

A DOCÊNCIA PELA ÓTICA DE UM LICENCIANDO EM QUÍMICA: JULGAMENTOS, VIVÊNCIAS E SONHOS EM TEMPOS PANDÊMICOS

TEACHING FROM THE OPTICS OF A LICENSEE IN CHEMISTRY: JUDGMENTS, EXPERIENCES AND DREAMS IN PANDEMIC TIMES

Fabiana Yamamoto¹
Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori²
Alexandre Luiz Polizel³

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender e analisar as subjetividades construídas ao longo da vida de um estudante de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina por meio do uso de narrativas produzidas por tal e refletir acerca dos processos formativos, sejam eles pessoais ou profissionais. Assim, a pesquisa, de cunho qualitativo, constituiu em uma entrevista guiada por um questionário semiestruturado, realizado por meio da troca de áudios em um aplicativo de mensagem instantânea. Os dados foram examinados conforme a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin. A partir das narrativas produzidas emergiram três eixos analíticos que norteiam este manuscrito: a) concepções acerca do exercício docente; b) Vivências no magistério e suas reflexões; e c) Sonhos. Por meio das tessituras do estudante podemos compreender melhor como dá-se a construção de um futuro docente e quais foram as suas motivações para trilhar essa carreira, seus julgamentos da profissão, a entrada no Magistério e finalmente o ingresso na Universidade. Com isso podemos nos aproximar mais das histórias reais dos futuros docentes, em especial do seu devir, ou seja, do processo de ser permanentemente mutável.

Palavras-chave: Narrativas. Subjetividades. Formação Docente. Vivências. Licenciatura em Química.

Abstract: This article aims to understand and analyze the subjectivities constructed throughout the life of a graduate student in Chemistry at the Federal Technological University of Paraná - Câmpus Londrina with the use of narratives produced by this and reflect on the training processes, whether personal or professionals. Thus, the research, with a qualitative nature, consisted of an interview guided by a semi-structured questionnaire, carried out through the exchange of audios in an instant messaging application. The data were examined according to the content analysis technique proposed by Bardin. From his narrative three analytical axes emerged that guide this manuscript: a) preconceptions about the teaching exercise; b) Experiences in the teaching profession and its reflections; and c) Dreams.

¹ Licencianda em Licenciatura em Química pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Londrina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências (GEPENC).

² Professora no Departamento de Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Londrina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências. E-mail: crezzadori@utfpr.edu.br

³ Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, campus São Mateus. Doutorando e Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências. Membro do Grupo de Estudos Culturais das Ciências e das Educações; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades (*Kultur*). E-mail: alexandre.polizel@ifes.edu.br

Through the student's knowledge, we can better understand how the construction of a future teacher takes place and which were the motivations to pursue this career the personal judgments of the profession, the entry into the Magisterium and finally the admission to the University. With this, we can get closer to the real stories of future teachers, especially their future, that is, the process of being permanently changeable.

Keywords: Narratives. Subjectivities. Teacher Education. Experiences. Chemistry graduation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo emergiu e vincula-se a um Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas de uma universidade pública do estado do Paraná que tem por objetivo compreender as educações, culturas e ciências a partir das produções de narrativas, do ecoar das histórias (in)audíveis e da vida que se tece e fia. Deste espaço que se fez emergir a inspiração em pensar a construção das subjetividades de um Licenciando em Química da UTFPR-LD a partir de sua história de vida, de seus encontros com a Universidade e ar do tempo pandêmico.

A nossa óptica baseia-se no uso de narrativas para investigar e tentar compreender como as subjetividades dos sujeitos são criadas durante seu percurso pela vida. Segundo Margareth Rago (2013) a narrativa de si ou a escrita si⁴ é um ato de assumir o controle da própria vida e permite uma ressignificação positiva do passado. Ou seja, é fundamental relatar as experiências vividas para a afirmação da própria existência no presente

A escrita de si faz com que o indivíduo relate a formação da sua subjetividade, as histórias que o levaram àquele ponto de sua vida. Ou seja, ela tem como objetivo a reflexão sobre a trajetória de um indivíduo e, conseqüentemente, permite provocar novas questões de investigação. Assim, podemos pensar que, por meio da escrita de si, o indivíduo se reafirma, modifica-se, reconstrói-se e cria novas histórias de si, em um “[...] trabalho de construção subjetiva na experiência da escrita em que se abre a possibilidade do devir, de ser outro do que se é” (RAGO, 2013, p. 52).

A pesquisa narrativa é de suma importância na formação dos professores, pois possibilita “[...] conhecer o modo mais profundo do processo educativo” (RABELO, 2011, p. 185). Assim, o docente reflete sobre a sua atuação profissional e pode perceber os pontos

⁴ Termo usado por Margareth Rago (2013) para descrever as narrativas produzidas em seu livro e que nos ajudam a compreender o processo de tessitura que é necessário para construir, analisar, compreender as histórias das mulheres e conseqüentemente do feminismo no Brasil.

positivos e negativos de suas aulas e, conseqüentemente, modificá-las para atender todos os alunos e proporcionar maior qualidade de ensino. Tais efeitos são possibilitados devido ao (re)pensar suas ações. Ao fazer isso, repensa-se o próprio Eu enquanto sujeito que media o processo formativo, o Outro como sujeito que tem desejos e quer ser ouvido, o Nós que comunga da educação enquanto processo de socialização-constituição e o mundo como espaço das materialidades que as narrativas significam.

Portanto, as narrativas de si como episteme contribuem para refletir os campos educacionais, pois englobam uma visão de um momento vivido-vigente e adotam um ato de escuta, que nos coloca a pensar a constituição dos sujeitos, suas reivindicações e potencialidades – bem como suas curricularidades, o trajeto formativo que o sujeito opera e faz-se memorar na fala (RAGO, 2013; RABELO, 2011).

A subjetividade - incluindo o modo que concebe o ser professor - é construída por meio de cada docente, a partir de seu cotidiano e seus valores, assim como suas histórias de vida, suas representações, saberes, angústias e anseios, no coletivo e na sociedade. Tal constituição dá-se no processo do próprio viver-enunciar-se. Para tanto, considera-se os modos como o sujeito preceptou e atribuiu significações ao experienciado, bem como das condições materializadas no tempo em que vivenciou o trânsito formativo (RAGO, 2013).

Há aqueles que poderiam se indagar sobre a importância e o potencial do fazer ouvir as narrativas para o campo da educação. Contudo, os perguntamos: *Afinal, o que é educação? A quem interessa esta educação e não outra? De que modos o narrar-escutar é concebido como pedagógico?*

Consideramos as críticas realizadas por Paulo Freire (2019) a este modo de conceber a educação e optamos pela supressão da ideia de transmissão, ao passo que esta concebe posições fixas de sujeito, fantasia a passividade do estudante e a hierarquização de saberes. Mantemos, neste sentido, o pensamento de Tomaz Tadeu da Silva (1996) ao olhar para educação enquanto técnicas de produção de sentido, de constituição do conhecimento, da produção discursiva do mundo-realidade. Assim, demarcamos o pensar a educação como as pedagogias que se dão no interior da cultura, com ela e por ela: pedagogias culturais. Ou seja, a própria reflexão de si do sujeito que se narra, a própria escuta do Outro que convida a

narrar, é em si educativa; o registro, socialização e reflexão sobre esta subjetividade que se faz contada, é pedagógico-formativo.

Carlos Marcelo (2009) ao pensar a formação com enfoque dos saberes especializados que confere um desenvolvimento profissional docente, pontua o desenvolver-se profissionalmente como um elo entre características que o compõem como sujeito. A escolha pela docência, sua formação inicial e continuada, os docentes que têm contato, a instituição pela qual transita... Múltiplos fatores que movem o sujeito, fazem-o desenvolver-se profissionalmente e pessoalmente; múltiplos são os afetos que são (re)memorados no ato deste narrar-se – sendo esta elaboração de si, também, formativa.

Mas por que ser professor? Qual interesse de investigar a narrativa de um professor em formação? Por que a pensar no início da formação inicial?

Demarcamos que não são questões fáceis. Contudo, ao entendermos o processo educativo enquanto um projeto social haja vista que os modos de compreender, ensinar, aprender e constituir saberes acerca da realidade acarreta nas relações que teremos com essa (em planos subjetivos, sociais e ambientais), vislumbramos que o professor é agente significativo para compreendermos tal processo. Garantir em tempos pandêmicos e de crises que sucedem a contemporaneidade uma educação que se constitui enquanto “[...] um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2005, p. 96). Este é um desafio. E para compreender e não se paralisar diante deste, é preciso lançar mão a faculdade da escuta e das constituições de linhas de subjetivação (RAGO, 2013).

Assim, reiteramos a importância social do professor não apenas como mediador do conhecimento, mas também um intermediário na formação cidadão do aluno; ao mesmo tempo que o docente é cidadão-educando em constante formação⁵. Os professores aprendem com os alunos, apesar da diferença de idade e de assimilação de saberes historicamente acumulados, e quando existe essa troca de experiências automaticamente há respeito nessa

⁵ Langui e Nardi (2012, p.20) pontuam como “Trajetória formativa docente inicial: experiências de vida pessoal, familiar, social e escolar, ocorridas antes da escolha da carreira docente, e que certamente influenciarão futuramente atitudes e decisões enquanto um profissional do ensino. Trajetória formativa docente intermediária: concepções construídas acerca do ensino por meio dos conteúdos e práticas que lhe são apresentados durante um curso acadêmico de formação de professores. Normalmente é chamada de formação inicial ou curso de graduação. Trajetória formativa docente na carreira: experiências formativas profissionais e cotidianas que incrementam a sua formação como professor, as quais ocorrem após o término do curso que o habilitou. Normalmente é chamada de formação continuada”.

relação. Enfim, Marinho-Araújo e Almeida (2008 apud MENDES; BACCON, 2015, p. 39788) concluem “[...] que a profissão docente caracteriza a dualidade entre saber e afeto, pois o professor está sempre envolvido com pessoas, vivencia relações interpessoais complexas e, ao mesmo tempo, possui um acesso ao saber que tem função estruturante na constituição do sujeito”.

Nesse trabalho resolvemos, então, estudar como a trajetória formativa de um licenciando em química se construiu ao longo de sua vida e suas relações com preconceitos, vivências e sonhos na sua carreira de docente. Assim, colocamo-nos a ouvir o Pedro⁶, com o intuito de compreender a construção da subjetividade deste e como elas se deram a partir de relatos de sua vida – sobre sua trajetória formativa. De seu narrar-se emergiram três eixos analíticos que norteiam este manuscrito: a) Julgo, concepções acerca do exercício docente; b) Vivências de Pedro no magistério e suas reflexões; e c) Sonhos de Pedro encontram a universidade.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente artigo, por tratar de pesquisa com seres humanos, foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos, sob nº CAAE 55404015.5.0000.0104. Ele foi escrito com base na narrativa de um licenciando em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina, autointitulado como Pedro⁷, que cursa o primeiro semestre do curso.

A pesquisa é de cunho qualitativo e pretende analisar as narrativas produzidas pelo entrevistado. Nesse sentido, a pesquisa verte-se ao olhar interpretativo a fim de considerar a contingência e singularidade do que é narrado-interpretado no fazer experiência que constitui enunciados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Diante do atual cenário mundial, sentimos a necessidade de produzir conhecimento e refletir acerca dos processos formativos de um licenciando que depara-se com três marcos contextuais: a) O mesmo, em seu primeiro semestre do curso, depara-se com uma interrupção e o uso improvisado de metodologias de ensino via atividades remotas; b) O encontro com a

⁶ Para o respectivo manuscrito lançamos mão do uso de nome ficcional de escolha do entrevistado com o intuito de preservar sua identidade.

⁷ Em suas palavras para a escolha desse nome: “*uma das pessoas que mais foi importante pra mim e hoje não tá mais comigo...*” (PEDRO).

interrupção de sua prática formativa pelo emergir da pandemia do COVID-19; e c) Na preocupação com histórias de vida de recém ingressados no ensino superior para saber como foi a percepção de realizar um sonho – a entrada na Universidade – e após a paralisação das atividades presenciais.

Assim, conhecemos o Pedro, um menino que veio de uma cidade pequena do interior do Paraná (PR) para estudar em uma cidade de médio porte (Londrina-PR) com sonhos, bagagens e expectativas acerca de uma trajetória formativa na licenciatura em química. Ele teve apenas duas semanas de aulas presencialmente que foram abruptamente interrompidas pela suspensão temporária do calendário letivo, instigando-nos a ouvir suas percepções sobre seus sonhos e a UTFPR-LD. Em contato com Pedro, pontuamos o interesse em escutarmos sua história para compreender os efeitos da formação-tempo, convidando-o a participar da investigação. Foi disponibilizado ao mesmo, via e-mail, o *Termo de Consentimento Livre Esclarecido*, sendo agendada a entrevista após assinatura e devolutiva do documento.

A entrevista foi realizada no mês de junho e julho de 2020 e foi por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*), devido a distância entre o entrevistado e o entrevistador – bem como com o intuito de atender medidas preventivas de saúde em tempos de COVID-19. A entrevista foi guiada por meio de um questionário semiestruturado, em que é delimitado um roteiro com questões norteadoras para a dissertação do sujeito, com a possibilidade de inclusão de novas perguntas durante o processo de produção narrativa (MARCONI; LAKATOS, 2008). Tal roteiro foi elaborado e contém oito questões guias, sendo:

- 1) Como você se identifica? Como você me diria quem é você? Poderia me contar um fato de sua história de vida que represente essa identificação?
- 2) Pense na pandemia que estamos vivendo. Relate como tem sido esse momento em sua vida. Que marcas ela tem deixado em sua memória? Como você vê estas marcas? Poderia me contar um ou dois fatos de sua vida que representem essa passagem?
- 3) Conte como você tem se sentido nesse período de pandemia. Quais são as sensações/emoções/sentimentos mais intensas(os) nesse momento para você? Como você tem lidado com elas/eles? Poderia me contar um ou dois fatos de sua vida que representem essa passagem?

4) Considerando que você está em seu primeiro semestre na Universidade agora e que este é o início de um período de formação, como você via o seu ingresso no ensino superior? Quais eram as suas expectativas? Me conte histórias que representem isso.

5) Como está sendo esta formação na universidade durante o período da pandemia? Me conte algumas histórias sobre esse período de formação.

6) Como você imagina que será esta formação na Universidade daqui para frente? Você poderia me contar histórias que representem isso?

7) Que outras atividades você tem feito e que contribuem com o seu processo formativo de um modo geral? Relate um ou dois exemplos que representem esse processo.

8) Você poderia me contar duas histórias que você considera importantes e que você gostaria que fossem consideradas?

A dinâmica da entrevista foi guiada via trocas de áudios entre os entrevistadores e Pedro que constituiu em um arquivo audiogravado. O conteúdo produzido a partir da entrevista foi transcrito a fim de facilitar a análise dos dados coletados. Para proceder a análise, lançamos mão da perspectiva de análise de conteúdo com base em Bardin (1977) e suas respectivas etapas: *a) Pré-análise, b) Exploração do Material e, c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.*

Em síntese, com os dados transcritos, iniciamos uma leitura flutuante para ter um olhar holístico e organizativo do material. Posteriormente, demarcamos sentenças que representam sentidos e rastros de constituição de subjetividade a partir das falas de Pedro, sendo estas o *cópus* de unidades de registro com as quais trabalhamos. A partir daí, as unidades de registros foram organizadas em categorias (CÂMARA, 2013) de acordo com a similitude de sentidos e percepções dos sujeitos que organizam este manuscrito. A organização deu-se em três eixos: *a) Julgo, preconceções acerca do exercício docente; b) Vivências de Pedro no magistério e suas reflexões; e c) Sonhos de Pedro encontram a universidade.*

RESULTADOS E DISCUSSÕES

JULGO: PRECONCEPÇÕES ACERCA DO EXERCÍCIO DOCENTE

“Por que não?” Então eu fui, queria muito fazer (magistério) e quando eu cheguei logo de cara não era assim o cenário que eu esperava [...]” (PEDRO).

Pedro, 18 anos, identifica-se como um menino sonhador, estudioso desde criança, que não gosta de monotonias e sempre está a procura de coisas novas para fazer. Pedro é ligado a religião católica, seus familiares e amigos, nasceu em uma cidade pequena, Faxinal – PR, e veio para Londrina morar com seus tios e estudar na UTFPR.

Pela entrevista podemos perceber que o Pedro é uma pessoa extremamente simpática, carismática, tem um elo forte com os seus sonhos e conquistas, pois sempre que relata deles seu tom de voz muda, para uma entonação radiante e carregada de sentimentos bons. Ele é emotivo com coisas que tocam seu coração, como por exemplo os momentos mais importantes da sua vida e que foram relatados por ele. Entrevistar o Pedro é como se fosse uma mera conversa com um amigo de longa data e representa não apenas a confiabilidade de Pedro ao narrar-se, mas também sua intencionalidade de quem busca ser ouvido (FREIRE, 2019).

Um marco em sua vida é a passagem pelo ensino médio, momento em que fez um curso de formação de docentes e, a partir disso, pôde se conhecer melhor dentro desse curso. Segundo o estudante, “[...] eu pude conhecer o que eu realmente queria para a minha carreira, sobre não aonde eu queria chegar, mas sobre as lutas que eu queria enfrentar, as lutas que eu acho que eu me sentiria bem enfrentando, então foi um momento de descobrimento mesmo”.

Pedro nos oferece, ao apresentar-se e demarcar sua passagem pela educação básica e o Magistério, um marco, um momento que faz com que ele pense em seu percurso formativo vinculado ao campo profissional da docência. A pulsão que o move à escolha da docência como carreira consiste em um impulso dialético-agonístico. Assim, compreendemos que o mote de sua escolha deu-se de forma: *i)* dialética, ao passo que o mesmo reconhece seu encontro com forças antitéticas que irão o compor identitariamente, profissionalmente e subjetivamente de modo processual; *ii)* agonística, de modo que a definição de si dá-se na escolha das lutas, rivalidades, trações e disputas; e *iii)* dialética-agonística porque ele ocorre por meio de registros no corpo e no narrar-se, produzido a partir das conflitivas com que se deparou durante a vida (RAGO, 2013).

Tal mote de escolha vai de modo antagônico aos motivos que impulsionaram a

escolha docente, haja vista que a busca da carreira docente dá-se sob a discursividade da vocação, da estabilidade financeira, do trabalhar com práticas de cuidado, gostar de trabalhar com crianças e adolescentes, da herança familiar da profissão ou das condições materiais dos sujeitos que os deslocam à licenciatura (MILIORINI; VIEIRA, 2019; MACHADO, 2017). Nesse sentido, a escola de Pedro apresenta e reconhece os obstáculos existentes na carreira docente, mas também em outras carreiras – haja visto que ele escolhe suas lutas e reconhece que para outras profissões existirão outras dificuldades.

Ao lembrar, então, o período de Ensino Médio - momento no qual passou a se identificar com a docência devido a sua integralidade com o curso de formação de professores-, o mesmo pontua que possuía julgamentos acerca da carreira docente. Seu olhar era de receio, haja vista as incertezas da carreira de educador, bem como da representação que a respectiva profissão possui. Tais julgamentos foram recorrentes, principalmente ao considerar os fatores de geracionalidade bem como da discursividade acerca da carreira docente.

No que toca a geracionalidade, o Ensino Médio consistiu em um rito de passagem para a vida adulta. Os estudantes são bombardeados de ofertas de curso, promessas do mercado de trabalho, bem como da necessidade de uma escolha de qual carreira seguir. Tais opções não são oferecidas aos *formandos* (na educação básica) como reversíveis, mas enquanto tomada de decisão definitiva. Essa demanda de um julgo pelos adolescentes leva estes a pensarem a escolha de suas carreiras com demasiada atenção.

No que se refere a discursividade elaborada acerca da carreira docente, os alunos percebem como os professores são mal remunerados e muitas vezes seu ambiente de trabalho é precário, com falta de materiais, recursos e carga de horário excessiva. Atualmente, a própria figura do docente é constituída enquanto uma possível fonte de manifestação do mal, do professor como sujeito desinteressado e/ou perturbador da ordem. Há alguns relatos em que “[...] o professor passa por situações humilhantes, seja pela falta de interesse e respeito demonstrada pelos alunos, seja pelas ameaças ou agressões mais graves que eventualmente sofre” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009, p. 34)

Tal perspecto é expresso no narrar-se de Pedro, que pontua como principais motivos de seus julgamentos sobre a docência: “[...] o âmbito do professor havia muitas questões de salário baixo, mal remunerado, agressões que o professor sofria em sala de aula,

agressões físicas tanto verbais e essa desvalorização do professor”. O trabalho docente é visto, então, carregado pelo signo das violências para com o corpo do docente – físicas, salariais, mentais e simbólicas.

Nesse pontuar, Pedro nos faz compreender a vinculação de sua escolha pela carreira docente enquanto uma escolha de lutas pela qual pretende enfrentar. Ele coloca-se de *front* as violências para com os *corpos* docentes. Assim, a escolha do mesmo é de um plano ético-ontológico, em termos de Paulo Freire (2005; 2019), no tocante que a opção deste é para com a transformação dos valores sobre o ser professor e da elaboração de outras possibilidades existenciais do se fazer docente.

Não pontuamos que Pedro possuía um prejulgamento devido a identificação das violações que os professores se deparam, visto que estas possuem fundamentação lógica. A exemplo, Oliveira (2014) considera que a violência está presente nos âmbitos escolares, seja a indisciplina, depredação, confrontos velados e a falta de afeto. Assim, muitas vezes os professores sofrem constantes atos de violência, como verbais, psicológicas, institucionais e até mesmo físicas. Contudo, isto é um prejulgamento haja vista que apenas ao final do Magistério que Pedro percebe que tais condições violativas foram instauradas e podem então ser transformadas. O julgo, nesse sentido, reside na derivação dos valores subjetivados pelo mesmo.

Evidenciamos por meio do trabalho realizado pela Fundação Victor Civita (2009) que apesar dessas dificuldades na profissão, muitos jovens enaltecem à docência como uma função nobre porque nela há um trabalho fundamental para a formação dos alunos em diversas fases da vida, é ter a possibilidade de influenciar e mudar as pessoas. Valoração que é realizada em um plano ético-moral, de modo que é reconhecido na educação a relação com o projeto social – e quando pontuamos projeto social o reconhecemos enquanto uma interlocução entre o ser-sujeito, as relações sociais e para com o ambiente-mundo – e que desta reside a possibilidade de transformação social a um mundo habitável, humanizado e com superação das desigualdades (FREIRE, 2005; 2019).

Neste movimento dialógico com Pedro, ele pontua a realização do magistério enquanto um marco subjetivo-constitutivo para que este se identifique enquanto docente. Ao fim do processo o mesmo pontua que *“descobri que as vezes eu julgava muito a minha profissão né, eu falava ‘nossa, ser professor não vai dar em nada então eu não vou ser’, mas*

acabei descobrindo que esse era o meu dom [...]”. Assim, vemos operar mais duas linhas de subjetivação na constituição de Pedro e em sua escolha pela carreira docente: a questão do futuro e da vocação.

No que toca a óptica do futuro, essa é expressa ao pontuar que parte de seu julgamento para com a profissão docente deu-se por acreditar que “[...] *ser professor não*” iria dar em nada. O dar em nada refere-se a múltiplas perspectivas que não seriam realizadas, como a não realização enquanto profissional, o não reconhecimento docente, uma não remuneração adequada, um não adentrar o mercado de trabalho, o não... A definição, então, é negativa, do encontro no futuro com algo não realizado. Como toda definição negativa, essa reitera a identificação dialética-agonística supracitada, ao passo que a negação é uma possibilidade com a qual Pedro irá conflitar, é a luta que escolheu enfrentar.

A vocação também emerge neste relato de Pedro ao passo que identifica o descobrimento de seu *dom*. A discursividade de possuir uma força interior que o move e/ou possibilita habilidades e competências necessárias para o educar é força impulsionadora nas escolhas dos sujeitos pelos cursos de licenciatura (MILIORINI; VIEIRA, 2019; MACHADO, 2017). Tal força é pulsão positiva que movimenta Pedro, inspira-o e coloca-o no jogo dialético-agonístico do constituir-se docente. É a identificação desta *vocação*, elaborada durante o magistério, que leva Pedro a enfrentar as lutas da carreira docente.

Ressaltamos, nesse sentido, o potencial do magistério na constituição de subjetividades que colocam os corpos a buscarem fazer-se professores. É pelo trajeto formativo que Pedro passou durante a formação de professores no Ensino Médio, que lhe permite dizer que “[...] *não falava que era uma coisa que eu queria, que eu me identificava logo de cara*”, e que passou a identificar-se e escolher esta campo formativo para “[...] *lutar*”. Desta forma, embora ele tenha descoberto sua vocação, foi necessário este espaço formativo para que o mesmo pudesse experimentar e desvendar suas linhas de identificação com a profissão docente.

VIVÊNCIAS DE PEDRO NO MAGISTÉRIO E SUAS REFLEXÕES

“Uma história que marca bem a minha formação [...] foi quando eu fiz a minha primeira regência. Nossa! Foi uma experiência muito emocionante [...]” (PEDRO).

O trânsito de Pedro pelo magistério o fez transformar seus “[...] *preconceitos*” em novos conceitos sobre ser professor. As relações ao ato de lecionar e a entrada nesse mundo (do ser educador) mostrou-se um grande marco para a sua vida e, baseado nisso, levou-o a escolha de seu futuro na licenciatura em Química.

Contudo, a realização do Magistério também foi uma escolha realizada por Pedro. Este que voltava seu olhar ao ser professor com prejulgamentos e preconceitos devido ao reconhecimento das violações que os educadores enfrentam, optou por cursar a formação de professores. Tal movimentação já indica linhas de subjetivação que colocam Pedro enquanto um sujeito com abertura para embarcar em lutas, em disputas e experimentações que representam sua alteridade.

Nesse sentido, antes e durante a escolha do magistério, Pedro revela que prevê o Outro, faz com que este atravesse a sua fala (FREIRE, 2015). O Outro atravessa sua linguagem, tem lutas, passa por violações e opera em uma profissão na qual Pedro vislumbra um cenário incerto. O reconhecimento do Outro perpassa o enunciar-se por Pedro que percepta o Outro em seu negativo – percebe o Outro na dor que este sofre pela desvalorização docente enraizada na discursividade contemporânea (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2015). A alteridade para com o Outro em seu negativo é o elo que demanda humildade, que faz atravessar pela palavra o sentimento de dor que o Outro sente. Para Paulo Freire (2005; 2015; 2019) é na dialogicidade que se faz docente, sendo esta o exercício da escuta e da fala com o Outro.

Ao ser indagado acerca da escolha pelo magistério, mesmo com o reconhecimento das múltiplas dificuldades que ele havia listado, ele diz: *“na verdade eu escolhi fazer o magistério porque eu via oportunidade, então eu faria o ensino médio normal, mas com um curso profissionalizante, então é bônus, mesmo que eu vou ter um ano a mais porque são 4 anos e eu pensei “Por que não?” então eu fui”*.

Visualizamos, aqui, três linhas constituintes de seu exercício de escolha: a oportunidade, o bônus e o tempo.

A oportunidade atravessa continuamente a escolha pela carreira docente: *i)* devido a questões econômicas que estão atreladas com a busca pela profissão ou pela ampliação de possibilidades no mercado de trabalho (MACHADO, 2017); *ii)* pela oportunidade de exercitar

o processo de ensino e de estar em contato com crianças e adolescentes (MILIORINI; VIEIRA, 2019); *iii*) para experienciar múltiplas situações formativas (FREIRE, 2005); e/ou *iv*) à realização de desejos e constituição de novos vínculos (FREIRE, 2019). A relação da oportunidade, seja por uma ou mais motivações, dá-se no encontro do sujeito com uma situação oportuna – propiciada pelo espaço-tempo-escola na qual encontrava-se vinculado. Há, nesse sentido, condições de materialidade que oferecem a este a possibilidade de escolher realizar o curso.

A ideia de bônus emerge da relação de vantagem ou de bonificação. Pedro identifica no acesso ao curso do magistério um bônus de poder realizar um ano a mais de escola, ou seja, passar mais tempo no espaço escolar – o que remete a um afeto positivo por tal ambiente e as relações com o Eu, com o Outro, com o Nós e com o Ambiente neste espaço (FREIRE, 2019). Há também como bonificação o formar-se não apenas no Ensino Médio, mas também em um curso profissionalizante, do habilitar-se em mais uma possibilidade de atuação de trabalho. Tal trabalho remete a um modo outro de utilizar de sua força de produção para criação, ordenação e reflexão de sentidos (FREIRE, 2015). Nesse sentido, para além da possibilidade de escolher, Pedro vê no curso uma complementariedade formativa para seu modo de vida.

No encontro entre a oportunidade e o bônus, há uma preocupação significativa, o tempo. O tempo como já evidenciado na discussão do prejulgamento – no qual Pedro se preocupava com o futuro enquanto educador – aparece aqui enquanto uma possibilidade de prorrogação. O tempo é a experimentação possibilitada no espaço escolar e no acionar de espaços outros na escola. A sala de aula é transformada a medida que as relações se transformam, o que remete aos sujeitos envolvidos nas relações operacionalizadas nesse espaço e na posição dos sujeitos neste. A escolha pelo magistério, em relação a vivenciar mais um ano, é também a escolha por experimentar outras disciplinas e, com isso, outros espaços-tempos no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, experimenta também outra posição de sujeito, a posição de professor nos espaços escolares, durante o próprio magistério em seus estágios de formação. Assim, a escolha guiada pelo tempo dá-se considerando-o enquanto consciência, qualidade, experiência, continuidade, criação, mudança e a própria existência de outras possibilidades (SEVALHO, 2018).

Assim, a escolha e as reflexões de Pedro acontecem a partir de sua alteridade para com os docentes no reconhecimento de suas violações, das condições materiais de acesso ao magistério, da percepção de um possível bônus pela realização e, pela relação com o tempo e o espaço (escolar) a qual ele reflete.

Pedro finaliza sua fala com um relato sobre a sua primeira regência no magistério “[...] *bem diversificado a aula, eu consegui levar músicas, poesias [...] fazer tarefas escritas que foi pra a educação infantil [...] e consegui né, lidar com as crianças, fala, conseguia fazer brincadeiras, confeccionar materiais tudo isso em uma tarde [...] aquele dia ficou marcado pra mim, então é isso que é ser professor*”. Segundo Iório (2016), o encanto e a autorrealização do professor no magistério estão conectados diretamente com o bom desempenho e convívio com os alunos, resultado da sua prática pedagógica.

SONHOS DE PEDRO ENCONTRAM A UNIVERSIDADE

“Foi muito feliz, sabe? Você sempre sonhou e desejou e tá realizando [...] essa sensação que eu tive... Essa sensação de felicidade” (PEDRO).

A entrada na Universidade é um sonho para a maioria dos jovens. Principalmente por ver nela uma oportunidade de ascensão na vida, se especializar na área que gosta e vivenciar as experiências de socialização que a vida durante a graduação permite.

Pedro pontua que suas vivências no magistério o levaram a outra escolha, cursar licenciatura em química. A inspiração que veio do magistério foi somada para Pedro a seu sonho de entrar na Universidade. Ao perguntarmos qual era uma história importante que ele considera, ele ressalta: “[...] *o dia mais feliz que eu acho que eu já tive foi o dia que eu passei na UTFPR, eu acho que esse dia foi um dos mais importantes pra mim, dos mais felizes que eu já vivi. Foi muito lindo, muito maravilhoso*”.

Pedro vê materializar seus desejos, a possibilidade de vivenciar outras experiências. A felicidade expressa a força de estimulação que ele demonstra, pois representa o resultado do trajeto formativo que fez em consonância às expectativas. Em outros termos, representa a síntese produzida dos enfrentamentos das lutas que resolveu experimentar: o cursar o magistério, realizar o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio, as horas de estudos e a busca desejante por viver um maior número de experiências formativas.

O receio de Pedro com a possibilidade de não se satisfazer enquanto professor tem uma de suas fronteiras superadas com a entrada em um outro *nível de ensino*. Pedro Moreno e Adriana Soares (2014) pontuam que juntamente às dúvidas da possibilidade de acesso e permanência no ensino superior, encontram-se também múltiplas expectativas sobre como será esta trajetória e com quais encontros o sujeito se deparará no âmbito universitário – dúvidas que também se expressam no entusiasmo e na felicidade.

A esse acesso ao espaço universitário, encontra-se a interrelação com a mudança de Pedro da cidade de Faxinal-PR para Londrina-PR. Para Margareth Rago (2013), a viagem representa a mudança, bem como acontecimentos que representam o acesso a espaços outros e o encontrar-se com desafios para novas trajetórias formativas-constitutivas. Tal representação, então, dá-se na desterritorialização, não apenas de uma cidade a outra, mas também das dinâmicas do conhecimento. O rito da entrada na Universidade é a iniciação a outros modos de compor sentidos e articular saberes.

Pedro também pontua o quão marcante foi seu primeiro dia na Universidade. Ele fala com entusiasmo: “*MEU DEUS! Eu não tô acreditando que isso é verdade [...] é uma coisa que eu sempre sonhei e batalhei pra tá lá, pra conseguir e agora eu tô aqui*”. Desta forma, acreditamos que este momento de integração entre a viagem, as novas possibilidades vêm somado a materialização do próprio Ser-Pedro, de sua própria constituição enquanto sujeito. Isso é evidenciado ao passo que verdade, sonho e batalha se comungam no presente.

O não acreditar que a entrada é verdadeira, o duvidar da realidade, o jogo negativo para fazer afirmativo a compreensão de sua entrada na UTFPR-LD é o reconhecimento do sujeito de seu desejo. O desejo ao fazer-se, passa pelo crivo da crítica. Ou seja, é pelo processo de reflexão que volta o que é visto para a própria visão para confirmar-se que representa este ato de não estar “[...] acreditando”. Paulo Freire (2019) pontua que o crivo do olhar de si pelo si, da consciência que se faz viva – biófila – é parte constituinte da afirmação de si enquanto sujeito que se (auto)identifica e percebe enquanto ser possui saberes e realiza desejos.

O reconhecimento de si vê-se atrelado a efetuação de um sonho. O sonho consiste em uma instância projetiva que cria expectativas do futuro; é instância imagética-cognoscente que se articula a esperança de sua realização; o sonho possibilita que o sujeito se ficcione e se imagine em um cenário futuro. É no encontro da expectativa-esperança-ficção que o sujeito se

impulsiona e se move em busca de se operacionalizar enquanto personagem da própria história (FREIRE, 2005). Nesse sentido, o sonho é força propulsora, ativa e transformativa que se fez.

Um terceiro eixo estruturante do encontro de Pedro com a UTFPR-LD surge no encerramento de batalhas. Ao realizar licenciatura em química, Pedro encontrou obstáculos que se apresentam nas ginásticas agonísticas que seu corpo se deparou durante a educação básica, bem como nos jogos dialéticos que o colocaram a elaborar a palavra sobre si e enunciar-se enquanto alguém que deseja (FREIRE, 2015). Tais obstáculos – como os prejulgamentos e as reflexões realizadas antes-durante-após o magistério – e sua trajetória de vida encontram a síntese no momento de aprovação no vestibular. A partir deste ato, outras antíteses-batalhas serão enfrentadas, mas estas serão diferenciadas e permanecem desconhecidas.

Destarte o encontro-reconhecimento da verdade da aprovação, a realização do sonho que movimentou Pedro a esta e o perceber que muitas batalhas foram enfrentadas e superadas, sintetizam-se e materializam-se no momento presente: a aprovação, o acesso a outros ritos e formulações.

Nesse sentido, o adentrar na licenciatura em química na UTFPR-LD é o início de um percurso, de uma viagem (RAGO, 2013) que começa na identificação dialética-agonística que se iniciou em seus prejulgamentos antes do magistério, nas reflexões durante e no impulso a licenciatura após.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A (re)construção subjetiva é uma ferramenta que possibilita ao sujeito “a possibilidade do devir, de ser outro do que se é” (RAGO, 2013, p. 52). E a partir da pesquisa narrativa no campo educacional, o docente pode (re)pensar a sua atuação profissional de forma mais crítica e julgar os pontos positivos e negativos da sua prática pedagógica.

Compreendemos que a formação docente é um processo contínuo e que fatores como vida pessoal, família, religião e (auto)reflexão influenciam no ato de lecionar. Para isso a pesquisa narrativa atua como uma ferramenta para tentar compreender esses processos. Ou

seja, a narrativa de um Licenciando como ato de compartilhar experiências consolida o espaço coletivo de formação docente.

Portanto, nosso objetivo de estudo neste trabalho foi compreender as subjetividades construídas a partir de eventos durante a vida de Pedro. Não apenas compreender como elas se deram, mas também, quais foram os acontecimentos em sua vida que contribuíram para a construção de suas trajetórias formativas-constitutivas.

Por fim, concluímos que os três eixos que nortearam essa pesquisa: *a)* Julgo, preconceções acerca do exercício docente; *b)* Vivências de Pedro no magistério e suas reflexões; e *c)* Sonhos de Pedro encontram a Universidade foram essenciais para entendermos o Pedro e a sua trajetória de vida até o momento, assim como as suas transformações e evoluções como indivíduo. A escrita de si de Pedro diz muito sobre quem ele foi, quem ele é e possivelmente quem ele será, pois estamos em constante mudança e o que provoca o ato de devir é a reflexão interna sobre nós e nossos atos a partir das (auto)narrativas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, Brasília, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso: 17 ago. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (Brasil). **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo, dez. 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso: 17 ago. 2020.

IÓRIO, A. C. F. **Aposentadorias docentes: A permanência no magistério como um Projeto de Vida**. 2016. 198 f. Tese (Doutorado) - Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1211281_2016_pretextual.pdf. Acesso: 17 ago. 2020.

LANGHI, R.; NARDI, R. Trajetórias formativas docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **Alexandria**, v. 5, n. 2, p. 7-28, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37710>. Acesso: 17 ago. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abodagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, I. M. C. Professores e sua escolha pela docência. In: **Anais do Educere – XII Congresso Nacional de Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, p.14745-14757, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26695_13326.pdf . Acesso: 10 ago. 2020.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, [S.I.], v. 8, n. 1, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso: 17 ago. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. Profissão docente: O que é ser professor?. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII, Curitiba. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Paraná: Educere, 2015. p. 39787-39803. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17709_7650.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

MILIORINI, L. K.; VIEIRA, A. M. D. P. Memórias de professores: a escolha da profissão docente. **Revista Teias**, v. 20, n. 57, p. 261-274 , 2019.

MORENO, P. F.; SOARES, A. B. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. **Aletheia**, n. 45, p.114-127, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942014000200009. Acesso em: 17 ago. 2020.

OLIVEIRA, A. H. da C. **Agressões e violências contra professores nas escolas públicas**. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9788/1/PDF%20-%20Adalberto%20Henrique%20da%20Cunha%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319091011>. Acesso em: 17 ago. 2020.

RAGO, M. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

SEVALHO, G. Ensaio sobre a ideia de tempo em Paulo Freire: a presença da duração bergsoniana. **Pro-Posições**, v.29, n.1, p.172-191, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73072018000100172&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2020.

SILVA, T. T. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (Orgs). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: Editora CNTE, p.167-188, 1996.