

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE QUÍMICA
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

RENATA APARECIDA BRAZ GARCIA

**O NARRAR DA PERMANÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE ESTUDANTES-
TRABALHADORAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA
UTFPR-LONDRINA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 2

LONDRINA

2021

RENATA APARECIDA BRAZ GARCIA

**O NARRAR DA PERMANÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE ESTUDANTES-
TRABALHADORAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA
UTFPR-LONDRINA**

Trabalho de Conclusão do Curso de graduação apresentado à disciplina de TCC 2, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Co-orientadora: Profa. Dra. Bruna Jamila de Castro

LONDRINA

2021

TERMO DE APROVAÇÃO

RENATA APARECIDA BRAZ GARCIA

O NARRAR DA PERMANÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE ESTUDANTES- TRABALHADORAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UTFPR-LONDRINA

Trabalho de Conclusão de Curso 2 apresentado no dia 09 de dezembro de 2021 como requisito para obtenção do título de Licenciada em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Londrina. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelas professoras abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof(a). Dra. Angélica Cristina Rivelini da Silva – Membro 1
(UTFPR – Apucarana)

Prof(a). Dra. Suseli Cristiane Alves Camilo – Membro 2
(UTFPR – Londrina)

Profa. Dra. Bruna Jamila de Castro – Co-orientadora
(UNESP – Ourinhos)

Profa. Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori - Orientadora
(UTFPR – Londrina)

RESUMO

A escolha por um curso de graduação está relacionada ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o sujeito está envolvido. Uma vez realizada esta escolha e adentrado o espaço da universidade, a permanência nela nem sempre é fácil e garantida, em especial para estudantes-trabalhadores. No caso da formação de professores, as dificuldades para se dedicar às atividades acadêmicas pode tornar a construção e consolidação da identidade docente mais tardia e difícil. A fim de investigar este contexto, tomo como objetivo de pesquisa analisar a trajetória formativa de licenciandas-trabalhadoras no âmbito do curso de Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina, quanto aos fatores que influenciam na permanência no curso e, conseqüentemente, na construção de sua identidade docente. Para tanto, esta investigação fez uso da pesquisa narrativa com enfoque em histórias de vida de duas licenciandas-trabalhadoras. Para guiar os processos de (re)memoração e do relatar de si, desenvolvi uma entrevista guiada por um roteiro semiestruturado, de forma remota, com o auxílio da plataforma de reuniões *Google Meet*. As narrativas produzidas foram analisadas com base na análise de conteúdo, proposta por Bardin, e discutidas a partir de referencial teórico do campo da formação de professores no que toca a construção da identidade docente. Como resultado identificamos quatro categorias emergentes: *i)* fatores pessoais; *ii)* ações e políticas públicas; *iii)* currículo do curso; *iv)* relação professor-aluno. A análise das narrativas de si e do Outro produzidas a partir das entrevistas, evidenciaram que estes fatores emergentes influenciaram na permanência das participantes da pesquisa no curso e, conseqüentemente, contribuíram na construção de suas identidades docentes, entrelaçando-se com a minha trajetória formativa enquanto também uma licencianda-trabalhadora.

Palavras-chave: Histórias de vida. Docência. Formação de professores. Currículo. Análise de conteúdo.

ABSTRACT

The choice for an undergraduate course is related to the historical context and the sociocultural environment in which the subject is involved. Once this choice is made and entered the university space, staying there is not always easy and guaranteed, especially for student-workers. In the case of teacher education, the difficulties in dedicating themselves to academic activities can make the construction and consolidation of the teaching identity later and more difficult. In order to investigate this context, my research objective is to analyze the formative trajectory of female licentiate-workers within the scope of the Chemistry course at the Federal Technological University of Paraná, Campus Londrina, regarding the factors that influence their permanence in the course and, consequently, in construction of their teaching identity. Therefore, this investigation made use of narrative research focusing on the life stories of two female licentiate-workers. To guide the (re)memoration and self-reporting processes, I developed an interview guided by a semi-structured script, remotely, with the help of the Google Meet meeting platform. The narratives produced were analyzed based on content analysis, proposed by Bardin, and discussed from a theoretical framework in the field of teacher education regarding the construction of teacher identity. As a result, we identified four emerging categories: i) personal factors; ii) actions and public policies; iii) course curriculum; iv) teacher-student relationship. The analysis of the narratives of self and the Other produced from the interviews showed that these emerging factors influenced the permanence of research participants in the course and, consequently, contributed to the construction of their teaching identities, intertwining with my formative trajectory as also a working licentiate.

Keywords: Life stories. Teaching. Teacher training. Resume. Content analysis.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS GRAVADAS.....	25
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CLASSIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS.....	26
---	----

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	8
2 FATORES QUE INFLUENCIAM O INGRESSO E A PERMANÊNCIA EM UM CURSO DE LICENCIATURA	14
3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	19
4 CAMINHO METODOLÓGICO.....	21
5 O NARRAR DA PERMANÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	28
5.1 OS FATORES PESSOAIS.....	32
5.2 AS AÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	35
5.3 O CURRÍCULO DO CURSO.....	36
5.4 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	41
5.5 O ENTRELAÇO DAS NARRATIVAS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	43
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICE A.....	53

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Há vários fatores que influenciam na escolha da carreira profissional. De acordo com Gatti *et al* (2009, p.10) “as mudanças no mercado de trabalho, e a sua relação com a formação profissional exigida, e as representações sociais das profissões, associadas a *status* e salário” podem ser aspectos que influenciam nessa importante decisão na vida de uma pessoa.

Neste sentido, os autores citados anteriormente reconhecem que a escolha profissional tem relação direta com o contexto socioeconômico do jovem. A maioria que escolhe o magistério, por exemplo, pertence a famílias das classes C e D, ou seja, “[...] trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior [...]” (GATTI *et al* 2009, p.15), o que os levam a escolha da carreira docente. De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2019), 20,2% dos ingressantes em curso superior ingressam na licenciatura. Uma das justificativas para esta opção é que esta profissão pode trazer uma rápida inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, salário imediato.

Esta escolha pode se dar também por, normalmente, os candidatos não conseguirem um desempenho melhor nas avaliações, como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, portanto, procuram cursos menos concorridos. Neste caso, como não podem realizar o projeto profissional sonhado, os estudantes passam a se dedicar na segunda, terceira ou a outra opção que o torna mais próximo da área que queria atuar inicialmente (VALLE, 2006).

No meu caso, escolhi a licenciatura no ensino médio após o contato com a disciplina de química. Decidi que queria seguir esse caminho ao me apaixonar logo no início pela disciplina. Lembro também que quando eu era pequena sempre falava que iria ser professora. Até mais ou menos meus 9 anos, eu brincava de escolinha. Sempre brinquei que eu era a professora e fazia meus ursos de alunos, adorava ensinar, falar e ler.

No entanto, na quarta série do Ensino Fundamental, passei por uma situação que me traumatizou. Em uma aula, enquanto lia em voz alta para a turma, realizei uma pausa em um local do texto que não possuía vírgula. Neste momento, fui interrompida pela professora para levar uma bronca na frente de

todos. Enquanto eu era repreendida o medo e a vergonha tomaram conta de mim. Os olhos encheram de lágrimas, segurei o choro para não sentir mais vergonha ainda, pois todos estavam me olhando. Após este dia passei a ter medo de ler em voz alta. Estes momentos viraram uma tortura. Eu tinha vontade de chorar só de saber que eu tinha que me expor. Foi quando parei de falar que seria professora, pois já não passava mais a ideia em minha mente. Mudei totalmente o meu jeito de ser e me tornei uma pessoa insegura. Apresentar trabalhos, realizar leituras não eram momentos que eu participava ativamente, somente quando obrigada. Passei a ser uma pessoa mais quieta e que não se pronunciava muito na sala de aula, nem mesmo perguntas realizava. Não gostava de ter a atenção de todos, passei a ter medo de me comunicar e parei de fazer leituras, parei de ler até mesmo sozinha. A vontade de ser professora ficou em suspenso por um tempo.

No Ensino Médio, a partir do contato com as disciplinas de Química, Física e Matemática, principalmente, passei a sentir a vontade de ensinar novamente. Porém, só ensinava meus amigos, não tinha vergonha deles e nem medo dessa troca de ideias. Quando estava no terceiro ano chegou o momento de escolher qual faculdade fazer. Eu já estava inserida no mercado e precisava continuar trabalhando, então faculdade integral não era uma opção. Decidi que queria fazer Química e, para a minha realidade, teria que ser em uma universidade pública, pois não tinha como pagar mensalidade.

Como Bacharelado em Química era um curso integral, pesquisei sobre Licenciatura em Química, pois não compreendia muito a diferença entre Licenciatura e Bacharelado. Foi, então, que me encontrei, pois sempre falei de ser professora e ser professora de Química pareceu perfeito. Eu iria ensinar, transmitir conhecimentos. No entanto, eu teria que passar por cima do medo de ler em voz alta e de me expor perante uma turma. A vontade de fazer a diferença na vida dos alunos (assim como alguns professores fizeram na minha), participar ativamente do desenvolvimento de alguém, ensinar e ainda fazer tudo isso sobre uma disciplina que me fascinou – a Química, foi o que me incentivou a cursar a Licenciatura em Química.

O desejo por desempenhar um papel importante na sociedade, as transformações e a vocação estão relacionadas ao conhecimento que o indivíduo tem de si e das experiências vivenciadas. Além dos aspectos

pontuados no início deste trabalho, estes também podem ser motivos que levam uma pessoa a escolher a carreira docente, podendo esta ser uma escolha consciente ou inconsciente durante o processo de desenvolvimento do indivíduo (VALLE, 2006).

Uma vez adentrado o ensino superior, a permanência neste espaço pode causar inúmeros impactos na vida e no desenvolvimento dos jovens. Em especial, aqueles relacionados a mudança de cidade, convívio com diferentes hábitos e costumes, condições financeiras, adaptações de rotina, exigências acadêmicas, competitividade, incertezas em relação à escolha do curso universitário, entre outros fatores que “podem se atenuar ou, ao contrário, se intensificar tornando-se mais complexas no decorrer da graduação” (CECHET, 2013, p. 9). É a partir deste nível de ensino que também o jovem se torna ainda mais responsável pela sua formação e aprendizagem, tendo maior autonomia para traçar e seguir suas metas (TEIXEIRA et al., 2008).

No meu caso, o momento que ingressei no mundo universitário foi bastante desafiador. Estava acostumada com o ambiente e as dificuldades da Educação Básica, a relação estabelecida com os amigos e professores era muito boa. Digo que a troca de “mundos” foi muito conturbadora, pois me sentia sozinha em meio a tantas pessoas, tinha medo até mesmo de fazer perguntas simples, a interação entre professor e aluno era muito superficial. Enfim, durante o processo de adaptação me questionei inúmeras vezes se eu havia feito a escolha certa uma vez que me sentia em um mundo ao qual não me encaixava.

No cotidiano da minha formação fui percebendo que a escolha pela carreira docente é apenas o primeiro passo. A permanência se torna a etapa de maior dificuldade, principalmente para os ingressantes de classes mais baixas que precisam relacionar o trabalho com os estudos. Isto traz consequências impactantes, pois estudantes-trabalhadores acabam tendo menos tempo de se dedicar às atividades acadêmicas, para participar de eventos e iniciações científicas (ALMEIDA 2007), o que pode tornar a construção e consolidação da sua identidade docente mais tardia e difícil.

No meu caso, os primeiros anos do curso foram momentos que me questionei bastante. Eu não tinha espaço, tempo, acompanhamento e, muitas vezes, disposição, para me autoconhecer e construir enquanto docente, como adverte Nóvoa (2017). Tive que me desdobrar, me dividir entre trabalho e

estudos. Encontrei disciplinas, como o Cálculo e a Química Geral, que necessitavam de uma maior dedicação aos estudos, tempo ao qual não encontrava. Havia programas de nivelamento e de monitorias, mas ambos eram em horários que eu trabalhava. Não tinha como conciliar, infelizmente. Foi, então, que as frustrações apareceram, os questionamentos começaram a martelar em minha cabeça e comecei a não me sentir capaz de conseguir conciliar trabalho e estudo.

Muitas vezes me questioneei se estava no local correto. Se eu ia dar conta. A cobrança interna e externa era grande. A frase tão falada: *“o que você faz da meia noite as seis?”* rondava a minha mente. Foi a partir da vivência intensa dessas dificuldades que comecei a desanimar. Afinal, entrei no curso pensando em dar aula de uma disciplina que me fascinava e quando ingressei no curso percebi que eu não sabia nada. A todo momento me perguntava: *“como vou dar aula se eu não sei nada sobre isso? Que professora vou ser?”* Esses questionamentos cada vez foram ficando mais constantes e ficar retida nas disciplinas servia apenas para me mostrar que eu não ia dar conta, que não seria capaz. Costumo dizer que a área dura da Química¹ é dura mesmo. Me deparei com situações e professores que só me desanimavam e me faziam sentir ainda pior.

Toda a expectativa que criei em minha mente quando me inscrevi no curso, acreditando que por meio dele me tornaria uma pessoa capaz de lecionar para outros e fazer a diferença na vida deles, parecia mais distante. Foi, então, que decidi que não iria mais ser professora. Porém, tudo o que passei, todas as dificuldades não seriam em vão. Não tinha como desistir do curso, pois não foi somente eu que me sacrifiquei para ter chegado até ali. Minha família também colaborou. Não podia simplesmente abandonar, por eles e por mim. Continuei no curso com a certeza de apenas concluir e depois seguir outra carreira. As experiências que tive na vida acadêmica, nos primeiros anos de curso, me diziam que não seria capaz de ser uma boa docente. Se não fosse para ser boa, preferia não ser professora.

¹ Me refiro aqui a disciplinas do núcleo de conteúdos básicos (Química, Física e Matemática), que correspondem a um total de 55,01 % da carga horária total do curso (3.210 horas), segundo o atual Projeto Pedagógico do curso (UTFPR, 2017).

No entanto, como me ensinou Grün e Costa (2007, p. 99), por meio de um processo “hermenêutico no qual nossas antigas certezas vão caindo uma a uma e sendo substituídas por novas asserções, posições, convicções”, me reencontrei no curso ao me deparar com as disciplinas educacionais voltadas à escola² em disciplinas de Estágio, Fundamentos da Educação Química, Didática, entre outros, voltadas à formação do professor. Durante as experiências proporcionadas por estas disciplinas pude me sentir capaz novamente. Elaborar aulas, acompanhar professores, (re)pensar planejamentos e atividades despertou em mim novamente a vontade de ser professora. Encontrei novamente o sentimento de capacidade que já não existia mais dentro de mim.

Esse movimento me trouxe outros modos de pensar minha posição enquanto licencianda, deixaram marcas que compõem a docente que vou me construindo. Nesse sentido Polizel e Carvalho (2017) lembram que nas marcas e violações das experiências trazemos uma tecnologia de poder denominada como tecnologia das expectativas, que consiste em um modo de produção onde o sujeito determina o que ele pode fazer e o que se espera que pode ser feito. Para os autores essa tecnologia é determinante para a construção da identidade docente. Por meio das experiências e das expectativas da sociedade ao sujeito levam a reflexões sobre as trajetórias e determinam a ação do indivíduo de modo que procurem não se sujeitarem apenas pelo que esperam e sim pelo que podem e querem fazer.

Tendo em vista estas considerações, tecidas a partir da minha história de vida e da minha (re)construção docente, estabeleci como o objetivo desta investigação analisar a trajetória formativa de licenciandas-trabalhadoras no âmbito do curso de Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina, quanto aos fatores que influenciam na permanência no curso e, conseqüentemente, na construção de sua identidade docente.

Para dar conta desta tarefa, adotei a pesquisa narrativa - que tem como eixo principal a compreensão da experiência humana, por meio das histórias narradas e vividas em que o pesquisador reescreve e adequa os relatos a partir

² Me refiro aqui a disciplinas do núcleo de conteúdos profissionalizantes - denominados de Pedagogias comuns -, que correspondem a um total de 9,03 %, e as disciplinas do núcleo de conteúdos profissionalizantes específicos – denominados de Pedagogias específicas e estágio supervisionado -, que correspondem a 16,72 % da carga horária total do curso (3.210 horas), segundo o atual Projeto Pedagógico do curso (UTFPR, 2017).

das interpretações dos dados coletados de maneira escrita ou oral (SAHAGOFF, 2015).

Para Martins e Rocha (2013), as memórias das formações são fatores importantes para a escrita da narrativa. Nelas os fatos são expostos e assim vai se criando vida às experiências e, por meio delas, a formação da identidade profissional vai sendo construída e refletida. Andrade (2020) complementa que esta relação de memória e prática docente são fundamentais para o campo pedagógico, pois além de se reconhecer e resgatar as histórias, o sujeito que conta e o que ouve procuram rever as práticas pedagógicas e criar um significado pautado nas experiências pessoais do eu e do outro.

Frente ao exposto, espero, assim, entender melhor: Quais fatores determinam que as licenciandas-trabalhadoras continuem/permaneçam no curso? Quais influências o espaço da universidade tem na permanência no curso? Em que momento da sua trajetória formativa estes sujeitos começam a sentirem-se professores?

O trabalho está organizado em cinco seções, a saber: a) **Fatores que influenciam o ingresso e a permanência em um curso de licenciatura**, em que abordo algumas das influências no ingresso e na permanência dos estudantes nos cursos de Licenciatura; b) **A afirmação da identidade docente**, em que trago argumentos para pensarmos a construção da identidade docente a partir das experiências vivenciadas; c) **Caminho metodológico**, em que apresento o percurso desta proposta e o roteiro estruturado com as questões que nortearam a entrevista e a pesquisa das narrativas de si; d) **Resultados e discussões**, em que apresento a análise das entrevistas no que diz respeito à trajetória formativa das licenciandas-trabalhadoras no âmbito do curso de Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina, quanto aos fatores que influenciam na permanência no curso e, conseqüentemente, na construção de sua identidade docente; e e) **Considerações Finais**, em que apresento o que conclui a partir dos resultados e das análises realizadas acerca do tema.

2 FATORES QUE INFLUENCIAM O INGRESSO E A PERMANÊNCIA EM UM CURSO DE LICENCIATURA

Como problematizado na introdução deste trabalho, ao finalizar o Ensino Médio, o jovem brasileiro depara-se com a difícil decisão da escolha profissional. Segundo Gatti *et al* (2009), esta escolha se dá com base na análise de inúmeras “viabilidades”, que não estão relacionadas apenas com os desejos pessoais de cada um, mas principalmente com o seu contexto histórico e o ambiente sociocultural em que o sujeito está inserido.

A decisão de cursar o Ensino Superior geralmente parte da sua realidade – suas condições financeiras – e de suas prioridades, o que pode tornar a escolha do curso de graduação limitada (GATTI *et al* 2009). De acordo com Lisboa (2002), além de pensar no que existe de viável dentro da sua realidade, leva-se em consideração também as expectativas familiares. Outros elementos que também influenciam na escolha de um curso de graduação, conforme Biase (2008), são as representações sociais das profissões, tal como o *status* e salário, que certamente influenciam na atratividade do curso.

Em síntese, posso dizer que o projeto profissional do jovem, após a finalização da Educação Básica, é resultado de

[...] fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas, ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação e outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, auto conceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas em relação ao futuro (GATTI *et al* 2009, p.10).

No caso da escolha por ingressar em um curso de Licenciatura, é importante destacar que, ao contrário do que revela o senso comum, isto não depende somente de questões como vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, mas também do fato de “ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional” (VALLE, 2006, p.179).

Como salienta Zago (2006) há uma desigualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior, a começar pelo processo de seleção para ingressar em uma instituição de Ensino Superior que, seja via vestibular ou Sistema de

Seleção Unificada (SISU), pressupõe uma formação anterior de qualidade na Educação Básica. Este fator nem sempre é proporcionado às camadas populares, o que faz com que os jovens procurem cursos que tenham maior chances de acesso, como é o caso das Licenciaturas, que possuem uma menor procura/concorrência.

Outro ponto relevante, neste sentido, pode ser obtido pelos dados do último Censo da Educação Superior (INEP, 2019) que aponta que na esfera pública 63,9% das matrículas no Ensino Superior efetuam-se no período diurno, ou seja, apenas 36,1% dos cursos de graduação ocorrem no período noturno, o que delimita o leque de possibilidades de escolha para os jovens que trabalham em período integral.

No caso específico da Licenciatura, de acordo com o Censo da Educação (INEP, 2017), o ano de 2017 teve 19% dos matriculados no ensino superior, sendo um total de 1.589.440 alunos que frequentam cursos de licenciatura no Brasil, dentre esses 53,2% de modo presencial e 46,8% ensino a distância. O mesmo censo mostra uma queda brusca na permanência e conclusão nos cursos de Licenciatura entre os anos de 2010-2015. Percebe-se que a taxa de desistência foi aumentando gradativamente e, conseqüentemente, a de permanência no curso foi diminuindo. No ano de 2015, cerca de 50% dos ingressantes desistiram dos cursos de Licenciatura. No curso de Química, por exemplo, em 2010, 87,9% permaneceram, 1,5% concluíram e 10,5% desistiram. Em 2015, as taxas passaram para 16,3% que permaneceram, 28,3% concluíram e 55,4% desistiram. Nota-se, a partir desses dados, que a permanência no curso caiu e a desistência aumentou muito mais do que as conclusões.

Ferrari (2019) complementa que há três fatores que influenciam na permanência ou desistência do curso: as metas traçadas, o que o aluno quer e determinou para o futuro; a relação entre aluno e instituição, a adaptação ao meio institucional e cultural; os fatores externos, sendo eles necessidade de mudança de rotina, mudança financeira, entre outros. Enfim, os fatores que influenciam o ingresso em um curso de Licenciatura não são apenas fruto da escolha individual, mas de uma maquinaria vinculada à posição sociocultural do indivíduo (VALLE, 2006).

Após o ingresso no Ensino Superior, os desafios são outros e durante a trajetória acadêmica o jovem depara-se com inúmeros obstáculos que podem

causar até mesmo a desistência do curso. Dentre os fatores que podem ser determinantes para desistências estão: a retenção, não-pertencimento ao grupo, identificação com curso, condições financeiras, distância da casa ou ter que ficar distante da família, dificuldades materiais, tais como, dinheiro, alimentação, transporte e livros, a falta de tempo para conciliar os estudos, trabalho e vida pessoal (ZAGO, 2006; ALMEIDA, 2007)

Este último fator, como destaca Almeida (2007), tem sido decisivo para permanência principalmente dos estudantes que trabalham em meio período ou período integral. A falta de tempo para se dedicar as atividades da instituição e para participação de outros eventos faz com que os alunos vivam uma luta entre o que gostariam de fazer e fazer o possível (ZAGO, 2006). De acordo com Almeida (2007), para dar conta da demanda dos estudos e do trabalho, os estudantes acabam se isolando e se privando de outras atividades do convívio social.

Visto isso, diversos pesquisadores têm se dedicado a investigar quais fatores influenciam a permanência nos cursos e a conclusão da graduação, isto é, em que sentido os currículos, professores, pesquisa, ensino e extensão, estágios, canais de apoio/suporte ao estudante, entre outros elementos desenvolvidos na/pela instituição de ensino, motivam e contribuem para as permanências (TINTO, 2006; ZAGO, 2006; FREITAS, 2009; FERRARI, 2019).

Para Tinto (2006) é necessário pesquisas que buscam compreender os fatores que influenciam na permanência dos alunos, pois a pesquisa do porquê os estudantes desistem não determina, de modo direto, nas permanências dos alunos. Também é necessário compreender a influência das instituições nessas persistências e o que as instituições podem fazer para a permanência e o sucesso dos que persistem.

Muitas vezes o fracasso, a desistência, retenção e a falta de motivação que levam os alunos a adiarem ou desistir de concluir o curso são considerados motivos individuais. Muitas pessoas consideram que os alunos são responsáveis pelos seus atos e não procuram compreender o que desencadeia esses resultados. De acordo com Tinto (2006, p.2, tradução própria) afirmar que “os alunos reprovaram, não as instituições[...]” é atribuir toda a culpa ao aluno. Neste sentido, o autor defende a importância da interação da instituição com os estudantes, principalmente nos anos iniciais dos cursos, anos de adaptação dos

alunos com o sistema de ensino. Para ele, a instituição, ao compreender o contexto social e familiar dos alunos, pode ajudar na elaboração de programas de apoio que podem influenciar nas permanências destes na instituição.

Segundo Freitas (2009), é importante que ações afirmativas sejam criadas para que os alunos percebam que há mais motivos para o sucesso, ou seja, é necessário que acreditem que são capazes e que concluirão o curso em um tempo menor se persistirem do que se desistirem.

3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A formação da identidade de um indivíduo é um processo do desenvolvimento humano construído por meio das relações e das interações pessoais durante toda a etapa de sua vida (GENTIL, 2006). A identidade vai se construindo por meio das experiências, das relações e das reflexões de si, sendo influenciada historicamente e culturalmente por essas relações. Neste sentido, o sujeito é determinante para a construção de si, ou seja, cabe a ele aprimorar-se ou não das significações de suas experiências (GENTIL, 2006; FREITAS, 2006;).

De acordo com Freitas (2006), a identidade parte de algo que nos atribuíram. Durante o processo de formação nos apropriamos ou não destas atribuições e, assim, nós nos construímos. Esta afirmação da identidade passa por processos de se fazer e refazer a partir das experiências e das significações que nos apropriamos. Ou seja, para Gentil (2006, p.178), “os sujeitos são aquilo que dizem de si e também o que outros dizem deles, suas identidades se compõem também das narrativas que fazem de si para si mesmos e para outros, das que ouvem ou conhecem”.

Dessa maneira, a construção da identidade é um processo contínuo e de constante mudanças, formado de rupturas ou reconstruções, que tem relação com as experiências vivenciadas, histórias partilhadas, valores e elementos que os distinguem como pessoa. É impossível separar nossas histórias da influência de nossos pensamentos, concepções e ações, pois não há separação na construção do eu pessoal e profissional (CAMPOS; GASPAR; MORAES, 2020; GENTIL, 2006).

Segundo Freitas (2006), o processo identitário de um professor demanda tempo para se construir e/ou reconstruir e implica reflexão do passado e do presente, dando sentido à profissão. Este processo se inicia antes mesmo do ingresso em um curso de Licenciatura, por meio dos significados atribuídos pelos sujeitos à profissão, suas vivências com seus antigos professores, com as representações de professores nas mídias, entre outros contributos.

Para Silva e Ferreira (2019), algumas representações confrontam o papel e o trabalho tradicional e contemporâneo do professor, causando efeitos no modo de ser e se ver como professor, na construção da profissão docente e na própria identificação. Muitas mídias trazem o ser professor como alguém

capaz de dominar a área de atuação docente, detentor de todo o saber ou como heróis e sujeitos que devem cumprir um papel de transformação na sociedade. Diante do exposto, a identidade profissional docente também se constrói baseado nessas percepções e representações atribuídas ao professor e ao papel enquanto educador influenciando no modo de se ver, se fazer e agir como docente (SILVA; FERREIRA, 2019; FREITAS 2006).

Mas, é na formação inicial, no curso de graduação, que de fato o licenciando reúne saberes e experiências que vão influenciar nas afirmações de sua identidade docente (PARDAL, 2011). Esta é uma etapa necessária para a construção do ser professor, pois ninguém nasce educador, não se vira educador de uma hora para outra. Este é um processo construtivo, que se dá por meio de reflexão de si mesmo e crítica da própria atuação, pautado em descobertas individuais e coletivas que permitem uma reconstrução e aprimoramento da atuação (CAMPOS, GARPAR e MORAIS, 2020).

A formação inicial é o momento em que o licenciando constrói a identidade a partir de inúmeras referências adquiridas ao longo da trajetória educacional. As referências começam ainda na infância por meio das relações estabelecidas com os professores e das experiências vivenciadas, atribuindo-se a elas a significação do ser professor. À medida que vão participando das disciplinas formativas, os alunos vão se assumindo conforme se identificam com as ações e percepções das práticas pedagógicas.

Nóvoa (2017) diz que não é possível formar professores sem a ajuda de outros professores. Logo, a formação inicial deve criar esses espaços de diálogo para que se repense e renove as práticas pedagógicas. Para Gentil (2006), os cursos de formação inicial possuem um papel importante na formação da identidade docente por proporcionarem além de conhecimentos específicos das áreas, vivências, experiências coletivas, práticas e valores.

As atividades desenvolvidas no campo do estágio, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ou do Programa de Residência Pedagógica, por exemplo, são potentes instrumentos de reflexão que buscam promover ações que contribuem para o processo formativo e para a construção do perfil identitário, pois contribuem para a identificação e formação do perfil docente de acordo com as experiências e com o que se idealiza “ser professor” (SÁ; SANTOS, 2017; ROSA et al, 2008; BEJA; REZENDE, 2014).

Por fim, o processo identitário demanda um tempo para a sua consolidação. É necessária uma reflexão própria entre o passado e o presente e uma análise para compreender as mudanças necessárias. Estes processos contribuem para a construção e consolidação da identidade docente de modo que se possa aprender e encontrar a própria maneira de ser professor (NÓVOA, 2017; FREITAS, 2006).

4 CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, cuja perspectiva toma o ambiente natural como sua fonte direta de dados, sendo estes predominantemente descritivos. Trata-se de um tipo de pesquisa que tem interesse pela perspectiva do participante, no significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, sem buscar por evidências que comprovem as histórias; preocupa-se mais com o entendimento do processo do que com o produto (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para dar conta do objetivo de analisar a trajetória formativa de licenciandas-trabalhadoras no âmbito do curso de Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina, quanto aos fatores que influenciam na permanência no curso e, conseqüentemente, na construção de sua identidade docente, optei pela pesquisa narrativa com enfoque em histórias de vida.

Esse tipo de investigação tem como ponto de partida as experiências/histórias que as pessoas vivem e experienciam (MELLO, 2016). Ao dar voz ao sujeito, posso compreender e problematizar os seus contributos formativos, ou seja, os jogos de atribuição de sentidos-saberes que derivam de práticas pedagógicas no campo da vida (FREIRE, 1982; CANDAU, 1995). Este registro trouxe à cena o sujeito em sua constituição a partir de seus percalços formativos e da afirmação de si enquanto docente.

Visto que se trata de uma pesquisa também desenvolvida por uma licencianda-trabalhadora, que ao registrar a narrativa do outro busca formas e sentidos para a própria trajetória formativa, também se caracteriza como uma pesquisa heteroautobiográfica, ou seja,

hetero à medida que dois corpos distintos se encontram; biográfica à medida que um dos corpos narra suas vivências, (des)(re)memora-se constantemente, busca lugares, espaços-tempo, sentimentos, odores, temperaturas, para se (re)contar. Autobiográfica porque à medida que aquele que ouve, que reconhece o outro, cria um espaço de escuta e permite a mistura dos dois corpos que se encontram, ou seja, registra! (POLIZEL; CARVALHO, 2017, p.34).

Em outras palavras, uma pesquisa que une dois corpos distintos que se encontram nas narrativas de suas vivências, se reconhecem, se afetam e juntos produzem e reconstróem os fios de suas existências (RAGO, 2013).

A coleta/produção dos dados foi realizada por meio de entrevista com duas licenciandas do curso de Licenciatura em Química da UTFPR-Londrina, que atendiam os seguintes critérios de seleção: i) estar regularmente matriculada nos períodos finais do curso, entre o quinto e oitavo período no curso; ii) ter mantido vínculo empregatício em período integral fora da instituição durante o percurso do curso; iii) aceitar compartilhar sua narrativa de forma voluntária.

As licenciandas foram convidadas a participar da pesquisa via *WhatsApp*. Optei por registrar as histórias de vida de licenciandas e não licenciandos porque as participantes voluntárias fazem parte do meu convívio cotidiano e por saber que estas mulheres se encaixavam nos critérios estabelecidos para a participação. Logo, as licenciandas participantes da pesquisa foram as primeiras a receber o convite para participação via grupos do *WhatsApp* e, dentre todas que receberam o convite, estas foram as primeiras que aceitaram participar da investigação.

Após a confirmação do interesse em participar foi disponibilizado via e-mail o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Consentimento para Utilização de Imagem, Som e Voz (Apêndice A), aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) da universidade³. Neste termo, as participantes da pesquisa foram informadas do objetivo, metodologia da pesquisa, confidencialidade pessoal, riscos e benefícios, critérios de inclusão e direitos do participante durante e após a entrevista.

Uma vez realizada a assinatura desta documentação, as entrevistas foram agendadas e realizadas no mês de setembro de 2021, de forma remota, com o auxílio da plataforma virtual de reuniões *Google Meet*, em atendimento às medidas de distanciamento social para o enfrentamento da Pandemia da Covid-19 e para garantia da segurança pessoal dos envolvidos. A escolha deste

³ Este Trabalho de Conclusão de Curso está vinculado ao Projeto de Pesquisa “Narrativas e o Licenciado: narrar a si, narrar a experiência e o narrar do Outro”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Narrativas, Culturas e Ciências (GEPENC), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina em parceria com a Universidade Estadual de Londrina e a Universidade Estadual Paulista – Campus Ourinhos, sob coordenação da Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori, Ms. Alexandre Luiz Polizel e Dra. Bruna Jamila de Castro. O referido projeto tem o seguinte Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 43906221.9.0000.5547.

recurso justifica-se pelo fato de ser uma ferramenta que permite a áudio-gravação do diálogo pela própria plataforma. É necessário destacar, também, que os nomes adotados na produção de narrativas são fictícios para preservar a identidade das participantes.

Para a entrevista, o roteiro semiestruturado apresentado a seguir, composto por 14 questões, serviu como um guia para nortear o processo de produção das narrativas relacionadas às memórias das vivências das entrevistadas. Este roteiro permitiu o acréscimo de questões no decorrer da entrevista para que fosse possível uma maior compreensão das histórias de vida das licenciandas-trabalhadoras:

- 1. Nesta entrevista utilizaremos de nomes fictícios com o intuito de preservar sua identidade e idoneidade da pesquisa. Como gostaria de ser chamado(a)? O que te remete este nome? Poderia me contar uma história de vida que represente esta sensação-identificação?*
- 2. 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?*
- 3. Pense no seu ingresso no ensino superior. Poderia me relatar o que o levou a escolher este curso superior e esta instituição de ensino? Conte-me como foi essa escolha.*
- 4. Em relação a sua vivência no ensino superior, comente e/ou dê exemplos de acontecimentos que te estimularam a seguir a carreira docente.*
- 5. Em relação a sua vivência nas disciplinas pedagógicas do curso, comente e/ou dê exemplos de acontecimentos que te estimularam a seguir a carreira docente.*
- 6. Em relação a sua vivência nas disciplinas de Química, Física e Matemática, comente e/ou dê exemplos de acontecimentos que te estimularam a seguir a carreira docente.*
- 7. Em um contexto de ensino superior, você acredita que o currículo do curso (as disciplinas e sua organização) influencia na permanência na graduação. Poderia me contar uma ou duas histórias que represente isso?*
- 8. Em um contexto de ensino superior, você acredita que o trabalho desenvolvido pelos professores influencia na permanência da graduação. Poderia me contar uma ou duas histórias que represente isso?*
- 9. Quanto a estratégias para a permanência e conclusão do curso de licenciatura para estudantes-trabalhadores. Pensando na sua história de vida no ensino*

superior como você vê a atuação da universidade na proposição destas estratégias?

- 10. Durante o seu processo formativo na universidade, você trabalhou em período integral. Conte duas histórias que representem como você concilia os estudos e o trabalho?*
- 11. Em relação a sua vivência, dentro e fora do curso, comente acontecimentos que te motivam/estimulam a ser professor(a). Poderia me contar uma ou duas histórias que represente estes acontecimentos?*
- 12. Que outros acontecimentos e/ou espaços ajudaram/ajudam na construção da sua identidade docente. Poderia me contar uma ou duas histórias que represente estes acontecimentos?*
- 13. Ao fechar os olhos e escutar “ser professor”. Qual é a imagem que lhe vem à mente? Descreva o que passa em sua memória e quais lembranças fazem você ter essa imagem do ser professor.*
- 14. Você poderia me contar duas histórias que você considera importantes e que você gostaria que fossem consideradas?*

As narrativas produzidas por meio da entrevista foram transcritas de forma fiel de acordo com determinadas normas para transcrição de entrevistas gravadas (Figura 1). Estas normas apresentam um conjunto de sinais que auxiliam a traduzir o sistema falado para o escrito. Tal recurso foi adaptado pela Professora Dra. Beatriz Dal Bosco Rezzadori e validado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Narrativas, Educações, Culturas e Ciências (GEPENC).

Figura 1 – Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nives de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

Fonte: Adaptado de Pretti (1999)

Em seguida, a transcrição foi analisada por meio da Análise de conteúdo (BARDIN, 1977), em três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e inferências.

Na primeira etapa efetuei uma leitura flutuante das transcrições das narrativas das licenciandas-trabalhadoras e o levantamento de algumas hipóteses, buscando uma organização inicial: 1) Há, na trajetória formativa das

licenciandas-trabalhadoras, fatores que influenciam a permanência no curso; 2) Os fatores que influenciam a permanência de licenciandas-trabalhadoras deixam marcas na sua trajetória formativa e contribuem para a construção da sua identidade docente; 3) A organização curricular influencia na permanência das licenciandas-trabalhadoras no curso; 4) Há influência da relação professor-aluno ou aluno-instituição; 5) As ações e políticas públicas influenciam na permanência das licenciandas-trabalhadoras; 6) Há um espaço de reflexão de suas experiências e as contribuições para a construção da identidade docente;

Já na segunda etapa realizei uma exploração mais profunda do material com o intuito de codificar e categorizar as narrativas de si e do Outro produzidas nas entrevistas. Após várias leituras das transcrições percebi a recorrência de alguns fatores que influenciaram a permanência das licenciandas-trabalhadoras no curso de licenciatura em Química, a saber: a) Fatores Pessoais; b) Ações e Políticas Públicas; c) Currículo do Curso; d) Relação Professor-Aluno. Estas, portanto, são as categorias emergentes que considerarei neste trabalho de investigação.

Para cada categoria, procurei identificar unidades de registro representativas. Ao identificá-las, criei um código para cada unidade de registro, conforme descrição apresentada no quadro 1.

Quadro 1 – Classificação das categorias

CATEGORIAS	CÓDIGO
Fatores pessoais	A
Ações e políticas públicas	B
Currículo do curso	C
Relação professor-aluno	D
Caracterização das participantes	E

Fonte: Autoria própria (2021)

Atribuí um código para cada unidade de registro, indicando o NOME do sujeito que a fala pertence, o CÓDIGO que representa a categoria conforme descrito no Quadro 1 e a SEQUÊNCIA em que a fala aparece no texto. Ou seja, no caso de ISADORAA1, por exemplo, esta fala pertence a entrevistada Isadora,

está classificada na categoria A (Fatores Pessoais) e tem a sequência 1 porque é a primeira unidade desta categoria que aparece em seus relatos.

E, na última etapa, fiz o tratamento destes resultados, sua interpretação e discussão, com base em referenciais teóricos que discutem os fatores que influenciam o ingresso e a permanência em um curso de Licenciatura em Química bem como trabalhos que problematizam a construção da identidade docente, conforme apresentado e problematizado no próximo capítulo.

5 O NARRAR DA PERMANÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Como destacado anteriormente, esta pesquisa contou com a participação voluntária duas licenciandas-trabalhadoras que concordaram em narrar suas trajetórias formativas no âmbito do curso de Licenciatura em Química da UTFPR – Londrina, de modo que eu pudesse analisar os fatores que influenciaram na permanência destas alunas no curso bem como a construção de suas identidades docentes.

A primeira entrevistada é uma jovem de 24 anos, que está cursando o quinto período do curso. Ela se identifica por “Isadora” por considerar um nome forte e marcante. Segundo ela, este nome lhe remete um sentimento de força quando pronunciado. “Desde criança eu ouvia este nome e gostava de Isadora e achava um nome forte e é isso pode ser Isadora” (ISADORAE1)⁴.

Conheci a Isadora ainda no colégio onde cursei o Ensino Médio. Porém, passei a ter um contato mais próximo com ela quando começamos a cursar disciplinas juntas na Universidade. Isadora descreve-se como uma pessoa prestativa aos que estão em seu entorno. De acordo com ela, “gosto de ajuda as pessoas que eu gosto e tô disponível sempre quando precisam de mim” (ISADORAE2).

Quem convive com ela no cotidiano percebe que ela é uma pessoa sincera, pois não mede as palavras, fala o que pensa sem rodeios, sendo sempre objetiva. Todavia, percebi que durante a entrevista ela mostrou resistência em falar de si mesma, de sua personalidade, de suas vivências. Ela tentou não detalhar muitas situações e não ir muito a fundo em suas histórias. Talvez por necessitar reviver algumas lembranças que ela não gostaria, optou por ser mais generalista. Acredito também que ela ficou com receio de estar sendo gravada e de quem teria acesso a essas gravações, pois é uma pessoa muito reservada.

Isadora ingressou no curso de Licenciatura em Química no segundo semestre do ano de 2016. Ao sair do Ensino Médio pensava em um curso na área da saúde, prestou o vestibular para Biomedicina, porém como não conseguiu passar. Decidiu, então, arriscar o ingresso em um curso de Química pelo SISU por ser público, como relata “a área que eu queria seguir, não passei

⁴ Apresento as unidades de registro em itálico para diferenciá-las do restante do texto.

[...] pelo SISU, é eu vi lá, Química e eu sempre gostei de Química no ensino médio éh:: ai eu vi lá Química” (ISADORAE3).

Logo após ingressar no curso, ainda no primeiro período, começou a trabalhar em uma pequena loja de roupas na cidade em que reside, próximo a Londrina. Ela trabalha em horário comercial e, na maioria das vezes, sozinha. Embora trabalhe em período integral, Isadora consegue um tempo para se dedicar às atividades acadêmicas. *“Como eu trabalho em uma loja de roupa e a maior parte do tempo desses anos eu trabalhei sozinha então eu consigo estudar lá” (ISADORAE5).* Essa flexibilidade encontrada neste emprego e acordada com seu patrão é uma facilidade que ela encontrou para conciliar o estudo e o trabalho. Segunda ela,

“eu tenho computador disponível para mim que meu patrão deixa que já é conversado que ele sabe que eu estudo, eu levo meu caderno levo tudo e eu tenho disponibilidade de estudar lá, então o que facilita muito pra mim” (ISADORAE7).

Como está começando agora a cursar as disciplinas voltadas à formação docente, a licencianda ressalta que ainda não sabe qual será o seu destino quanto a carreira docente. No momento, ela conta com a experiência que está tendo no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e nas disciplinas de formação (Estágio Curricular Obrigatório, por exemplo) para decidir se irá ser professora ou não. De acordo com ela,

“entrei no PIBID acho que agora eu vou começar a ter uma visão melhor daquilo que realmente quero éh vou fazer estágio agora esse semestre que vai se iniciar então acho que com isso eu vou ter uma visão melhor porque sem isso a gente não tem muito contato” (ISADORAE4).

Entretanto, ao longo da entrevista, pude notar que mesmo não sabendo se irá seguir a carreira docente, Isadora possui uma visão da profissão professor que caracteriza seu perfil profissional do mesmo modo que ela se define como pessoa. Isso tornou-se perceptível quando ela descreve que

“ser professor vai muito além daquele negócio de tá ali só pra isso sabe [...] eu acho que o professor, não que ele seja isso, mas eu acho que ele tá ali pra te, fazer você desenvolver assim, acho que não tem tanto esse papel de ensinar mas de você passar uma imagem boa, igual eu te falei assim, ser uma pessoa boa” (ISADORAE8).

Isadora define a profissão professor como alguém que, além de ensinar, está ali para ajudar, do mesmo modo que ela se define como alguém que está sempre pronta para ajudar alguém que ela goste.

A segunda entrevistada também tem 24 anos, mas já está no último período do curso. Optou pelo nome de “Acsa” porque, de acordo com a Bíblia Sagrada, é o nome de uma mulher que demonstrou coragem e está à frente de seu tempo, como a licencianda relata:

“história de Acsa ela era uma:: era uma moça que ela tinha 5 irmãs e ai na época da terra prometida essas irmãs é:: teve a separação das terras lá [...] a bíblia sempre fala que nesse momento as mulheres eram sempre submissas, era, muito quietas né, não respondiam, não falavam com seu marido, eram sempre mais submissão ela se revoltou e falou assim, não eu não vou querer essa terra não (risos) e ai ela foi e brigou né com o pai dela lá e conseguiu uma boa terra, mais pela própria coragem dela, porque o marido dela na época não tinha coragem ne de pedir uma boa terra, então pela coragem dela né eu acho que aquele momento naquela situação, eu vi essa história quando era criança e me chamou muito a atenção porque ela foi uma mulher muito corajosa, em tempos que as mulheres não eram, então eu eu gostaria de me chamar Acsa” (ACSAE1).

Conheci Acsa no terceiro semestre do curso enquanto fazíamos uma disciplina juntas. Desde então, nos tornamos duas amigas que dividem o trajeto até a formatura.

Além de se considerar corajosa, Acsa também se descreve como uma pessoa alegre, determinada e persistente. Ela é uma pessoa que está sempre sorrindo, gosta muito de fazer brincadeiras, principalmente quando vai falar ou relembrar seus momentos difíceis, ela se acalma fazendo as pessoas de sua volta sorrirem com suas histórias.

A licencianda se define como persistente, principalmente quando outras pessoas duvidam do que ela é capaz. Segundo ela *“eu sempre fui aquela pessoa que tipo aii isso não é pra você não faz isso, ai que eu quero fazer”* (ACSAE2). É muito sincera e, na maioria das vezes, usa de suas experiências, da sua persistência e dos desafios vivenciados para motivar as pessoas que estão em sua volta, como um método de aliviar o problema do outro baseada em suas vivências.

No Ensino Médio, Acsa pensava em cursar Medicina. Porém, ingressou na licenciatura por conta de sua situação financeira, pois não iria conseguir se

manter na faculdade em período integral sem trabalhar. A escolha pela licenciatura também se justifica pelo incentivo de um de seus professores da Educação Básica - um professor de Educação Física -, que a marcou:

“ele falou a (ACSA) por que que você não faz uma licenciatura, ele falou, você é muito comunicativa, você é divertida, você tem jeito de ser professora” (ACSAE3).

Além das características que o professor ressaltou, ele também mostrou a ela um exemplo de um amigo que cursou licenciatura para servir como uma porta de entrada para o curso de medicina. Por ser um curso em que o mercado de trabalho é flexível, ela conseguiria estudar e trabalhar ao mesmo tempo. De acordo com ela,

“ele falou assim a então, o que o amigo dele fez, fez educação física porque ele era um curso que ele tinha ganhado uma bolsa né 100% e aí ele terminou educação física aí ele dava aula [...] ele dava aula tipo anoite e aí nisso ele estudava o dia inteiro para fazer medicina, até que ele estudou uns dois anos e passou então ele fazia medicina durante o dia e dava aula durante a noite e era com essa renda que ele se sustentava” (ACSAE4).

Foi a partir dessas situações, então, que Acsa passou a pensar em cursar a área da Licenciatura. Porém, ao ingressar no curso de Licenciatura em Química na UTFPR - Campus Londrina, Acsa precisou se mudar para a cidade de Londrina-PR, onde veio morar com sua irmã. Durante o primeiro semestre foi ela quem lhe deu um suporte financeiro. Nesta época, Acsa ficou responsável por cuidar de suas sobrinhas, sendo este, um trabalho informal. Conforme ela relata, *“no primeiro semestre eu trabalhei cuidando das minhas sobrinhas eram no trabalho informal assim não tinha registro, mas eu tinha um compromisso de cuidar dela todos os dias e depois eu ia pro PIBID” (ACSAE6).*

Neste mesmo período, logo que ingressou no curso, ela conseguiu uma bolsa para participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo está sua primeira experiência com o meio escolar. Neste projeto, *“eu ia pra escola e eu tinha contato com os alunos, era um pouco diferente assim, mas eu gostei né dessa experiência, mas como foi muito pouco tempo né eu já comecei a trabalhar na indústria” (ACSAE5).*

No final do segundo semestre do curso, a licencianda ingressou no mercado de trabalho formal. Ela passou a fazer estágios em indústrias para

conseguir uma maior renda, pois a bolsa do PIBID era pouca para custear seus gastos pessoais, mesmo com o suporte que sua irmã dava.

Foi nesse momento que passou a enfrentar suas dificuldades no curso, pois sua dedicação passou a diminuir pela falta de tempo. Ela relata: *“eu era estagiária então eu saía da indústria 3 horas chegava na UTF umas 4:30 ou 5 horas aí já não tinha muito tempo para estudar então basicamente a partir desse momento é a minha dedicação ficou um pouco mais restrita”* (ACSAE7). A rotina de trabalho e estudos passou a influenciar não só na dedicação, no seu desempenho, mas também em sua saúde, ou seja, *“nessa época eu comecei desenvolver alguns problemas de saúde por conta dessa rotina né”* (ACSAE8).

Embora ambas entrevistadas sejam licenciandas-trabalhadoras, as duas relatam diferentes relação de trabalho e estudo. A flexibilidade que a Isadora encontra em seu trabalho, por exemplo, com relação ao tempo em se dedicar às atividades acadêmicas, evidencia um fator, entre outros mais marcantes, que influencia na sua vida acadêmica e, conseqüentemente, em sua permanência no curso. Diferente de Acsa que tinha pouco tempo para estudar.

Apresento, a seguir, a análise das narrativas de si e do Outro produzidas a partir das entrevistas, buscando evidenciar quais fatores que influenciaram na permanência das participantes da pesquisa no curso, em especial, aqueles relacionados a fatores pessoais; ações e políticas públicas; currículo do curso; e, a relação professor-aluno.

5.1 OS FATORES PESSOAIS

Destaco, entre os motivos que influenciam a permanência das licenciandas-trabalhadoras no curso de Licenciatura em Química, os “fatores pessoais”. Ao falar destes fatores, refiro-me a questões relacionadas a motivação intrínseca, resiliência, questões afetivas/sentimentais, crenças, vocação, expectativas e persistência, entre outros.

Os fatores pessoais estão relacionados àquilo que envolve emocionalmente o indivíduo de algum modo. A motivação intrínseca engloba a motivação que vem da necessidade do estudante para ter satisfação interna, o sentimento de realização e da participação independente do resultado obtido. Também envolve a habilidade de lidar com as situações e superá-las e ao apoio

das pessoas que compõe o grupo ao qual o indivíduo está envolvido (FREITAS, 2009; SANTOS; RIBEIRO; SANTIAGO, 2019; PASQUALOTTO; LÖHR, 2017).

Isadora, por exemplo, menciona que, em seu ponto de vista, as licenciandas-trabalhadoras devem se desdobrar para dar conta de toda a demanda do curso, criando estratégias de estudos e necessitando de uma persistência para conseguir cumprir as demandas, ou seja,

“eu acho que a pessoa tem que se matar mesmo pra estudar porque se ela não tiver tempo ela vai ter que arrumar tempo” (ISADORAA3).

A licencianda também relata que mesmo sendo difícil estudar e trabalhar, estar empregada logo após ingressar na licenciatura foi um dos motivos pelos quais ela continuou no curso. Conseguir a independência financeira, foi uma motivação que pesou no momento de tentar novamente a área que queria ao concluir o Ensino Médio ou continuar na área que conseguiu ingressar na universidade. Neste sentido, ela ressalta que

“depois que eu comecei a ter meu próprio dinheiro as coisas mudam de figura, então, eu não quis deixar de trabalhar para voltar em um curso integral pra daí eu ter que deixar de trabalhar até acabar a faculdade” (ISADORAA4).

Acsa, por sua vez, diz que os fatores pessoais que influenciaram em sua permanência estão relacionados a questões afetivas e com as expectativas próprias e dos outros. Para ela, não conseguir não está em pauta. Sua persistência está relacionada a provar, a si mesma ou para os outros, que é capaz de dar conta dos desafios propostos, ou seja,

“aí isso não é pra você não faz isso, aí que eu quero fazer” (ACSAA3)
“eu me considero uma pessoa alegre, e uma pessoa muito determinada e persistente [...] fazer este curso é uma persistência diária” (ACSAA2).

Conseguir dar conta ou conseguir vencer o desafio de formar-se na faculdade é algo marcante e carregado de crenças religiosas das entrevistadas. Tanto em Acsa quanto em Isadora, é possível notar que algumas vezes a fé é a explicação por tal conquista ou persistência, ou seja,

*“eu não tinha base e passei em cálculo 1 em glória de Deus”
(ISADORAA2)*

*“se fosse pelas minhas próprias forças eu não estaria hoje aqui”
(ACSAA29).*

Por fim, posso concluir que percebi que os aspectos que mais marcam a categoria analítica dos fatores pessoais são as questões afetivas, o apoio da família e de amigos. Como Freitas (2009) reforça, o apoio familiar ou de amigos que compõe o grupo ao qual se identificam propicia uma maior dedicação e comprometimento com a instituição de ensino e com as disciplinas, e ajuda na diminuição da evasão dos estudantes. No caso de Acsa, por exemplo, é muito presente, em sua narrativa, a ação destas pessoas em sua permanência no curso. Segundo ela,

*“minha irmã me deu esse suporte né me dá esse suporte né”
(ACSAA4).*

“eu só não sai correndo aquela época porque minha mãe falou, não você vai tentar mais um semestre vê se é isso mesmo porque vai que as coisas melhoram” (ACSAA10).

“foram pessoas né que foram extremamente importantes então pra pra eu tá aqui agora” (ACSAA28).

“aconteceu várias situações deu ligar para minha mãe ” (ACSAA31).

Como destaca Nóvoa (2017, p.1121), “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal”. Logo, se refazer e se reinventar em meio aos desafios encontrados no caminho é uma ação necessária e que necessita de apoio. Levantar-se, apropriar-se e seguir em frente faz parte do processo de formação pessoal e profissional, assim como destaca Acsa,

*“foi necessário que eu passasse por essas situações constrangedoras”
(ACSAA30).*

“desisti disso olha a situação que você tá né você está se acabando que que isso tipo né Deus não quer isso pra você (risos), mas assim é tipo isso, mas ao mesmo tempo ela, não é isso que você quer então a gente vai estar junto” (ACSAA32).

5.2 AS AÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Enquadram-se nesta categoria as ações e assistências que a instituição de ensino superior, ao qual as licenciandas-trabalhadoras estão vinculadas, fornece, como o PIBID, Iniciações Científicas (IC), projetos de extensão, bolsas e auxílios estudantis, Programa de Residência Pedagógica, monitorias, entre outras.

Os Programas PIBID e Residência Pedagógica são ações da política nacional de formação de professores que visam aproximar o discente da realidade escolar ainda na formação inicial, promovendo mudanças entre a relação escola e universidade, principalmente quanto a dinâmica de desenvolver a *práxis* e reconhecer a escola como um lugar fundamental para a formação docente, revelando os aspectos dos processos de ensino e aprendizagem.

Além da contribuição no processo de formação, o contato com a realidade escolar ajuda na reformulação da visão da carreira e transforma o medo da desvalorização da profissão. Por meio desses programas, os discentes aprendem a construir um compromisso com a reponsabilidade docente, auxiliando na reconstrução dos seus saberes (FRANCISCHETT; GIROTTI; MORMUL, 2012; NERI; JÚNIOR, 2020).

Nesta categoria analítica, as ações e políticas públicas presentes nas falas das entrevistadas estão relacionadas a experiência no PIBID. A oferta do PIBID em horário noturno e uma reformulação recente no currículo do curso da Licenciatura em Química da UTFPR - Campus Londrina para permitir que alunos-trabalhadores participem deste tipo de projeto, contribui para a permanência dos estudantes logo nos anos iniciais. Segundo Isadora,

“PIBID a noite né só de dia então pesando por esse lado sim é uma coisa boa” (ISADORAB2).

Como relata Teixeira (2008), é muito importante para a permanência que os estudantes-trabalhadores tenham um contato com experiências para além do currículo logo nos anos iniciais do curso - anos de adaptação do estudante na instituição. Ter a oportunidade de participar destas experiências ajuda na adaptação e na identificação com a licenciatura. Por meio dessas experiências se dá a reafirmação da formação e a escolha profissional (FRANCISCHETT;

GIROTTI; MORMUL, 2012) já que o PIBID tem como objetivo “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública” (BRASIL, 2018). Diante disso, foi muito comum ouvir relatos como:

“agora com PIBID que eu tô tendo essa visão” (ISADORAB1).

“comecei a:: gosta e me identificar com o com o alguma coisa relacionada a licenciatura, é eu tive uma experiência no programa de iniciação a docência no meu segundo semestre” (ACSAB1).

“a experiência do PIBID me ajudou né a ter assim a noção assim” (ACSAB2).

Frente a esses relatos, defendo que a maneira como os alunos aproveitam as experiências na universidade ajuda no seu desenvolvimento pessoal e psicossocial, tendo, possivelmente, mais chances de crescerem e enfrentarem as dificuldades da transição (TEIXEIRA, 2008).

5.3 O CURRÍCULO DO CURSO

Um fator que também parece com recorrência na narrativa das entrevistadas é o currículo. O currículo pode ser compreendido como uma proposta de organização de uma trajetória de escolarização, envolvendo conteúdos estudados, atividades realizadas, competências desenvolvidas, com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante (SACRISTÁN, 2013). Destaco, neste sentido, a grade curricular do curso e o programa das disciplinas.

O currículo do curso precisa tornar o discente autônomo com capacidade de uma busca constante de conhecimentos ao longo de sua formação. Conhecimentos que abrangem os campos da Química e a preparação pedagógica dos conhecimentos, sendo necessário a articulação entre professores de diferentes departamentos que estabeleçam diálogos entre a teoria e prática (RITTER, 2014, SANTOS; GOUW, 2021).

Um dos pontos mais representativos da história de vida das licencianda quanto aos fatores de permanência e identificação com o curso foram os Estágios Curriculares Obrigatórios e as disciplinas de formação docente. Tanto Isadora quanto Acsa trazem relatos marcantes neste âmbito.

Acsa destaca a experiência do Estágio Supervisionado 1, onde teve seu primeiro contato com a sala de aula. De acordo com ela, ela pôde observar a

prática pedagógica sob um outro ponto de vista, agora não mais como estudante, mas como uma futura professora:

“eu acho que no estágio 1, assim, eu me identifiquei mais com a licenciatura, de fato eu fui pra escola, de fato fui para escola mesmo sendo estágio de observação. Mas ter o contato com os alunos na real, oficial mesmo, é eu comecei olhar de outra forma” (ACSAC1)

Segundo Pimenta e Lima (2006), esse período de imersão na escola, que as atividades de estágio oportunizam, é central na formação da identidade docente, pois é por meio dessa vivência de transição de aluno para professor que se cria a percepção do ser professor. Ainda, segundo as autoras, é importante que o currículo dos cursos de formação inicial de professores não se constitua em um “aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, [...] desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.6), mas que desde o início dos cursos se estabeleçam relações com o significado social, cultural, humano da ação docente.

Acsa narra uma experiência de estágio em que os alunos estavam com dificuldades em um conteúdo que teriam prova e ela se prontificou a ajudar, mesmo não fazendo parte do plano de trabalho de seu estágio. De acordo com o seu relato, ela ajudou, em especial, uma aluna que não estava conseguindo compreender o conteúdo que os colegas da turma estavam explicando a ela. Então, Acsa decidiu ajudá-la, sanando suas dúvidas. Depois de alguns dias, a aluna veio agradecer-lá, pois conseguiu compreender o conteúdo e ir bem na avaliação proposta pela professora de Química.

A licencianda rememora que o contato com estudantes da Educação Básica e o sentimento de conseguir ajudar alguém com dificuldade em um conteúdo de Química a marcou:

“nossa cara que legal né é uma coisa que tantas pessoas estavam tentando explicar ali para ela e meu 5, 10 minutos né ela conseguiu entender o que eu estava falando e:: teve um bom resultado para mim era como se ela tivesse ganhado na Mega-Sena né então éh:: eu fiquei muito feliz eu falei cara que legal que sensação legal sensação massa nossa eu falei eu quero sentir isso mais vezes né” (ACSAA20)

Como salienta Paulo Freire (1996), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Ou seja, a

construção da identidade docente necessita da experiência com os discentes, dos processos de ensinar-aprender, da articulação teoria-prática (LIMA, 2008).

Em outro momento Acsa narra que a sensação que sentiu quando a aluna veio agradecer-lá pela ajuda nesta experiência no estágio foi uma motivação a mais para seguir no caminho da docência. Segundo ela, são estes motivos que fazem a profissão valer a pena, ou seja, a sensação de dever cumprido a marcou:

“[...] assim, são salários emocionais, que dinheiro não paga né, uma pessoa falar que aprendeu alguma coisa por intermédio da sua figura né, então dá sua explicação éh:: é muito incrível!” (ACSAA22).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 197), o “significado social que os professores atribuem a si mesmos e à educação escolar exerce papel fundamental nos processos de construção da identidade docente”. Isto é, após todas estas experiências proporcionadas pelas atividades de estágio, Acsa teve a sensação de que fez a escolha certa, pois para ela o professor é ser um super-herói, um herói que luta contra o sistema, falta de reconhecimento e muitos desafios, mas que ela admira muito a profissão. *“Com toda certeza do mundo eu acho uma das profissões mais lindas e não me arrependo de ter escolhido isso pra mim” (ACSAA27).*

Para Isadora, por sua vez, como ainda não teve experiência com os estágios, ela começou a ter a visão da profissão docente em algumas disciplinas de formação específica, como é o caso de Fundamentos da Educação Química (FEQ) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir da vivência destas experiências, ela passou a ter um estímulo pela carreira docente, ou seja,

“agora a partir do momento que eu fiz FEQ 1 no outro semestre e FEQ 2 agora que eu conclui, eu acho que são disciplinas que elas já são mais voltadas pra essa área, então eu acho que elas dão uma visão diferente pra gente, eu acho que elas estimulam sim” (ISADORAC1).

“eu fiz faz muito tempo, que eu acho que fala bastante né da educação de jovens e adultos, é o EJA, eu achei bem interessante também, então eu acho que é uma disciplina que também dá pra ter uma visão assim da educação de jovens e adultos” (ISADORAC2).

Sobre as disciplinas da “área dura da Química”, Isadora acredita que o estímulo se dá por meio do desempenho do discente na disciplina e o avanço

dele no curso. Conseqüentemente, ter uma boa base da educação básica se torna o diferencial para este desempenho,

“eu acho que a partir do momento que a pessoa gosta sim as matérias estimulam, mas pra isso ela precisa ter uma boa base” (ISADORAC3).

“vai se dar bem naquilo, conseqüentemente ela vai avançar no curso” (ISADORAC4).

Já Acsa, quando questionada sobre este conjunto de disciplinas, relata que neste quesito os professores são os diferenciais para tais estímulos. Para ela, o método como lecionam e desenvolvem as disciplinas foi o que mais a marcou, conforme podemos observar nas narrativas que seguem:

“das químicas duras a gente tem mais exemplos de professores” (ACSAC13)

“dois professores que eu sou muito fã da graduação, que são professores de inorgânica do curso, é a forma com que eles explicam e desenham” (ACSAC14)

“professora de analítica 2 também, que a questão do laboratório as orientações e tudo mais como ela conduzia a aula né, ajudava nos cálculos e tudo mais” (ACSAC17)

A dificuldade encontrada por muitos estudantes nessas disciplinas da área dura, muitas vezes, está relacionada à falta de conhecimentos da educação básica, causando um baixo desempenho dos discentes quando chegam à universidade. É necessário que os professores universitários rompam com essa falta de preparo, contribuindo para que seus alunos sejam capazes de desenvolver habilidades que compensem essas dificuldades e, conseqüentemente, demonstrem um maior desempenho nas disciplinas (GOMES, 2015; RITTER, 2014).

Outro aspecto muito presente nas falas das licenciandas-trabalhadoras é a visão que elas têm sobre a mudança da matriz curricular do curso. Acsa relembra como era a matriz quando entrou no curso e como foi o impacto de cursar as disciplinas naquela época. Para ela, no início do curso, as disciplinas eram muito complexas, o cronograma era apertado, o que acabava interferindo nas aulas práticas - que já eram poucas e muitas vezes não ocorriam. É possível perceber o quanto estes impactos interferem na permanência no curso nos seguintes relatos:

“eu acho que no começo era muito matéria pesada misturada” (ACASAC18)

“acho que é um problema porque não é porque a gente faz licenciatura em química que a gente tem que perder também as partes de laboratório” (ACSAC23).

“no segundo semestre eram 3 matérias muito pesadas né, lembro que no segundo semestre foi o pior semestre da faculdade” (ACSAC19).

“de 5 matérias eu reprovei em 4, passei só em políticas então éh: aquilo pra mim foi um baque terrível” (ACSAC20).

Isadora também ingressou no curso com a matriz antiga e relatou alguns momentos em que as disciplinas pesaram em seu desempenho e, conseqüentemente, interferiram, de alguma maneira, em sua permanência no curso:

“eu não tinha base e passei em cálculo 1 em glória de Deus” (ISADORAA2).

“ai hoje em dia eles tem pré-cálculo antes de ter o cálculo 1, geometria analítica e álgebra linear que na nossa época era junto, uma matéria super difícil, se não me engano com seis horas/aulas agora é separado, então são coisas que vieram para facilitar na minha opinião” (ISADORAC6).

Além disso, como Isadora ingressou pouco antes da mudança da matriz curricular, passou a ter algumas dificuldades com as disciplinas e decidiu fazer a migração de matriz. Segundo ela, esta alteração serviu para ajudá-la e interferiu positivamente na sua permanência no curso. Conforme ela relata,

“eu mudei pra matriz nova, eu acho que essa matriz nova pensando por esse lado ela facilitou” (ISADORAC5).

“pensando no geral eu acho que essa grade, essa matriz nova veio para facilitar” (ISADORAC7).

A mudança da matriz foi proposta pelo corpo docente do curso pensando no desenvolvimento do discente e no objetivo do curso, que tem como finalidade “formar discentes com amplo domínio nos conhecimentos teóricos e experimentais” (UTPFR, 2017, p. 23). As alterações promovidas na organização das disciplinas, em especial, na oferta de disciplinas voltadas à formação docente logo no início do curso, bem como a presença das disciplinas da “área dura” distribuídas ao longo dos semestres, colabora para a permanência dos

estudantes no curso uma vez que promove o desenvolvimento do conhecimento científico junto com a prática pedagógica (UTFPR, 2017).

5.4 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Esta categoria apresenta os relatos que envolvem a relação do professor com o aluno, tais como, incentivos e estímulos dos professores; experiências de bons relacionamentos; fontes de inspiração, e os relatos que demonstram compreensão por parte do professor, estratégias criadas que ajudaram e influenciaram as licenciandas-trabalhadoras em algum momento durante a trajetória no curso.

A relação afetiva influencia diretamente no desempenho do aluno, sendo importante o professor atuar como mediador do processo educativo e ser responsável pela formação. Deve-se criar uma relação de respeito para que seja possível o professor efetuar seu trabalho e contribuir para a vida e aprendizagem, propiciando o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno. Esta relação professor-aluno necessita estar envolvida em afeto e compreensão. Logo, é necessário dar atenção e ouvir os alunos para que se torne eficaz a construção do conhecimento (BELO; OLIVEIRA; SILVA, 2021; SILVA *et al.*, 2019).

Nesta categoria é muito presente relatos da ação individual de professores que ajudaram, de alguma maneira, na permanência das entrevistadas no curso. Acsa, por exemplo, relata sobre uma professora que lhe ajudou quando ela teve sua primeira crise de ansiedade. Em um determinado momento do curso, Acsa passou a desenvolver problemas de saúde e, sem saber, ela teve sua primeira crise de ansiedade quando ia fazer uma avaliação. Acsa se surpreendeu com a atitude da professora em compreender um problema que ela não sabia que estava sentindo e, por isso, carrega consigo até hoje a marca deste momento. De acordo com a licencianda,

“ela foi uma mãe assim ela entendeu muito a situação naquele momento e era uma professora que eu não tinha assim tanta familiaridade” (ACSAD8).

“ela entendeu uma situação muito particular né ela não precisava ter feito nada daquilo que ela fez por mim” (ACSAD9).

“eu prezo muito por isso a relação professor-aluno porque para uma pessoa ansiosa aquilo foi muito importante” (ACSAD11).

“aquilo que ela fez ficou muito marcado no meu coração” (ACSAD10).

Para Isadora, a principal marca desta relação professor-aluno refere-se ao episódio de uma professora ajudá-la com um conteúdo que diferente dos que ela lecionava e fora do horário de aula. Este ato da professora mostrou para Isadora que ser professor e ensinar vai além da sala de aula, e serviu como uma inspiração para Isadora seguir na carreira docente, como relata:

“eu e um amigo meu conversou com ela, mandou mensagem pra ela e ela não dava nem aula daquela matéria sabe, mas ela tem grande conhecimento ela tava disposta a nos ajudar sendo que ela nem dava aula daquela matéria sabe e eu acho isso super legal da parte dela e falei meu Deus né ela tem tanta coisa pra fazer e ta aqui ajudando a gente sabe” (ISADORAD6).

“eu acho que são esses aspectos, essas atitudes assim, que me levam a pensar éh:: em vê isso sabe, em querer ser desse jeito (...) em ser uma professora gente boa” (ISADORAD7).

A partir dos relatos das licenciandas-trabalhadoras, percebo que a relação professor-aluno é importante para a permanência delas no curso de formação. Neste caso, ter um bom relacionamento com os professores está vinculado com a necessidade de estar emocionalmente envolvido com pessoas significativas. Estes professores conquistaram o respeito e admiração das alunas e se tornaram modelos de docência e exemplos de seres humanos (PASSOS, 2020). Conforme as alunas relatam,

“a relação professor-aluno e realmente faz muita diferença né pra mim” (ACSAD2).

“tive professores incríveis que que ao longo do caminho é me colocaram no lugar né” (ACSAD3).

“além das inspirações como docente né tem professor que eu olho e fala assim nossa se eu for 5% dessa pessoa nossa tô muito feliz” (ACSAD5).

“tem alguns professores que eu vejo lá dentro da UTF mesmo que são excelentes, então quando eu crescer (risos) eu quero ser igual esse professor porque ele é ótimo tanto no quesito ensinar quanto no transmitir éh:: sabe não sei explicar... transmitir uma paz assim pra você, alguém que vai te entender, que você pode perguntar qualquer coisa que tá disposto sempre a te ajudar” (ISADORAD3).

Segundo Pimenta e Lima (2006, p.7), a construção da identidade docente e do aprender a profissão também se dá na perspectiva da imitação, ou seja, ela se dá “a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons”. As entrevistadas destacam que os alunos muitas vezes aprendem com seus professores, observando-nos, imitando-os, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica da prática pedagógica destes professores.

Portanto, conforme nos ensina Passos (2020), os professores são fontes de influência no desempenho, nas emoções e no desenvolvimento motivacional dos estudantes, possuindo um importante papel de situá-los no curso e, principalmente, contribuir para a construção da identidade profissional.

5.5 O ENTRELAÇO DAS NARRATIVAS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Os resultados desta pesquisa narrativa, pautada na história de vida de duas licenciandas-trabalhadoras do curso de Química da UTFPR – Campus Londrina, reforçam a ideia apresentada por Martins e Rocha (2013) de que as experiências de vida e a formação da identidade profissional estão ligadas. Segundo Souza e Sousa (2021, p.105) as narrativas “mostram como a vida de uma pessoa está entrelaçada à vida de tantas outras, como a nossa história individual está vinculada à história coletiva”.

Por meio dessas histórias individuais, identificamos processos que fazem parte da vida de tantos e tantos licenciandos-trabalhadores, que tal como Acsa e Isadora, enfrentaram/enfrentam muitos desafios para permanecer em um curso de licenciatura. Ao reviverem as experiências e narrarem as suas histórias, cada licencianda-trabalhadora que participou desta investigação atribuiu um significado para suas narrativas e, de forma autorreflexiva, gerou uma compreensão formativa das experiências vividas ao longo do seu processo formativo.

Nas narrativas escolhidas pelas licenciandas para serem registradas, nota-se aspectos que influenciaram na não desistência do curso, como quando relatam apoio familiar ou de amigos; escolhem permanecer no curso para não atrapalhar a independência financeira; fazem a autorreflexão das experiências

compartilhadas nos estágios, no PIBID e nas disciplinas que tratam do trabalho docente; entre outros fatores mencionados nas seções anteriores. Por meio destas narrativas, conseguimos perceber as marcas destas experiências no processo formativo, as relações construídas e os exemplos de professores que fazem repensar, tanto o eu pessoal, quanto o profissional (SOUZA, 2011).

Nas trajetórias revividas pelas licenciandas, o fato de repensar suas ideias, se reconhecer, se identificar com o curso e se reconstruir como professor, reviver os momentos e as experiências que contribuem para se reencontrar ou pensar em se encaixar na área docente, estimulam o questionamento sobre as suas identidades enquanto narram o eu (SOUZA, 2011).

Logo, Garcia (2010) me ensina que a identidade docente é um processo construtivo de identificação e diferenciação baseado na história, marcas, experiências e relações pessoais e familiares que caracterizam o modo de ser e de agir enquanto docente. Nas narrativas das licenciadas-trabalhadoras que participaram desta investigação, as experiências e vivências marcam o modo pelo qual se identificam e, portanto, refletem na construção da identidade delas. As representações que criaram do bom professor antes de ingressarem no curso de formação de professores são recriadas e atualizadas por meio das relações professor-aluno e das relações e experiências que estabelecem nos espaços de vivência dos estágios supervisionados, do PIBID, por exemplo. Por meio destas relações e experiências, reconstróem o referencial inicial do bom professor e refazem-se em relação a imagem que criam de si (NASCIMENTO, 2007).

Além disso, Pimenta (1999, p.19) destaca que a identidade profissional docente se constrói a partir de saberes provenientes de diversas esferas, em especial,

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Logo, o contato pessoal, as influências sociais e as experiências tornam-se representações que permitem uma construção pessoal interpretativa. Sendo assim, o contato inicial com as disciplinas de formação docente e com os

professores, que se tornam a figura do ser professor, logo nos anos iniciais, são ferramentas cruciais para a construção da identidade docente, por meio de processos construtivos das experiências individuais. É nesse processo de se fazer e refazer que as identidades vão se construindo (IZA, *et al* 2014; GENTIL, 2006; NASCIMENTO, 2007).

Por fim, aprendi com Souza e Sousa (2021) que “quando uma pessoa passa a se conhecer, a refletir sobre sua história de vida, acessa um campo de possibilidades de mudança, cabendo a ela investir ou não nelas”. Ao ouvir os relatos de experiências das minhas colegas licenciandas-trabalhadoras revivi minha trajetória; compreendi que as dificuldades e aflições que fazem questionar a capacidade individual delas não é um sentimento particular. Os medos, os apoios e os exemplos que elas relataram são marcas presentes nas histórias delas que evidenciaram minhas marcas também.

Ao ouvir como foi a trajetória e os caminhos que elas trilharam para chegar até aqui, passei a refletir sobre o meu percurso, revivi momentos bons e ruins que passei. Como relata Souza e Sousa (2021), por meio das narrativas, passamos a ter acesso a nossas memórias que por alguma razão contribuíram para formar quem somos hoje.

Ou seja, foi necessário passar por tudo o que passei, viver tudo o que vivi, para que hoje eu seja quem eu sou. Aprendi a me reinventar e me desdobrar como a Isadora e a Acsa para dar conta das demandas do curso; me reencontrei e enxerguei como docente ao participar das atividades de Fundamentos da Educação Química; encontrei pessoas que me ajudaram e me apoiaram; tive exemplos de professores; sinto por não ter tido a oportunidade de vivenciar o PIBID, mas fico feliz em ver que em pouco tempo, as ações da instituição passaram a englobar os licenciandos(as)-trabalhadores(as) nessa oportunidade.

De uma forma ou de outra, todos estes fatores, relatados por Acsa e Isadora, que influenciam em suas permanências no curso e, conseqüentemente, na construção de suas identidades docentes, entrelaçam-se com a minha trajetória formativa enquanto também uma licencianda-trabalhadora e são constitutivos da minha identidade docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a trajetória formativa de licenciandas-trabalhadoras no âmbito do curso de Química, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina, quanto aos fatores que influenciam na permanência no curso e, conseqüentemente, contribuem para a construção de sua identidade docente, percebi que há particularidades e similitudes entre as licenciandas que influenciaram na permanência no curso.

Embora as dificuldades encontradas pelas duas licenciandas tenham sido muito parecidas, o desempenho nas disciplinas, os fatores que cooperaram para permanência de cada uma no curso foram diferentes. Esta constatação reforça estudos existentes nesta perspectiva de que é necessário a instituição de ensino superior conhecer seus alunos para conseguir mantê-los nos cursos.

Além disso, para que os estudantes queiram permanecer no curso escolhido, os professores precisam repensar seus métodos de ensino, de modo a torná-los aptos a desenvolver habilidades que ajudem a construir o conhecimento das disciplinas e melhorar o desempenho nas disciplinas, conseqüentemente, diminuindo os índices de dependência/desistência.

Também conclui que as experiências na área docente são um dos fatores que permitem aos alunos se identificarem com o curso. É por meio destas vivências que os alunos se aproximam do meio onde vão atuar e passam a se enxergar como futuros docentes. Logo, é necessário que estas experiências formativas sejam criadas e/ou reforçadas desde o primeiro ano do curso. Por meio dos relatos apresentados, notei que as licenciandas-trabalhadoras passaram a refletir a sua identidade docente ao terem contato com as disciplinas de formação docente e as experiências de estágio supervisionado. Isto me faz pensar que quanto mais cedo este tipo de vivência puder ser oportunizado na formação deste professor, maiores as chances de ele permanecer no curso e reconhecer a docência como uma possibilidade.

Mas, me parece que ainda faltam estes espaços-tempos que permitem aos licenciandos/as adquirir os saberes experienciais, ou seja, o saber-fazer que é adquirido no cotidiano da sala de aula e da escola, por meio da prática individual e coletiva, em especial àquela adquirida junto aos professores da Educação Básica. Os Estágios Supervisionados e as disciplinas de formação

docente desempenham um papel de extrema importância, mas não dão conta de proporcionar essa reflexão profunda acerca dos desafios da carreira e as estratégias docentes para superá-los, assim como dos prazeres/alegrias proporcionadas pela profissão. Para isso, é necessário repensar os currículos dos cursos de licenciatura.

Por fim, fica o desafio para a UTFPR de pensar quais subsídios a instituição pode oferecer para que os licenciandos-trabalhadores permaneçam no curso e, em especial, iniciativas que integrem os licenciandos(as)-trabalhadores(as) que precisam manter seus vínculos empregatícios. A curricularização da extensão e/ou pesquisa, o incremento de Programas como o de PIBID e o Residência Pedagógica, têm se mostrado benéficas a partir dos relatos das licenciandas. Todavia, cabe pensar também em outras estratégias que atendam heterogeneamente as diferenças e as particularidades dos seus estudantes.

É importante pensar ainda como tornar a carreira docente atrativa para os licenciandos, o que extrapola o âmbito da universidade, sendo necessário políticas públicas que melhorem a carreira docente, tanto no âmbito financeiro, com o aumento do piso salarial nacional (equivalendo ao de outras profissões com o mesmo nível de escolaridade), estabilidade funcional, como também as condições de trabalho, com uma ampliação da carga-horária dedicada ao planejamento/preparação e aulas (hora-atividade), infraestrutura adequada para as escolas, menos alunos por turma, autonomia docente, bem como incentivos a qualificação profissional. Enfim, o caminho para isso é complexo e envolve investir na criação de mecanismos para valorizar o trabalho dos professores em diversas esferas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Mesquita. Estudantes com desvantagens econômicas e Educacionais e fruição da universidade. **Caderno CRH**. Dossiê: Desigualdades Sociais e Educação. Salvador. v. 20, n. 49, p. 35-46, Jan./Abr. 2007.

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. Memórias da trajetória de vida/escolarização no processo formativo de professoras/as em exercício. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7.**, 2020, Recôncavo. Maceió: Conedu, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEJA, Ana Carla; REZENDE, Flavia. Processos de construção da identidade docente no discurso de estudantes da licenciatura em química. **Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 156-178, dez. 2014.

BELO, Priscila Alves de Paula; OLIVEIRA, Rayssa Melo de; SILVA, Renato Carneiro da. Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323880, 2021.

BIASE, Erica Giaretta. **Motivos de escolha do curso de graduação**: uma análise da produção científica nacional. 2008. 130p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2017**: notas estatísticas. Brasília, 2018.

BRASIL. PIBID: apresentação. Apresentação. 2018. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid/pibid>. Acesso em: 21 nov. 2021.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro; MORAIS, Sarah Juvencino de Oliveira. Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. **Ensino em Re-Vista**, [S.L.], p. 93-117, 21 fev. 2020. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CECHET, Adriana Garcia Stefani. **O Ingresso na Universidade Pública**: análise dos sentidos atribuídos por um grupo de estudantes atendidos pela assistência estudantil. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Psicologia., Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Produção de Subjetividade, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

FERRARI, Tarso Bortolucci. **Motivos para o Ingresso e a Permanência em um Curso de Licenciatura em Química:** um estudo longitudinal. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Para A Ciência, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; GIROTTO, Eduardo Donizet; MORMUL, Najla. Mehanna. O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo de caso. **Revista Educere Et Educare**, Francisco Beltrão, v. 7, n. 13, p. 82-102, jun. 2012.

FREITAS, Katia Siqueira de. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 247-264, jan./jun. 2009.

GARCIA, Maria Manuela, Identidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GATTI, Bernadete et al. **A Atratividade da Carreira Docente no Brasil.** Relatório de pesquisa – versão preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 85 p. 2009.

GENTIL, Heloisa Salles. **Identidades de professores e redes de significações:** configurações que constituem o nós, professores Psic. da Ed., São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, pp. 175-188.

GOMES, Kelly Amorim. **Indicadores de permanência na educação superior: o caso da disciplina Cálculo Diferencial e Integral I.** 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação UNISALLE - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação: hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 83-102.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, Rio Claro, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

LIMA, Maria do Socorro L.; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LISBOA, Marilu Diez. **Orientação profissional e o atual mundo do trabalho: a busca de um novo significado frente a um novo cenário.** 2002. 424 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Rosana Maria; ROCHA, Simone Albuquerque da. **Tornando-se Professora**: narrativas sobre os processos de constituição da identidade docente de licenciandos em matemática. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. p.1-15.

MELLO, Dilma. Etnografia, pesquisa narrativa e fenomenologia: entendendo espaços de fronteira entre três caminhos de pesquisa. In: CORDEIRO, Rosineide; KIND, Luciana. **Narrativa, gênero e política**. Curitiba: Editora Crv, 2016. p. 17-48.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 41, n. 2, p. 207-218, jan. 2007

NERI, Antonio Avelar Macedo; SOUSA JÚNIOR, Arnóbio Rodrigues de. PIBID E PRP: políticas públicas necessárias na formação inicial docente. **Boletim de Conjuntura (Boca)**, Boa Vista, v. 1, n. 1, p. 42-47, 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

PARDAL, Luís.; NETO-MENDES, António.; MARTINS, António; GONÇALVES, Manuela; PEDRO, Ana. Quando for grande vou ser professor: a identidade docente representada por futuros professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 33, 2011, p.417-433.

PASQUALOTTO, Rosana Angst; LÖHR, Suzane Schmidlin. Habilidades sociais e resiliência em futuros professores. **Psicologia Argumento**, [S.L.], v. 33, n. 80, p. 310-320, 24 nov. 2017. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PASSOS, Willian Clemente dos. **Análise da Motivação de Licenciandos em Química pela Carreira Docente**. 2020. 65 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Química, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

POLIZEL, Alexandre Luiz; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Espaços Educacionais e os Corpos Trans: tecnologia de perspectivas e modos de existência (trans)afirmativos. **Revista de Educação e Complexidade**, n. 5, dez. 2017.

PRETI, Dino (org). **O discurso oral culto**. 2a. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

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

RITTER, Gabriela Ferreira. **Estudo sobre Condições de Permanência no Curso de Licenciatura em Química UFRGS**. 2014. 61 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Química, Instituto de Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ROSA, Débora Lázara *et al.* A formação da identidade docente na licenciatura em química e suas relações com a aprendizagem significativa a partir da análise do Modelo de Ensino de Gowin. **Revista Práxis**, Espírito Santo, v. 10, n. 10, p. 147-160, dez. 2008.

SÁ, Carmen Silvia da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Constituição de identidades em um curso de licenciatura em química. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 22, n. 69, p. 315-338, jun. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. São Paulo: Penso - Grupo A, 2013. Cap. 1. p. 17-36.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In: Uma Metodologia Para Compreender A Experiência Humana, XI, 2015, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: Unirinter, 2015.

SANTOS, Cristiane Silva; RIBEIRO, Marcos Antonio Pinto; SANTIAGO, Maria Aparecida Santos. A Motivação Intrínseca no Fazer Ciência no Curso de Licenciatura Em Química na UESB-Campus De Jequié-BA. In: VOIGT, Carmen Lúcia. **O Ensino de Química 1**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. Cap. 8. p. 93-103.

SANTOS, Paloma Marques dos; GOUW, Ana Maria Santos. Contribuições da curricularização da extensão na formação de professores. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 922-946, 2021.

SILVA, Josiele Oliveira da; FERREIRA, Maira. Representação de professores em redes sociais: discursos sobre a docência e identidade docente. **Reflexão e Ação**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 68-84, 2 jan. 2019. APESC - Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul.

SILVA, Sonia Maria de Carvalho *et al.* A Presença Da Afetividade Na Relação Professor Aluno E Sua Influência Sobre O Processo De Ensino Aprendizagem. **Revista Recsa**, Fortaleza Garibaldi, v. 8, n. 1, p. 74-96, jan/ jun. 2019. Faculdade FISUL.

SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, mai/ago. 2011

SOUZA, Elizeu Clementino.; SOUSA, Rosiane Costa. Pesquisa (Auto) Biográfica, Educação e Saúde Docente: escritas de formação e refiguração identitária. **Cadernos CERU**, v. 32, n. 1, p. 99-126, 2021.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 185-202, jan./jun. 2008.

TINTO, Vincent. Research and practice of student retention: What next? **Journal of college student retention: Research, Theory & Practice**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**, Londrina, 2017.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, 2006.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, mai./ago. 2006.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)/ TERMO DE CONSENTIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM, SOM E VOZ (TCUISV)

Título da pesquisa: Narrativas e o Licenciado-se: narrar a si, narrar a experiência e o narrar do Outro

Pesquisador(es/as) ou outro (a) profissional responsável pela pesquisa, com Endereços e Telefones:

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Avenida dos Pioneiros, 3131, Jardim Morumbi, CEP 86036-370, Londrina, PR.
Telefone: (43) 99147-7766

Alexandre Luiz Polizel

Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, PR, CEP 86057-970, Londrina, PR.
Telefone: (44) 99881-2359

Bruna Jamila de Castro

Avenida Renato da Costa Lima, 451, Ville de France, CEP 19903-302, Ourinhos, SP.
Telefone: (43) 99907-8622

Local de realização da pesquisa: O local será definido pelo participante da pesquisa de acordo com seu bem-estar, uma vez que será online.

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa

Gostaríamos de convidá-lo/a a participar da pesquisa intitulada “**Narrativas e o licenciado-se: Narrar a si, Narrar a experiência e o narrar do outro**” que faz parte da investigação coordenada pela Professora Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), Prof. Msc. Alexandre Luiz Polizel (Universidade Estadual de Londrina) e Profa. Dra. Bruna Jamila de Castro (Universidade Estadual Paulista – Campus Ourinhos). Esta investigação se interessa em ouvir histórias de vida de licenciandos(as) e licenciados(as) em Química da UTFPR – Câmpus Londrina, pensar esta trajetória formativa enquanto composição curricular e seus efeitos na formação profissional e humana dos licenciandos(as) e licenciados(as) a partir de suas próprias narrativas. Para tanto, será lançado o uso da perspectiva metodológica heteroautobiográfica, considerando aspectos de ingresso, permanência,

adoecimento, sensibilidade e qualidade formativa, triadas por análise de discurso sob inspiração em Michel Foucault e da pesquisa heteroautobiográfica. O trabalho estará organizado em três frentes: i) o narrar a si de licenciandos em química; ii) o narrar a si e os espaços de experiência outra e iii) o narrar do outro na formação de licenciandos. Acreditamos que este processo do olhar o Eu, sua formação e o Outro em diferentes aspectos instanciais dá subsídios para pensar de outros modos a formação de professores e seus usos nos espaços educativos.

2. Objetivos da pesquisa

Este projeto tem como objetivo principal diagnosticar os efeitos narrativos e curriculares nas trajetórias de vida e de formação de licenciandos(as) e licenciados(as) em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina.

3. Participação na pesquisa

Para participação na pesquisa você que recebeu a carta convite via coordenação do curso de Licenciatura em Química, da UTFPR-Londrina, e entrou em contato com a equipe executora do projeto via e-mail, receberá este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ Termo De Consentimento Para Utilização De Imagem, Som e Voz. Você será orientado a ler, refletir, assinar e entregar o mesmo a um dos integrantes da equipe, via e-mail. Após a devolutiva será agendado um horário/dia com você para a realização da entrevista online (será disponibilizado um link seguro para a sala na plataforma Google Meet), em que será perguntado à você questões relativas a sua história de vida e processo formativo na Licenciatura em Química da UTFPR-Londrina. A entrevista será guiada por um roteiro semiestruturado, contendo de 6 a 12 perguntas, e de duração aproximada de 60 minutos. Para isso, escolha um local silencioso em que se sinta confortável, livre de distrações e seguro. A entrevista será áudiogravada e transcrita pelos pesquisadores. Ressalta-se que há a garantia de que se não quiser responder, você está ciente que poderá desistir de responder aos questionamentos feitos durante a entrevista. A participação na pesquisa é totalmente voluntária. Logo, você pode recusar-se a participar; solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa; desistir a qualquer momento ou pedir para interromper a entrevista e recomeçar em outro momento a ser combinado com os pesquisadores, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à você.

4. Confidencialidade

Os áudios coletados durante a entrevista serão transcritos e, na sequência, destruídos. Você poderá acionar acesso às transcrições para validação. Ressalta-se que o processo de transcrição consiste em um método de escrita fidedigna do falado. As transcrições serão mantidas apenas sob posse dos pesquisadores, garantindo sigilo as informações e confidencialidade. As

transcrições serão mantidas arquivadas como material testemunho da pesquisa em computador com senha de acesso. Você não será identificado pelo seu próprio nome, sendo apresentados em relatórios de texto de divulgação científica por um nome fictício escolhido por você ou codificação numérica.

5. Riscos e Benefícios

5a) Riscos: Há riscos previstos ao participante da pesquisa pelo teor das perguntas que serão realizadas no momento da entrevista. Os riscos poderão estar associados a um desconforto em lembrar e narrar os acontecimentos da trajetória formativa do participante da pesquisa ou pelo tempo exigido para a participação deste na entrevista (tempo estimado em 1 hora). Como forma de minimizar esses riscos, o participante da pesquisa poderá ter contato com o roteiro semiestruturado que guiará a entrevista e sanar dúvidas antes do início desta, bem como recusar-se a participar da entrevista/pesquisa; solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa; desistir a qualquer momento ou pedir para interromper a entrevista e recomeçar em outro momento a ser combinado com os pesquisadores, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao participante da pesquisa.

5b) Benefícios: Haverá benefícios diretos ou indiretos aos participantes no que toca o registro de suas histórias de vida, os processos de rememoração e as terapêuticas ao narrar-se (perspectiva heteroautobiográfica). Além disso, os benefícios aos entrevistados dizem respeito à contribuição que o projeto poderá fazer à discussão de questões referente as narrativas, as formações e as trajetórias de vida dos participantes da pesquisa, possibilitando a compreensão do currículo vigente e na possibilidade de construção de outros currículos para o curso de Licenciatura em Química, da UTFPR - Londrina.

6. Critérios de inclusão e exclusão

6a) Inclusão: Como critério de inclusão serão considerados: i) Licenciandos(as) em Química devidamente matriculados na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina e/ou Licenciandos(as) em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina; ii) Possuir mais de 18 anos de idade; iii) Concordar em participar da investigação e contar-nos suas histórias de vida; iv) Encaixar-se no corpus específico de um dos três eixos que nortearão este projeto; v) Concluir toda a entrevista guiada por roteiro semiestruturado; vi) Possuir acesso à internet, visto que as entrevistas serão realizados via online.

6b) Exclusão: Não se aplica.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo

Há riscos previstos ao participante da pesquisa pelo teor das perguntas que serão realizadas no momento da entrevista. Contudo, ressalta-se que há garantia de que se não quiser responder, você está ciente que poderá desistir

de responder aos questionamentos feitos durante a entrevista. A participação na pesquisa é totalmente voluntária. Logo, você pode recusar-se a participar; solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa; desistir a qualquer momento ou pedir para interromper a entrevista e recomeçar em outro momento a ser combinado com os pesquisadores, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à você.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

() quero receber os resultados da pesquisa (email para envio : _____)

() não quero receber os resultados da pesquisa

8. Ressarcimento e indenização

Não haverá a necessidade de ressarcimento durante a participação na pesquisa, haja visto que não haverá uso e compensação material de despesas (transporte, alimentação e afins). Caso haja desconforto ou danos psicológicos comprovados pela participação na pesquisa durante a realização da pesquisa, ao lembrar-se e narrar-se, a indenização está garantida por lei, conforme consta na Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, em seus itens II.7 e II.21.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: (41) 3310-4494, e-mail: coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham **fotografia, filmagem ou gravação de voz** de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

OBSERVAÇÕES:

- 1. Este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao participante da pesquisa;**
- 2. Por se tratar de um documento não-físico, solicita-se que você guarde em seus arquivos uma cópia deste Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE)/ Termo De Consentimento Para Utilização De Imagem, Som E Voz (TCUISV) assinado e que será devolvido aos pesquisadores.**

Nome

completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/___

Telefone: _____

Endereço:

CEP:

Cidade:

Estado:

Data: ___/___/___

Assinatura:

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Data: ___/___/___

Assinatura pesquisador: _____
(ou seu representante)

Nome

Completo: _____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com um dos pesquisadores abaixo relacionados:

PESQUISADOR(A)	E-MAIL	TELEFONE
Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori	crezzadori@utfpr.edu.br	(43) 99147-7766
Alexandre Luiz Polizel	alexandre_polizel@hotmail.com	(44) 99881-2359
Bruna Jamila de Castro	brunajamila@gmail.com	(43) 99907-8622