

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA COMO PROPULSORAS DE CRISES IDENTITÁRIAS EM LICENCIANDOS EM QUÍMICA: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DE CLAUDE DUBAR

THE REPRESENTATIONS ABOUT THE SCHOOL AS PROPULSION OF IDENTITY CRISES IN STUDENTS ENROLLED IN A CHEMISTRY TEACHER INITIAL TRAINING COURSE: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF CLAUDE DUBAR

Camila Lima Miranda

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
E-mail: camilamiranda.clm@gmail.com

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Daisy de Brito Rezende

Universidade de São Paulo

Introdução

No presente artigo, relata-se parte de uma investigação (MIRANDA, 2018) que teve como objetivos identificar, por meio do discurso de licenciandos em Química, suas representações sobre a escola e sobre o que é ser professor, de modo a compreender em que medida as representações identificadas se refletiram em suas constituições identitárias.

A escolha da escola como um dos objetos de pesquisa justifica-se por ser esse o local onde são fomentadas as primeiras concepções sobre a docência e o contexto no qual essa docência é exercida. Dada a pluralidade associada a esse espaço social, priorizamos a escola no âmbito público. Esse recorte é justificado ao se refletir sobre a importância da escolarização neste âmbito para a democratização dos conhecimentos para uma expressiva parcela da

população. Dados do censo escolar de 2014¹, mostram que são 1.875.345 os alunos do ensino regular² público da cidade de São Paulo, cidade em que foi desenvolvida a pesquisa, o que representa 83,2% do total de estudantes da cidade. Além desse aspecto relevante, a universidade, em que os licenciandos investigados estudam, por meio de seu projeto pedagógico, declara que a formação dos sujeitos ali inseridos tem como foco a escola pública.

Este estudo estruturou-se em torno do diálogo entre duas teorias: da identidade profissional de Claude Dubar (1992; 2005; 2009) e a das representações sociais (**TRS**; MOSCOVICI, 2001; 2012; 2013).

Para Claude Dubar (1992, 2005, 2009), a construção da identidade se faz na articulação entre atos de atribuição e atos de pertencimento. Os primeiros se referem ao olhar do *outro*, uma identidade conferida aos sujeitos pelas pessoas que interagem diretamente com eles e pelas instituições; em outras palavras, é a identidade para o outro ou, ainda, uma identidade virtual. Complementarmente, os atos de pertencimento configuram-se como a identificação ou a recusa à identidade atribuída por outrem, podendo ser compreendidos como identidade para si ou identidade real.

Essas considerações não se resumem a uma mera rotulagem: a atribuição de identidades apresenta aos sujeitos categorizações possíveis, o que pode resultar em sentimentos de exclusão ou de participação em grupos sociais, configurando-se como aceitação ou rejeição dos valores e significados inerentes às atribuições e consequentes incorporações (MIRANDA; PLACCO; REZENDE, 2017, p. 64).

Por sua vez, a **TRS** traz a concepção de representações, na qual a representação de um objeto não é um mero processo de reprodução e sim, a reinvenção do objeto. Nas palavras de Moscovici, “representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas” (2001, p. 63).

Construídas a partir da comunicação entre os sujeitos, por sua natureza, não podem ser criadas por um indivíduo isoladamente, mas apresentam um caráter social de construção, e, como resultado, guiam os indivíduos em suas práxis diárias. Com a construção da representação social, torna-se possível

1 Dados brutos disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>.

2 Do ensino infantil ao médio, sem incluir a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

“interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles, uma vez que a representação toma o lugar do objeto social a que se refere e transforma-se em realidade para os atores sociais” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 381). Portanto, a realidade construída por um grupo possivelmente irá diferir da construída por outro distinto e de seus respectivos comportamentos, tendo em vista que os “comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação desta situação” (ABRIC, 2001, p. 156).

Além de se constituírem como as realidades das vidas cotidianas, as representações sociais possibilitam as relações entre sujeitos; em outras palavras, dão forma às interações sociais (DUVEEN, 2013; MOSCOVICI, 2012). Intervêm, ainda, na “definição das identidades pessoais e sociais, (n)a expressão dos grupos e (n)as transformações sociais” (JODELET, 2001, p. 22). Face a isso, as funções associadas à representação social refletem sua importância, seja na justificativa de comportamentos, na difusão e assimilação dos conhecimentos e, até mesmo, na preservação da identidade dos grupos.

Um dos principais elos que une as duas teorias é a comunhão do pensamento de que não há dicotomia individual/social, vislumbrando-se as fronteiras entre essas dimensões como tênues e, assim, difíceis de se delimitarem. Nas palavras de Moscovici, “a representação deve ser uma “passarela entre os mundos individual e social” (2001, p. 62); a construção de representações sociais é totalmente circunscrita pela intersecção entre o indivíduo e o social. Nesse sentido, reconhece-se no social, enquanto espaço de alteridade, um espaço para a construção de representações sociais, bem como “condição necessária para o desenvolvimento simbólico e para o desenvolvimento do Eu” (JOVCHELOVITCH, 2007, p. 65).

Estar em relação é condição primordial para a constituição de identidades e de representações sociais. A identidade estudada através de uma perspectiva sociológica, tal qual proposto por Dubar, se concretiza, então, em uma tentativa de compreender “as identidades e suas eventuais cisões como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social” (DUBAR, 2005, p. 137).

Ao tratar das cisões, esse autor as designa “crise das identidades”, reflexo de perturbações da estabilidade dos elementos relacionados à identificação. As crises se fazem presentes se e quando a

mudança de normas, de modelos, de terminologia provoca uma destabilização dos pontos de referência, das denominações, dos sistemas simbólicos anteriores. Esta dimensão, posto que complexa e oculta, evoca uma questão crucial: a da subjetividade, do funcionamento psíquico e das formas de individualidade, assim postas em questão (DUBAR, 2009, p. 22).

O processo de reconstrução identitária é sempre mediado pela chamada negociação identitária, relacionada com a qualidade das relações com o outro, um movimento instituído pela negociação entre os interesses e valores pessoais e o contexto, sendo considerado por Dubar como um momento de tensão entre os atos de atribuição e pertença que constituem o sujeito, em que será posta em discussão a imagem dele como vista pelo outro (identidade para o outro) e a imagem que ele deseja apresentar (identidade para si), o que irá desencadear outro processo de construção, desconstrução e reconstrução de sua forma identitária.

Em termos identitários, é importante considerar o duplo papel das **RS**. No núcleo figurativo dessas representações, constam aspectos que se constituem atribuições para os sujeitos que desejam fazer parte dos grupos sociais que lhes atribuem tais **RS**; ao mesmo tempo, há uma negociação entre essas representações e aquilo que o indivíduo vai assumir ou não como pertença. Assim, a representação social apresenta duplo papel: se constitui atribuição de um lado e pertença de outro, tendo em vista que as representações sociais se constituem, com frequência, pertenças dos sujeitos.

A escola tal como ela é ou poderia ser, uma perspectiva construída a partir de um recorte da Literatura Educacional

Na perspectiva de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2013), a partir da análise do ensino francês do final da década de sessenta, a escola configura-se como espaço de reprodução da marginalização das pessoas menos favorecidas. Nesse sentido, a escola pauta-se pelos ideais da classe dominante, que inclui, dentre outros aspectos, a perpetuação de sua linguagem, de modo que os que não a dominam, embora não conscientemente, distanciam-se cada vez mais desse ambiente, atribuindo-se uma possível deficiência, ou ainda,

a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção

coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (BOURDIEU, 2015, p. 248).

Na visão do sociólogo francês, as pessoas têm acesso desigual à cultura, detendo diferentes capitais culturais³. Esse acesso é facilitado ou dificultado conforme a origem familiar (BOURDIEU; PASSERON, 2013; BOURDIEU, 2015). Os resultados escolares seriam moldados, então, pela distância entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. Assim, na visão do autor, a escola legitima as desigualdades sociais. Essa legitimação se efetiva quando a escola trata como inatas algumas características que são desenvolvidas em função da cultura da família na qual a criança está inserida, de maneira que determina a eliminação contínua de crianças desfavorecidas culturalmente (em geral, as desfavorecidas economicamente).

Paulo Freire (1967; 2002; 2005), em caminho distinto ao percorrido por Bourdieu, mais do que propor um modelo de como a escola trata as relações de ensino e aprendizado, deixou-nos um legado quanto a possibilidades mais efetivas dessa instituição abordar essa questão, contribuindo de forma muito significativa para a reflexão sobre como se construir uma Educação menos excludente. Priorizando a aquisição de conhecimento a partir da realidade objetiva dos sujeitos da aprendizagem, criticou o que denominou de educação bancária, uma visão epistemológica que concebe ser o conhecimento transferível do professor para o aluno, por explanação e mecanização. Intrinsecamente ligada a esse pressuposto está a concepção de passividade requerida do estudante: nesse modelo, não há espaço para os saberes dos educandos⁴.

Para Paulo Freire, a Educação deveria ser pautada no diálogo, nomeada como pedagogia dialógica ou libertadora, desenvolvendo no educando uma postura ativa na construção de seu conhecimento, assim como possibilitando a construção de uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas, em um compromisso com a transformação e inserção crítica em seu meio social (FREIRE, 1967; 2002; 2005). O autor defendia, então, que ao professor caberia a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo.

Compartilhando uma mesma visão de Educação como possibilidade para a transformação, porém sob a égide da chamada pedagogia crítico social dos

³ Refere-se ao poder advindo da produção, da propriedade, da apreciação ou do consumo de bens culturais considerados socialmente dominantes.

⁴ Mantivemos o termo educando utilizado pelo autor.

conteúdos, José Carlos Libâneo (2012) vislumbra a escola enquanto espaço para o desenvolvimento de uma consciência crítica, com vistas à transformação da sociedade. As atividades desenvolvidas nesse espaço deveriam contribuir para desenvolver as capacidades intelectuais dos estudantes, incluindo a percepção dessa necessidade de transformação, por meio do acesso aos conhecimentos.

Por meio de suas obras, sob uma vertente histórico-cultural, Libâneo demonstra-se defensor de uma escola pública de qualidade. A importância da educação pública no País é incontestável, uma vez que ela desempenha, dentre outros, um papel significativo no processo de inclusão social, especialmente por, em tese, ser acessível a todos os sujeitos, capaz de promover a igualdade de direitos. Nesse sentido, Bourdieu (2015) diz que

com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (p. 59).

Igualdade deve significar, desse modo, atentar às diferenças e não ignorá-las. Com as devidas proporções, seja diagnosticando ou ressaltando que essas práticas devem ser combatidas, os autores supracitados concordam que oferecer as mesmas condições não basta para garantir uma Educação igualitária para a população.

Alguns autores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; MENDONÇA, 2011; YOUNG, 2007) defendem que, embora a escola não seja o único ou mais eficiente meio de socialização dos conhecimentos, não estamos diante de um processo de desescolarização da sociedade. De modo que, a nosso ver, ainda é possível vislumbrar a escola enquanto um dos *locus* privilegiados para a socialização dos conhecimentos acumulados ao longo dos anos.

Percurso Metodológico

O presente estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa. Dentre as inúmeras definições desta abordagem de estudo, trazemos a de Sharan

Merriam, a qual ressalta que pesquisas inseridas nesse campo “voltam-se à compreensão do significado que as pessoas construíram, ou seja, a como atribuem sentido a seu mundo e às experiências que têm no mundo” (1998, p. 6, tradução dos autores).

Os significados que interessam ao pesquisador que adota a abordagem qualitativa são aqueles atribuídos pelos participantes ao problema (CRESWELL, 2014), os quais são analisados e discutidos considerando a Literatura da área. Dialogando com nosso estudo, esses significados e experiências estão refletidos na construção das representações sociais, assim como na constituição identitária. Em ambas as perspectivas teóricas, o que interessa aos sujeitos e os afeta não é a situação propriamente dita, mas a representação que se constrói a partir dela, a interpretação do sujeito sobre sua situação social. São essas reconstruções que nos interessam.

Os sujeitos que tiveram sua constituição identitária investigada são quatro estudantes do curso noturno de Licenciatura em Química de uma universidade pública paulista, egressos do sistema público de ensino. Visando garantir o anonimato dos entrevistados, foram atribuídos nomes distintos dos verdadeiros. Assim, são discutidas as representações de Laura, Simone, Tarsila e Guilherme.

Na tentativa de estreitar o diálogo com os licenciandos, possibilitando compreender melhor sua constituição identitária e a influência das representações neste processo, buscamos um instrumento que permitisse ao sujeito narrar os aspectos de sua trajetória pessoal e escolar que considerasse importantes, com liberdade e sem interrupções. Por isso, optou-se pela utilização da entrevista. Mais especificamente, em nossa investigação, optamos pela utilização de entrevistas semi-estruturadas. Nessa técnica, embora exista um roteiro prévio de questões, podem ser propostas outras questões à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As questões propostas neste instrumento estruturam-se em três eixos: trajetória na escola básica; trajetória na Licenciatura e representação de escola e de professor.

Neste estudo, as técnicas de análise foram inspiradas na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), em que se busca “o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (p. 41). Em outros termos, por meio

desta análise, buscamos situar as informações obtidas pelas entrevistas em um contexto de representações sociais, atribuições e pertencas.

Dessa maneira, após a leitura da transcrição das entrevistas, as respostas passaram por correções linguísticas, porém, sem que fossem alteradas as ideias presentes nas respostas (DUARTE, 2004). Assim, optou-se pela transcrição (CAMPOS, 1992) dos trechos da entrevista, tendo em vista que a forma associada aos modos orais de comunicação poderia divergir a atenção do leitor do que é essencial – o conteúdo. A forma, dada a natureza de nosso estudo, não fará parte do escopo de análise.

Por meio deste primeiro contato com o material, emergiram as impressões iniciais que conduziram às demais etapas de análise dos dados, sob a luz dos referenciais teóricos eleitos, as representações sociais e a identidade profissional.

Tendo em vista nosso interesse no estudo da constituição identitária, dedicamos, ainda, especial atenção à análise dos processos de atribuição e pertença, os eixos fundamentais dessa constituição. Esse primeiro processo se constitui no modo como se *interpreta aquilo que se acredita que os outros esperam*, não sendo, necessariamente, o que o outro realmente espera do sujeito. Pode ser comparado a um filtro interpretativo e será essa interpretação que exercerá influência sobre o sujeito. Assim, é possível, a partir da narrativa dos sujeitos, ao relatarem os processos de suas constituições como docentes e futuros docentes, identificar as atribuições idealizadas - as quais podem ou não se tornar pertencas desses sujeitos. A fonte de dados para a análise dessa *atribuição* foi o discurso dos entrevistados.

Assim, seguimos pela análise de algumas representações que se destacaram nos discursos dos licenciandos, nos possibilitando dividir esta análise segundo as marcas dessas representações e, ainda, evidenciar a influência destas representações nos movimentos identitários vivenciados pelos estudantes.

Nesse percurso analítico, elementos foram aproximados ou destacados, permitindo a organização dos dados em categorias e subcategorias, sendo discutida no presente artigo a denominada: as representações sociais sobre a escola como fonte de crises identitárias.

Resultados e Discussão

No que se refere à escolarização, as experiências vividas como estudantes, antes e após o ingresso na Licenciatura, influenciam na construção de concepções sobre o exercício da atividade docente. Assim, da descrição de suas escolarizações, ecoaram alguns indícios que nos permitem tecer algumas considerações sobre suas representações e consequentes impactos em sua constituição identitária.

Na apresentação e discussão da subcategoria “*As Representações Sociais sobre a escola como fonte de crises identitárias*” mostra-se como essa representação sobre a escola implica na constituição identitária desses jovens.

As Representações Sociais sobre a escola como fonte de crises identitárias

Embora os sujeitos estejam inseridos em diferentes ambientes, não há dúvidas quanto à relevância do ambiente escolar para a constituição da identidade, como afirma Claude Dubar (2009, p. 234): “a escola constitui seguramente uma oportunidade estratégica: ela permite fazer-se reconhecer “para si mesmo” e não como “produto” de um meio estatutário ou cultural dado. É por isso que o fracasso escolar, ainda que relativo, é fonte de crise identitária”.

Na fala dos licenciandos entrevistados, essa crise ganha formas com contornos tênues, em torno da não concretização de expectativas criadas em função de determinadas representações sobre a escola. A compreensão de tais crises não encontra abrigo em uma resposta única, sendo melhor construída quando se considera uma combinação de fatores.

Eu só tirava notas boas, muito boas... 10, 9 e eu achava que estava indo pelo caminho certo. “Não, eu acho que eu vou ter facilidade para prestar um vestibular”. E, na verdade, depois eu fui perceber que eu não estava aprendendo um décimo das disciplinas que eu precisaria aprender, então que eu não estava nem um pouco preparada para prestar um vestibular. [...] A única referência que eu tinha era a escola, aí depois que sai de lá, me senti muito traída (Tarsila).

O discurso de Tarsila sintetiza algumas dessas crises, reveladas na análise das entrevistas que subsidiaram a condução deste estudo: os *sentimentos de traição* e o *despertar para conhecimentos antes sequer imaginados*.

A traição a que Tarsila se referiu pode estar ligada a uma perspectiva que atribui às notas em si o reflexo de um processo de aprendizado. Nas palavras

de Luckesi (2002, p. 85), “na prática escolar cotidiana e corriqueira, ela [a nota] é tomada como avaliação, embora, de fato, não represente a avaliação da aprendizagem em si”.

A relação que se estabelece com a nota está intimamente ligada à constituição identitária, o valor atribuído auxilia na construção de uma autoimagem e o aluno passa a reconhecer-se por meio do olhar do outro. Em termos identitários, o aluno assume a atribuição implícita nas notas como pertença. No caso de Tarsila, o valor atribuído pelos docentes desenvolveu sentimentos de autoconfiança. A possível ausência de problematização do que vem a se configurar um vestibular e, ainda, sua reprovação nesse exame, possivelmente contribuíram para que esses sentimentos de autoconfiança fortemente amparados pelo *olhar do outro*, materializado nas notas obtidas, fossem abalados. O olhar do outro, agora substituído por esse exame, foi de encontro ao olhar que a acompanhou durante toda sua escolarização.

Nesse sentido, a problematização supramencionada sobre os exames vestibulares refere-se à discussão de sua natureza. O conceito do exame vestibular “é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente [...] tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. [...] está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação” (LUCKESI, 2002, p. 84). Luckesi (2006), em uma entrevista para *Nova Escola*, ao afirmar que “vestibular não tem a ver com educação, mas com a incapacidade do poder público de fornecer ensino universitário para quem quer estudar”, dá relevo a uma situação muito pouco problematizada: o vestibular é, em essência, excludente das classes menos favorecidas economicamente. Não foi necessariamente concebido para que assim o fosse, no entanto, na atual configuração da escola pública de base, traz impactos importantes para aqueles que foram excluídos de tal sistema.

O 22º artigo da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) estabelece que a Educação Básica deve, dentre outras atribuições, fornecer meios para que o estudante possa “progredir em estudos posteriores”. Muitas vezes, os tais *estudos posteriores* são concretizados no Ensino Superior (ES), assim, esse *outro* também ganha forma na expectativa de aprovação em exames que possibilitam o ingresso nesse nível de ensino. Ainda que não se tenha explicitado, o sentimento de traição experienciado por Tarsila pode ser justificado por uma representação que contempla a escolarização básica como degrau para o ES.

Essa crise, então, está associada a uma perspectiva de *fracasso escolar*. Em função das altas notas obtidas durante toda sua escolarização, reconhecia em si o potencial necessário para dar prosseguimento aos estudos ao findar sua escolarização básica, porém, sentiu-se traída ao não obter o sucesso almejado no exame para o ingresso em uma universidade pública, o que é revelador da crise identitária enfrentada pela jovem.

No caso de Guilherme, esse sentimento surgiu antes mesmo de seu confronto com o vestibular, manifestando-se na ocasião da mudança, no Ensino Médio (**EM**), do sistema de ensino público para o privado:

foi um choque de realidade. Foi a descoberta de conteúdos em todas as áreas, que existiam conteúdos de História, Geografia, Matemática. Eu fiquei um pouco frustrado, com medo de não conseguir acompanhar o curso e, de fato, os primeiros meses foram muito difíceis (Guilherme).

Percebe-se, assim, que, embora os sujeitos dessa pesquisa tenham crescido em meio a realidades distintas, compartilham de um mesmo sentimento: a percepção da carência dos conhecimentos desenvolvidos durante suas escolarizações no âmbito público, ao se depararem com ambientes distintos daqueles em que essas escolarizações se desenvolveram. Em outros termos, essa percepção só lhes foi possível no encontro com *um outro* diferente dos que haviam contribuído, até então, para a constituição de suas identidades.

O conhecimento que lhes era suficiente e apoiava o desenvolvimento de sentimentos como valorização e reconhecimento, fundamentais para a construção identitária, sob a perspectiva de Dubar (2005; 2009), passou a ser questionado e tais sentimentos não ultrapassaram as fronteiras de suas escolarizações básicas, modificando, assim, o reconhecimento “para si mesmo”, abalando sua confiança na escola e em si mesmos.

Estes depoimentos focalizam o despertar para conhecimentos antes sequer imaginados. Libâneo (2012) traz, em “*O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*”, uma importante contribuição para iluminar este despertar. Para o autor, a escola pública

caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino,

pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

À medida que a família e os demais espaços de convívio não conseguem suprir as necessidades básicas dos estudantes, sendo inadequados para isso, a escola foi incumbida de abraçar como sua a responsabilidade de garantir minimamente esses direitos, isentando, assim, os demais espaços dessa tarefa. É preciso ater-se ao fato de que situações extraescolares afetam de modo muito significativo os processos ocorridos no interior da escola. Ignorá-las poderia intensificar ainda mais o abismo que separa aqueles que têm seus direitos garantidos pela família e aqueles que necessitam exclusivamente do Estado para terem esses direitos assegurados. O maior problema dessa questão é o distanciamento da função central da escola – sua relação intrínseca com a Educação. Nas palavras de Anísio Teixeira, já na década de 1930, na primeira edição de *“Educação para a democracia”*, a

educação é a função natural pela qual a sociedade transmite sua herança de costumes, hábitos, capacidades e aspirações aos que nela ingressam para a continuarem. A educação escolar é um dos modos por que se exerce tal função. Na escola ela se faz dirigida e intencional (TEIXEIRA, 2007, p. 43).

Assim, quando é negligenciada ou, ainda, parcialmente oferecida, pode comprometer *“o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza”* (SAVIANI, 2013, p. 745).

No acolhimento mencionado por Libâneo, *“a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade”* (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Tarsila, Guilherme e Laura por meio de suas falas, evidenciam que as contribuições de suas escolarizações apresentaram essas características: *“na minha formação, porque os valores que cada pessoa tem são adquiridos ao longo do ensino básico, eu acho que até mais que na faculdade”* (Guilherme ao discorrer sobre a importância da escola em sua vida).

Já Simone relata que, em sua visão, nem mesmo esse aspecto esteve contemplado em sua escolarização. Em suas recordações, a escola teve *“um papel*

de certa forma negativo, porque fez com que eu me isolasse socialmente”: A jovem teve muitas dificuldades para estabelecer relacionamentos interpessoais com os demais estudantes, de modo que passou a dedicar toda sua atenção aos livros e aos ambientes escolares, passando a explorar vários deles, tais como: o laboratório, o espaço para artes e a biblioteca, chegando inclusive a organizá-la: *“eu chorava para não ter que ir para a escola, mas adorava ir para a biblioteca”*. Estava constantemente ocupando espaços pouco usuais para os demais estudantes.

Às vezes, eu ia ver as figuras do corpo humano, ver a tabela periódica, que eu não sabia muito bem o que significava. Mas, a estrutura [da escola] era muito grande, nos ambientes das quadras sempre havia muitas crianças, mas nos ambientes em que eu ficava, esses espaços mais informativos, não tinha. E nunca houve quaisquer impedimentos para que eu estivesse lá. Eram lugares que eu explorava. Eu chegava a matar aulas de vez em quando; se era uma aula em que eu sabia que o controle da turma pelo professor não era muito eficaz, eu saía e ia para o ateliê de Artes, ficava pintando ou adiantando um projeto, ou ia para a biblioteca fazer alguma lição alternativa (Simone).

Nesta perspectiva, Simone, ao atribuir à escola um papel negativo em função de seu isolamento social, sugere sua expectativa de que o grupo qualificado de pessoas responsável por sua administração deveria ter interferido para ajudá-la na resolução desta questão. À medida que essa expectativa não se efetivou, a jovem estudante passou a se afastar ainda mais do convívio com as demais crianças, ocasionando uma crise identitária que a acompanhou durante todo seu Ensino Fundamental.

Em um cenário de crises, como o identificado nos estudantes, deve ser construída uma nova identificação, uma ressignificação, para que se minimize uma possível catástrofe, *“não apenas porque o estatuto muda ‘objetivamente’, mas porque o sujeito deve gerar ‘subjetivamente’ novas relações com os outros”* (DUBAR, 2009, p. 204). Embora essas crises tenham se manifestado nos estudantes, estes ainda assim, conseguiram vislumbrar a docência enquanto possibilidade profissional, o que denota uma ressignificação das representações que deflagraram as crises.

Os jovens entrevistados comungam da percepção de que a docência está muito além da relação com o conteúdo escolar, com a Química, estando ligada à formação mais ampla dos estudantes, como se vislumbra da fala de

Guilherme: “você tem um peso na formação dos alunos muito grande, não só ensinar o conteúdo de Química, mas os alunos absorvem outras coisas”. Esses sujeitos também manifestam o desejo de que a escolarização faça sentido para os estudantes,

*meu papel como professora em uma escola, o que eu gostaria é que meu significado para os alunos **transcendesse um pouco da questão só do conteúdo** [...] Talvez o sentido mais próximo que os alunos conseguem ver é passar no vestibular. Ninguém consegue pensar muito bem... “ah, eu estou lavando a minha louça... o detergente fez espuma... **como ligar isso ao que eu aprendi em Química**”, chuva ácida, poluição ambiental e várias outras coisas que a gente aprende não só relacionada à Química. **Eu percebo que é muito difícil fazer essa ligação, eu acho que quando a gente conseguir isso, vai conseguir fazer sentido para o aluno, sabe?!** (Tarsila)*

Diante da análise das representações sociais dos entrevistados sobre a escola foi possível inferir que os estudantes passaram a representar o espaço escolar para além dos conhecimentos escolares tradicionais, em uma compreensão um pouco mais ampla da escola, como bem exemplificam as palavras de Simone: “*que ela [a escola] tenha esse processo de reflexão sobre quem eu sou, onde eu estou e não [seja] apenas um ciclo, em que eu sou obrigada a ir para a escola. Você tem que enxergar o porquê daquilo*”. Para os jovens entrevistados, os estudantes precisam ser sensibilizados quanto aos porquês de estarem no ambiente escolar, algo dissociado da obrigação legal de frequentar a escola.

Esta percepção dos jovens sobre os processos a serem promovidos no ambiente escolar se aproxima da literatura (CANDAU, 2012, p. 247), em que se sugere que cada estudante “possa ser sujeito de sua vida e ator social”, o que implica na promoção de práticas que os façam assim se reconhecerem. Essa compreensão um pouco mais ampla da escola também se aproxima de alguns dos pressupostos enunciados por Paulo Freire (1967; 2002; 2005), os quais se alicerçam na compreensão da Educação como

um processo humano; portanto, ela é fundamentada na transmissão ou na geração de valores [...] sua proposta é essencialmente uma pedagogia humanística voltada para as condições humanas, que deve considerar o mundo no qual homens e mulheres estão inseridos (SANTOS, 2008, p. 114).

Nesse sentido, percebe-se, na representação social dos jovens entrevistados sobre escola, uma preocupação em buscar tornar audíveis as vozes dos

estudantes, a qual se manifestaria na explicitação e na negociação da intencionalidade das práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

Considerações finais

A partir da análise das entrevistas, foi possível depreender que algumas das crises identitárias vivenciadas pelos licenciandos se manifestaram no que denominamos como o *despertar para conhecimentos antes sequer imaginados*. A percepção de que os conhecimentos desenvolvidos durante suas escolarizações não foram suficientes ocorreu quando se depararam com ambientes distintos daqueles em que essas escolarizações se desenvolveram, manifestando-se pela: dificuldade em acompanhar os demais estudantes ao migrar para uma escola privada; reprovação no exame vestibular; dificuldade em acompanhar o curso após sua aprovação no referido exame. Nessa perspectiva, as crises se manifestaram pela quebra de expectativas, pela modificação de referências no âmbito das quais suas identidades estavam se desenvolvendo. Os jovens haviam experienciado apenas situações em que os conhecimentos construídos eram suficientes, dificuldades enfrentadas foram de encontro aos sentimentos que haviam desenvolvido sobre si. Essa crise, então, está associada a uma perspectiva de *fracasso escolar*.

Nessa direção, as crises se manifestaram pela quebra de expectativas dos sujeitos, pela modificação de referências no âmbito das quais suas identidades se desenvolveram sendo deflagradas por distorções entre as **RS** acerca de determinada temática e a realidade com a qual se deparam. Assim como as **RS**, as crises contribuem para a constituição identitária. Nas palavras de Dubar (2009, p. 198), “essas crises são identitárias porque perturbam a autoimagem, a autoestima, a própria definição que a pessoa atribuída “de si para si mesma”. Neste cenário, a construção da representação social do ambiente escolar para além dos conhecimentos escolares tradicionais, em uma compreensão um pouco mais ampla da escola e da docência, denota uma ressignificação das representações que deflagraram as crises, de modo que apesar das crises, identificaram a docência como possibilidade profissional.

Torna-se oportuno, mais uma vez, delimitar nosso entendimento acerca da identidade profissional. A leitura dos dados por meio dos constructos de Claude Dubar (1992; 2005; 2009) nos propiciou a compreensão da iden-

tidade profissional sempre em formação, permeada pela dinamicidade das situações vivenciadas, influenciada pelo contexto social no qual o sujeito está inserido, sendo, então, essencialmente temporal.

Os relatos que compuseram os dados deste estudo nos auxiliam a compreender o papel do *olhar do outro* na constituição identitária. É por meio de tal olhar que o sujeito pode também se reconhecer. Esperamos que os estudos identitários, como o presente estudo, possam vir a contribuir para uma ressignificação da formação docente.

Resumo: Neste artigo, relata-se uma investigação sobre a constituição identitária, na perspectiva de Claude Dubar, de licenciandos em Química. Os dados foram interpretados por meio do diálogo entre duas teorias: a das representações sociais, na perspectiva de Serge Moscovici, e a da identidade profissional de Claude Dubar. A representação social sobre a escola se configurou como fonte de crises identitárias para esses jovens: a dificuldade em acompanhar os demais estudantes, ao migrar para uma escola privada; a reprovação no exame vestibular e a dificuldade em acompanhar o curso após sua aprovação no referido exame fizeram com que sentimentos como valorização e reconhecimento que os acompanharam durante sua escolarização, fundamentais para a construção identitária, fossem questionados, abalando a confiança na escola e em si. As crises se manifestaram pela quebra de expectativas dos sujeitos, pela modificação de referências no âmbito das quais suas identidades se desenvolveram. Embora essas crises tenham se manifestado nos estudantes, estes ainda assim, conseguiram vislumbrar a docência enquanto possibilidade profissional, o que denota uma ressignificação das representações que deflagraram as crises. Os estudantes passaram a representar o espaço escolar para além dos conhecimentos escolares tradicionais, em uma compreensão um pouco mais ampla da escola.

Palavras-chave: Licenciatura em Química. Identidade Profissional. Escola.

Abstract: This article reports an investigation into the constitution of identity, from the perspective of Claude Dubar, of students enrolled in a Chemistry teacher initial training course. The dialogue between the social representations theory, in the Serge Moscovici's perspective, and the one proposed by Claude Dubar referring to professional identity conducted the data analysis. The social representations about school also became a source of identity crises for these young people: the difficulty to have the same performance of other students when migrating to a private school; the failure in the selection admission exams to the university; and the difficulty in following the undergraduate course after their approval in the said examination transform the feelings fundamental for the construction of their identity, like appreciation and recognition, that accompanied them during their basic schooling, were deeply questioned, fracturing their confidence in the basic school and in themselves. The crises were manifested by the lack of expectations of the subjects, by the modification of references within which their identities developed. Although these crises have manifested themselves in the students, they nevertheless managed to envisage teaching as a professional possibility, which denotes a re-signification of the representations that triggered the crises. Students have come to represent school space beyond traditional school knowledge, in a somewhat broader understanding of the school.

Keywords: Chemistry Teacher certification. Professional Identity. School.

Referências

- ABRIC, J.C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1996.
- CAMPOS, H. Da tradução como criação e como crítica. In: _____. *Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 31-48.
- CANAU, V. M. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.33, p. 235-250, 2012.
- CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- DUBAR, C. *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBAR, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 33, n. 33-4; p. 505-529, 1992. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_00352969_1992_num_33_4_5622. Acesso em: 17 jun. 2015.
- DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 7-29.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 63-85.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LÜDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUCKESI, C. C. Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi. *Nova Escola*, 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011.

MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Josey-Bass, 1998.

MIRANDA, C. L. *As representações sociais de escola e docência e a constituição identitária de licenciandos em Química*. 2018. 172 p. Tese (Doutorado em Ciências – modalidade Ensino de Química) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MIRANDA, C. L.; PLACCO, V. M. N. S.; REZENDE, D. B. A Teoria das Representações Sociais e a Identidade Profissional na perspectiva de Claude Dubar: contribuições para a compreensão da profissão docente. In: MISSIAS-MOREIRA, R. et al. (Orgs.). *Representações Sociais, Educação e Saúde: um enfoque multidisciplinar*. Curitiba: CRV, 2017. v. 3, p. 59-74.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes: 2012.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, W. L. P. Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freireana: Resgatando a Função do Ensino de CTS. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

TEIXEIRA, A. S. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Estados Unidos, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

Recebido em Dezembro de 2018

Aprovado em Fevereiro de 2019