

EDUCADORAS E EDUCADORES MARCANTES: RESSONÂNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE UM PROFESSOR DE FÍSICA

■ WILSON ELMER NASCIMENTO

 <https://orcid.org/0000-0002-9802-3192>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

■ CAMILA LIMA MIRANDA

 <https://orcid.org/0000-0002-3809-2882>

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

■ HELENA LARA BARROS DE SOUZA

 <https://orcid.org/0009-0000-1915-4593>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

No presente artigo, discute-se os resultados de um estudo que teve como objetivo investigar aspectos da constituição da identidade docente de um professor de Física, a partir da construção de um retrato sociológico e de uma análise disposicional. Foram realizadas duas sessões de entrevistas biográficas, cada uma com um foco específico: uma acerca da trajetória do professor nos diferentes contextos formativos; e a outra, prioritariamente biográfica. Nos resultados, apresentamos o retrato sociológico do professor organizado a partir dos eixos: socialização familiar; experiências escolares potencializadoras; caminhos que levam para o ensino; e práticas profissionais. Em seu patrimônio disposicional, a disposição à busca pelo conhecimento se mostrou muito significativa, destacando experiências de formação familiar e escolarização que trazem, de forma bastante decisiva, a importância de educadoras e educadores no desenvolvimento de relações significativas com o conhecimento, com a Física e com a docência. Cabe ressaltar que esses educadores não são somente professores com os quais teve contato em sua escolarização, mas também as próprias familiares que tiveram um decisivo papel no desenvolvimento de sua disposição. Conclui-se que todos esses educadores deixaram marcas na forma de disposições que, no caso aqui analisado, implicaram uma relação íntima com o conhecimento e com a docência.

Palavras-chave: Retrato sociológico. Identidade profissional. Professor de Física.

ABSTRACT

SIGNIFICANT EDUCATORS: RESONANCES IN THE CONSTITUTION OF THE TEACHING IDENTITY OF A PHYSICS TEACHER

This article discusses the results of a study that investigated aspects of the constitution of the teaching identity of a physics teacher, based on the construction of a sociological portrait and a dispositional analysis. Two sessions of biographical interviews were carried out, each one with a specific focus: one on the teacher's trajectory in different formative contexts, and the other primarily biographical. In the results, we present the sociological portrait of the teacher organized from the following axes: family socialization, intensifying school experiences, paths that lead to teaching, and professional practices. In its dispositional heritage, the willingness to search for knowledge proved to be very significant, highlighting experiences of family formation and schooling that bring, quite decisively, the importance of educators in the development of meaningful relationships with knowledge, Physics, and teaching. It is important to emphasize that these educators are not only teachers with whom they had contact during their schooling, but also the family members themselves, who played a decisive role in the development of their disposition. It is concluded that all these educators left marks in the form of dispositions that, in the case analyzed here, implied an intimate relationship with knowledge and teaching.

Keywords: Sociological portrait. Professional Identity. Physics Teacher.

RESUMEN

EDUCADORES SIGNIFICATIVOS: RESONANCIAS EN LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE DE UN PROFESOR DE FÍSICA

Este artículo discute los resultados de un estudio que tuvo como objetivo investigar aspectos de la constitución de la identidad docente de un profesor de Física, a partir de la construcción de un retrato sociológico y un análisis disposicional. Se realizaron dos sesiones de entrevistas biográficas, cada una con un enfoque específico: uno sobre la trayectoria del docente en los diferentes contextos formativos y el otro eminentemente biográfico. En los resultados, presentamos el retrato sociológico del docente organizado a partir de los ejes: socialización familiar, experiencias escolares potenciadoras, caminos

que conducen a la docencia y prácticas profesionales. En su acervo disposicional, la disposición a la búsqueda del saber se mostró muy significativa, destacándose experiencias de formación familiar y de escolarización que traen, de manera muy decisiva, la importancia de los educadores en el desarrollo de relaciones significativas con el saber, con la Física y con enseñando. Cabe señalar que estos educadores no son sólo los maestros con los que tuvo contacto durante su escolarización, sino también las propias familiares, quienes jugaron un papel decisivo en el desarrollo de su carácter. Se concluye que todos estos educadores dejaron huellas en forma de disposiciones que, en el caso aquí analizado, implicaban una íntima relación con el saber y la enseñanza.

Palabras clave: Retrato sociológico. Identidad profesional. Profesor de física.

Introdução

Tornou-se consensual que a natureza do trabalho docente é caracterizada por uma inerente complexidade e variadas fontes de influências, tais como seus aspectos sociais, culturais, históricos, políticos e pessoais (HYPOLITO, 1997; LESSARD, 2009; TARDIF; LESSARD, 2009). A complexidade dessa atividade tem como subjacente uma dinâmica muito dependente dos contextos e do sujeito em um processo sincrônico e diacrônico de sucessivas aprendizagens e desafios.

Dentre essas aprendizagens e desafios, é possível estruturar a atividade docente em diferentes polos. Primeiramente, o objeto do trabalho docente, caracterizado principalmente pelos conhecimentos e práticas realizadas pelos professores em seu fazer pedagógico dentro e fora da sala de aula, suas formas de organizar e conduzir o ensino e sustentar as aprendizagens dos estudantes. Além disso, o papel da atividade dos outros sobre o mesmo objeto, ou seja, a atividades dos alunos e daqueles que concebem os programas e currículos, gestores, administradores, família etc. E, não menos importante, o próprio sujeito professor, a forma como se relaciona com os

saberes científicos, escolares, pedagógicos, bem como sua relação com a escola e com a sociedade.

A atividade docente é constituída de inúmeras ações dotadas de especificidades e empreendidas pelo sujeito professor ao longo de sua experiência profissional. Toda essa experiência profissional não está “[...] desprendida da vida privada, nem da instituição onde se desenvolve e nem de um contexto mais global” (LAPO; BUENO, 2002, p. 11). Esse relevo dado a vida do professor, mais precisamente as histórias de vida do professor em perspectiva (auto)biográfica, se torna particularmente importante, à medida que tematiza a vida e a experiência docente, indo além de análises macroscópicas sobre o trabalho docente (NÓVOA, 1992; JOSSO, 2002; BUENO et al., 2006; BRAGANÇA, 2012; PASSEGGI; SOUZA, 2017).

Destacamos aqui o *status* da experiência docente como aquilo que pode ser contado, portanto capaz de produzir um efeito narrativo e transmitido ao outro. Como já apontado por Benjamin (2012), a experiência tem o sentido daquilo que, ao ser experienciado, produz um saber passível de transmissão, que pode ser

passado adiante e enriquece o vivido igualmente não somente para aquele que a transmite, mas também para aquele a quem a experiência é transmitida. É nessa direção que as experiências de professores em perspectivas biográficas se tornam produtoras de saberes que são passíveis de análise e reflexão.

Uma maneira de apreender experiências de professores, que tem se mostrado muito profícua para uma compreensão do trabalho docente, é a proposição de uma análise disposicional (LAHIRE, 2004).

No presente artigo, discute-se os resultados de um estudo que teve como objetivo investigar aspectos da constituição da identidade docente (DUBAR, 2005; 2009) de um professor de Física, a partir da construção de um retrato sociológico e de uma análise disposicional (LAHIRE, 2004).

Para este estudo, priorizamos a discussão em torno da noção de disposições que, de alguma maneira, tiveram influências de educadoras e educadores marcantes e conformam práticas docentes. Dito de outra forma, aspectos da trajetória de um professor que nos indicaram os efeitos de determinada disposição, que possivelmente tenha sua gênese na relação com professores marcantes, nas práticas e na forma como se relacionam com o conhecimento e com a escola. Destaca-se, nessa perspectiva, uma concepção mais ampla de educadoras e educadores, que inclui os professores nos ambientes escolarizados, mas ainda, as pessoas que exerceram o papel da construção de conhecimentos para além dos muros escolares (GOHN, 2006).

A apropriação dos retratos sociológicos e de análises disposicionais em pesquisas brasileiras da área de Educação e Educação em Ciências sobre os mais variados temas é ainda recente. Em uma busca nos principais periódicos da área de Educação e Educação em Ciências, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses

e Dissertações e em *e-books* de acesso livre, foram identificados apenas 17 trabalhos com a abordagem metodológica dos retratos sociológicos nos últimos dez anos. Sendo observada em investigações sobre a formação inicial de pedagogos (SUFICIER, 2013), identidade e profissionalidade docente (OLIVEIRA, 2014), Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação a Distância (EAD) (REIS, 2014), relações de estudantes de Letras com a leitura literária (SANTOS, 2013), trajetórias de pós-graduandos na EJA (CONTI, 2014), relações de jovens de periferia e a poesia (QUEIROZ, 2017), relação aluno-instituição (MASSI, 2013; MASSI; VILLANI, 2014), evasão no ensino superior (LIMA-JÚNIOR, 2013), inovação curricular em licenciatura em Ciências (JOUKOSKI, 2015), saberes docentes (MASSI, 2018), trajetórias de professores de Ciências em tempos de proletarização (LIMA-JÚNIOR, 2018), desenvolvimento profissional docente (BAROLLI; NASCIMENTO, 2018; NASCIMENTO, 2019; VILLANI; BARROLI; NASCIMENTO, 2020), formação e atuação de orientadores (MASSI, 2022) e ética e identidade (DIAS, 2022). Os resultados das investigações supramencionadas reforçam a fertilidade dessa abordagem teórico-metodológica.

Consideramos profícuo o estudo da trajetória biográfica de um professor a partir de uma análise disposicional, principalmente por permitir um olhar articulado dos condicionantes sociais da lógica contextual com aspectos do passado incorporado do sujeito, na forma de disposições, crenças, inclinações, hábitos e comportamentos.

Referencial teórico-metodológico: a tradição sociológica disposicionalista e contextualista

A tradição sociológica disposicionalista é uma corrente de investigação que busca desvelar as disposições que orientam as ações dos in-

divíduos nos mais variados contextos sociais nos quais vivem, como a família, o trabalho, a escola etc. A referência teórica que adotamos no presente estudo baseia-se principalmente nas contribuições do sociólogo francês contemporâneo Bernard Lahire (2002, 2004).

Em relação à sociologia tradicional, a proposta de Lahire se caracteriza basicamente por: uma mudança de escala de análise, a primazia do individual em relação ao coletivo (classes sociais, grupos sociais); e a transferência de abordagem sociológica, a da unicidade do ator para a fragmentação interna, ou seja, do monismo para o pluralismo.

Uma sociologia na escala do indivíduo é a tentativa de apreender, por meio da análise das práticas sociais, o social em seu estado incorporado ou individualizado, partindo do pressuposto de que o social se encontra tanto no exterior dos agentes como em seus interiores. Lahire (2002) recorre a metáfora do “social em estado dobrado ou desdobrado” para representar a complexa realidade social da exterioridade na interioridade dos indivíduos.

Representando o espaço social em todas as suas dimensões – econômicas, políticas, culturais, religiosas, sexuais, familiares, morais, esportivas etc. – na forma de uma folha de papel – geometricamente uma estrutura plana –, cada indivíduo seria comparável a uma folha amassada, ou diversas vezes dobrada. Enquanto a folha de papel representa o mundo social, suas estruturas, suas dimensões, suas diferentes esferas, suas instituições etc., a folha de papel amassada, ou dobrada, simboliza um retrato muito interessante daquilo que representa cada caso singular. Em outras palavras, o indivíduo é o “[...] produto de múltiplas operações de dobramentos (ou de interiorização) e se caracteriza, portanto, pela multiplicidade e complexidade dos processos sociais, das dimensões sociais, das lógicas sociais etc., que interiorizou” (LAHIRE, 2002, p. 198).

Para Lahire (2002), a metáfora se mostra frutífera em pelo menos dois aspectos: em primeiro lugar porque a dobra significa uma modalidade particular de existência do mundo social (o social em sua forma individualizada); e, em segundo lugar, porque leva a pensar que o “interior” não é senão um “exterior” em estado dobrado. Assim, uma análise dos agentes individuais busca, em cada um deles, o produto de um conjunto de dobramentos do espaço social, dobramentos que se dão de maneira particular em cada agente. O autor ainda alerta para o fato de que a compreensão do social no estado dobrado, ou seja, individualizado, faz necessário o conhecimento do social no estado desdobrado. Em suas palavras, para “[...] atribuir razão à singularidade de um caso, é preciso compreender os processos gerais dos quais esse caso não é mais que o produto complexo” (LAHIRE, 2005, p. 33).

O programa de pesquisa no qual Lahire se insere trata-se de uma sociologia indissociavelmente disposicionalista e contextualista da ação, consiste na consideração do passado incorporado, portanto, nas experiências socializadoras anteriores dos indivíduos – experiências que se cristalizam sob a forma de disposições – não negligenciando ou anulando o papel do presente (os diferentes contextos presentes da ação) (LAHIRE, 2010).

Os comportamentos ou as práticas só se compreendem no cruzamento das disposições incorporadas (e que não podemos supor, desde o início, homogêneas) e limites contextuais (que solicitam mais ou menos tal ou tal parte de um patrimônio de disposições antes que, mais globalmente, um sistema de disposições) (LAHIRE, 2010, p. 18-19).

Nesse programa científico, a análise das práticas dos indivíduos, bem como dos repertórios de esquemas de ação, pode ser expressa por uma “fórmula” sintética: “disposições + contextos = práticas” (LAHIRE, 2012, p. 24, tra-

dução nossa) ou em sua versão mais completa “[...] passado incorporado + contexto presente da ação = práticas observáveis” (LAHIRE, 2012, p. 25, tradução nossa). Os repertórios de esquemas de ação, por sua natureza múltipla e plural, são entendidos como um conjunto de sínteses de experiências sociais que foram incorporadas durante as socializações primária (essencialmente familiar) e secundária (escola, amigos, profissão, religião etc.), portanto, de disposições.

O léxico disposicionalista carrega implicitamente a ideia de recorrência, de repetição relativa, de série ou de acontecimentos relativamente semelhantes. Nessa perspectiva, uma disposição

[...] é 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).

A constituição dessas disposições é apreendida pelo pesquisador em sua análise empírica, de acordo com a precocidade, a intensidade, a regularidade e o grau de coerência das experiências socializadoras do ator individual (LAHIRE, 2004). Lahire (2004) defende que, para compreender uma disposição em sua totalidade, é necessário reconstruir sua gênese, ou seja, suas condições e modalidades de formação. Com efeito, é na reconstituição sociológica das socializações dos indivíduos que se compreende a força que uma disposição assume em sua trajetória biográfica.

Do ponto de vista metodológico, a natureza e organização do patrimônio individual das disposições deve ser analisado por meio

da investigação empírica e interpretativa dos comportamentos, práticas e opiniões. Assim, a perspectiva que sustenta a proposição da análise disposicional dos atores individuais é a dos retratos sociológicos.

O retrato sociológico é considerado por João Teixeira Lopes (2014) como um dispositivo metodológico baseado em uma teoria da prática que leva em conta a gênese plural e contextual das disposições. Lima Júnior e Massi (2015) consideram que o retrato sociológico contempla três aspectos – dados empíricos, referencial teórico e análise – no mesmo documento e tem como direcionador um problema de investigação bem definido. Para esses autores, baseados em Lahire, no processo de produção do retrato, o que se faz na busca por um excedente de visão sobre o discurso do sujeito é a objetivação da subjetividade, de modo a identificar as marcas do social no individual, estabelecendo relações entre os contextos macro e microsociológico na trajetória biográfica do indivíduo.

No estudo¹ aqui relatado, para a elaboração do retrato sociológico, seguimos as seguintes etapas: i) elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada de caráter biográfica e adequada aos objetivos da pesquisa; ii) realização de duas sessões de entrevistas em profundidade; iii) transcrição da entrevista na íntegra; iv) construção do retrato articulando material empírico e referencial teórico, de modo a inserir uma vertente interpretativa superficial. No presente estudo, apresentamos a análise de um professor de Física em exercício, com experiência docente de mais de uma década. Optamos por identificar o professor por meio de um nome fictício Caio.

Foram realizadas duas sessões de entrevistas biográficas, cada uma com um foco específico, sendo a primeira com uma vertente

1 A investigação foi acompanhada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. CAAE: 39559720.3.0000.5292

contextual acerca da trajetória do professor em diferentes contextos formativos – escola, graduação, pós-graduação etc. – e a segunda com uma vertente prioritariamente biográfica (família, trabalho, lazer etc.).

Em acordo com Lahire (2004), para a construção dos retratos sociológicos e análise disposicional, seguimos os seguintes procedimentos: i) reconstrução das disposições a partir de múltiplos indícios extraídos do material empírico; ii) constatação da variação ou não das práticas conforme os contextos; iii) compreensão e caracterização das 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 determinada disposição se atualiza; iv) reconstrução da gênese das disposições, primeiro momento na biografia do sujeito em que determinada prática pode indicar a influência de uma disposição.

Resultados e discussão

Neste trabalho, em acordo com nosso objeto de investigação, optamos por apresentar o retrato sociológico na íntegra, a partir dos eixos: socialização familiar; experiências escolares potencializadoras; caminhos que levam para o ensino; e, por fim, práticas profissionais. Esses eixos são atravessados por uma análise disposicional focalizada na relação desse professor com educadoras e educadores marcantes ao longo de sua trajetória biográfica e a implicação dessa relação em sua constituição identitária.

Cabe destacar que, no modelo identitário proposto por Claude Dubar (2005, 2009), adotado no presente estudo, a construção da identidade se faz na articulação entre os *atos de atribuição* (atribuição da identidade pelos agentes que interagem com o sujeito – identidade para o outro) e *atos de pertencimento* (as

identificações ou recusas às atribuições do outro – a identidade para si). Nessa construção, alguns agentes exercem um papel importante, os quais daremos destaque aos nomeados por Dubar como outros significativos. Cabe realçar que, embora Dubar tenha se apoiado em Mead (citado por Dubar, 2005), ao utilizar a expressão “outros significativos”, neste trabalho, esse grupo vai além das primeiras identificações do sujeito, envolvendo sujeitos importantes para a constituição identitária, mediada especialmente por laços afetivos.

Retrato sociológico do professor Caio

Quando as entrevistas foram realizadas, Caio, que era casado e pai de um único filho, residia na região metropolitana de uma capital nordestina e atuava como professor de Física nas redes pública e privada. Nesta última, desenvolvia projetos multidisciplinares e de laboratório conjuntamente a outros professores de Ciências da Natureza. Possui licenciatura em Física e mestrado em Ensino de Ciências.

O nascimento do menino que queria saber de tudo: a socialização familiar

Caio nasceu e cresceu na zona rural de uma pequena cidade no interior de um estado do Nordeste brasileiro. Era o caçula de seis irmãos e desde pequeno auxiliava no sustento da família, principalmente por meio do trabalho no roçado, no terreno de propriedade compartilhada entre seus pais e tios. Sua família, de origem muito simples, pode ser posicionada no espaço social como sendo de classe popular. Caio relata que seu pai era analfabeto, sabia mecanicamente escrever o nome por questões políticas e tinha um baixo capital cultural, assim não via futuro para os filhos que não fosse

ao seu lado trabalhando no cultivo de feijão e milho para ajudar no sustento da família.

Não só a escassez de recursos hídricos, mas também a falta de investimento socioeconômico em áreas rurais mais afastadas dos centros urbanos, acabavam condicionando toda a família de Caio a trabalhar na agricultura de subsistência. Ademais, como nenhum de seus familiares possuía emprego formal, necessitavam de programas governamentais de auxílio para poder pagar impostos e arcar com as demais despesas essenciais em tempos de estiagem.

Aqui no Nordeste não tem uma distribuição pluviométrica adequada. Então, naquele período de seca, vinham aquelas frentes emergenciais, pois quando chegava o mês de agosto, a estiagem total, o pessoal ficava sem opção nenhuma para comer. [...] Aí, o governo criava essas frentes de trabalho para levar esses donos de família para fazer açudes, barragens em troca de um valor baixíssimo. E, às vezes, para complementar, eles forneciam uma cesta básica. Foram tempos muito difíceis (CAIO, 2022).

Caio relatou que a mãe, diferentemente do pai, foi alfabetizada quando criança – provavelmente informalmente por professoras próximas à família – e que tinha consciência da importância da educação formal para o futuro de seus filhos, tanto que fazia acordos com o marido para que Caio trabalhasse apenas parte do dia, de modo que lhe restasse tempo suficiente para ir à escola.

Meu pai queria mesmo levar a gente para a lavoura, para ajudar na roça. Ele levava a gente pequeno, aí foi quando minha mãe começou a compreender mais um pouco e começou a se impor. Ela dizia: ‘olha, os meninos vão ficar na roça até 10 horas, depois vão vir para casa tomar banho e almoçar para às 13 horas eles estarem na escola’. Meu pai deixava que a minha mãe conduzisse essa situação (CAIO, 2022).

Caio atribui seu rápido processo de apreensão da leitura as práticas diárias que ocorriam

com sua mãe. *“Eu lembro que ela colocava lampiões no meio da mesa depois da janta e vinha me ajudar a juntar as letrinhas. Eu me debruçava sobre os livros porque eu achava as imagens curiosas. É por isso que eu aprendi a ler relativamente rápido dentro do processo” (CAIO, 2022).*

A maneira como Caio descreve sua mãe denota, além de uma eterna gratidão, uma profunda admiração, de uma mãe que buscou incessantemente prover ao filho a inserção no mundo da leitura e escrita. *“E ela tinha um nível bem aprofundado na questão da leitura. Ela também tinha uma letra que era invejável. Até hoje eu olho as anotações dela e eu acho que, poxa vida, se eu tivesse dez por cento daquela letra. Eu achava minha mãe, para época, muito culta” (CAIO, 2022).*

Mesmo não sendo escolarizada formalmente, sua mãe desenvolveu certa familiaridade com a cultura escrita por meio de narrativas orais com seus familiares, algo que atravessou também sua relação com Caio. A reprodução dessa relação afetiva com a escrita através das gerações favorece a criança a capitalizar estruturas textuais que poderão ser reinvestidas em suas leituras e práticas de escrita. É nesse sentido que, para Lahire (2007, p. 20), “[...] o texto escrito, o livro, para a criança, faz parte dos instrumentos, das ferramentas cotidianas através das quais recebe afeto de seus pais. Isto significa que, para ela, afeto e livros não são duas coisas separadas, mas que estão bem associadas”.

Aos oito anos de idade, Caio ainda não havia frequentado a escola e não tinha qualquer perspectiva de ser formalmente alfabetizado, até que foi matriculado pela mais velha de suas irmãs numa pequena escola da zona rural em que viviam.

Quando eu tinha oitos anos de idade uma irmã se atentou e disse: ‘Olha, esse menino tem que estudar’. Foi ela a responsável material por me

colocar na escola [...] ela estava trabalhando na agricultura, ela apanhava algodão e conseguiu [...] vender esse algodão e juntar um dinheiro. Ela me levou no fotógrafo da cidade, pagou a fotografia 3x4, passou no comércio e comprou um caderninho de arame e um lápis. Ela foi lá e fez a minha matrícula. Foi tudo ela, sozinha. Tudo ela quem fez (CAIO, 2022).

Caio era sempre muito elogiado e incentivado pela família por ter conhecimentos formais diversos que eram incomuns em seu meio social, tais como o hábito de leitura e a habilidade com números.

Com oito anos me colocaram na escola, na alfabetização, e eu me empolguei. A questão dos elogios me ajudou muito. [...] Eu era o mais novo da casa e o pessoal me elogiava, dizendo que eu era o mais inteligente da casa [...] Eu sei que funcionou, e eu fazia todo o esforço pra valorizar e corresponder essa confiança e inteligência que eles me depositavam (CAIO, 2022).

Como é possível observar até aqui, dentre os familiares que mais contribuíram para sua formação escolar estava a mãe, que regularmente lia com ele e alimentava sua habilidade de leitura; e a irmã mais velha, que, também alfabetizada, compreendia e acompanhava os detalhes pedagógicos de seu rendimento escolar. “Quando eu era aprovado, era uma comemoração total para minha irmã, era como se fosse uma festa para ela. Ela sabia detalhadamente o boletim, me elogiava e isso me motivava [...]” (CAIO, 2022). Essa irmã, além de ter uma proximidade afetiva significativa com Caio, tornou-se um grande exemplo para ele, constituindo-se como um modelo a ser seguido e ser atendidas as expectativas.

O que se percebe na configuração familiar de Caio, características muito comuns de famílias numerosas, uma diversidade de sujeitos, constituindo, “[...] como que leques, mais ou menos amplos, de posições e de disposições culturais, de preferências, de comportamentos, de relações com a escola, de princípios

socializadores heterogêneos” (LAHIRE, 1997, p. 208). Nitidamente, a aproximação da irmã mais velha transformou significativamente a experiência escolar do irmão retratado aqui.

Caio descreve a irmã como inteligente, esforçada e torna-se perceptível o quanto a relação dos dois contribuiu para que ele reagisse aos elogios que recebia com grande empolgação, empenhando-se ainda mais nos estudos e em seguir o exemplo deixado pela mais velha. Com o passar do tempo, dedicou-se ainda mais aos estudos, sempre buscando orgulhá-la e recompensar o esforço que a via fazer.

Podemos apreender que Caio encontrou em sua mãe a primeira educadora marcante, haja vista sua relação com a leitura doméstica e a influência disso no processo de alfabetização de seu filho mais novo. Destacamos, mais uma vez, a adoção de uma noção mais ampla de educador, como a proposta por Gohn (2006).

É possível perceber que no contexto familiar de Caio, sobretudo sua relação com a mãe e a irmã mais velha, alguns de seus outros significativos mais presentes em seus relatos, contribuiu para a gênese de uma disposição à busca pelo conhecimento.

Consideramos necessária uma definição da disposição à busca pelo conhecimento. Essa disposição se caracteriza como um princípio gerador de práticas em que a relação com o conhecimento é muito particular, marcada pelo esforço e satisfação pessoal na busca e no alcance de novos conhecimentos. Portanto, não se configura como um esforço apenas para atender demandas de outros, ou pelo fato de o conhecimento ter uma utilidade mais imediata, mas sim pela própria necessidade do sujeito, como uma forma de se relacionar com o mundo à sua volta.

Essa inculcação ideológica simbólica, presente desde muito cedo no seio familiar, foi fundamental para que construísse uma traje-

tória escolar considerada de sucesso. A busca por conhecimentos de Caio, assim como seu bem-estar com essa demanda, mostrou-se recorrente e transversal a toda sua escolaridade básica, consubstanciada em hábitos de estudo domiciliar, no excelente aproveitamento no contexto escolar e na autonomia com a própria aprendizagem.

O indivíduo desenvolve seu modo de ser e estar no mundo não simplesmente pelas influências de seu meio social, mas também pela forma como internaliza e reage ao discurso do outro. Nos termos de Dubar (2005, 2009), no movimento de atribuição e pertença.

Desse modo, quando esse indivíduo ouve frequentemente em seu meio social determinada informação sobre si mesmo – como no caso de Caio que recebia constantes elogios sobre seu alto capital intelectual – assume essa atribuição, por fazer eco em si, toma-a como pertença, internalizando o que o meio lhe propõe ser e passa a agir de modo a atender à tamanha demanda.

Da infância no campo à adolescência na capital: experiências escolares potencializadoras

Como já sinalizado, Caio iniciou sua trajetória escolar aos oito anos de idade em uma pequena escola da zona rural em que vivia. Além de sua mãe e irmã, contava com apoio e incentivo da madrinha, que também era sua professora na primeira escola que frequentou. A madrinha e professora faziam questão de lhe dar acesso a livros e de estimular sua curiosidade pré-existente e seu gosto pela leitura.

A professora pegava livros escondidos e colocava na minha mochila, para que levasse emprestado e estudasse em casa. Não tinha para todos os estudantes, mas, por ser minha madrinha, ela me dava esse privilégio. E, em casa, eu ia me

debruçar sobre os livros, maravilhado com as figuras. Minha mãe, quando via, achava lindo e se sentava para me ajudar a juntar as letras e tentar ler (CAIO, 2022).

Observa-se, a partir do relato supramencionado, que a madrinha e professora também se configurou como uma educadora marcante para Caio e potencializou o apreço pela leitura já alimentado por sua mãe. Importante sinalizar o evidente papel feminino nas primeiras influências de Caio para sua identificação com o conhecimento.

No Ensino Fundamental, passou a estudar em uma escola localizada no centro urbano da região onde vivia. Ao ver o grande esforço que seus pais dispndiam para fazer com que conseguisse frequentar a escola, Caio, mesmo ainda trabalhando meio período nas terras de seus pais, esforçava-se sobremaneira para se distinguir nos estudos, garantindo excelentes notas e um elevado desempenho.

Caio lia o esforço de seus pais como a atribuição de comportamentos a serem seguidos. Cabe destacar que os atos de atribuição se constituem “[...] 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” (MIRANDA, 2018, p. 84).

Um primo, aluno de uma escola federal da capital, havia contado a Caio a respeito do Ensino Médio naquela instituição, exaltando as oportunidades e a qualidade do ensino. Aos 17 anos, incentivado por amigos que, além de lhe passarem ótimas referências a respeito da instituição, o motivaram exaltando seu capital intelectual, Caio deixou a escola interiorana quando já cursava o início do Ensino Médio para reiniciar os estudos na referida escola federal. Mais uma vez, Caio encontrava nos outros significativos a atribuição de característi-

cas que apreciava em si e, conseqüentemente, instigavam sua autoconfiança.

E aí o meu tio disse: ‘vamos estudar na Escola Técnica Federal’. E eu disse: ‘Como é que funciona isso? Eu não tenho onde morar, não conheço nada [na capital].’ e ele disse: ‘Não, você vai morar lá em casa comigo.’ E eu disse: ‘Como é que funciona isso?’ ele respondeu: ‘Tem que fazer um exame de seleção, mas você é inteligente, passa’. A história de inteligente permanecia. Aí, nesse momento, ele fez minha inscrição (CAIO, 2022).

Foi no âmbito do Ensino Médio que Caio passou a descobrir um mundo até então desconhecido. Além de residir com o tio na capital do Estado, uma grande conquista para ele, passou a ter experiências escolares muito significativas que potencializaram sua maneira de se relacionar com o conhecimento, atualizando sua disposição à busca pelo conhecimento.

[...] foi dentro da Escola Técnica Federal que eu comecei a ter contato com laboratório, comecei a entender a questão de laboratório, até com a questão da física mesmo. Aí a empolgação. Aquele camarada que olhava para as antenas lá no interior e ficava se perguntando: ‘como é que chega a imagem na TV através de uma antena dessa?’ ou, ‘como é que chega o sinal de um rádio através do negócio desse?’ – que era uma das minhas curiosidades ali. Aí comecei a tentar compreender melhor essas coisas aí (CAIO, 2022).

Foi nesse contexto que Caio se aproximou da Física e, conseqüentemente, seu despertar e afinidade com essa área do conhecimento. Além disso, já naquele momento, Caio despertava para aquilo que seria sua grande paixão futura, ensinar. Ainda no Ensino Médio, tinha a oportunidade de ensinar seus colegas de classe, seja Física, sejam as disciplinas tecnológicas com as quais tinha mais afinidade. O mais marcante dessas experiências era o prazer que Caio tinha em compartilhar seus conhecimentos, traço que caracteriza seu trabalho docente atual.

Pegava o piloto e ia lá juntar a turma – só a turma mesmo, não tinha ninguém orientando, não tinha professor, nem nada. Ia lá para o espaço que estava vago e dava aulas lá de – era hidráulica e topografia. Então, foi aí que eu comecei e disse: ‘Olha só! Eu me encontrei. Eu tô gostando dessa coisa aqui, desse negócio. É meio que por aí, esse caminho’ (CAIO, 2022).

Caio, com o passar do tempo, foi cada vez mais aclamado pelos familiares e por amigos que o rodeavam, orgulhando os pais por ser um jovem inteligente e esforçado, que buscava sempre respostas para o que lhe parecia novo e questionador.

Embora reitere por diversas vezes o quanto os outros o consideravam inteligente, Caio ressalta que nunca considerou que tivesse uma inteligência fora do normal. Esse movimento reflete a recusa às atribuições do outro, na construção da identidade para si parcialmente descolada dessa atribuição (DUBAR, 2005, 2009).

No entanto, ao analisar sua trajetória, fica perceptível o quanto de seu tempo era dedicado aos estudos e à leitura, que, por sinal, tornou-se um hábito estendido para além do que era obrigatório. Caio, com o tempo, adquiriu gosto pelos mais variados tipos de livros e artes, consolidando um capital cultural próprio e enriquecido à medida que crescia.

De acordo com Caio, houve, no Ensino Médio, um componente curricular que, além de ser dotado de cálculos densos e complexos, era ministrado por um professor cuja estratégia de ensino não era muito bem-aceita pela turma. Diferente de todos, Caio, por ter afinidade com conteúdos que envolvessem números, acabou por desenvolver uma relação próxima com esse professor, considerado por ele como marcante.

O pessoal da turma tinha uma certa antipatia para com um professor e eu, o contrário, eu era quase e o patinho feio da turma, eu adorava esse professor. [...] eu sou fã desse camarada até hoje, esse cara era daqueles que a turma

queria engolir, e ele não estava nem aí. Ele dava toda atenção para quem estava interessado, mas no geral o pessoal ou desdenhava, ou não estava nem aí. E aí eu colocava os ouvidos dentro do quadro para entender todos os detalhes. Eu gostava e entendia (CAIO, 2022).

A forma como Caio enxergava as atitudes desse professor, suas estratégias didáticas e sua forma de lidar com situações adversas dentro de sala de aula contribuiu significativamente para a construção do repertório de saberes que o entrevistado consolidou ao longo de sua formação acadêmica.

Eu gostava da segurança com que ele passava o conteúdo, mas gostava principalmente da autoconfiança dele. Aquele cara era inatingível. Ele era muito convicto das coisas. Eu estou falando no passado, mas com certeza ele é do mesmo jeito. Ele era muito convicto do que ele queria, do que ele é realmente, do profissional que ele é (CAIO, 2022).

A graduação em Física: caminhos que levam para o ensino

Ao final do Ensino Médio, Caio tinha uma grande afinidade pela Física, possivelmente decorrente de sua postura de querer saber o porquê de tudo e sua disposição à busca pelo conhecimento. Assim, tinha em mente duas possibilidades de graduações a cursar: Engenharia ou Física. Por ter muito apreço pelos professores que teve durante o curso técnico, acabou optando pela Física, no entanto, não tinha muita informação sobre as especificações das modalidades de licenciatura e bacharelado. De forma aleatória, Caio inscreveu-se no bacharelado em Física.

Quando fui fazer o vestibular, não conhecia a diferença, mas no momento não precisava saber a diferença entre licenciatura e bacharelado, precisava entrar lá. Aí eu fiz a inscrição para o bacharelado e o que me fez ir para a licenciatura foi um estágio bem no início do curso, acho que no segundo semestre (CAIO, 2022).

Enquanto sua vida acadêmica tendia a desenvolver-se cada vez mais, agora na graduação, Caio enfrentava uma situação pessoal um tanto delicada. Devido a uma série de vicissitudes, teve que sair da casa do tio que residia na capital e mudar-se para a residência universitária, passando a depender dos auxílios universitários para manter-se na cidade.

Por mais que a instituição de ensino garantisse abrigo e duas refeições ao dia, outros recursos financeiros se faziam necessários. Quando cursava o segundo período do curso, por sorte, um colega comentou a respeito de um estágio remunerado em uma escola. Caio cursava Física na modalidade bacharelado e tais trabalhos eram comumente designados a estudantes de licenciatura, contudo, por ser um contrato informal e compartilhado com o colega que o indicou, acabou por ser aceito no emprego.

Eu tinha um colega na época da residência que assumiu aulas de Física numa escola do estado. E aí, ele me chamou para compartilhar a carga horária e ensinar lá também. Eu fui lá, conversar com a direção da escola e, assim, iniciei, entrei na sala de aula pela primeira vez, mesmo cursando bacharelado (CAIO, 2022).

Como já havia vivenciado algumas experiências de ensino durante as monitorias informais que ministrava no ensino médio, saiu-se muito bem como estagiário na docência e, além de conseguir o dinheiro necessário para manter seus proventos, passou a investir ainda mais em seu repertório docente, dessa vez propositalmente. Naquele momento, tornar-se professor definitivamente passou a ser uma possibilidade, haja vista que havia iniciado sua trajetória docente em um contexto privilegiado. “Eu comecei no estágio e depois fui ampliando os horizontes, buscando outras escolas para trabalhar. Com o tempo fui gostando mais ainda do curso e da docência” (CAIO, 2022).

Caio relata ter sido muito bem-recepcionado na instituição em que foi trabalhar, facilitando sua travessia pelas primeiras e novas dificuldades da docência, passando assim a vislumbrar a atuação docente em Física como uma carreira a ser seguida. Assim, no semestre seguinte à sua contratação, tomou uma decisão definitiva rumo ao investimento na carreira docente: a mudança na modalidade do curso, do bacharelado à licenciatura. “Foi quando eu me empolguei, comecei a gostar e procurei a coordenação para fazer a mudança para licenciatura” (CAIO, 2022).

Oficialmente no contexto privilegiado para uma formação docente, Caio continuava a se esforçar para, além de orgulhar a família, levar a resposta de tudo que sempre questionou quando criança para seus alunos. Ao migrar para a licenciatura, Caio mergulhou de cabeça no ofício de ensinar, buscando outras escolas para trabalhar e enriquecer seu repertório. Logo, além de continuar com seu estágio remunerado, tornou-se professor também de uma escola da rede privada, onde continuou trabalhando por vários anos.

No caso particular de Caio, com a oportunidade que teve de lecionar ao mesmo tempo em que cursava a licenciatura, conseguia apreender diversos aspectos das práticas de seus professores formadores. Questões de natureza científica e pedagógica, como formas de sustentar o interesse dos estudantes, eram observadas por Caio e incorporadas em seu repertório pedagógico. Destacamos as influências que teve de um professor de Astronomia, o qual era considerado como uma referência.

[...] questão de referência de professor, eu tive uma referência que até hoje é uma paixão [...] É um cara que gosta muito dessa questão do contraponto, dessa questão da crítica, mas para fazer você pensar. Eu lembro muito que nas aulas dele de Astronomia ele ia para a sala e levava um globo invertido – vou usar o termo que a gente coloca ‘de cabeça para baixo’ – e come-

çava a aula. É claro que tinha um ou outro que olhava e chamava atenção: ‘professor, mas tá de cabeça para baixo’. Aí ele começava o questionamento, às vezes a aula começava daí: ‘por que está de cabeça para baixo? Onde é a cabeça da esfera? A cabeça para cima, a cabeça para baixo dela?’. Esse nível de discussão me encantava porque fazia refletir o porquê de a gente ter esse hábito de colocar o globo com a América do Norte na parte de cima e a América do Sul na parte de baixo. Não seria uma visão discriminatória ou colonizadora? [...]. E tinha uma outra coisa que ele gostava muito de dizer, ele usava umas palavras assim: ‘não, hoje eu tô dessuleado’, daí a gente refletia: ‘Estranho dessuleado. Por que dessuleado? Todo mundo fala desnortado’. E ele retrucava: ‘Mas eu tô na América do Sul, então, por que eu não posso chamar dessuleado?’ Tudo bem que todo mundo baseia na questão da bússola, mas ele é muito crítico, ele é apaixonante. [...] era muito apaixonante e ele tinha uma didática perfeita. Era aquele cara que eu acho que todo mundo que passa por ele sonharia em ser dez por cento do que ele é também. Então é um cara também que foi um grande diferencial na minha vida profissional (CAIO, 2022).

Mesmo com o tempo destinado ao trabalho, Caio continuou a dedicar o máximo de tempo possível à graduação e ao compromisso de ser um aluno exemplar. Segundo relata, participava frequentemente de simpósios e eventos ligados ao curso, além de manter uma rotina de estudos organizada e com um comprometimento com o conhecimento.

Práticas profissionais: afetividade como meio de deixar marcas

A disposição à busca pelo conhecimento, basilar no patrimônio disposicional de Caio, constituiu-se como fundamental para o seu desenvolvimento profissional docente e sua construção identitária. Como já sinalizado, uma disposição à busca pelo conhecimento caracteriza-se como um princípio gerador de práticas que se caracterizam por uma relação

bastante particular e estreita com o conhecimento. Assim, um indivíduo com essa marca disposicional é aquele que se dedica a conhecer profundamente determinados temas, ou mesmo que demonstra um interesse intrínseco por alguma ou algumas áreas do conhecimento. Ao percorrermos a trajetória de Caio como professor, é possível evidenciar algumas práticas que vão ao encontro dessa característica disposicional, tão fortemente atualizada por educadoras e educadores marcantes em sua biografia.

De princípio, cabe ressaltar que Caio, depois da conclusão da licenciatura e de certo período atuando como professor de Física, buscou uma formação pós-graduada por meio de um curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Caio buscava, nesse contexto formativo, aprimorar suas práticas, focalizando principalmente aspectos de ordem didático-pedagógica, questões que para ele eram carentes naquele momento de sua trajetória profissional, ainda no início. Já naquele momento, o professor valorizava o complexo e contínuo movimento de reflexão sobre as próprias práticas, quando destaca a necessidade de se renovar constantemente. *“Acho que das maiores contribuições [do mestrado profissional] está a necessidade de sempre se renovar, que é inerente ao professor. Além disso, adquirir mais ferramentas para chegar até o nosso estudante, mostrar coisas que estão no cotidiano dele e trazer a física junto”* (CAIO, 2022). O contexto encontrado por Caio no mestrado profissional era bastante privilegiado, haja vista o fato de encontrar a possibilidade de colocar, coletivamente, sua prática de ensino de Física como objeto de problematização, análise, reflexão e renovação.

Além disso, no mestrado, a gente tinha grupos de discussões, a gente discutia muito sobre métodos de ensino. O mestrado me deu muito essa margem dessa discussão sobre como imple-

mentar métodos de ensino mais eficazes dentro da sala de aula e isso era muito importante, por ser um canal aberto de troca de informações (CAIO, 2022).

No bojo dos aspectos metodológicos em sala de aula, o que se percebe é que Caio conseguiu, a partir do mestrado profissional e da problematização coletiva de sua prática, distanciar-se de uma preocupação demasiada com os conteúdos de Física e direcionar-se a uma preocupação maior com a aprendizagem significativa desses conteúdos.

Acho que algumas mudanças devem ser feitas para que o conteúdo possa ser apresentado de uma forma melhor aos alunos, levando o conteúdo como conhecimento mesmo, não só como algo que eles irão esquecer depois. Precisamos parar de associar a física à matemática, afinal de contas, física não é só fórmula e números. Devemos mostrar aos nossos estudantes que a física está presente na roda do transporte que ele usa para ir à escola, na velocidade, nas tecnologias que ele usa no smartphone, em muita coisa (CAIO, 2022).

O que se nota no relato de Caio, acerca de suas práticas, é uma preocupação constante em atender a demandas de aprendizagem dos estudantes e para isso lança mão de diferentes estratégias que capturem o aprendiz na busca pelo conhecimento. *“[...] eu gosto muito de usar ficção científica como referência para minhas aulas. Gosto desse tipo de literatura para introduzir as aulas, sentar-se no birô [carteira] e conversar com a turma, uma parte mais dialogada, antes de introduzir o assunto propriamente dito”* (CAIO, 2022). Faz questão de, sempre que possível, trazer seus estudos desenvolvidos no âmbito do mestrado profissional e ancorados em estratégias que utilizem a história da ciência no ensino da Física.

Em tudo isso eu gosto muito de introduzir um pouco da história da ciência. É disso que eles gostam, mas gostam ali naquele momento. Se você for a semana todinha dar aula do mesmo

jeito, eles já terão menos interesse. Ainda assim, é importante a gente fazer essa quebra, sair da sala de aula para fazer o conteúdo ficar marcado de algum jeito neles. Por exemplo, quando a gente trabalha com radiação, que é um assunto relativamente denso, se torna mais fácil por ser um assunto que mexe com o emocional deles, traz lembranças – infelizmente negativas – que tornam o entendimento mais fácil e fluido por mexer com as emoções dos alunos (CAIO, 2022).

De certa forma, esse tem sido um estratégia que Caio escolheu para despertar o interesse dos estudantes e, assim, conquistá-los para uma experiência de ensino que seja mais interessante e significativa. Para ele, alcançar os alunos a partir do estabelecimento de laços afetivos é um passo importante para que alcancem também a aprendizagem da matéria a ser ensinada.

Ouçõ bastante dos alunos que de mim eles gostam, não gostam mesmo é da matéria, da física em si. Me dizem que sou muito legal, mas que o assunto que eu ensino já não é. [...] O que eu escuto direto é que não tenho cara de professor de Física, talvez por ter muita afinidade com artes e literatura. Gosto muito de escolas literárias como o barroco, gosto de músicas mais ligadas a críticas sociais (CAIO, 2022).

Como é possível perceber, trata-se de um movimento contínuo na prática de Caio, essa tentativa de superar uma tradicional dificuldade de aprendizagem em Física, bem como uma visão desagradável que os alunos trazem consigo acerca dessa Ciência, muito possivelmente uma marca de experiências com uma Física escolar descontextualizada e trabalhada de maneira engessada. Fatores como esses que estão intrinsecamente ligados a diversos outros de natureza estrutural, tais como desvalorização profissional e precárias condições de trabalho do docente, bem como a qualidade dos conteúdos trabalhados em sala de aula (física clássica *versus* pouca física moderna contemporânea, enfoque matemático *versus*

enfoque fenomenológico, descontextualização e fragmentação dos conteúdos, pouca interdisciplinaridade, visão linear da física, entre outros) (BONADIMAN; NONENMACHER, 2007).

Caio atribui sua habilidade em conquistar os estudantes à forma como organiza e conduz seu ensino, muito pautado em aspectos afetivos.

De uma forma geral, consigo conquistá-los com a parte mais humana, vejo mais o retorno para o meu lado humano. Na época da pandemia, eu costumava, nas aulas remotas, dar bom dia individualmente para cada aluno e isso acabou surtindo um efeito de incentivo para alguns deles, que me disseram posteriormente o quanto aquele pequeno gesto os ajudou na motivação para os estudos. Além disso, quando havia dúvidas ou insegurança, costumava incentivá-los, dizendo que eles sabiam o conteúdo, só não sabiam que sabiam. Inclusive, eles me elegeram o paraninfo da turma ao fim do ano (CAIO, 2022).

Essa afetividade, enquanto energia investida pelos sujeitos sobre os objetos, sejam eles entidades concretas ou representações psíquicas, coloca em evidência toda uma gama de “[...] possibilidades das interações humanas, tanto ao nível das relações interindividuais de trocas subjetivas, quanto das relações sujeito-objeto de conhecimento” (ALMEIDA, 1993, p. 40).

É possível depreender, a partir das práticas profissionais de Caio, no âmbito de seu tato pedagógico, um desejo, mesmo que implícito, de também se constituir como um educador marcante para seus estudantes.

À guisa de conclusão: considerações sobre a análise disposicional, educadoras e educadores marcantes e a constituição da identidade docente

Na apresentação dos resultados, priorizamos por destacar aspectos do retrato sociológico

que nos indicaram os efeitos da disposição à busca pelo conhecimento, que possivelmente tem sua gênese na relação com educadoras e educadores marcantes, nas práticas e na forma como se relacionam com o conhecimento e com a escola.

No patrimônio disposicional do professor Caio, a disposição à busca pelo conhecimento se mostrou muito significativa no que se refere à relação desse sujeito com o conhecimento e sua implicação nas práticas docentes. O que se notou no retrato sociológico do professor foram experiências de formação familiar e escolarização que trazem, de forma bastante decisiva, a importância de educadoras e educadores no desenvolvimento de relações significativas com o conhecimento, com a Física e com a docência. Cabe ressaltar que esses educadores nem sempre foram somente professores com os quais teve contato em sua escolarização formal, mas também as próprias familiares que tiveram um decisivo papel no desenvolvimento da disposição à busca pelo conhecimento.

Durante o narrar de sua trajetória, Caio deixou clara a importância que alguns professores tiveram durante sua trajetória pessoal e acadêmica. As suas primeiras influências foram todas mulheres: a mãe, a irmã e a madrinha/professora, fundamentais para seu processo de alfabetização e por nutrir o apreço pela escolarização. Caio também destacou dois professores que exerceram significativa influência no professor que é hoje.

O que mais nos chamou atenção em nossa análise, mais do que a influência que esses educadores podem exercer sobre histórias de sucesso e fracasso escolares, foram as marcas deixadas, na forma de disposições, para uma relação íntima com o conhecimento e com a docência, fundamental para suas escolhas profissionais e seu desenvolvimento na docência.

A forma como o professor se relaciona com o conhecimento e com os estudantes tem o potencial de reverberar profundamente naqueles que são seus interlocutores, fenômeno este que subjetivamente deixa marcas, e no caso de Caio, age constantemente para que as marcas deixadas em seus estudantes sejam positivas e potencializadoras de produção de saberes.

Referências

- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 31-44, 1993.
- 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: 15 jan. 2023.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: Considerações Sobre a Obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas I**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2012. p. 197-221.
- BONADIMAN, Helio; NONENMACHER, Sandra E. B. O gostar e o aprender no ensino de Física: uma proposta metodológica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. V. 24, n. 2, p. 194-223, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/articula/view/1087/843>. Acesso em: 1 fev. 2023.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 28, p. 11-30, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>. Acesso em: 2 mar. 2023.

BUENO, Belmira Oliveira.; CHAMLIAN, Helena Coharik.; SOUSA, Cynthia Pereira de.; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200013>. Acesso em: 2 mar. 2023.

CONTI, Carmen Lúcia Tozzi Mendonça. **Trajetórias educacionais de estudantes de curso de pós-graduação da Unifran na modalidade a distância**. 2014. 113 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, v.14, n.50, p. 27-38, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em: 25 fev. 2023.

HYPÓLITO, Alvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOUKOSKI, Emerson. **Desenvolvimento profissional e inovação curricular na Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral**. 2015. 328 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências). Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Popu-**

lares: as razões do improvável. Tradução: Ramon Américo Vasquez e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997. 367 p.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: Os determinantes da ação**. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002. 231 p.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Tradução: Patrícia Chitttoni Ramos Reuillard; Didier Martin. Porto Alegre: 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. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292005000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2023.

LAHIRE, Bernard. Por uma sociologia disposicionalista e contextualista da ação. In: JUNQUEIRA, Lília. (org.). **Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 17-36.

LAHIRE, Bernard. **Monde pluriel: Penser l'unité des sciences sociales**. Paris: Seuil, 2012.

LAPO, Flavinês Rebolo.; BUENO, Belmira Oliveira. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Psicologia USP**. N. 13, v. 2, p. 243-276, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000200014>. Acesso em: 14 fev. 2023.

LESSARD, Claude. O trabalho docente, a análise da atividade e o papel dos sujeitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 119-128, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/154/263>. Acesso em: 16 fev. 2013.

LIMA JÚNIOR, Paulo Roberto Menezes. **Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. 2013. 329 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física). Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

LIMA JÚNIOR, Paulo Roberto Menezes. Trajetória dos professores de Ciências em tempos de proletariza-

ção: 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/retratos-da-docencia/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

LOPES, João Teixeira. Retratos sociológicos: dispositivo metodológico para uma sociologia da pluralidade disposicional. *In*: TORRES, Leonor Lima.; PALHARES, José Augusto. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação**. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2014. p. 99-112.

MASSI, Luciana. **Relação aluno-instituição**: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências - Modalidade Química). Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

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/retratos-da-docencia/>. Acesso em: 15 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, 19 dez. 2022. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1828>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MASSI, Luciana.; VILLANI, Alberto. Construction of the Dispositions of Institutional habitus in the Academic Field. **International Research in Education**, v. 2, p. 16-32, 2014. Disponível em: <https://www.macrothink.org/journal/index.php/ire/article/view/5263/4489>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MIRANDA, Camila Lima. **As representações sociais de escola e docência e a constituição identitária de licenciandos em Química**, 2018. 171 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências – Modalidade Química) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, 2018.

NASCIMENTO, Wilson Elmer. **Desenvolvimento profissional de professores de Física**: um estudo sob a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação. 2019. 279 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

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.

PASSEGGI, Maria da Conceição.; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Calitativa**, v. 2, p. 6-26, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional. Acesso em: 3 mar. 2023.

QUEIROZ, Helen Aparecida. **A poesia em territórios improváveis: jovens de periferia em cena**. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

REIS, Geraldo Ananias. **Jovens e Adultos na Educação à Distância**: uma perspectiva disposicionalista. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

SANTOS, Maura Maria dos. **Relações de estudantes de letras com a leitura literária: entre leituras profissionais e comuns**. 2013. 331 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SUFICIER, Darbi Masson. **Retratos sociológicos de estudantes de pedagogia**: o caso da FCL/AR. 2013. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2013.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência

como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

3, p. 270-299, 2020. Disponível em: <https://doi.org/gxxv>. Acesso em: 12 fev. 2023.

VILLANI, Alberto.; BAROLLI, Elisabeth.; NASCIMENTO, Wilson Elmer. Revisitando trajetórias docentes: uma sinergia entre contextos e disposições. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 25, n.

Recebido em: 19/03/2023
Revisado em: 20/05/2023
Aprovado em: 22/05/2023
Publicado em: 05/06/2023

Wilson Elmer Nascimento é doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do Núcleo de Estudos sobre Educação em Ciências, Formação Docente e Representação Social (Nuformars). *E-mail*: wilson-elmer@hotmail.com

Camila Lima Miranda é doutora em Ciências (Ensino de Química) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Líder do Núcleo de Estudos sobre Educação em Ciências, Formação Docente e Representação Social (Nuformars). *E-mail*: camilamiranda.clm@gmail.com

Helena Lara Barros de Souza é licencianda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). *E-mail*: lara.barros.071@ufrn.edu.br