

LICENCIATURA EM FÍSICA: IDENTIFICAÇÃO OU OPÇÃO?

Marcos Paulo Segantini dos Santos¹

Fernanda Cátia Bozelli²

¹Licenciando. Licenciatura em Física. UNESP, Departamento de Física e Química, Faculdade de Engenharia, Ilha Solteira, São Paulo. mpsegantini@hotmail.com

²Docente. UNESP, Departamento de Física e Química, Faculdade de Engenharia, Ilha Solteira, São Paulo. ferboz@dfq.feis.unesp.br

Introdução

Tem-se notado nos últimos anos que muitos dos alunos que frequentam o curso de Licenciatura em Física atrela a escolha profissional do curso ao fato de possuir um “dom” ou “vocação” para ser professor. Para estes, o ato de ensinar é atribuído à valores inatos, ou seja, nascem com eles. Tal concepção ignora o fato de que as relações sociais a que estão imersos ou são submetidos também são relevantes no processo de identificação profissional.

Apesar de parecer comum a associação direta entre dom e vocação, ambos ligados a uma dádiva divina que o indivíduo recebe sem questionar, ao nascer, por uma força suprema, essa concepção não é compartilhada por autores, como Bourdieu, para o qual, a vocação é responsável por integrar o indivíduo às suas obrigações sem resistência, aceitando sua profissão e atuando nela de maneira prazerosa, diferenciando-a de dom (VALLE, 2002).

Segundo Fontana (2000), o processo de tornar-se professor(a) é um aprendizado amplo de apropriação da cultura sempre mediada pelo outro e pelo que se produz nas relações sociais. Tal concepção favorece a compreensão de que o desenvolvimento docente é um processo complexo, múltiplo e interdisciplinar. Neste sentido, aprender a ser professor(a) demanda saberes e experiências que extrapolam o domínio de conteúdos relativos a uma área científica, pois mobiliza os valores, ideais e utopias que configuram atitudes a ser construídas, significadas, experienciadas.

Os resultados de Quadros et al. (2005) têm mostrado que a formação do professor não se dá apenas durante o curso de licenciatura. As características lembradas pelos entrevistados que já atuam como professor são um pouco diferentes daquelas citadas por aqueles que nunca atuaram como docente. Isso evidencia não só que a formação do professor se dá também com sua prática diária em sala de aula, mas que a memória de seus antigos professores também exerce forte influência. E, principalmente, que esta influência é mais facilmente percebida durante sua prática de sala de aula. Os

autores perceberam nítidas relações entre as experiências escolares e a formação da identidade do professor.

Para Catani, Bueno e Sousa (2000, p.168-169) "abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo". Afirmam, ainda, que "as memórias pessoalmente significantes são aquelas que carregam significados adquiridos em seus usos adaptativos, na maior parte das vezes, nas relações com os outros. Os outros são, desta forma, referências imprescindíveis das nossas lembranças".

Ao focalizar a prática de um professor em sala de aula, vem-nos à memória os professores que já tivemos e a atuação de cada um deles. A alguns fartos elogios são direcionados; a outros, certas ressalvas. Mas alguns deles parecem ter uma importância maior em nossas vidas. Provavelmente estes são os que nos cativaram. No entanto, a questão que nos é posta refere-se à possibilidade de algum ou alguns deles terem influenciado a nossa vida no momento em que escolhemos o curso de graduação e no tipo de professor que seremos. Dessa forma, procurar investigar relações possíveis entre a constituição da identidade docente antes e durante a graduação parece-nos um campo frutífero e relevante.

Diante de tais considerações é que podemos dizer que este trabalho vem sendo desenhado, ou seja, do interesse em buscar compreender o processo de identificação/constituição do "ser professor" quanto as suas possíveis influências, tanto no momento da escolha profissional quanto posterior à mesma, diante da frequência no referido curso, no nosso caso, de Licenciatura em Física.

O que será desenvolvido aqui faz parte de um trabalho mais amplo que está sendo desenvolvido como trabalho de conclusão de curso, mais conhecido como TCC, o qual tem como objetivos identificar se existe, de fato, uma identificação docente antes de alunos ingressarem em um curso de licenciatura em Física. E caso exista, como ela foi constituída e se ela permanece durante o curso. E caso não exista, se essa identidade é construída, então, no decorrer do curso; verificar como a relação professor/aluno pode interferir ou não nesse processo de constituição da identidade e, suas possíveis implicações; contribuir para que os cursos de licenciatura em Física identifiquem os possíveis fatores que influenciam ou não o futuro professor na sua identificação profissional com a carreira docente; e verificar se há correspondência entre o processo de identificação docente no curso de licenciatura em Física com os demais cursos da área de Ensino de Ciências e Matemática. Por se tratar de uma pesquisa mais ampla será trazido para discussão aqui somente alguns elementos referentes à primeira etapa da pesquisa, ou seja, indicadores quanto a existência ou não de uma identificação

docente de alunos ingressantes em um curso de licenciatura em Física e seus principais fatores de contribuição.

Identidade social: vocação e dom

As escolas desde o início de sua existência têm por objetivo consolidar a postura do professor e do aluno a partir das representações, procedimentos e práticas por elas impostas colaborando para a constituição da identidade de seus frequentadores. Nesse contexto as escolas normais foram importantes para disseminarem as informações pertinentes necessárias à formação de professores (MARTINS, 2009).

As escolas normais laicas surgiram no início de 1795 na França e duraram apenas cinco meses (de janeiro a maio), porém deixaram marcas para a formação de professores. Essas escolas possuíam um caráter científico, como demonstra seu quadro docente contendo alguns renomes da época, como Lagrange, Laplace, entre outros que criaram disciplinas voltadas para a área científica, e cada aluno poderia formular sua grade curricular de acordo com o interesse particular. Sua curta duração se deve à reestruturação política pós-revolucionária (Revolução Burguesa - 1790), na qual as escolas deixaram de ser para todos, pois a maior preocupação era agora formar a classe dirigente, que comandaria o país. Nesse contexto, o professor passa a receber apenas contribuições dos alunos, e as meninas começam a ser ensinadas pelos seus pais ou estabelecimentos particulares, abrindo caminho para a instituição de escolas privadas (VILLELA, 1990 citado por MARTINS, 2009).

Já o século XIX foi caracterizado pela cultura da indústria influenciando na transformação da sociedade, em particular, da escola e dos métodos pedagógicos (GRAMSCI, 2001 citado por MARTINS, 2009) e pela formação dos Estados e o avanço da ciência. Para tanto, houve-se a necessidade de difundir todo esse conhecimento, ou seja, a necessidade de expandir a educação contemplando uma maior parte da população. Dessa forma a Igreja e o Estado disputaram quem iria liderar a educação, na qual o Estado venceu e iniciou o surgimento de escolas públicas na Europa e nas Américas. Isso acarretou uma ampla necessidade com relação a formação de professores, o que culminou com disseminação das escolas normais nesses continentes (MARTINS, 2009).

No Brasil, elas começaram a surgir a partir de 1835 devido a abnegação de D. Pedro I. Nesse contexto, as disputas político-sociais eram intensas entre os conservadores que eram adeptos à ele, porém após sua abnegação em 1831 e sua morte em 1834, esse grupo perdeu força, os liberais exaltados que queriam seguir as idéias da Revolução Francesa, porém havia rumores de uma revolta popular e os liberais moderados que propunham uma liberalismo com características conservadoras. Assim

surge a descentralização administrativa e o Brasil é dividido em províncias que possuíam autonomia própria com relação à educação primária e secundária (MARTINS, 2009).

Apenas as províncias com maiores recursos financeiros conseguiriam implantar os projetos de educação, dando destaque a do Rio de Janeiro que homologou uma Lei que regulamentava as Escolas Normais e impunha regras de seleção, como, por exemplo, os candidatos deveriam ser cidadãos brasileiros, maiores de dezoito anos, tivessem boa conduta e moral e soubessem ler e escrever, destacando uma maior preocupação com o critério de boa conduta e moral do que a instrução, pois a preocupação na formação dos professores era de saber formar os jovens de acordo com as regras de conduta e moral, *civilizando* a população (RIO DE JANEIRO, 1835 citado por MARTINS, 2009).

Essa característica de formar professores para educar moralmente a população permeou até 1870 quando as escolas exigiram instalações próprias e também a definição de Escolas Normais como o lugar social para a formação de professores qualificados, acarretando em uma mudança cultural quanto à formação de professores (AZEVEDO, 1953 citado por MARTINS, 2009). Surge uma cultura voltada à ciência, modificando a essência das Escolas Normais até então existentes. Um exemplo é a do município de Neutro do Rio de Janeiro, que passaram a admitir em sua Escola Normal apenas pessoas com idade superior a 16 anos para rapazes e 15 para moças e um processo de admissão que avaliaria as habilidades de leitura, escrita, noções de gramática e aritmética, além de um certificado de moralidade cedido pelo padre local ou similar (MARTINS, 2009).

Em 1888, houve outra mudança cultural que ficou até o início do século XX, que se preocupava com a profissionalização e as novas regras morais e sociais daqueles que iriam ensinar. Sendo assim as Escolas Normais deveriam possuir instalações apropriadas para sanar e construir os valores científicos e éticos que o futuro professor deveria possuir para atender o homem civilizado (MARTINS, 2009).

Assim foi no âmbito das Escolas Normais, desde o início do século XX que consolidou-se um tipo de identidade, a social. A identidade social é fortemente ambígua, uma vez que a sociedade está em contato com inúmeras categorias de identificação, sem distinção da mais importante (DUBAR, 2000 citado por VALLE, 2002). “A questão da identidade – que não é somente social, mas também pessoal – implica uma análise de relações ‘subjetivas’ de algumas categorias, sem perder de vista a influência das demais” (p. 211).

Contudo, a identidade social está diretamente ligada à outra identidade, a vocacional; identidade essa que não está associada à consciência e que a possuímos sem cobiçá-la (VALLE, 2002). Ainda para esse autor, é nesse contexto das Escolas Normais que surge a ligação íntima entre atividade docente e afinidade feminina com o

ato de ensinar. Esse fato é agregado a valores característicos do sexo feminino como sensibilidade, afetividade e outras, e apontam que as mulheres, que até então não eram reconhecidas no mercado de trabalho, aceitavam com fatuidade cargos menos prestigiados, a docência (BAUDELOT; ESTABLET, 1992 citado por VALLE, 2002), considerada como uma profissão doméstica, atribuindo assim uma identidade negativa à profissão.

No início do século XX, esse contexto mudou, pois o acesso ao ensino superior se tornou mais acessível, e também as mulheres conseguiram maior acesso às profissões que até então eram mais prestigiadas, conquistando sua autonomia financeira. Assim, a profissão docente começa a ser vista com um novo olhar, ganhando prestígio dentre as profissões assalariadas. A profissão docente, então, deixa de ter uma identidade negativa e passa a possuir uma identidade profissional, assim “deixa de ser vista como uma subprofissão, pseudoprofissão, semiprofissão, profissão secundária, complementar ou marginal” (VALLE, 2002, p. 215).

É nesse contexto de início de século XX, que apesar de o Estado ser o novo interventor nas escolas, papel antes desempenhado pela Igreja Católica, as normas que dizem respeito à conduta e moral do professor não se alteraram, os professores continuaram tendo uma gama de regras e responsabilidades a serem seguidas. Diante disso encontra-se a necessidade de explicitar outra forma de identidade, nomeada de identidade profissional.

Identidade Profissional

Essa nova vertente de identidade está totalmente relacionada com a vocacional, com respeito ao reconhecimento para com a profissão e ao ato de ensinar e se difere no que diz respeito aos papéis sexuais difundidos pela Escola Normal (DUBAR, 2000 citado por VALLE, 2002). Para Valle (2002) a expressão identidade profissional pode ser definida como o reconhecimento de si próprio e de uns pelos outros dentro das atividades remuneradas e também como expectativa construída pelos indivíduos no exercício da profissão para o futuro.

Não se trata simplesmente da escolha de uma profissão ou da obtenção de um certo diploma, mas da construção de estratégias de identificação, que colocam em perspectiva a imagem de si, a apreciação de suas próprias aptidões e capacidades, a realização de seus desejos (p. 214).

Porém, apesar do ganho de prestígio da profissão docente e até mesmo dos títulos de professores universitários, que são raros, o prestígio da identidade profissional docente ainda não é equiparado com os títulos de nobreza cultural, como por exemplo, medicina, direito e engenharia (BOURDIEU, 1979 e 1989 citado por VALLE, 2002).

Nóvoa (1999) aponta que a situação do professorado se torna indecisa e ambígua, uma vez que não podem ser ricos nem pobres; não devem ser intelectuais, mas devem ter um conhecimento considerável; não devem ser independentes, mas devem possuir certa autonomia. É nessa situação que os professores iniciam um processo de associação ameaçando lutar por seus direitos e interesses como grupo profissional, surgindo assim a necessidade de uma identidade profissional. Identidade essa que apesar não ser comparada com outras identidades de profissões nobres possuem suas características profissionais que emanam da relação com a sociedade em geral e entre seus componentes.

Reportando esse contexto à formação inicial de professores, encontramos que esse espaço é utilizado para adquirir e/ou complementar o *habitus* de ensinar, construindo uma identidade profissional (BOURDIEU, 1970 citado por VALLE, 2002). Valle (2002) aponta, ainda, que não há rupturas entre a identidade vocacional característica da época das Escolas Normais na profissão de magistério e a identidade profissional que pode retomar valores, posturas e virtudes tradicionais inovando-as, adaptando-as e até substituindo-as de acordo com a realidade e as interações existentes no âmbito educacional, social, econômico e político da qual o professor está inserido. Ou seja, “esta nova identidade se constrói através de interações e de relações com grupos diversos, com múltiplas instâncias e com um conjunto de novos atores presentes no seio do sistema educacional” (VALLE, 2002, p. 224).

A identidade do professor, segundo Nóvoa (1992, p. 16) “é um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. A construção dessa identidade profissional é um processo longo e complexo. Necessita de tempo, portanto. Necessita de acomodar inovações, assimilar mudanças, re-pensar a prática pedagógica num processo de auto-consciência sobre o que faz, como faz e por que faz em sala de aula, com os saberes (seus e de seus alunos).

Souza (1996) destaca, a partir de suas observações em pesquisas sobre formação de professores, que as representações acerca do trabalho docente são produzidas num movimento de ambiguidade, que oscila entre conformação e resistência. De um lado a opção inicial relacionada à garantia de sobrevivência e à permanência na profissão devida à falta de outras possibilidades de trabalho; e por outro uma identificação com a atividade profissional baseada no prazer encontrado diante das potencialidades de transformação e formação cultural das novas gerações.

A profissão docente é constituída de diversas maneiras, pois cada professor possui sua história de vida, suas crenças, sua cultura, que de acordo com Nóvoa (1992) influi diretamente na constituição do ser professor e, assim, na construção da identidade profissional docente. Sendo assim, cada professor possui uma didática diferente,

característica de suas experiências passadas enquanto aluno e durante sua atuação como professor.

[...] o professor constrói sua identidade profissional num contexto de múltiplas e complexas interações com os alunos, pais, outros professores, direção do estabelecimento escolar, especialistas, com os conhecimentos de áreas diversas, com currículos e programas, com normas administrativas, com políticas educacionais, com regras de avaliação, com questões salariais e de carreira, com a formação continuada (PERRENOUD, 1997 citado por FREITAS, 2000, p. 10-11).

A identidade profissional docente está sujeita às ações e valores pessoais, sociais e políticos, ou seja, é uma construção que ocorre ao longo do tempo devido às relações pessoais e coletivas (LASKY, 2005 citado por MARCELO, 2009, p. 112).

Analisando as idéias expostas pelos autores acima, tanto nacionais quanto internacionais, notamos que ambos se referem à formação da identidade profissional docente como um espaço de formação continuada, que não é fixa, ou seja, está sempre em mudança de acordo com o contexto na qual o docente está inserido. Assim ao nos referirmos à expressão identidade profissional docente, estaremos nos referindo ao conjunto de idéias aqui expostas pelos autores, ou seja, que esta é inconstante e complexa, pois é fruto das diversas relações particulares e profissionais existentes da qual o professor está inserido, que se modificam ao decorrer da vida, desde sua formação inicial até mesmo durante a formação continuada, acarretando assim em uma reconstrução constante.

A pesquisa

A pesquisa em questão é de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e tem caráter exploratório. É utilizada para buscar a compreensão geral de um problema permitindo a sua interpretação. Nesse tipo de pesquisa não se busca a coleta de dados para comprovar hipóteses, as conclusões são obtidas através de padrões encontrados nos dados, os quais são obtidos com o contato direto e duradouro do pesquisador com a situação-problema enfatizando os procedimentos e as perspectivas dos pesquisados.

Está sendo desenvolvida em um curso de Licenciatura em Física, de uma universidade pública do estado de São Paulo. Mais especificamente, em uma turma do primeiro e do último ano do referido curso. A constituição dos dados contou inicialmente com um “questionário perfil”, contendo vinte e duas questões que versavam sobre trajetória escolar antes do ingresso no curso de licenciatura, conhecimento acerca do curso escolhido e das variáveis que o compõem, como concepção de aluno, de professor, de avaliação, dentre outras. Na turma de primeiro ano, a solicitação para que os alunos respondessem o questionário contou com a participação do docente da turma

que trabalhava a disciplina “Fundamento da Educação”. Este salientou que se tratava de um documento com fins didáticos e de pesquisa, uma vez que serviria para identificar os novos alunos do curso de Licenciatura em Física do referido ano e, também, que as informações ali contidas seriam sigilosas e, portanto, não seriam divulgadas, mas caso isso ocorresse, estas seriam utilizadas apenas para fins de pesquisa, aonde não haveria qualquer identificação dos mesmos. Na turma do último ano, o questionário foi entregue diretamente aos alunos pelo próprio pesquisador, uma vez que este é colega de turma dos mesmos. Todas as respostas estão sendo devidamente analisadas. Por motivo de espaço e de interesse traremos a seguir somente os resultados referentes a turma do primeiro ano.

Resultados e Discussão

Lembrando que nosso interesse está ligado ao fato de verificar se existe, de fato, uma identificação docente antes de alunos ingressarem em um curso de Licenciatura em Física, e caso exista, como ela foi constituída, a questão que faz remissão a esse fato no questionário é a de número oito: Que motivos o(a) levaram a optar pelo Curso de Licenciatura em Física? As 29 respostas variavam de acordo com as experiências vividas na trajetória escolar anterior ao ingresso no curso de Licenciatura.

Percebemos que os professores lembrados podem ter influenciado na escolha do curso superior, visto que alguns declararam explicitamente a influência de um professor na escolha do curso.

“Um grande incentivo da minha professora”.

“As ótima aulas e os excelentes professores que tive de Física, me fizeram optar por esse curso”.

“Sempre quis entender as coisas. Gosto de ensinar e quero ser professor, de preferência em faculdade, mas também no nível médio e técnico. Tenho facilidade em ensinar. Gostei de Física no E.M.”

“Varias coisas me levou a optar pelo curso de física, algumas foram: o incentivo de meus professores [...]”.

“A oportunidade de ser um futuro docente”.

No entanto, desse total, um dos alunos justifica a escolha por uma influência negativa do professor. Isso revela a possibilidade das características do professor de Física do Ensino Médio influenciar no tipo de professor que serão.

“Quero fazer diferente, quero ser o que os meus professores não foram, por que com muitos professores o que aprendi foi a como não ser professor”.

Nos trechos abaixo pudemos perceber que a escolha pelo curso de Física pode ter sido influenciada por professores da área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Concordamos com Catani, Bueno e Sousa (2000), quando afirmam que as

experiências vividas não desaparecem com a história do sujeito e que cumprem um papel crucial na formação docente, mediante as imagens que se vão formando sobre o professor como profissional.

“Mesmo não tendo todo o conhecimento necessário para ingressar no curso, fiquei fascinado pela forma dela encher os fenômenos que acontecem na nossa vida”.

“Vários motivos, mas o principal foi que eu adoro me expressar, e falo bastante, e tenho facilidade com a fala, de transmitir o meu conhecimento para os outros e porque eu gosto do “mistério” que a Física proporciona, porque pra “tudo” na física tem uma explicação”.

“[...] por eu gostar de cálculos; compreender e analisar fatos que ocorrem na natureza ligadas a física”.

“Principalmente pela parte de astronomia, e porque gosto da educação”.

“Aprofundar meus conhecimentos em Física e tentar ajudar no ensino da matéria”.

“Pelo fato de eu gostar de física, e querer ser professora”.

“Por gostar da área e poder ministra-la futuramente”.

“O interesse por exatas”.

“Sempre gostei de estudar física por isso que optei por essa área”.

“Optei pelo curso pelo motivo de querer atuar na área de exatas e futuramente lecionar”.

“Por eu gostar da matéria em si”.

“Por gostar da área e completar a minha formação, e na UNESP de ISA em virtude de não ter mais paciência para estudar em outras cidades da região”.

“O que me levou foi a minha paixão de explicar o porque para as pessoas”.

Identificamos a questão de “dom” e “vocação” como indicadores de escolha profissional por entender a referência feita pelos alunos ao termo “aptidão”, como sinônimo de “inato”.

“Aptidão na mesma”.

“Curiosidade científica e aptidão matemática”.

“porque me do melhor com a matéria”.

Um grupo menor de entrevistados caracteriza sua escolha pela docência como possibilidade maior de conseguir emprego, menor concorrência em processo seletivo, relacionamento com a área de trabalho atual (reflete uma questão de busca de qualificação profissional ou até mesmo identificação com a profissão, mesmo que não seja a docente, mas que proporciona subsídios para permanência na mesma), etc.

Segundo Valle (2006) essa questão está ligada ao que intitulou de lógica da profissionalização, a qual está associada principalmente a sua inserção no mercado de trabalho. “A continuidade dos estudos também faz parte de projetos de um número significativo de professores que quer permanecer no magistério [...] esses professores gostariam de [...] cursar programas de especialização (nível de pós-graduação)” (p. 184).

“Gosto pela matéria, perspectiva de conseguir um bom emprego como professor, e até mesmo a possibilidade de se fazer um mestrado”.

“Um dos motivos é que esta faltando professor de física, exemplo na minha cidade, e é a matéria que mais tenho curiosidade, em ampliar meu conhecimento”.

“Menor concorrência no vestibular, moro na cidade e tem tudo a ver com que faço: ‘área elétrica’”.

Por outro lado, notamos que outra característica que tem se mostrado marcante nas escolhas profissionais desses alunos está atrelado a frustração de não conseguir ingressar em outra carreira ou falta de opção perante a uma escolha profissional que não deu certo, como é caso dos que buscam o curso de Engenharia e acabam “adotando” o curso de Licenciatura, o que possibilita um possível “trampolim” para o curso almejado ou até mesmo uma identificação com a docência.

“Inicialmente tentei Engenharia mas depois de algumas reprovações optei por física por ser uma área que me agrada e pelo fato de ter a oportunidade de, quem sabe um dia, transferir-se para a Engenharia”.

“Pelo fato de gostar da matéria e não ter passado no PSAEN (escola de oficiais)”.

“Logo quando sai do colegial tinha propósito de fazer Engenharia Elétrica, mas sabia que não tinha o devido preparo para o vestibular, então iniciei física na Paraná, no decorrer do curso fui me adaptando e gostando, hoje sei que minha escolha profissional realmente é lecionar física”.

Além disso, apesar de não ser representativo na amostra existem os que ainda possuem esperança na educação, que querem contribuir para o bem comum.

“Tentar ajudar um pouco a educação no Brasil e, lógico pelo simples fato de fazer o que eu gosto”.

“Quero ser um bom professor e contribuir para o avanço do Brasil na educação pública”.

De acordo com Valle (2006, p. 185) “[...] associado à singularidade da função social que deve exercer e uma certa identidade docente, em que o mito do progresso coletivo confunde-se com o projeto e as ambições individuais”.

Algumas considerações

A grande maioria dos entrevistados identifica sua escolha profissional pautada em aspectos do trabalho docente em si. As respostas dos alunos ficam fortemente ancoradas “na imagem de si”, a qual segundo Valle (2006) está diretamente ligada ao dom e a vocação (aptidão), ao amor pelo outro (ajudar a educação no país), nas relações com o meio escolar (influência do professor(a)), dentre outros. Percebemos nítidas relações entre as experiências vivenciadas na escola e a constituição da identidade docente.

Concluimos dessa primeira etapa da pesquisa que apesar de todas as dificuldades que envolvem a formação e o exercício da profissão docente, uma parcela significativa dos alunos optou por esse caminho profissional movida por um anseio profissional de comprometimento com a melhoria da educação e de realização pessoal

quanto a aquisição de maiores conhecimentos por uma questão de identificação com a área.

REFERÊNCIAS

- CATANI, D. B., BUENO, B.; SOUSA, C. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 151 - 171, 2000.
- DE QUADROS, A. L. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 1, p. 1-8, 2005.
- FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FREITAS, M. N. C. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. Dissertação. 125p. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestrado Interinstitucional PUC/RJ – FUNREI. 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 14 de outubro de 2010.
- MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 173-182, 2009.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.
- SOUZA, A. N. **Sou professor, sim senhor!** Campinas, SP: Papirus, 1996.
- VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, p. 178-187, 2006.
- _____. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 209-230, 2002.