

Artigo

O atravessamento do início da carreira docente: uma análise a partir do patrimônio disposicional

Crossing the Onset of a Teaching Career: An Analysis from the Dispositional Heritage Perspective

Atravesando el inicio de carrera docente: un análisis basado en la patrimonio disposicional

Wilson Elmer Nascimento¹

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal- RN, Brasil

Resumo

Uma fase muito marcante e decisiva do desenvolvimento profissional de um professor é a sua entrada na carreira. A importância dessa etapa se dá sobretudo pela centralidade na constituição da identidade docente e na inserção e adaptação no âmbito da profissão. O presente estudo focaliza na análise das disposições incorporadas por um professor de Física a partir de processos de socialização e na influência dessas disposições em seu enfrentamento aos primeiros desafios do início de carreira. A partir da elaboração de um retrato sociológico, dispositivo metodológico que integra material empírico, referencial teórico disposicionalista e análise, foi possível analisar de que modo as diferentes situações vividas pelo indivíduo nos mais distintos períodos de sua biografia constituíram um patrimônio de disposições que se configuraram como fundamentais para a travessia dos momentos iniciais da carreira docente. Foram inferidas duas disposições fortemente arraigadas em seu repertório, quais sejam, uma disposição ascética e uma disposição à resiliência. A disposição ascética foi favorável ao professor nos primeiros anos de sua atuação no magistério, haja vista que não desistiu do ofício, acreditando em seu aperfeiçoamento e na melhoria de suas práticas. A disposição à resiliência foi basilar para que enfrentasse as adversidades do início da carreira, dada sua obstinação e resistência nesse período crítico. Assim, a travessia pelo choque com a realidade pôde ser suavizada sob a influência das disposições, levando o professor a um comprometimento para com a docência na educação básica.

Abstract

A pivotal and decisive phase in a teacher's professional development is their entry into the career. The significance of this stage primarily lies in its centrality to the formation of a teaching identity and integration into the teaching profession. This study focuses on analyzing the dispositions acquired by a Physics teacher through processes of socialization and the influence of these dispositions on their response to the initial challenges of their career. By employing a sociological portrait and a methodological approach that combines empirical data, dispositional theoretical framework, and analysis, we were able to examine how the various life experiences of the individual

¹ Docente do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC), do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECNM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Líder do Núcleo de Estudos sobre Educação em Ciências, Formação Docente e Representação Social (Nuformars). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9802-3192> E-mail: wilson-elmer@hotmail.com

throughout different stages of their biography constituted a heritage of dispositions that proved vital for crossing the initial phases of a teaching career. Two deeply ingrained dispositions were deduced from this analysis: an ascetic disposition and a disposition for resilience. The ascetic disposition served the teacher well during the early years of their teaching career, as they preserved in their vocation, believing in its improvement and the enhancement of their practices. The disposition for resilience was fundamental in facing the challenges of the career's onset, given their determination and resilience during this critical period. Therefore, the journey through the encounter with reality was facilitated by the influence of these dispositions, leading the teacher to a commitment to teaching in basic education.

Resumen

Una fase muy llamativa y decisiva en el desarrollo profesional de un docente es su ingreso a la carrera. La importancia de esta etapa se debe principalmente a su centralidad en la constitución de la identidad docente y en la inserción y adaptación dentro de la profesión. El presente estudio se centra en el análisis de las disposiciones que incorpora un profesor de Física a partir de los procesos de socialización y la influencia de estas disposiciones para enfrentar los primeros desafíos al inicio de su carrera. A partir de la elaboración de un retrato sociológico, dispositivo metodológico que integra material empírico, marco teórico disposicionalista y análisis, fue posible analizar cómo las diferentes situaciones vividas por el individuo en los más distintos períodos de su biografía constituyeron un patrimonio de disposiciones que fueron. Se configura como fundamental para atravesar las etapas iniciales de la carrera docente. Se infirieron dos disposiciones que estaban fuertemente arraigadas en su repertorio: una disposición ascética y una disposición hacia la resiliencia. La disposición ascética fue favorable al maestro en los primeros años de su enseñanza, dado que no abandonó su trabajo, creyendo en su superación y el perfeccionamiento de sus prácticas. La disposición hacia la resiliencia fue fundamental para afrontar las adversidades al inicio de su carrera, dada su obstinación y resistencia durante este período crítico. Así, el recorrido por el choque con la realidad podría suavizarse bajo la influencia de disposiciones, llevando al docente a un compromiso con la enseñanza en la educación básica.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente, Retrato sociológico, Disposições, Choque de realidade.

Keywords: Teacher professional development, Sociological portrait, Dispositions, Reality check.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente, Retrato sociológico, Disposiciones, Choque de realidad.

1. Introdução

Ao longo das últimas décadas muitos autores da literatura educacional vêm realizando esforços para caracterizar a atividade docente como uma profissão complexa e que possui diferentes etapas. Grande parte desses estudos são reunidos sob a perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Assim, é crescente, na área de Educação, a preocupação com o desenvolvimento do professor no domínio da profissão a partir do exame sistemático de seu ensino e da produção de novos conhecimentos, saberes e competências por meio da interlocução com os diversos agentes que interferem na atividade docente – alunos, professores, gestores, comunidade, academia, sociedade, entre outros (Marcelo, 1999; Day, 2001; Villegas-Reimers, 2003; Nascimento, 2019).

O desenvolvimento profissional docente pressupõe uma ótica para a formação de professores que valorize as características contextuais, organizacionais e que seja direcionada para a mudança do professor e de outros aspectos mais amplos da ação educativa, como o ensino, o currículo, a escola e a profissionalidade docente (Marcelo, 1999).

Para a compreensão do desenvolvimento profissional de professores, entendido como um processo permanente e, portanto, como um *continuum*, que ocorre ao longo do tempo, é importante um olhar para um “fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas” (Mizukami *et al.*, 2002, p. 16). Diante dessa perspectiva, o desenvolvimento profissional é um fenômeno processual que não está livre das mais diversas influências (pessoais, sociais, profissionais, políticas e contextuais), profundamente marcado por mudanças, descontinuidades, rupturas, progressões e regressões que o caracteriza como um processo não linear, complexo, dinâmico e, muitas vezes, contraditório.

De maneira complementar, é possível compreender o desenvolvimento profissional docente como a evolução que ocorre com o professor no ciclo de carreira profissional (Huberman, 1992; Kelchtermans, 1993; Gonçalves, 2013).

Huberman (1992), um dos principais autores nessa temática, ao discutir sobre as tendências gerais do ciclo de vida dos professores considera que a carreira docente teria as seguintes etapas: a) entrada na carreira; b) estabilização; c) diversificação; d) questionamento; e) serenidade; f) conservantismo e g) desinvestimento. Embora não seja pressuposto de que há uma ordem sequencial rígida para essas etapas, essa sistematização é bastante importante para a análise e compreensão de certas regularidades e tendências presenciadas ao longo da carreira docente. A etapa da entrada na carreira é considerada como capital ao desenvolvimento profissional do professor, haja vista que é nessa fase que uma gama de desafios pode colocar em risco sua permanência na profissão e na forma como empreende seu ensino.

1. 2 A entrada na carreira docente e seus desafios

De todas as fases, a mais estudada no âmbito das pesquisas da área de Educação é a “entrada na carreira” (Cavaco, 1992; Huberman, 1992). Trata-se dos primeiros anos de atuação no magistério, sendo esse período variado de acordo com alguns autores, três anos (Huberman, 1992), quatro anos (Gonçalves, 2013), cinco anos (Marcelo, 1999), sete anos (Tardif, 2000). No âmbito desses primeiros anos, se torna importante a compreensão de como se dá o desenvolvimento do professor iniciante no âmbito da profissão (Imbernón, 1998; Reali; Tancredi; Mizukami, 2008; Papi, 2011).

Huberman (1992) destaca que esta fase de início de carreira teria dois momentos distintos. O primeiro estágio é o de “sobrevivência”, no qual o professor passa por momentos de instabilidade pessoal e profissional no enfrentamento de questões em torno da indisciplina dos alunos, da fragmentação do trabalho, dos ideais pré-estabelecidos, do material didático inadequado e do ensinar propriamente dito. O segundo é o de “descoberta”, estágio pelo qual o professor experimenta, explora e se entusiasma com seu trabalho, sentindo-se cada vez mais como parte integrante de um coletivo profissional e responsável por suas ações. É importante ressaltar que, dada a

complexidade da fase inicial da carreira, bem como a não linearidade do desenvolvimento do professor, os sentimentos de “sobrevivência” e de “descoberta” podem ocorrer de maneira concomitante, embora apresentem naturezas distintas.

A fase da entrada na carreira é considerada muito importante dada a sua centralidade na constituição da identidade docente e no início de um ciclo de vida no âmbito de uma profissão. É nesse período que o professor iniciante atravessa inúmeras situações nas quais encontra muitas dificuldades, vicissitudes da atividade docente, complexa por natureza, que uma formação inicial necessariamente não dá conta. Por essas razões, o início da carreira docente tem momentos com características muito particulares, como por exemplo, o período que comumente se passou a chamar de “choque de realidade”. Etapa em que o professor iniciante se vê diante da realidade escolar e percebe as dificuldades e complexidades do contexto escolar e da atividade docente.

Isso ocorre porque, para muitos professores iniciantes, o primeiro contato com a docência só acontece quando ocupam oficialmente a função de professor, pois, durante a formação inicial, não tiveram a oportunidade de realizar uma socialização antecipatória com a realidade da escola de forma adequada (Carvalho; Moura, 2023, p. 3).

É nesse primeiro contato que se evidencia a diferença entre o idealizado pelo professor, segundo suas vivências anteriores e sua formação inicial, e o encontrado por ele na realidade cotidiana vivenciada no ambiente educativo (Veenman, 1988; Marcelo, 1999).

Em qualquer processo de desenvolvimento profissional docente um dos momentos mais críticos e decisivos é o início de carreira e o atravessamento dessa fase, superando o choque de realidade e abrindo possibilidades para o amadurecimento e consolidação na trajetória profissional. Nessa perspectiva, para que o desenvolvimento profissional ocorra é imprescindível que os primeiros anos no exercício da profissão apresentem condições favoráveis, sobretudo no que diz respeito a um contexto fértil para novas aprendizagens do professor em acordo com suas vivências, interesses, desejos e necessidades.

Acerca dessa primeira fase da trajetória docente, muito marcada por grande instabilidade, estranhamentos, contradições e enfrentamento de inúmeros outros desafios inerentes dessa inserção profissional, consideramos importante refletir sobre que condições do professor – subjetivas e contextuais – podem atenuar o atravessamento dessa fase. Em outras palavras, como disposições sociais podem influenciar o professor na travessia do início da carreira docente? Existem condições contextuais mais favoráveis para isso? Entendemos aqui travessia, assim como Larrosa (2002), como o radical da noção de experiência, como “aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2002, p. 26).

Assim, este artigo traz como objetivo identificar disposições incorporadas por um professor de Física a partir de processos de socialização e compreender a influência dessas disposições em seu enfrentamento aos primeiros desafios do início de carreira.

2. Referencial teórico e metodológico: sociologia em escala individual

O aporte teórico-metodológico adotado no presente estudo se ancora na tradição sociológica disposicionalista e contextualista da ação, mais especificamente nas contribuições do sociólogo francês Bernard Lahire. Em seu programa para uma sociologia em escala individual, Bernard Lahire compreende que o social se apresenta no plano individual de forma complexa, heterogênea e plural e, assim, toma como objeto de análise sociológica o indivíduo ou suas singularidades.

Para Lahire (2004), a análise sociológica em escala individual implica focalizar a trajetória social do ator plural em uma perspectiva diacrônica e sincrônica, experiências que naturalmente são em parte contraditórias e até mesmo antagônicas. O efeito das experiências sociais dos indivíduos seriam a incorporação de **disposições**, definidas por Lahire (2004) como

o produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita) passada, ela só se constitui através da duração, isto é, mediante a repetição de experiências relativamente semelhantes. A incorporação de hábitos ou de disposições [...] não se realiza de uma só vez. Não se adquire uma disposição por meio de uma conversão brutal e milagrosa e, portanto, as disposições não são todas equivalentes do ponto de vista da precocidade, da duração, da sistematicidade e da intensidade de sua incorporação (Lahire, 2004, p. 28).

São essas disposições, que formariam um patrimônio, que passam a orientar o indivíduo em suas ações ao longo de sua trajetória pelos diversos contextos pelos quais atravessa. “Correspondendo a experiências de socialização mais ou menos precoces, intensas, regulares e diversificadas, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições mais ou menos fortes, duradouras, transferíveis e coerentes entre si” (Nogueira, 2013, p. 8).

A noção de disposição pode ser compreendida como um mecanismo de antecipação, haja vista que se refere a uma reação a uma determinada condição contextual. Assim, é como uma inclinação do indivíduo a responder/reagir de determinada maneira diante de uma situação e sua constituição se dá por meio de práticas recorrentes, repetitivas e experiências relativamente semelhantes. No entanto, “essa antecipação não pode ser entendida como um determinismo, pois a ativação de uma disposição já constituída em uma nova situação depende de um complexo jogo de interação” (Massi, 2020, p. 80).

Na perspectiva analítica das disposições, a partir da trajetória de um professor de Física nos mais variados contextos, optamos, em acordo com Lahire (2014), pelo uso do “retrato sociológico” como dispositivo metodológico, portanto, para a apresentação e análise dos dados. Os retratos sociológicos são caracterizados como dispositivos metodológicos que buscam colocar em evidência a gênese contextual e plural das disposições e, em seu formato, articular de maneira explícita dados empíricos, referencial teórico e análise (Lahire, 2004; Lima Júnior; Massi, 2015).

A utilização dos retratos sociológicos no âmbito de pesquisas da área de Educação ainda é recente, no entanto, tem sido bastante fértil, principalmente no que se refere à análise de trajetória de professores. Esses estudos se dão em diferentes perspectivas e focos de análise, tais como o desenvolvimento

profissional de professores de Física (Barolli; Nascimento, 2018; Nascimento, 2019; Villani; Barolli; Nascimento, 2020), trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais de professores de Química (Massi, Silva; Agostini, 2020), saberes docentes (Massi, 2018), trajetórias de professores de Ciências e proletarização docente (Lima Júnior, 2018), formação e atuação de orientadores (Massi, 2022), identidade e profissionalidade (Oliveira, 2014), reflexividade na prática de professores do ensino fundamental (Suficier, 2017), ética e identidade docente (Dias, 2022), papel de educadores marcantes na constituição da identidade docente (Nascimento; Miranda; Souza, 2023), entre outros.

A presente investigação também se situa no campo das pesquisas da área de Educação e metodologicamente enquadra-se na abordagem qualitativa, a qual privilegia a exegese de fenômenos sociais a partir do contato direto e em profundidade com os sujeitos em seu próprio contexto social (Lüdke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1999; Minayo, 2000).

No recorte apresentado neste trabalho, apresentamos o retrato sociológico de um professor de Física em exercício, com experiência docente de mais de duas décadas. Para se chegar ao retrato sociológico, seguimos os seguintes procedimentos: a) elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada com um viés biográfico e adequada aos objetivos da pesquisa; b) realização de uma sessão de entrevista em profundidade; c) transcrição da entrevista na íntegra; d) elaboração do retrato articulando material empírico e referencial teórico, de modo a inserir uma vertente interpretativa superficial.

Foi realizada uma sessão de entrevista semiestruturada com o professor de Física, aqui denominado Jonas Viana. A entrevista foi realizada pela ferramenta do *GoogleMeet* e direcionou-se a compreender os principais aspectos relacionados à biografia do professor, perpassando pelos diversos momentos e contextos de sua vida pessoal até sua chegada e vivência nos primeiros momentos de sua carreira profissional na docência. Dentre os temas e subtemas tratados na entrevista, destacamos: socialização primária (vida familiar, relação com os pais, relação com os irmãos); socialização escolar (relação com os professores, relação com o conhecimento, adolescência, vida universitária); socialização profissional (experiências profissionais, relação com os pares); socialização profissional docente (experiências docentes, relação com os pares, relação com os alunos, relação com a docência etc.).

Para a condução da entrevista em profundidade, dada a sua natureza, foram necessários certos cuidados no que se refere à “entrega” de um autorretrato apresentado pelo entrevistado. Nesse sentido, durante a própria condução lançou-se mão de recursos que buscassem ir além de sínteses de si produzidas pelo entrevistado, ou seja, questionamentos que permitissem obter indícios sobre a existência de disposições. A entrevista, que teve duração de três horas e trinta e sete minutos, foi transcrita na íntegra e posteriormente analisada para a elaboração do retrato sociológico. Cabe ressaltar que a pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos que norteiam as pesquisas realizadas com seres humanos.

Inspirando-nos em Lahire (2004), seguimos os seguintes procedimentos analíticos para a composição do patrimônio disposicional do professor Jonas Viana: a) busca por indicadores das disposições a partir dos múltiplos indícios extraídos do material empírico (entrevistas e retratos sociológicos); b) revelação por parte do professor sobre as mudanças e revisões de suas práticas conforme suas aprendizagens de início de carreira; c) interrogação sobre as propriedades

sociais dos contextos (área de práticas, tipo de interação particular, lugar do indivíduo na organização da atividade ou no âmbito da interação) em que determinadas disposições se constituem e se atualizam; d) reconstrução da gênese das disposições e análise de seu papel e influência no enfrentamento das dificuldades do início da carreira docente.

3. O retrato sociológico de Jonas Viana

Na época em que a entrevista foi realizada, Jonas Viana tinha 48 anos, era casado e residia com a esposa e um dos dois filhos na região metropolitana da capital do Rio Grande do Norte. Atuava como professor de Física na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte. Era licenciado em Física, especialista em Psicopedagogia, mestre e doutor em Física. Atuava como professor de Física há 25 anos, com experiências nos mais diversos contextos educacionais, como escolas públicas e privadas, cursos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio, entre outros. É possível afirmar que o professor se encontrava em um momento muito maduro e fértil de sua carreira docente, o que para Huberman (1992) corresponderia à fase da diversificação, onde o professor se sente motivado e ativo em seu trabalho docente. Na ocasião da entrevista, Jonas encarava um novo desafio com muita empolgação, uma especialização em Educação Profissional e Tecnológica, modalidade educacional na qual atuava.

3.1 Socialização familiar: pai austero e mãe afável

Jonas nasceu e cresceu em uma cidade no interior do estado do Rio Grande do Norte. Foi o terceiro de oito filhos e morava com a mãe e irmãos. Seus pais não foram casados oficialmente e seu pai, que dividia seu tempo com uma outra família constituída em outro casamento, vivia apenas alguns dias da semana com Jonas, sua mãe e irmãos.

A mãe de Jonas, Joana Viana, completou os estudos na educação básica e fez um curso de magistério, no entanto, nunca atuou como professora formalmente, tornando-se dona de casa e exercendo alguns trabalhos informais. O pai de Jonas, Júlio Viana, possuía ensino superior completo, formado em Enfermagem, atuou como enfermeiro e chegou a ser proprietário de farmácias e de um consultório.

Como já destacado, Júlio, além de ter duas famílias, visitava a casa de Jonas apenas por dois ou três dias da semana e mantinha com a companheira e com os filhos uma relação relativamente conturbada. Júlio era um homem rígido, de difícil convívio e diálogo. Jonas relata que era bastante ausente, que trabalhava durante a semana e, no tempo que lhe restava, dividia-se entre as duas famílias. Além da rara presença paterna, Jonas tinha que lidar com a módica comunicação e a personalidade austera do pai, que costumava se colocar em uma posição de bastante autoridade em relação aos filhos.

Nós tínhamos uma relação de subserviência com meu pai, eu e meus irmãos. Nós obedecíamos porque éramos dependentes. Era uma relação que podia ser mais fácil, mas que era de total obediência. Ele era bem rígido e se desobedecêssemos era “peia” (Jonas Viana).

O professor Jonas relatou ainda sobre a forma dura e rigorosa como o pai criou os filhos e sobre a distância sentimental e afetiva que tinham, devido à dificuldade de diálogo e a raridade dos momentos em que se encontravam. Apesar dessa relação distanciada e carente de afetividade explícita, Jonas afirma ter amado muito seu pai.

Ele era rígido. No sentido em que, se não fizéssemos o que ele pedia, o que ele determinasse, haveria consequências. Eram consequências severas. Se ele estivesse zangado, ele poderia bater em nós com o que tivesse na mão: cabo de vassoura, xícara, prato. A relação era essa, de muito respeito com nosso pai. Nunca havia aquela relação de carinho, como por exemplo, a de ficar cheirando ou abraçando ele [...] Nosso pai não estava tão presente, mas o amor estava lá mesmo assim. [...] Mesmo assim, em meio a todo esse contexto, o amor que a gente tinha por ele era um amor muito grande (Jonas Viana).

Muito diferente da relação com o pai, Jonas era muito mais próximo da mãe, de quem recebia muito carinho e afeto.

Com a minha mãe, era uma relação mais próxima, de mais amor e carinho. [...] de fazer aquele cafuné, de pentear o cabelo, de dar banho, era uma relação mais íntima. [...] todos os filhos foram bem mais próximos de mãe porque ela estava ali presente praticamente em todas as etapas de nossas vidas (Jonas Viana).

Diante das constantes ausências do pai, era a mãe que desempenhava o papel de acompanhar de perto a trajetória de Jonas, sobretudo no que se refere às vivências até a adolescência e início da escolarização.

3.2 Socialização escolar e o trabalho precoce por necessidade

Antes mesmo de iniciar seus estudos formalmente, Jonas se alfabetizou com o auxílio de sua mãe. Como estudante do magistério, Joana praticava o que aprendia no curso com seus próprios filhos e com isso os ensinou a ler, a escrever e realizar cálculos básicos, como a tabuada.

A minha primeira professora foi exatamente a minha mãe, pois ela fazia magistério na época. [...] Ela começou a me alfabetizar em casa. Lembro-me do processo, ela ia aplicando o que estava aprendendo nas ferramentas do curso de magistério. Ela aproveitava e aplicava isso em casa. Ela comprou uma cartilha de alfabetização muito boa, que tinha a foto de Santos Dumont na capa e o 14 bis. Ela usou um método bem básico, começando pela abordagem silábica. E assim foi, até que chegou o momento da minha idade escolar (Jonas Viana).

Aos seis anos, já alfabetizado, Jonas foi matriculado em uma escola estadual, cujo nome e localização recordava claramente. Nesse primeiro contato com a escola, Jonas relata que teve forte apego ao ambiente escolar. Segundo seu depoimento, foi matriculado antes da idade certa para aquela série, assim, teve que interromper esse primeiro ano de estudos, retornando no ano seguinte.

Na época, eu deveria ter sido matriculado com sete anos. Fiz a primeira série até a metade do ano e aí foi identificado que eu estava fora da faixa etária correta. Foi frustrante, pois eu já estava muito familiarizado com a escola. Minha primeira professora na escola era a professora Luiza, lembro o nome dela. Tive que sair e voltei no ano seguinte, já com sete anos de idade, e comecei minha trajetória (Jonas Viana).

Seu apego pela escola e pelos estudos durou até a sexta série, início dos anos finais do Ensino Fundamental. Por volta da sétima série, quando passava por conflitos familiares, por uma relação tensa com o pai e por uma ambivalência que atravessava na adolescência, seu interesse pelos estudos evanesceu. Mesmo assim, Jonas conseguiu concluir o Ensino Fundamental sem maiores problemas.

Faltava muita coisa e isso gerava uma série de frustrações e problemas na minha cabeça de adolescente. Começava a questionar muitas coisas, fazendo perguntas sobre o porquê de ser assim, porque não havia união, porque ele [pai] não podia ficar conosco, porque a gente não podia tê-lo em casa. Esses questionamentos começaram a surgir, acompanhados de certa revolta. Acabei sendo negligente com a sétima série, quase não consegui completá-la (Jonas Viana).

Com o início do Ensino Médio, surgiu também a necessidade de auxiliar nos proventos da família e a opção encontrada por Jonas foi a de trabalhar como vendedor ambulante. Assim, aos quatorze anos, com o auxílio da mãe, começou a trabalhar na venda de salgados em diversos comércios da região.

Quando estava no Ensino Médio, fui ambulante, vendia pastel, cachorro-quente e, principalmente, “dindim”. Era um bico que eu fazia para ajudar a minha mãe, porque a situação não era muito simples. [...] Essa atividade se tornou meu trabalho. Eu passava as manhãs e tardes vendendo [...] (Jonas Viana).

Mesmo exercendo uma atividade que não era muito lucrativa, Jonas conseguia auxiliar financeiramente nos gastos familiares e, ainda assim, ter dinheiro para gastar consigo mesmo. Ele relata que depois de algum tempo do trabalho como ambulante, conseguiu o montante para trocar a geladeira de casa, algo que além de ser bom para sua família, foi também benéfico para o armazenamento dos produtos que vendia.

Jonas desempenhou essa atividade até o término do Ensino Médio, por volta dos dezoito anos, quando percebeu que necessitaria de empregos que lhe garantissem uma rentabilidade maior, de modo a contribuir mais com os gastos da família. Nesse período, seu pai queria que seus filhos trabalhassem para ele como agricultores, em uma porção de terra da família, no entanto, Jonas nunca considerou essa possibilidade como trajetória profissional. Júlio não acompanhava a vida escolar de Jonas e dos irmãos e queria que os filhos trabalhassem todos os finais de semana em suas terras, herdadas da família. Mesmo contra a vontade, teve que trabalhar no terreno do pai aos finais de semana por um período, assim como seus irmãos. Assim, durante o Ensino

Médio, era vendedor ambulante para ajudar a mãe e, no pouco tempo que sobrava, tinha que se dividir entre estudar e trabalhar para o pai.

Esse período do Ensino Médio foi muito intenso para Jonas, haja vista seu envolvimento com o trabalho e com o término dos estudos na educação básica. “No ensino médio, eu me esforçava bastante. Eu estudava quando chegava do colégio, às dez horas da noite. Meu ensino médio foi todo a noite, porque tinha que ajudar durante o dia, nessa minha vida de ambulante” (Jonas Viana). Apesar de ter uma vida escolar equilibrada, sem grandes problemas, não vislumbrava a educação como algo que pudesse lhe abrir novos caminhos, exceto pela posse do diploma. Era como se não tivesse condições de, a partir de seu contexto familiar e de sua realidade material, compreender a educação como algo para além da escola, que tivesse consequências em sua vida prática. “Na verdade, eu não tinha a visão de que a educação era o que ia fazer com que eu encontrasse meu lugar ao Sol ou que fizesse eu ingressar no mercado de trabalho” (Jonas Viana).

Por meio desse comportamento de Jonas é possível evidenciar o que alguns autores destacam como uma característica da vida contemporânea, as atitudes e comportamentos dos jovens encrustadas no tempo presente, limitadas ao imediato e ao agora (Cárdenas, 2005; Oliva-Augusto, 2002). “Além da imprevisibilidade e das incertezas que marcam suas vidas, o amanhã muitas vezes fracassa em proporcionar possibilidades de concretização de suas aspirações” (Savegnago; Castro, 2020, p. 2)

Jonas só passou a compreender a escola e o Ensino Médio como uma possibilidade de ascensão social a partir do segundo ano, quando passou a interagir com colegas que viviam outras realidades, principalmente no que se refere ao mundo do trabalho. Naquele momento passou a almejar um trabalho formal e com carteira assinada.

Foi na segunda série ou terceira série do ensino médio que comecei a interagir com colegas que trabalhavam e tinham empregos formais, com carteira assinada. Comecei a perceber que precisava concluir pelo menos o ensino médio para conseguir algo melhor para mim e arranjar um trabalho mais estável. Na época, não pensava em ser professor de forma alguma, não tinha interesse no magistério (Jonas Viana).

De modo geral, nesse período, foi dedicado aos estudos e tinha uma ótima relação com os professores de diferentes disciplinas. Jonas comenta que, certa vez, foi repreendido por um professor de Língua Portuguesa que o alertava sobre suas dificuldades em leitura e interpretação de texto. Era um professor muito exigente e por quem Jonas tinha muito respeito, desempenhando papel importante em sua motivação para com a leitura e escrita. “Ele me chamou e disse: ‘você é muito pobre de leitura, de interpretação, não consegue escrever. Então, esse livro aqui, você vai ter que ler e depois fazer uma síntese’” (Jonas Viana).

Em certo momento, Jonas mantinha uma relação competitiva com os colegas de classe, fazendo com que buscasse atingir melhores notas e maior conhecimento nas disciplinas. Vendo seu empenho e veia competitiva, seu professor de matemática o incentivava para que se inscrevesse em olimpíadas acadêmicas e atividades que exigiam certo nível de habilidade em matemática. “O professor de matemática gostava muito de mim, sempre me botava para

participar dos torneios de interclasse. Ele via alguma coisa em mim, não sei o que ele via, mas sempre queria que eu estivesse envolvido nas atividades acadêmicas” (Jonas Viana).

Ainda durante o período da escola, no ensino médio, Jonas teve contato com a igreja cristã, onde relata ter enriquecido seu convívio social e capacidade de interação. O contato que teve com a religião se deu no mesmo período em que enfrentava muitas dificuldades de relacionamento com o pai. Nessa época, por conflitos existenciais, acabou entrando em contato com as drogas e sendo negligente com os estudos.

Foi justamente por causa da religião, do grupo religioso, que acabei saindo da escola onde estava e indo para outra. Minha primeira e segunda séries do ensino médio foram muito boas, no entanto, no finalzinho da segunda série, comecei a me envolver com drogas. Esse período marcou o início de uma perda de foco e objetivo na minha vida (Jonas Viana).

Jonas relata que a aproximação com o pensamento cristão se deu durante os intervalos das aulas na escola onde estudava, onde ocorriam atividades recreativas e educativas, organizadas, em geral, por diferentes instituições de diferentes vertentes religiosas. Ao participar dessas atividades, sentiu afinidade pelos princípios veiculados por aqueles grupos religiosos.

Diante da minha situação complicada, fiz a decisão de frequentar a igreja, onde encontrei um ambiente acolhedor e um apoio espiritual que eu precisava. Esse período de turbilhão emocional em casa e nas minhas escolhas me levou a tomar essa decisão, que teve um impacto positivo na minha vida. Com o tempo, essa decisão me ajudou a sair desse ciclo destrutivo. Embora tenha sido um período difícil, serviu como uma experiência de aprendizado e crescimento (Jonas Viana).

Nesse contato com a igreja através da escola, Jonas se aproximou e se tornou amigo de um pastor, o qual lhe aconselhou e o auxiliou na travessia das situações adversas que enfrentava. Passou a fazer parte de um grupo de jovens, contexto que considera ter aprendido bastante sobre si mesmo e suas próprias vontades, principalmente nas relações com diferentes pessoas, que expunham diferentes objetivos de vida. Segundo Jonas, além do desenvolvimento como indivíduo, no contexto da igreja teve contato com grupos de música, aprendeu sobre arte e conseguiu estabelecer diversas relações interpessoais que contribuíram para expandir seus horizontes. Apesar de ter estabelecido uma conexão próxima com a religião, Jonas relata que, para ele, o contato com diferentes pessoas e realidades era a parte que mais lhe gerava interesse.

As relações interpessoais que estabeleceu durante esse período tiveram influência direta sobre a decisão de Jonas em mudar a forma como estava levando a vida. Nessa perspectiva, relata que encontrou a oportunidade de se redimir diante de atitudes que considerava nocivas para seu próprio desenvolvimento como indivíduo e decidiu buscar oportunidades e estabelecer metas para sua vida.

3.3 Juventude e emancipação forçada

No final do Ensino Médio, Jonas, já não mais satisfeito com sua atividade no comércio ambulante e influenciado por seus amigos de escola que já possuíam empregos formais, foi em busca de uma nova atividade profissional. Por conhecer muitas pessoas na cidade, muito por conta de seu trabalho como vendedor ambulante, frequentava espaços diversos e, assim, conhecia também pessoas diversas, como frentistas de postos de gasolina, caminhoneiros, empresários, viajantes de diferentes localidades, entre outros. Foi a partir dessa rede de relações que conseguiu emprego em uma fábrica de buggys, onde lixava as carrocerias dos veículos. “Eu trabalhei mais ou menos um ano lá sem carteira assinada, só por produção” (Jonas Viana).

Ao fim do Ensino Médio, com dezenove anos de idade, Jonas tomou a decisão de não prosseguir com os trabalhos nas terras de seu pai, algo que ele nunca gostou de fazer. “Meu pai queria que eu fosse agricultor, mas essa não era a minha *vibe*, não era o que eu ia fazer” (Jonas Viana). Tal decisão não foi bem recebida por seu pai, que, de maneira bastante rígida, expulsou Jonas de casa. “Chegou o momento em que eu disse que não dava mais certo. Foi quando ele me colocou para fora de casa. Ele disse: ‘aquele que come do meu feijão também prova do meu cinturão’” (Jonas Viana). Naquele momento, Jonas não entrou em confronto com o pai.

Então, resolvi não entrar em confronto com ele. Eu disse: “Tudo bem, papai, eu vou me organizar, não se preocupe”. Eu estava muito nervoso nessa época [...] eu não fui para o confronto com ele, porque eu o amava muito, não havia necessidade de briga (Jonas Viana).

De modo a se distanciar daquele contexto, Jonas seguiu viagem escondido na carroceria de um caminhão para a capital de outro estado da região Nordeste. Naquela cidade, por cerca de um ano, passou por momentos de muitas dificuldades, morando em comunidades carentes e até mesmo nas ruas. “Dormi na praça e de lá da praça eu fui morar num barraco numa favela” (Jonas Viana).

Realizava inúmeros serviços informais para que conseguisse garantir alimentação, como por exemplo, em postos de gasolina e em lanchonetes. “Buscava coisas para fazer e conseguir algum dinheiro. O pessoal do posto me dava uns trocados, ou às vezes uma coisa para comer” (Jonas Viana). No posto de gasolina, Jonas observava a forma como os frentistas trabalhavam, principalmente no manuseio das bombas de combustível. Com o passar do tempo, os frentistas começaram a deixá-lo ajudar no serviço informalmente, abastecendo carros pequenos e verificando as bombas que concluíam abastecimento. Após certo período, conseguiu o emprego fixo como frentista no posto de gasolina. “Aí foi quando minha carteira foi assinada pela primeira vez, como frentista de posto de gasolina” (Jonas Viana).

Novamente Jonas se aproximou da igreja, desta vez por meio de amizades que adquiriu no novo emprego como frentista. O posto onde trabalhava ficava próximo a um acampamento cristão e, por circunstâncias diversas, novamente passou a frequentar aquele espaço, que lhe foi muito acolhedor. Passou por uma intensa socialização junto àquela comunidade cristã, cuja doutrina já lhe era familiar, passando a participar de diversas atividades sociais e recreativas. Nesse contexto, iniciou um curso de Teologia para se tornar pastor.

No tempo da escola eu tive contato com a igreja, mas, mesmo que tenha me convertido, não estava pronto para seguir nesse caminho [...] Depois de um tempo de contato com o pessoal desse acampamento, tomei uma decisão. Tive aquele sentimento de seguir meu caminho, de servir mesmo (Jonas Viana).

Depois de mais de um ano vivendo sozinho e trabalhando no posto de gasolina, em suas primeiras férias, decidiu retornar à casa de sua mãe para visitar a família. Nessa viagem, aproveitou para realizar as provas do vestibular para a universidade que ficava localizada em sua cidade natal. “Aí quando eu fui de férias para a minha cidade natal eu fiz inscrição no vestibular. Eu fiz para Pedagogia e a segunda opção para Física” (Jonas Viana).

As escolhas pelos cursos não eram muito claras para Jonas, que relata ter pensado em Pedagogia por lembrar de alguns professores que teve no Ensino Médio e, em Física, por ter recordado que se tratava de algo relacionado ao estudo na natureza. “Eu coloquei Física como segunda opção pela questão dos fenômenos. Lembrei de alguma coisa sobre a natureza” (Jonas Viana). Mesmo com a recordação de que a Física tratava de fenômenos da natureza, Jonas ressalta que não teve aulas significativas dessa disciplina na escola básica. “E aí o meu contato com a Física foi no ensino médio, na primeira série. Tive um professor que era professor de Artes e dava aulas de Física. Durante os três anos do ensino médio ele trabalhou sobre os movimentos. Só os movimentos. MRUV” (Jonas Viana).

Naquele ano, em 1994, foi aprovado no vestibular para o curso de licenciatura em Física em uma universidade pública do estado. “Eu fiquei na suplência de Pedagogia e passei em Física. Chutei as questões de cima até embaixo e acertei [...] Passei em segunda opção para Física e entrei” (Jonas Viana). Cabe ressaltar que essa era a segunda tentativa de Jonas em ingressar no ensino superior, na primeira, não obteve sucesso no vestibular quando almejou os cursos de Pedagogia e Letras. Jonas precisou vencer as limitações e as desvantagens que herdou de sua escolarização e da atmosfera cultural de seu meio social.

Ao mesmo tempo que conquistava uma realização pessoal com a aprovação no vestibular, ficou apreensivo em ter que abandonar sua vida, relativamente estável naquele momento, na capital que estava residindo. Ali já havia conquistado um emprego formal e estabelecido diversas amizades, além do curso de Teologia que já havia iniciado. Ademais, nutria uma grande amizade com os donos do posto de gasolina, que acabaram tornando-se seus companheiros na igreja. “Eu tinha a ambição de chegar a ser chefe de turma, porque o salário era mais alto e estava na *vibe* da Teologia. Eu tinha um planejamento, eu tinha metas. Tinha esses objetivos. Eu queria Teologia e eu estava muito próximo” (Jonas Viana).

Diante de um aparente dilema – “Eu fiquei numa sinuca de bico” -, Jonas analisou sua situação e ponderou o fato de que sua atuação como frentista era finita, ou seja, não teria muitas perspectivas de crescimento profissional. “Uma coisa finita em que ia ficar parado no tempo e no espaço. Ia ficar ali, não ia sair dali” (Jonas Viana). Assim, decidiu por retornar à sua cidade natal e ingressar no curso de licenciatura em Física, um curso recém-criado na universidade localizada em sua cidade.

É interessante notar a virada no pensamento de Jonas, transformação esta que se deu de maneira gradual e bastante influenciada pelas intensas vivências daqueles últimos anos. Jonas, progressivamente, passou a estabelecer um projeto de futuro que contornasse um sentido para sua biografia, em outras palavras, estabeleceu metas para si.

Ao retornar para a cidade em que nasceu e cresceu, voltou também a morar na casa de sua mãe e reencontrou a família novamente. Dentre os familiares, estava Júlio, seu pai, que ainda guardava ressentimentos e exigiu que Jonas lhe entregasse todo o dinheiro que trazia.

E quando eu cheguei lá, pasmem vocês, a primeira coisa que ele [pai] disse foi que eu tinha que dar para ele todo o dinheiro que eu tinha. Aí eu dei para ele todo o meu saldo de salário que eu tinha. E aí isso me chocou um pouco. Depois de mais de um ano de trabalho, de uma experiência muito positiva, muito significativa, tive que passar tudo para ele (Jonas Viana).

Jonas, mais uma vez, não questionou a imposição de seu pai e o obedeceu sem hesitar.

3.4 Ingresso e permanência na universidade: suporte dos outros

Jonas relata que os primeiros meses na universidade foram complicados e que, de início, teve muita dificuldade para cumprir, simultaneamente, disciplinas como Álgebra Linear, Álgebra Vetorial, Cálculo e Física Geral. Apresentava muitas lacunas conceituais nessas disciplinas, algo que ele credita muito ao seu déficit em relação às disciplinas propedêuticas do Ensino Médio. Jonas apresentou um péssimo rendimento no início do curso, reprovando em diversas disciplinas. É muito comum esse tipo de trajetória, haja vista que “depois de todo um esforço para transpor as barreiras e ascender ao ensino superior, os jovens estudantes das camadas populares precisam ainda se adaptar às exigências impostas por cada curso” (Passos; Gomes, 2012, p. 357).

Em casa, seus pais enfrentavam uma situação financeira muito difícil. Joana continuava lavando roupas, mas sem a ajuda do filho, sendo sua renda insuficiente para os gastos básicos. Júlio, por sua vez, tinha passado a morar permanentemente junto de Joana e atravessava uma delicada crise financeira. No contexto em que viviam, Júlio não fazia questão de que os filhos estudassem, dessa forma, Jonas não recebia nenhum suporte familiar para realizar os estudos. É bastante evidente o quanto o pai de Jonas não dispunha de uma “competência” crucial para o êxito do investimento escolar de seus filhos, qual seja, a de se envolver ativamente na escolaridade dos filhos, o que Vieira (2013, p. 52) denota como a “construção de um projeto (de futuro) por via da orientação escolar e vocacional”.

Durante o semestre, Jonas tinha que sair cedo da universidade por não ter dinheiro para se alimentar fora de casa, em contrapartida, não conseguia estudar adequadamente em casa, uma vez que o ambiente não apresentava condições favoráveis para isso. Após a primeira prova de Cálculo, seu professor o chamou para uma conversa e o questionou sobre as razões para o baixo rendimento. Jonas explicou a situação em que se encontrava, sobretudo os problemas financeiros e dificuldades para estudar nessas condições, principalmente por carregar um déficit em matemática básica. O professor,

então, se propôs a custear todas suas refeições durante todos os dias da semana, desde que ele estudasse e obtivesse êxito em todas as disciplinas. Além disso, disponibilizou outros materiais sobre matemática básica que pudessem subsidiar seus estudos de Cálculo.

Quando eu fiz a primeira prova de Cálculo eu tirei zero. [...] O professor de Cálculo me chamou para conversar e disse: “Me diga o que foi que aconteceu”. Eu percebi que ele não queria saber só se eu não tinha base, ele viu que eu não tinha base nenhuma, isso aí ele já sabia. Ele queria saber algo mais, acho que algo pessoal, alguma coisa assim do meu pessoal para tentar me ajudar. Eu não sei o que esse cara viu em mim. Ele disse assim: “Vamos fazer o seguinte, eu vou passar para você esse material aqui e você vai ter que estudar em paralelo. Toda a parte de funções, tudo de matemática básica”. Aí eu disse: “Professor, dessa forma eu vou ter que passar o dia inteiro aqui e não tem como, pois, eu tenho que ir pra casa para comer”. Ele me respondeu o seguinte: “Você quer continuar?” Eu disse que sim. Ele me disse: “Faz o seguinte, eu faço isso com você, eu pago o seu lanche da manhã e da tarde. Você quer?” Eu disse: “Sim, quero” (Jonas Viana).

Jonas percebeu que a oportunidade de ter o dia inteiro para estudar era única e aproveitou ao máximo. Todos os dias ia à biblioteca e dava o seu melhor para recuperar todos os conteúdos que apresentava dificuldades. Nesse período, seus colegas de turma também o ajudavam bastante, seja em relação a recursos financeiros, seja em relação aos estudos propriamente ditos. Todo esse auxílio foi fundamental para que conseguisse todas as aprovações no início do curso, mesmo com muitas dificuldades. “Eu consegui terminar o primeiro período aos trancos e barrancos” (Jonas Viana).

Em meados do terceiro período do curso, um episódio bastante marcante aconteceu na trajetória acadêmica de Jonas. Acabava de abrir um edital para seleção de um bolsista para monitoria em um laboratório, algo que foi visto por Jonas como uma grande oportunidade, dada suas condições financeiras que ainda eram muito precárias. Dos poucos alunos que continuavam no curso de Física, Jonas era aquele que mais necessitava daquela bolsa, haja vista que todos eles eram oriundos de famílias que possuíam certo capital financeiro. “Desses seis, o único que tinha problemas econômicos era eu. E todo mundo da turma sabia, pois eles me ajudavam com materiais, cópias etc.” (Jonas Viana). Em segredo, nenhum de seus colegas de turma concorreram a bolsa, deixando que Jonas fosse o único concorrente e pudesse ser contemplado com a bolsa, de modo a ter melhores condições de permanência no curso.

Eu achando que eles iam se inscrever e ninguém se inscreveu. Só que eu achava que todos tinham se inscrito. [...] Aí eu me inscrevi e quando foi no dia da divulgação, só tinha eu na lista. Foi surpresa demais isso. Esses caras me enganaram, não se inscreveram. E aí eu fui sozinho nessa seleção. Foi show de bola, pois, eu estava para desistir. Não tinha recursos. Eu fui o primeiro monitor de física. Foi o gás que me deu, o folego que eu consegui para continuar (Jonas Viana).

Após conseguir se restabelecer financeiramente, Jonas relatou ter seguido o curso com mais calma e tranquilidade, sem maiores percalços. Se sentia incentivado pela grande ajuda que recebia dos colegas e dos professores, fundamental para superar o início de muita dificuldade. “Eu comecei a perceber que o curso tinha esse viés humano, que minha turma tinha esse olhar humano, essa preocupação humana. Os caras estão apostando em mim, estão acreditando em mim, minha turma acreditou em mim” (Jonas Viana).

Então, após o grande esforço para transpor tantas barreiras e conseguir a tranquilidade relativa para seguir o curso, Jonas teve oportunidade de ver o curso de uma maneira mais humana, consolidando seu entendimento sobre o papel do professor na formação do indivíduo. Durante esse período abriu seu leque de conhecimentos com cursos de aperfeiçoamento em Ensino de Física e projetos de extensão, sempre criando laços e admirando os professores com os quais interagiu. Jonas conseguiu concluir o curso regularmente, com quatro anos de duração.

3.5 Início do magistério, choque de realidade e comprometimento definitivo: o papel das disposições e do contexto

Até aqui, o retrato sociológico de Jonas Viana evidenciou uma trajetória que permite a inferência de uma **disposição ascética**. Ou seja, um princípio gerador de práticas que valorizam a disciplina, a restrição dos prazeres imediatos com vistas a ganhos em longo prazo. Essa disposição é caracterizada por práticas de renúncia ao mundo com objetivo de adquirir um elevado intelecto e espírito. Para Japiassú e Marcondes (2001) trata-se de:

Regra de vida pautada pela renúncia voluntária aos prazeres sensíveis, implicando uma mortificação das paixões, obtenção da perfeição moral e ao desabrochamento espiritual. Ex.: i) a ascese cristã ou devotamento do espírito à meditação das coisas divinas. Toda regra ou estilo de vida pautada pela austeridade pessoal e por comportamentos comedidos e metódicos. ii) a ascese intelectual na pesquisa científica. Doutrina moral ou religiosa que preconiza um modo de vida austero, feito de privações e mortificações, tendo em vista alcançar a perfeição moral e o domínio de si (Japiassú; Marcondes, 2001, p. 18).

A disposição ascética de Jonas teve sua gênese em sua socialização religiosa, no período de sua adolescência. Práticas de ascese eram bastante recorrentes em sua trajetória, principalmente aquelas que tinham em vista a superação de dificuldades financeiras, como a determinação para alcançar o emprego no posto de gasolina, a disciplina para focar nos estudos durante a graduação, entre outras. Essa disposição também teve papel fundamental na maneira como Jonas enfrentou as primeiras dificuldades da docência, como se discorre a seguir.

Jonas iniciou sua atuação no magistério ainda na metade do curso de licenciatura, quando teve seu primeiro contrato como professor temporário na rede estadual. Essa experiência, juntamente com os estágios supervisionados do curso, lhe proporcionou experimentar a docência já em condições reais de sala de aula, de modo que pudesse colocar aquelas vivências como objeto de

análise e reflexão. Nesse período, pôde colocar em prática tudo que vinha apreendendo durante a licenciatura e suas vivências e trocas interpessoais. O gosto pelas questões relacionadas ao ensino só aumentava, e o professor iniciante se envolvia cada vez mais em contextos formativos que pudessem contribuir para sua atuação docente, como foi o caso do curso de aperfeiçoamento que realizou em outra universidade, localizada na capital do estado.

Jonas vislumbrava fortemente a atuação como professor, principalmente quando notava que um de seus colegas de curso encontrava-se bem estabelecido na profissão, ascendendo socialmente por meio da docência. Às vésperas de concluir o curso, Jonas foi convidado para participar de um processo seletivo em uma escola privada de sua cidade, uma instituição de cunho religioso e de muita referência e tradição. Mesmo desacreditado em sua aprovação, Jonas obteve sucesso na seleção e assim continuava sua trajetória como professor, agora com o diploma de licenciado em Física. “Aí eu fui aprovado. Fui trabalhar na [escola particular]. Foi lá que realmente me colocou no caminho, me colocou nos trilhos, me mostrou o caminho das pedras” (Jonas Viana).

Sem dúvida alguma, essa experiência como professor de Física da escola particular foi fundamental para que Jonas desenvolvesse uma série de saberes da docência e se desenvolvesse profissionalmente. “Eu peguei as turmas de primeiro ano. Eu era verde demais, apanhei, mas apanhei [...] cometi muitos erros. Mas a coordenadora e a supervisora tiveram uma paciência de Jó comigo” (Jonas Viana). O professor reflete sobre o quanto lhe faltava tato pedagógico naquele momento de início de carreira, em como tinha dificuldades nas relações com os alunos adolescentes. “[...] eu era muito brutão. [...] minha dificuldade foi lidar exatamente com o adolescente. Nas trocas e nos diálogos com o adolescente de primeira série do ensino médio” (Jonas Viana).

É muito interessante notar a importância do contexto no qual o professor iniciou sua docência, uma escola que contava com uma equipe pedagógica que lhe deu todo o suporte necessário para o enfrentamento dos primeiros desafios da carreira.

Um ano todo letivo é muita coisa, a gente acha que não é, mas é muita coisa, é algo que passa rápido, mas é uma vivência. [...] Meus primeiros momentos emblemáticos de quando eu comecei a lecionar foram exatamente as questões de eu não considerar certas respostas dos alunos. Tinha que ser aquela resposta bem desenhadinha, não podia faltar nada. Eu precisava ponderar algumas coisas e não ponderava. Mas essas coordenadoras me ajudaram bastante a perceber isso e fazer de forma diferente. Eu comecei a avançar como professor de Física, na docência e na forma de lidar (Jonas Viana).

Em uma perspectiva similar, Papi (2020), em uma análise do desenvolvimento profissional de professoras iniciantes, revelou o impacto da coordenação pedagógica no acolhimento e na construção da autonomia e do conhecimento profissional das professoras.

As condições contextuais encontradas por Jonas favoreceram seu processo de socialização profissional, processo este que acontece de forma mais intensa que em experiências da formação inicial (Marcelo, 1999). Sendo a socialização profissional um processo que ocorre por meio da articulação entre

o agente em socialização e o contexto profissional (Campos; Ferenc; Dotta, 2022), podemos apreender que a influência do estabelecimento de ensino e da interação com os pares, contribuiu para amenizar os primeiros desafios do início da carreira de Jonas.

Somado a isso, de maneira ascética, Jonas ia ao encontro de oportunidades para se aperfeiçoar e se desenvolver no âmbito da atividade docente, como já destacado, ao investir em cursos e formações complementares, sempre no sentido de melhorias em sua prática docente.

Esse curso de aperfeiçoamento que mudou a minha perspectiva de como abordar a Física. Mesmo seguindo sistema apostilado, que tem que seguir, eu fazia umas coisas diferentes. Esse aperfeiçoamento me proporcionou um olhar diferenciado, foi muito boa essa experiência, ajudou bastante, eu vi muita coisa lá na frente (Jonas Viana).

Não demorava muito para que Jonas já utilizasse aquele contexto para experimentar diferentes metodologias e diferentes formas de se abordar a Física.

O que se percebe na trajetória docente de Jonas, sobretudo nos primeiros anos de sua atuação como professor, é a forma empática que costumava lidar com os estudantes, sempre buscando ver no aluno alguma semelhança com sua própria trajetória. “As relações interpessoais são muito fundamentais, assim como a interatividade, na sala de aula são fundamentais” (Jonas Viana). O professor tinha apreço por acompanhar a trajetória de seus alunos e buscava ajudá-los a conseguir ter melhores rendimentos, se constituindo como um guia para incentivar os estudantes.

A disposição ascética de Jonas lhe foi favorável nos primeiros anos de sua atuação no magistério, haja vista que não desistiu do ofício naquele momento, em que, de maneira ascética, acreditava que fosse possível se aperfeiçoar e garantir melhores práticas e, conseqüentemente, resultados mais satisfatórios em suas aulas. De maneira articulada, outra disposição foi fundamental para que Jonas atravessasse o início da docência de modo a se manter no ofício, a **disposição à resiliência**. Essa disposição caracteriza a forma em que Jonas enfrentava as adversidades, muito caracterizada por uma obstinação e resistência em períodos árduos de sua biografia.

Um sujeito resiliente pode ser considerado como aquele que encontra maneiras criativas diante de uma adversidade e apresenta força perante situações difíceis e extremas. Essa disposição em Jonas pode ter sua gênese em sua infância e adolescência, onde necessitava lidar com inúmeras adversidades em seu contexto familiar, como por exemplo as condições econômicas da família e a distância de seu pai.

Na literatura educacional, a noção de resiliência está presente em estudos que, sobretudo, demarcam sua importância como fator fundamental ao bem-estar no exercício da profissão docente. Nessa perspectiva, o educador resiliente estaria apto a desenvolver estratégias para enfrentar as adversidades de seu trabalho e a refletir sobre sua formação docente para o desenvolvimento profissional (Antunes, 2003; Fajardo; Minayo; Moreira, 2010; Nascimento, 2019).

Também no âmbito de sua socialização profissional, uma disposição à resiliência para compor o patrimônio disposicional de Jonas, foi fundamental para que atravessasse os primeiros momentos de sua carreira docente, período marcado inúmeras vicissitudes. É importante não deixar de destacar o papel

crucial do contexto encontrado por Jonas, pois se o professor se adaptou à “nova experiência socializadora é porque as disposições que os levam a isso foram solidamente incorporadas e encontram um contexto favorável à sua manifestação” (Nogueira, 2016, p. 62). A travessia do choque com a realidade até o comprometimento definitivo para com a docência pôde ser suavizada sob a influência de disposições (ascética e à resiliência) e condições contextuais favoráveis.

4. Considerações finais

Ao considerarmos que o desenvolvimento profissional docente é um processo de transformação que ocorre com o professor no âmbito do campo profissional e que se dá de maneira diacrônica e sincrônica, a perspectiva disposicionalista se mostra frutífera para a exegese desse tipo de processo. O olhar sobre a biografia de um professor para compreender as condições subjetivas e objetivas que encontra para o atravessamento de determinadas etapas de sua trama profissional pode ser de grande valia para o entendimento de fatores que influenciam na permanência e no desenvolvimento na profissão.

Por meio do retrato sociológico do professor Jonas Viana foi possível inferir o desenvolvimento de duas disposições fortemente arraigadas em seu repertório, quais sejam, uma disposição ascética e uma disposição à resiliência. Essas disposições se constituíram como fundamentais para que o professor atravessasse o período mais crítico da carreira docente, que são os primeiros anos, caracterizados por um período de choque de realidade. As socializações do professor se cristalizaram na forma de disposições, maneiras duráveis de agir, pensar e sentir que, diante de inúmeras crises em nível individual e estrutural foram fundamentais para o atravessamento do início da carreira e, portanto, da permanência e do desenvolvimento profissional na docência.

Cabe destacar que não se trata de um atravessamento sem afetação, mas sim marcado por uma experiência potente de produção de saberes que catalisam processos de desenvolvimento profissional docente. Experiência como território de passagem, como lugar de chegada, como espaço do acontecer (Larrosa, 2002), onde o sujeito da experiência perpassa pelos acontecimentos e tem sua prática docente (trans)formada, (re)criada e (re)inventada.

O patrimônio disposicional de Jonas, no qual destacamos as disposições identificadas como ascética e à resiliência, contribuiu substancialmente para seu atravessamento de uma das fases mais importantes e cruciais da profissão docente e, portanto, para seu desenvolvimento profissional. Essa contribuição se deu basicamente em dois aspectos de suas vivências iniciais no magistério. O primeiro se refere às microrrelações de sala de aula, ou seja, na maneira como asceticamente se implicou na melhoria da condução de seu ensino e na relação empática com seus alunos. O segundo aspecto diz respeito às macrorrelações com as instituições escolares e com a própria profissão, a qual, de maneira resiliente, optou pelo seu investimento e profundo compromisso com a docência na educação básica.

É importante destacar o papel das condições contextuais que o professor iniciante se depara ao longo de sua trajetória docente. No caso de Jonas, muito marcado pelo apoio que teve de outros profissionais em seus

primeiros passos na docência, contribuindo para seu desenvolvimento profissional.

A opção por pensar a docência na educação básica se voltando para um nível micro, se constitui como uma mudança de vértice que representa focalizar o social individualizado, nas palavras de Lahire (2005, p. 14), “o social refratado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes”. Pensar o docente da educação básica e o seu desenvolvimento profissional é pensar sobre as oportunidades - contextuais e subjetivas – para que possa mobilizar certas disposições que o favoreçam a atravessar/experienciar as vicissitudes e complexidades inerentes à atividade docente.

Referências

ANTUNES, Celso. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade.** Petrópolis: Vozes, 2003, 104 p.

BAROLLI, Elisabeth; NASCIMENTO, Wilson Elmer. Retratos sociológicos e desenvolvimento profissional docente. *In:* MASSI, Luciana; LIMA-JÚNIOR, Paulo Roberto Menezes; BAROLLI, Elisabeth. **Retratos da Docência: contexto, saberes e trajetórias.** Araraquara: Letraria, 2018, p. 410-434. Disponível em: <https://www.letraria.net/retratos-da-docencia/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora, 1999, 336 p.

CAMPOS, Ana Elisa Araújo Maia; FERENC, Alvenize Valente Fernandes; DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. O início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino. **Educação**, v. 47, p. 1-28, 2022.

CÁRDENAS, Ana María Arango. Temporalidad Social y Jóvenes: futuro y no-futuro. **Nómadas**, Bogotá, n. 23, p. 48-57, 2005.

CARVALHO, Maria Andresiele Andrade; MOURA, Diego Luz. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 1–21, 2023.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. *In:* NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1992, p.155-191.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001, 351 p.

DIAS, Guilherme Nogueira. **A constituição da dimensão ética da identidade docente sob a lente da teoria disposicionalista.** 2022. 178 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecilia de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, 2010.

NASCIMENTO, W. E. *O atravessamento do início da carreira docente: uma análise a partir do patrimônio disposicional.*

GONÇALVES, José Alberto Mendonça. A carreira das professoras do ensino primário. *In: NÓVOA, António. (org.). Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 2013, p. 141-169.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António. (org.). Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado:** hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1998, 163 p.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, 212 p.

KELCHTERMANS, Geert. Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. **Teaching and Teacher Education**, v. 9, n. 6, p. 443-456, 1993.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos:** Disposições e variações individuais. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard; Didier Martin. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004, 344 p.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 49, p. 11-42, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIMA JÚNIOR, Paulo Roberto Menezes. Trajetória dos professores de Ciências em tempos de proletarização: família e vocação docente. *In: MASSI, Luciana; LIMA-JÚNIOR, Paulo Roberto Menezes; BAROLLI, Elisabeth. Retratos da Docência: contexto, saberes e trajetórias.* Araraquara: Letraria, 2018, p. 435-459. Disponível em: <https://www.letraria.net/retratosda-docencia/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

LIMA JÚNIOR, Paulo Roberto Menezes; MASSI, Luciana. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559 - 574, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986, 99 p.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999, 272 p.

MASSI, Luciana. Saberes docentes e disposições: aproximações possíveis. *In: MASSI, Luciana; LIMA-JÚNIOR, Paulo Roberto Menezes; BAROLLI, Elisabeth. Retratos da Docência: contexto, saberes e trajetórias.* Araraquara: Letraria, 2018, p. 385-409. Disponível em: <https://www.letraria.net/retratosda-docencia/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

MASSI, Luciana. Formação e atuação de orientadores neófitos em Educação em Ciências. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 18, n. 39, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1828>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MASSI, Luciana. Sociologia em escala individual como referencial teórico e metodológico para investigar a trajetória de professores. *In*: MASSI, Luciana; SILVA, Rafaela Valero da; AGOSTINI, Gabriela. **Retratos Sociológicos de professores de Química: um estudo de trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais.** São Paulo: Livraria da Física, 2020, p. 65-82.

MASSI, Luciana; SILVA, Rafaela Valero da; AGOSTINI, Gabriela. **Retratos Sociológicos de professores de Química: um estudo de trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais.** São Paulo: Livraria da Física, 2020, 312 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2000. 269 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002, 203 p.

NASCIMENTO, Wilson Elmer. **Desenvolvimento profissional de professores de Física: um estudo sob a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação.** 2019. 279 f. (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação, Instituto de Física Gleb Wataghin, Instituto de Química, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

NASCIMENTO, Wilson Elmer.; MIRANDA, Camila Lima.; SOUZA, Helena Lara Barros de. Educadoras e educadores marcantes: ressonâncias na constituição da identidade docente de um professor de Física. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 08, n. 23, p. 01-19, 2023.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação. *In*: Reunião Anual da Anped, 36, 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos [...]** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sesseoes_especiais/se_08_claudionogueira.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. Bernard Lahire: contribuições e limites de uma sociologia em escala individual. *In*: VANDENBERGHE, Frédéric.; VERAN, Jean-François. (org.). **Além do habitus: teoria social pós-bourdiesiana.** 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 49-69.

OLIVA-AUGUSTO, Maria Helena. Tempo, Indivíduo e Vida Social. **Ciência e Cultura**, v. 54, n. 2, p. 30-33, 2002.

OLIVEIRA, Lúcia Matias da. S. **As formas identitárias nos contextos de trabalho: uma análise da profissionalidade docente.** 2014. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional.** 2011. 300f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes: impactos da ação da coordenação pedagógica. **Educação em perspectiva**, v. 11, p. 1-17, 2020.

PASSOS, Guiomar de Oliveira.; GOMES, Marcelo Batista. Nossas escolas não são as vossas: as diferenças e classe. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 347-366, 2013.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n.1, p. 77-95, 2008.

SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro; CASTRO, Lucia Rabello de. Sentidos de Oportunidade da Escola para Jovens de Classes Populares Cariocas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-23, 2020.

SUFICIER, Darbi Masson. **Senso prático e reflexividade na prática de quatro professores do ensino fundamental**. 2017. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, 2000.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, Aurelio. (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988, p. 38-68.

VIEIRA, Maria Manuel. Pais desorientados? O apoio à escolha vocacional dos filhos em contextos de incerteza. *In*: VIEIRA, Maria Manuel. et al. (org.). **Habitar a escola a as suas margens: geografias plurais em confronto**. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação, 2013, p. 51-64. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10729>. Acesso em: 14 jul. 2023.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora. **Teacher professional development: an international review of the literature**. Paris: International Institute for Educational Planning, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

VILLANI, Alberto; BAROLLI, Elisabeth; NASCIMENTO, Wilson Elmer. Revisitando trajetórias docentes: uma sinergia entre contextos e disposições. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 03, p. 270-299, 2020.

Outros colaboradores:

Revisão textual: Camila Lima Miranda. E-mail: camila.miranda@uftm.edu.br

Tradução: Escritório de Tradução – Instituto Ágora – UFRN

Enviado em: 22/02/2024 | Aprovado em: 12/10/2024

