e a interação entre professor e aluno, esses professores definiram o que é *ser professor* e *bom professor* quanto às características profissionais (quanto à profissão), como o professor *gostar da profissão* (02 inferências), além de *ser ouvinte* (01 inferência) e *flexível* (01 inferência) na relação com a equipe pedagógica da escola, pois a relação positiva pode ajudar no desenvolvimento de ações na escola. Nessa perspectiva, observa-se um aprofundamento das visões do que é ser professor para as relações de parceria estabelecidas no ambiente escolar. Além do mais, na referida compreensão do papel do ser professor, também foi observada a função do docente na *formação de cidadãos*, cuja contribuição na participação de alunos mais participativos nas questões sociais, a partir da compreensão da importância da Química para o meio em que vive, é possível.

No relato desses professores, é possível compreender que todos trazem reflexões a partir da sua experiência profissional. Apesar do pequeno tempo de experiência que possuem, é possível identificar que as compreensões trazidas por eles sobre o que é *ser professor* e *ser bom professor* estão atreladas às dificuldades, aos processos de relação entre professor/aluno e coordenação e às estratégias estabelecidas no desenvolvimento do trabalho. Segundo Tardif (2012), os saberes adquiridos na experiência profissional são marcados pelo saber fazer pessoal, o qual é construído ao longo da atuação profissional do professor. A partir dos saberes adquiridos, esses professores poderão fazer reflexões sobre o papel do professor nas ações para formação de indivíduos e contribuição da sociedade.

Dando continuidade à questão sobre ser professor, esses informantes também apresentaram definições do que é *ser professor* e *ser bom professor* com características diferentes, cujo papel do bom professor está atrelado a mais responsabilidades e exigências profissionais. Se observarmos anteriormente (Quadro 2), tanto os *aspectos pedagógico e didático* quanto os relacionados à profissão expressaram um total de 04 inferências. Em relação apenas ao que é *ser professor de Química*, a característica que teve maior destaque foi a visão de *dom da profissão* (02 inferências), cuja continuidade da atuação profissional desses professores está

relacionada. De acordo com Santos e Allain (2009), essa visão é fruto de um processo histórico marcado pela ideia vocacional no surgimento da profissão. Hoje, ainda se pode observar a menção a características simplistas que persistem na atividade docente, entre alunos, professores e parte da comunidade.

Essa inferência pode ser observada no próximo relato:

Acho que o ser professor também é uma motivação, porque é um dom que você recebe. Porque que eu não fui ser médico, ser enfermeiro, ser advogado, porque eu acho que é dom que a gente tem, também. E, quando não é um dom, acho que a gente tenta aprender para suprir pelo menos o básico em sala de aula. Então, como eu me formei para isso, acho que essa é minha obrigação de fazer o que os alunos tenham um ensino diferenciando de Química, já que a nossa formação foi uma formação diferenciada dos professores há dez anos (P3).

Mesmo esse professor tendo passado por um curso de formação e um período de experiência profissional, suas visões sobre o que é ser professor não foram significativamente aprofundadas para a compreensão da complexidade da atividade docente. Nesse sentido, cabe refletir sobre o papel dos cursos de formação de professores, cujas discussões entre a relação da teoria com a prática precisam ser mais aprofundadas durante a formação. Quais propostas podem ser desenvolvidas nos cursos de formação? Quais as estratégias para acontecerem mudanças nas visões dos professores? Quanto tempo essas mudanças levarão para serem modificadas? Essas são reflexões a serem discutidas mais profundamente e aplicadas por mais tempo durante os cursos de formação.

O autor Arroyo (2008) assevera que os cursos de formação de professores devem trabalhar além das questões metodológicas de ensino e aprendizagem. Além dos conteúdos específicos, as questões que envolvem o processo de construção a partir das interações mentais e intelectuais, os hábitos e os valores provocados nesse processo de construção do saber profissional devem ser levados em consideração.

A partir de um contexto histórico social, a profissão docente é vista como algo fácil, realizada por amor e dedicação em sua maior parte, ao invés de competências. Por mais que se possa tentar apagar essa imagem, ela permanece nas visões dos estudantes nos cursos de formação, pois é a imagem do outro que é carregada durante a trajetória escolar. Nesse sentido, não é fácil romper com a referida visão vocacional da docência, mas devemos pensar em tornar essas discussões mais importantes nos cursos de formação, de forma a oportunizar

um cruzamento das imagens profissionais e proporcionar um crescimento profissional, a partir do convívio com essas discussões, em dominar saberes e metodologias, envolver-se em questões sociais e preocupar-se com a interação entre os indivíduos.

Podemos ver, a exemplo, o estudo de Allain (2005) sobre o que é *ser professor* ao investigar os dilemas da construção da identidade docente a partir das visões de um grupo de professores. Em resposta às questões desta investigação, a autora afirma que os professores participantes desse estudo se sentiram mais desafiados em relação aos propósitos da educação em ciências. A partir do enfrentamento dos dilemas, os professores-alunos puderam ter reflexões profundas sobre a profissionalização docente e, conseqüentemente, um balanço e autocrítica pessoal e profissional, envolvendo reflexões sobre o seu papel e a prática docente – elementos constituintes de suas identidades.

Nessa perspectiva, a estudiosa destaca que, em relação à experiência docente e o tempo de carreira profissional, para alguns professores-alunos, critérios como o compromisso com os alunos, a dedicação à profissão, a reflexão sobre a prática pedagógica, a disposição em colocar suas opiniões em discussão e a disponibilidade para mudança são elementos importantes para a constituição da experiência profissional.

Para complementar a visão do que é *ser professor de Química*, é citado pelos informantes o profissional que *goste da Química* (01 inferência). Já nos aspectos pedagógicos, retoma-se a ideia da desmistificação das visões negativas dos alunos em relação à Química durante toda a trajetória da Educação Básica. Durante os relatos, esse aspecto mostra relação com o papel do professor na aplicação de atividade que articule os conteúdos com o cotidiano e que, nesse processo, possa trabalhar a importância da Química na vida do aluno.

Já em relação às características para *ser bom professor de Química*, é apresentado o *domínio do conteúdo* com maior frequência (02 inferências); em seguida, citam-se o *ser educador*, o *usar vários livros* para elaboração das aulas, o *contribuir na participação dos alunos* e o *querer seguir a carreira acadêmica* – todas com 01 inferência. Nesse eixo, observamos com maior ênfase a visão do domínio do conhecimento específico por parte do bom professor de Química, visão que pode tanto estar relacionada ao aspecto de vivência escolar na sua relação com os professores da Educação Básica quanto ao período de formação inicial, se comparado ao aspecto anterior de ser pesquisador e aprofundar os conhecimentos específicos. No entanto, cabe lembrar que as respostas dos professores tiveram maior frequência no *Aspectos Pedagógico e Didático* (13 inferências) da relação entre o que é *ser professor* e *bom professor* juntos, na qual esse professor também deve trazer preocupações com o saber pedagógico.

De modo geral, as visões desses professores sobre a atividade docente e o papel do que é ser professor estão muito atreladas às atividades que proporcionaram um contato com a prática pedagógica e às discussões sobre o ensino de Química. Ao relatarem sobre esse aspecto, fazem referência às atividades da graduação, como as oficinas temáticas, os estágios, a monitoria, a elaboração das unidades didáticas nas disciplinas e pesquisas e estudos relacionados ao campo do ensino de Química. As demais explicações estão voltadas à atuação profissional atual, durante o desenvolvimento das aulas de Química, conforme se percebeu nos professores que tiveram contato com pesquisas de áreas de conhecimento específico e cursaram mestrado na área da Química pura, visto que mais especificamente as relações estabelecidas entre essas discussões e as questões que envolvem o ensino de Química ainda estão muito distantes.

Dando prosseguimento à compreensão da trajetória de formação desses professores, dentro do contexto da *continuidade da formação acadêmica e atuação profissional* (eixo 4), buscou-se identificar suas visões de futuro profissional. Na análise dessas informações, também foram criadas categorias para o referido eixo (Quadro 3).

Quadro 3 - Expectativas profissionais dos professores durante a formação continuada e atuação profissional

Eixo 4	Categoria	Fr.
Formação continuada e atuação profissional	Continuidade/Estabilidade na carreira/profissão docente	07
	Continuidade na formação acadêmica	04
	Continuidade nas pesquisas e estudos sobre o ensino de Química	01
	Continuidade na área de Química de modo geral	01
	Domínio do conteúdo de Química	01
	Contribuição na formação dos indivíduos da sua comunidade	01

Fonte: os próprios autores (Narrativas dos professores - maio a set. 2012).

Nessas visões, é observada a possibilidade de continuidade e estabilização na carreira docente (07 inferências), na medida em que explicita que todos os professores têm pretensão de continuar exercendo a profissão de professor. Apenas

um professor informou que, além de seguir a carreira de professor, também tem pretensões de atuar na área de Química no campo industrial.

Nesse sentido, pode-se entender que o período de formação acadêmica e de experiência profissional contribuiu para que esses professores pudessem se familiarizar com a atividade profissional e optar pela continuidade. Segundo os relatos, as oportunidades de participação nas ações de ensino, pesquisa e extensão durante a formação inicial fizeram parte dos elementos que contribuíram para que esses professores se decidissem pela docência em Química. Ilustrando: *Então, foi durante esse evento que eu me determinei em ser professor de Química, até então eu estava ainda pendente em engenharia agrônoma* (P1). O evento citado pelo referido professor/informante é um projeto de extensão da instituição onde estudou, realizado no início da sua formação, que proporcionou contato com as primeiras ações docentes, por meio da elaboração e execução de oficinas para alunos da Educação Básica.

Além das experiências acadêmicas, as reflexões da atuação profissional docente não distanciaram esses professores da sua profissão. As experiências na Educação Básica como professores, fossem elas na escola pública e/ou particular, e no nível superior, possibilitaram a esses professores ter um contato mais próximo com os desafios, as ações, as conquistas e as relações da prática docente. Nas narrativas, fica expressa, como antes citada, a presente lembrança desse contato profissional, que possibilitou a aquisição de saberes da prática a partir das tomadas de decisões no contexto diário da atividade docente.

Um número também significativo foi dos professores que pretendem seguir a carreira acadêmica (04 inferências). Além de desejarem seguir a carreira docente, eles pretendem dar continuidade a suas formações, pois citam a possibilidade de cursarem o doutorado. Em relação a esse fato, cabe refletir sobre um dos problemas abordados por Nóvoa (2012) na formação de professores – o aumento do nível acadêmico quando esse não se relaciona com sua profissão, ou seja, os professores buscam aprofundar-se em um conhecimento específico e perdem ou diminuem o seu contato com as reflexões sobre a atividade docente.

É possível observar, no relato dos professores que realizaram mestrado em Química, um distanciamento das suas reflexões sobre a atividade docente e o desenvolvimento do ensino de Química em relação aos professores que deram continuidade a cursos relacionados ao ensino de Química e das Ciências Naturais. No momento do relato sobre as contribuições do mestrado em Química para a sua atuação como professor e as questões que envolvem o ensino de Química, eles apresentam pouquíssima relação com essa discussão, de acordo com a fala de um dos professores:

Acho que a formação continuada, a minha formação continuada foi na graduação. Uma formação continuada que não é, porque todas as minhas angústias e preocupações que encontrava na escola eu levava para a faculdade, e ali passava a ter uma visão diferente, para lidar com aqueles problemas. E, eu acho que assim, a formação continuada agora no mestrado seria com outra visão, seria mais... [pausa longa] estaria um pouco quebrada, essa formação continuada. Já que eu não estou na sala de aula agora, eu não estou tendo esta formação continuada. A partir do momento que eu retornar à sala de aula, eu possa procurar essa formação continuada, porque tudo é a necessidade, e agora eu não tenho necessidade de procurar coisas para o Ensino Médio e também não tenho tempo. Assim, fica difícil essa formação continuada, de coisas novas para o ensino e como estão pensando para trabalhar determinados conceitos em sala de aula [...] (P3).

Compete lembrar que esse professor, durante sua formação acadêmica, teve experiência na iniciação científica voltada à investigação em uma área específica do conhecimento químico, que de certa forma contribuiu para seu interesse em dar continuidade às pesquisas nesse campo de investigação na fase do mestrado. Contudo, é importante refletir que, além do aprofundamento científico, o referido profissional também estará atuando como professor, pois ele afirmou querer voltar a exercer a profissão de professor; e, nesse aspecto, cabe expressar a necessidade das reflexões sobre a prática docente e o ensino de Química. Como ele próprio afirmou, no momento, não são possíveis essas reflexões, mas, quando retornar à atuação de professor, voltará a ter contato com as questões da atividade docente.

Assim, entendemos que, quanto mais cedo o acadêmico da licenciatura tiver contato com as questões que envolvem o ensino de Química e a formação de professores no início da formação inicial, mais ele poderá ter uma compreensão aprofundada das propostas, dificuldades, ações, entre outras questões que envolvem o ensino e a sua atuação profissional docente ao longo do curso. A proposta é que quanto mais os professores tiverem a possibilidade de discutir sobre as suas práticas a partir da aproximação com o ambiente escolar, eles serão profissionais deveras críticos e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem durante a atuação profissional docente. O contato com as experiências acadêmicas no campo do ensino de Química ajuda-os a ter uma compreensão sobre a sua profissão.

Esse processo de reflexão sobre a própria formação inicial e as experiências do início da atuação profissional docente são aspectos importantes para compreender o processo de constituição da identidade desses professores, pois, a partir das experiências pessoais e profissionais, eles vão se identificando com a profissão e construindo suas visões sobre a prática pedagógica, os conhecimentos específicos e as relações com os alunos. A identidade profissional docente envolve as experiências pessoais, as experiências do conhecimento e as experiências da prática na sala de aula do professor (MARCELO, 2009).

No mesmo sentido, as experiências profissionais contribuíram para que esses professores tivessem uma visão mais aprofundada da atividade docente, pois se percebe, em seus relatos, a compreensão da atividade docente e do que é ser professor, a partir das experiências vivenciadas na trajetória tanto acadêmica quanto profissional. Para eles, o saber relacionado ao conhecimento e os saberes pedagógicos são importantes para a atuação profissional docente; além disso, cabe ressaltar a contribuição da relação professor e aluno para o desenvolvimento das atividades, o interesse pela disciplina e a definição da carreira profissional.

4 Considerações Finais

Com as narrativas dos informantes, foi possível identificar alguns elementos presentes na trajetória acadêmica e profissional docente em Química e as relações estabelecidas entre esses elementos e a construção da identidade docente em Química.

Na trajetória acadêmica, foi possível identificar a relação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão na formação inicial desses professores. Algumas dessas atividades, como as pesquisas na área de ensino de Química e formação de professores, a participação em projetos de extensão com o desenvolvimento de oficinas temáticas para alunos da Educação Básica e os estudos e as experiências no período de Estágio, ajudaram-nos a refletir sobre o ser professor de Química e construir uma boa relação com a profissão. Já nas demais disciplinas, a elaboração das unidades didáticas, das oficinas temáticas, as leituras na área de ensino e a utilização de livros com abordagem de ensino contextualizado, possibilitaram a esses professores conhecerem outras formas de trabalhar o ensino de Química e problematizar as relações que os alunos estabelecem com a disciplina de Química no Ensino Médio.

Dos elementos presentes na trajetória profissional desses professores, são apresentadas as atividades e as reflexões da prática pedagógica, nas quais são expressas as relações estabelecidas com os alunos e demais colegas de profissão, as preocupações relacionadas à elaboração das aulas de Química e com as visões dos alunos sobre a disciplina. Para eles, o saber pedagógico é fundamental para

a atuação profissional do que é *ser professor e ser bom professor de Química*, com destaque para as preocupações com o desenvolvimento das aulas para uma melhor compreensão dos alunos e o estabelecimento de boas relações entre professor e aluno para um andamento significativo do trabalho docente, do processo de aprendizagem e do interesse pela área de conhecimento.

As relações estabelecidas com os elementos da trajetória acadêmica e profissional fizeram esses professores refletirem sobre a complexidade da atividade docente, ao levar em consideração os diferentes saberes que compõem a docência. Elementos dos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos foram apresentados nas narrativas, sendo que as preocupações com o saber pedagógico do professor foram destacadas nas reflexões sobre as experiências profissionais.

A partir das experiências apresentadas durante o período da graduação e da atuação profissional, foi possível identificar uma relação positiva com as expectativas profissionais desses professores, pois todos explicitaram perspectivas de continuidade dos estudos acadêmicos na profissão. Portanto, as relações que esses professores estabelecem entre os elementos da trajetória acadêmica e profissional têm contribuído significativamente com as expectativas de continuidade na carreira profissional docente.

Destarte, cabe destacar que a atividade docente é muito complexa e sua compreensão precisa ser pensada nos cursos de formação de professores, por meio da participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como no contexto das disciplinas da área de formação profissional, como os estágios. Deve-se também proporcionar aos professores em serviço a reflexão sobre suas práticas pedagógicas de forma a estabelecer relações positivas com a profissão e com a continuidade da sua carreira acadêmica.

Referências

ALLAIN, L. R. **Ser professor: o papel dos dilemas na construção da identidade profissional**. São Paulo: Annablume, Belo Horizonte: FUMEC, 2005. 150 p.

ARAÚJO, M. S. **Análise de interações professor-aluno com ênfase na afetividade em aulas de Física no contexto da Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)- Núcleo de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2012. 116p.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 251 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Editora Loyola, 2010. 281 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, LDA, 1994. 336 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução. n. 2, de 1º de Julho de 2015. Brasília, DF. 16p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BRITO, A. S. **Identidade e formação docente**: memórias e narrativas de egressos/as da 1ª turma de licenciatura em química de uma universidade pública do agreste sergipano. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)-Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2013.

BRITO, A. S., LIMA, M. B. Reflexões sobre o papel das memórias de professores/as na trajetória de formação e atuação profissional docente em química. **Scientia Plena**, São Cristóvão-SE, v. 10, p. 1-12, 2014.

BRITO, A. S.; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. Reflexões sobre a formação inicial docente em química a partir de memórias de professores/as. **Scientia Plena**, São Cristóvão-SE, v. 10, p.1 - 9, 2014.

CATANI, D. B.; BUENO, B. A. O.; SOUSA, C. P. de. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 111, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: Acesso em: 12 dez. 2012.

D’ÁVILA, C. M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MALDANER, O. A. Formação de professores, pesquisa e atuação. In: **A formação inicial e continuada de professores de Química professor/pesquisador**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 41-92.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

NÓVOA, A. Fala, Mestre! Entrevista a Beatriz Vichessi e Gabi Portilho. **Revista Nova Escola**, São Paulo, out. 2012.

PASSOS, C. M. B. Identidade docente na universidade: um processo em construção. Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2., 2002, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2002. Disponível em: <www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.12/GT12_5_2002.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

PEREIRA, M. S. A importância da boa formação do professor. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, v. 6, n. 1, jun. 2007. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index/reped>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

SANTOS, E. M.; ALLAIN, L. R.; Ser professora: escolha, vocação ou falta de opção? **Revista Extra-Classe**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 106-127, jul./dez. 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 325 p.

WENZEL, J. S.; ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. A constituição do professor pesquisador pela apropriação dos instrumentos culturais do fazer pesquisa. In: ECHEVERRÍA, A. R.; ZANON, L. B. (Org.). **Formação superior em Química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares**. Injuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 67-91.

Recebido em: 25/06/2016.

Aceite em: 12/05/2017.