

Análise de Narrativas como Método para Investigar Tensões na Identidade Profissional de Professor: Conceitos e Aplicação

Johnnata Cavalcante

Universidade Federal do Ceará, Brasil - johnnatacavalcante@gmail.com

Márcia Zabdiele Moreira

Universidade Federal do Ceará, Brasil - marciazabdiele@ufc.br

Resumo

Este estudo objetiva propor um caminho metodológico, fundamentado na análise de narrativas, que explique como ocorrem as tensões na identidade profissional de professores. O referencial teórico introduz um desenho conceitual que relaciona diferentes correntes teóricas para conferir maior lucidez às discussões sobre o tema investigado. Trata-se de pesquisa qualitativa, pautada na aplicação de elementos fundamentais da narratologia à pesquisa em Administração. O grupo de dados consistiu em uma narrativa coletada com a aplicação on-line de um diário refle-

xivo a uma professora brasileira vinculada a um programa de pós-graduação *stricto-sensu*, utilizando-se do *Microsoft Sway* e do *Microsoft Forms*. Ao final da pesquisa, conclui-se que a investigação com narrativas possibilita a expansão do horizonte metodológico de estudos acerca do trabalho de professores, estimulando a reflexividade e a criticidade sobre práticas e papéis docentes. Por fim, os resultados lançam luz sobre a importância de realizar novos estudos com categorias de profissionais que enfrentam condições de insalubridade e desvalorização.

Palavras-chave: Identidade profissional, narrativas, diários reflexivos, professores.

Narrative Analysis as a Method to Investigate Professors Professional Identity Tensions: Concepts and Application

Abstract

This paper aims to propose a methodological path, based on analysis of narrative, that explains how tensions occur in professors professional identity. The theoretical framework introduces a conceptual frame that relates distinct theoretical currents to provide greater clarity to discussion on the topic investigated. This is a qualitative research,

based on the application of fundamental elements of narratology to studies in the management field. The data set consisted of a narrative collected through online application of a reflective diary to a female brazilian professor linked to a *stricto-sensu* graduate program, using *Microsoft Sway* and *Microsoft Forms*. At the end of the research, it

was concluded that narrative inquiry makes possible the methodological horizon expansion of studies on professors work, stimulating reflexivity and criticality about teaching

practices and roles. Finally, the results shed light on the importance of conducting new studies with categories of professionals who face unhealthy and undervalued conditions.

Keywords: Professional identity, narratives, reflexive diary, professors.

1 INTRODUÇÃO

A investigação qualitativa envolve processos complexos de interpretação que, ao fluírem de suposições filosóficas fundamentadas por lentes teóricas, cooperam para compreender um dado problema (humano ou social), permitindo que indivíduos ou grupos deles contem suas histórias em um ambiente natural e conhecido (Creswell & Poth, 2016). Durante a trajetória de pesquisa, é preciso que o pesquisador desenvolva um “desenho do estudo” que o familiarize com o objeto e o contexto investigados, sem deixar que isso afete os informantes e a interpretação dos dados. Para tanto, diferentes métodos de análise podem ser utilizados, como a pesquisa com narrativas, a *grounded theory* e a etnografia (Bengtsson, 2016; Zelčāne & Pipere, 2023).

A pesquisa com narrativas captura a experiência humana, abrangendo a influência de fatores sociais, culturais, políticos e ambientais nas histórias contadas, sendo isto alcançado a partir da escuta, observações, leituras e interpretação de textos (Haydon, Browne, & van der Riet, 2018). Conforme Esin, Fathi e Squire (2014), com a análise de narrativas, é possível acessar a história biográfica dos indivíduos, lidar com as estruturas discursivas dessas histórias e focar na geração de significados, sendo isso essencial para entender como as narrativas operam, dialogicamente, entre o mundo pessoal e o mundo social. É sobretudo testemunhar uma historicidade específica, conhecer um universo social a partir de uma *práxis* individual (Ferrarotti, 1983) e investigar os fenômenos sociais o mais próximo possível das experiências dos sujeitos (de Gaulejac, 2019).

Na presente investigação, a narrativa é adotada como uma unidade do discurso, centrada em tópicos e temporalmente organizada. A sua construção ocorre a partir do ato de contar histórias situadas em um contexto cotidiano ou institucional, podendo originar-se de situações rotineiras e espontâneas, trechos de entrevista, autoetnografia ou documentos, como as cartas e os diários pessoais (Bastos & Biar, 2015;

Ford, 2020; Riessman, 2008; Zaccarelli & Godoy, 2014). Logo, é oportuno dizer que as narrativas “são uma chave para o Eu e o sujeito” (Kimura, 2008, p. 6).

Quanto à temática do estudo, Brown (2006) já destacou que uma compreensão da identidade fundamentada pelas narrativas constitui uma lente interpretativa adicional que pode abrir novos itinerários para a pesquisa acerca das identidades. Uma busca na plataforma Scopus, utilizando os termos *identity* e *narrative* (nos campos de resumo, título e palavras-chave) mostrou que, de 2006 a 2022, as publicações tiveram um crescimento exponencial, chegando a registros de mais de 2.000 nos seguintes anos: 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021, com 2.050, 2.092, 2.313, 2.449 e 2.782 publicações respectivamente. E isso pode ser justificado, na medida em que a abordagem narrativa busca ajudar a ‘iluminar’ as experiências vividas pelos sujeitos, conectando o passado deles ao presente, assim como às futuras identidades (Jiang, 2022).

Acerca das *tensões na identidade profissional*, Arvaja (2018), ao investigar aquelas que são mobilizadas por desalinhamento entre os valores institucionais e pessoais de uma professora e pesquisadora universitária, corrobora que a narrativa e o *self* são inseparáveis. Isto é, é por meio da narração que as pessoas constroem suas identidades, integrando novas e velhas experiências. Assim, dada a importância das narrativas no desenvolvimento das identidades, é crucial “apoiar o trabalho de identidade que chame atenção dos participantes para como suas narrativas podem funcionar para ajudá-los a alcançar mais coerência” (McCune, 2019, p. 12).

Nesse sentido, a questão de pesquisa norteadora desse artigo é: Como a análise de narrativas pode ajudar a compreender a mobilização de tensões na identidade profissional de professores? O objetivo principal consistiu em: Propor um caminho metodológico, fundamentado na análise de narrativas, que explique como ocorrem as tensões na identidade profissional de professores. Para tanto, optou-se pelo contexto da pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil, tendo em vista que circunstâncias como o produtivismo acadêmico, a competição crescente entre docentes e PPGs – resultado dos cortes nas verbas destinadas a pesquisas – as novas práticas gerenciais, etc. têm contribuído para restringir o trabalho, os papéis e as identidades desses sujeitos (Patrus, Dantas, & Shigaki, 2015; Vähäsantanen, Paloniemi, Räikkönen, & Hökkä, 2020).

Considerando o caráter propositivo do presente artigo, para a aplicação do modelo de análise de narrativas desenvolvido, na análise dos resultados é considerado apenas um caso. Conforme apontado por Haydon, Browne e van der Riet (2018), frequentemente a pesquisa com narrativas possui poucos participantes, muitas vezes

apenas um, mas de forma mais comum 4 a 6 sujeitos. O limite no número de participantes em investigação narrativa é explicado pela necessidade de colaboração em profundidade entre pesquisador e participante.

Assim, as análises debruçaram-se sobre um falar de si, cuja preocupação central recaiu sobre a plenitude subjetiva do material biográfico no complexo contexto da comunicação interpessoal (Ferrarotti, 2022), à custa de abstrações que colocaram em evidência *desajustes* (tensões) entre aquilo que é uma imagem ideal – socialmente constituída e posicionada no escopo da profissão docente – e a realidade do que se vive e se consegue colocar em palavras (de Gaulejac, 2006).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Identidade Profissional de Professor

Para fins de desenvolvimento conceitual, neste artigo fundamenta-se o entendimento de que a identidade profissional de professor é formada por elementos de outras 3 identidades: pessoal, social e de papel. A seguir, as discussões desenvolvem essa proposição e ao final da seção tem-se a apresentação de um desenho conceitual completo.

Na seara dos estudos clássicos sobre a identidade, cuja herança do interacionismo simbólico estrutural e de correntes da sociologia das profissões se faz marcante, um ponto de origem parte das contribuições de Dubar (1998) a respeito do que ele dividiu em “identidade biográfica” (ou seja, identidade pessoal) e “identidade estrutural” (ou seja, identidade social). A relação que se estabelece a partir disso é que, de um lado, tem-se uma composição de significados particulares construídos e atribuídos pelo sujeito a si mesmo, e do outro, tem-se a (des)personalização desse conjunto de significados sendo influenciada pelos grupos e categorias sociais que sustentam a estrutura social, validando uma espécie de identidade construída para os outros.

Além dessas duas identidades, resgata-se aqui o conceito de *identidades de papel*, referindo-se aos significados que os indivíduos atribuem a si próprios, à medida que desempenham certos papéis (filho, esposo, professor, atleta, etc.) na sociedade (Carter, 2014). Stryker e Burke (2000) argumentaram que o termo em si é uma dualidade. Isso porque o papel é externo, estando ligado diretamente a posições sociais dentro

da estrutura social, ao passo que a identidade é “interna”. Ou seja, compreende significados internalizados e expectativas associadas a cada papel. Assim, cada pessoa exerce múltiplos papéis, em diferentes grupos, gerenciando múltiplas identidades.

No trabalho docente, conceituar identidade é um exercício complexo. Ainda há muito o que se investigar para desvendar a importância que o tema assume no desenvolvimento profissional dos professores (Beauchamp & Thomas, 2009; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi, & Maaranen, 2014). Para Pillen, Beijaard e den Brok (2013), a identidade profissional é uma ‘entidade’ ativa, influenciada pelas características pessoais dos professores, experiências anteriores de trabalho, o histórico de aprendizagem, habilidades educacionais que possuem e o contexto profissional.

Akkerman e Meijer (2011), a partir da teoria do *dialogical self*, ressaltaram que a identidade de professores é composta por sub-identidades e passa por um processo contínuo de construção, fazendo referência a vários contextos sociais e relacionamentos. Diante disso, as autoras (2011) chamam a atenção para o fato de que o ser (o *self*) é um espaço de negociação, onde as múltiplas identidades estão constantemente se relacionando, mesmo quando uma delas se move para uma posição de dominância temporária.

Akkerman e Meijer (2011) também apontaram o impacto do ambiente social nas identidades de alguém. À medida que indivíduos ou grupos deles, com quem se interage, “motivam o outro a agir e a desenvolver-se mais em uma determinada direção, desencorajam alternativas” (p. 6). O que pode ser ilustrado pelas diferentes maneiras com que uma mesma pessoa fala ou se refere a uma criança, aos chefes, ou mesmo a um estranho, explicando como os outros se tornam parte literal da forma como alguém age e se comunica dentro da estrutura social.

Ao considerar os professores universitários, a identidade profissional pode variar conforme as demandas e políticas institucionais, as atitudes e os riscos que eles incorrem em suas práticas docentes. Através de visão mais filosófica, acrescenta-se uma “dimensão emancipatória” a essa definição, por meio da qual um professor pode criar a sua identidade como uma projeção única do seu eu pessoal e não como uma simples resposta a demandas/expectativas externas (Kreber, 2010; Ross, Sinclair, Knox, Bayne, & Macleod, 2014; Skelton, 2012). Essa dimensão pode ser singularizada no termo “autenticidade” (Kreber, 2010).

Complementarmente, Van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset e Beishuizen (2017) identificaram quatro fatores que podem fortalecer ou enfraquecer a identidade profissional dos professores universitários, sendo esses: a) o ambiente de tra-

balho direto; b) o contexto geral do ensino superior; c) o contato com os estudantes; e d) atividades de desenvolvimento de pessoal.

A construção identitária dos professores percorre uma longa trajetória, cuja origem remonta à biografia pessoal, desde a infância, abrangendo o conjunto das características particulares que permitem a distinção e a identificação deles em uma determinada comunidade profissional. Ao longo das experiências da formação acadêmica e da própria prática docente, eles podem ou não fortalecer suas identidades. Desse modo, as percepções sobre o ensino, combinadas ao grau de congruência entre seus valores e crenças, pessoais e profissionais, e as diretrizes institucionais que regem o trabalho diário é que definirão os rumos desse processo.

Com as lentes da Sociologia, agrega-se à discussão as contradições que o indivíduo enfrenta para se adaptar ao seu ambiente social e para conseguir superar sentimentos de ilegitimidade e de não pertencimento. A partir disso, é lógico concluir que “em um mundo fascinado pelo êxito individual, pela performance e pela excelência, as tensões são vivas entre as imagens ideais (o que é preciso para se estar ‘bem’) e a realidade do que se vive” (de Gaulejac, 2006, p. 17).

A seguir, é explorado o conceito de *tensões na identidade profissional*, utilizando sobretudo a perspectiva das dissonâncias cognitivas (Hanna, Oostdam, Severiens, & Zijlstra, 2019).

2.2 Tensões na Identidade Profissional de Professor

Os professores enfrentam inúmeros desafios no exercício de suas atribuições. Nesse sentido, a mobilização de tensões em suas identidades profissionais se revela diante de um desequilíbrio entre o que é esperado da realidade de trabalho e aquilo que é imposto pelas instituições e pelos demais componentes do ambiente social. Tal dissonância pode resultar em sentimento de raiva, frustração, tristeza, isolamento e até desespero, o que distingue as noções iniciais a respeito das tensões na identidade profissional (Hanna et al., 2019; Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013).

Cherubini (2009) identificou que, na docência, situações de tensão surgiam quando a cultura das instituições de ensino sufocava o idealismo e o entusiasmo dos professores, estando ainda relacionadas ao enfraquecimento da resiliência emocional e à inibição do potencial profissional deles. Sob outra visão, Hong, Greene e Lowery (2017) identificaram que os professores podem assumir uma identidade mais autoritária para lidar com alguma situação extraordinária em sala de aula, mesmo não

sendo esse perfil (*posição*) dominante na maneira como eles se identificam. Essa descontinuidade ou instabilidade identitária podem mobilizar o surgimento de tensões que ocorrem devido a uma justaposição entre a dimensão pessoal e o ambiente de ensino (dimensão profissional) sobre o que significa ser professor (Henry, 2016).

Estudos internacionais, como Pillen, den Brok e Beijaard (2013), Hanna et al. (2019), Nickel e Zimmer (2019) e van der Wal, Oolbekkink–Marchand, Schaap e Meijer (2019), adotaram a visão de que as tensões são dissonâncias cognitivas, geralmente acompanhadas de sentimentos de irritação, incerteza, ansiedade, estresse e desamparo. Isso pode ser resultado de divergências entre professores e alunos ou colegas de profissão acerca das questões de ensino; conflitos entre demandas educacionais ou influências culturais e alguns fatores pessoais, como autoestima e a motivação dos professores. Ademais, as tensões na identidade docente podem surgir em relação aos outros ou permanecerem isoladas em um dado contexto de mudança, por exemplo.

No contexto do ensino superior, Dugas, Stich, Harris e Summers (2018a) defenderam que a falta de suporte administrativo concedido à pesquisa é a principal fonte de tensões na identidade de professores-pesquisadores. Os autores explicaram que muitas instituições a promovem, mas não fornecem o suporte necessário à sua realização de acordo com as preferências e prioridades dos docentes. Além disso, ao perder o senso de comunidade e assumir uma visão de competição global, o novo contexto do ensino superior parece colidir com os valores de professores que se recusam a ver os alunos como clientes – ou como ‘números’ – e o conhecimento como produto (Dugas et al., 2018b; Horta & Santos, 2019; Winter & O’Donohue, 2012).

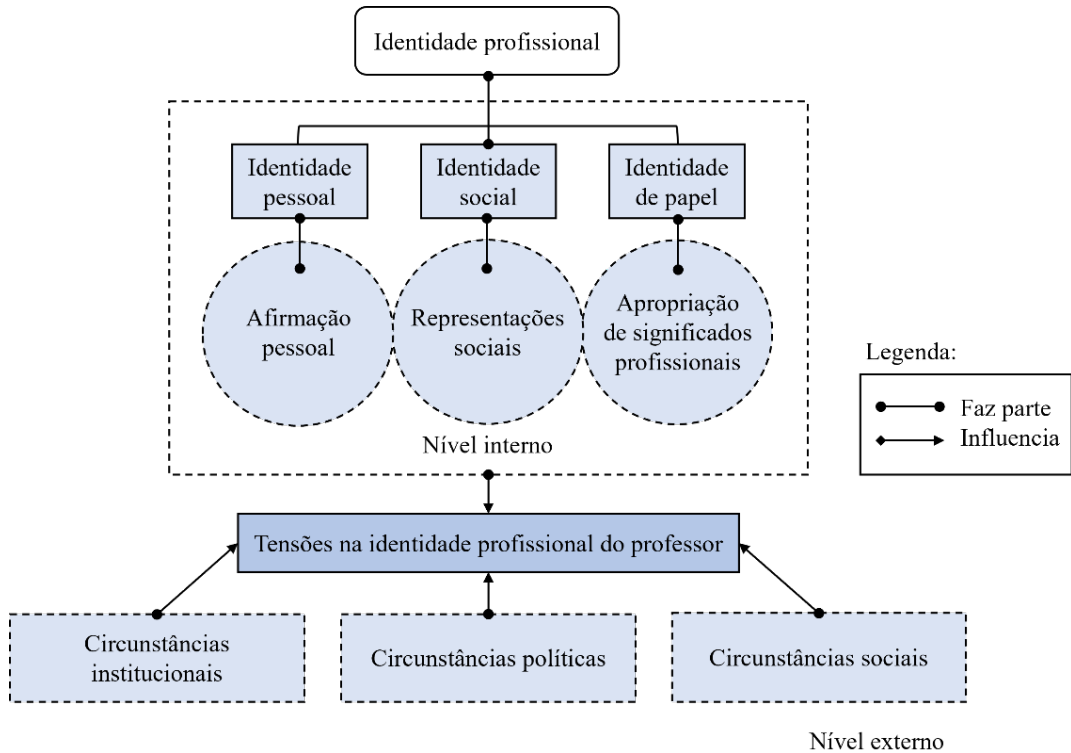
Apesar desses cenários críticos, Arvaja (2018) explica que as tensões podem ser vistas como pré-requisito para a transformação positiva e a emancipação profissional, em que os professores se tornam mais conscientes sobre as suas possibilidades de lidar com contradições na profissão. O trabalho de Pillen, den Brok e Beijaard (2013) foi um dos primeiros a destacar que as tensões podem contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores.

A seguir, apresenta-se um desenho conceitual que serve de base para as análises teóricas da narrativa coletada. Nele, a identidade profissional é composta por três dimensões, sendo elas: i) afirmação pessoal; ii) representações sociais e; iii) apropriação de significados profissionais. Além disso, propõe-se que as tensões na identidade profissional de professor podem ocorrer a partir de dois níveis – interno e externo –, sendo o último formado por circunstâncias de ordens institucional, política e social.

No nível interno, as tensões ocorrem devido a justaposições entre as dimensões, que correspondem, respectivamente, às identidades pessoal, social e de papel.

Figura 1

Desenho conceitual das tensões na identidade profissional de professor



Fonte: Elaboração própria (2024).

Da Figura 1, é preciso ressaltar que as linhas pontilhadas que circundam todo o nível interno e externo representam o *insight* de que as tensões são “descontinuidades identitárias” (van der Wal et al., 2019). A título de maior esclarecimento, como circunstância política, pode-se citar as políticas educacionais; como circunstância institucional, tem-se a falta de suporte concedido à pesquisa; e como circunstância social, cita-se a influência que as pessoas podem exercer sobre as outras, em termos de busca profunda por aprovação e reconhecimento, por exemplo (Dugas et al., 2018a; Flores & Day, 2006; de Gaulejac, 2006; Hogg & Smith, 2007).

2.3 Análise de Narrativas: Interpretando o Significado das Histórias

Considerando a questão de pesquisa que norteia a realização deste estudo, tem-se a seguir a fundamentação dos elementos-chave que visam garantir a confiabilidade e a replicabilidade do caminho metodológico a ser proposto.

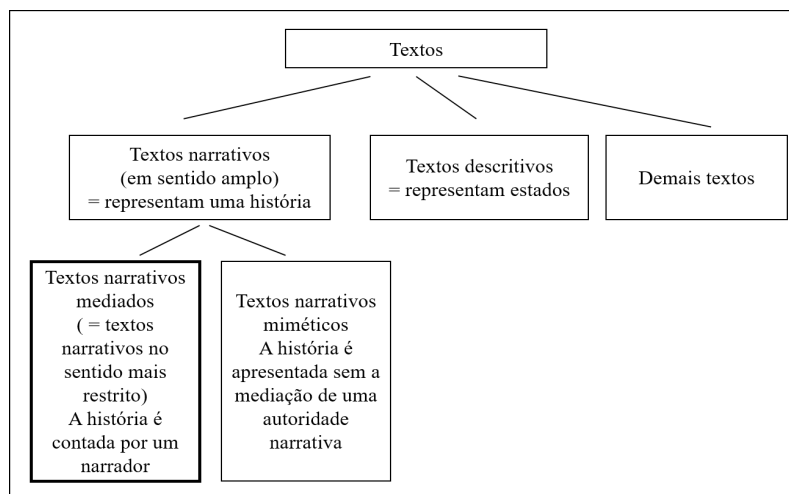
O planejamento e a aplicação deste método consideram que “o foco de análise são as pessoas que nos contam histórias sobre suas vidas, sendo as histórias o meio de entender melhor nossos participantes” (Savin–Baden & Van Niekerk, 2007, p. 464), haja vista que, diferente de outros métodos delineados somente para obter explicações, a narrativa tende a estar mais próxima dos eventos reais da vida, contextualizando as opiniões, intenções e circunstâncias, os significados, motivos e entendimentos dos sujeitos (Savin–Baden & Van Niekerk, 2007; Younas, Fàbregues, Durante, Escalante, Inayat, & Ali, 2023; Zelčāne & Pipere, 2023).

Ao investigar acerca da estrutura dos textos narrativos, Schmid (2010) apresentou dois tipos: a) os textos narrativos mediados; e b) os textos narrativos miméticos. Neste estudo, o foco recai sobre o primeiro deles, em que a história é contada por um narrador.

Na Figura 2, tem-se o diagrama proposto pelo autor.

Figura 2

Tipologia dos textos e textos narrativos



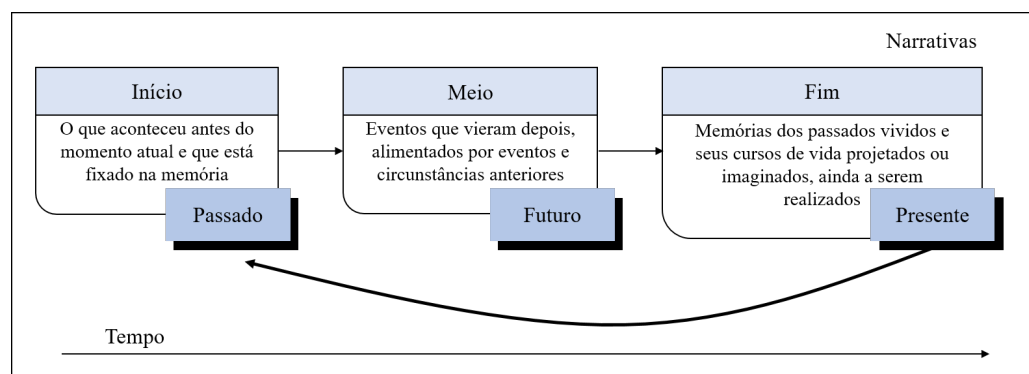
Fonte: Traduzida de Schmid (2010, p. 7).

Seguindo diretrizes teórico-metodológicas, Bastos e Biar (2015, p. 121) entendem narrativa “como uma prática social constitutiva da realidade” e particularizam esse tipo de análise “como uma forma de fazer análise do discurso”. Jovchelovitch e Bauer (2017) chamam a atenção para o fato de que a narrativa é uma forma de representação e de interpretação particular da realidade experienciada pelo sujeito que conta uma história. Além do mais, para eles (2017), as narrativas estão associadas a uma situação específica no tempo e no espaço.

Na Figura 3, propõe-se um esquema da localização temporal do que acontece nas narrativas, a partir das proposições elaboradas por Ochs (2004), Fludernik (2009) e Onega e Landa (2014). Esse esquema amplia o entendimento de que as narrativas são formadas por cadeias de eventos em forma de relatório (*report form*), vinculadas a um espaço e tempo específicos.

Figura 3

Localização temporal do que acontece nas narrativas



Fonte: Elaboração própria com base em Ochs (2004), Fludernik (2009) e Onega e Landa (2014).

Da Figura 3, ressalta-se que o que era “presente” no universo da narrativa (isto é, o momento em que se narra), em um determinado contexto, torna-se, ao final dela, o próprio passado. Esse fluxo é justificado na medida em que “as lembranças do passado podem provocar pensamentos e ações que se orientam para horizontes de eventos futuros” (Ochs, 2004, p. 273).

Buscando conduzir a aplicação dos procedimentos de pesquisa e a análise cronologicamente organizada dos significados extraídos das experiências relatadas (Creswell & Poth, 2016), neste caso, sobre tensões na identidade profissional de uma professora

brasileira da PG *stricto-sensu*, foram considerados alguns dos componentes fundamentais da Narratologia.

Assim, a investigação começou com a identificação das funções (ou potências) da narrativa, dos indícios – constituídos pelos índices e informantes – e dos elementos referentes às pessoas envolvidas e à temporalidade das ações narradas (Alves & Blikstein, 2010).

Do ponto de vista linguístico, as funções constituem uma “unidade de conteúdo”, sendo elas classificadas em dois grupos. As funções “cardinais”, também conhecidas como “núcleos”, são aquelas ações que inauguram alternativas substanciais dentro da narrativa, tornando possível a continuação das histórias. Já as funções “catalizadoras” não modificam a natureza da narrativa, apenas preenchem os espaços entre duas ou mais funções cardinais. Dessa forma, enquanto as funções cardinais são consecutivas e consequentes, as catalizadoras são somente consecutivas, ou “completivas” (Barthes, 1966; Barthes, 2011).

Em complemento, segundo Barthes (2011), as funções cardinais são os “momentos de risco” da narrativa, enquanto as catalizadoras são as “zonas de segurança”, que, apesar de terem uma funcionalidade fraca, não são “absolutamente nulas” (p. 34). Ademais, Alves e Blikstein (2010) falam também sobre o papel das *funções de transformação*, sendo estas responsáveis por mudar o rumo da narrativa, transformando a sequência dos acontecimentos.

Os indícios, por sua vez, são unidades verdadeiramente semânticas nas narrativas, haja vista que fazem referência a um significado e não a uma operação como as funções. Alves e Blikstein (2010) os dividem em duas categorias. Com menor importância, os informantes: “são unidades que servem para identificar a narrativa no tempo e no espaço” (p. 410). Já o segundo grupo (os *índices*) são unidades que podem se referir a uma atmosfera, sentimento, filosofia ou ao caráter de um agente da narrativa. Na Figura 4, apresenta-se a definição adotada neste artigo para cada um desses quatro elementos.

Antes disso, o uso de diferentes fontes bibliográficas para esse processo de conceituação foi necessário, uma vez que nos textos de Barthes (1966; 2011) e Alves e Blikstein (2010), não foi identificada explicação direta para os termos acima apresentados.

Tabela 1*Conceitos adotados para os quatro tipos de índices na narrativa*

Índice	Definição	Referência
Atmosfera	A atmosfera é a realidade comum do perceptor e do percebido, representando o que é experienciado, de forma corporalmente presente, em relação a pessoas e coisas, ou em espaços. A atmosfera, portanto, surge do encontro entre coisas sólidas, humanas ou não-humanas, animadas ou não-animadas, abrangendo traços de humor e afeto em um espaço natural determinado.	Böhme (1993); Ingold (2012); Martins (2019);
Sentimento	Entende-se que os sentimentos são pertencentes à alma, significando um “estado afetivo, bastante estável e durável, ligado a representações, emoção, paixão”.	Fiorin (2007, p. 10);
Filosofia	Faz parte de um grupo das características ideológicas (dos personagens) que também abrangem, dentre outros elementos, a religião, as opiniões políticas e o modo de pensar ou, ainda, a visão de mundo deles.	Chiappini e Leite (1997); Gancho (2004);
Caráter	É aquela parte da personalidade que está especialmente envolvida na ação, que se manifesta mais claramente nas formas superiores de volição e que é gradualmente desenvolvida nas e por meio das relações sociais. É uma organização ou estrutura altamente complexa, cujas unidades são os sentimentos, os gostos e os desgostos duradouros, os amores e ódios, as admirações, os respeitos e os desprezos que toda pessoa adquire por um grande número de objetos (pessoas, coisas concretas, objetos gerais e abstratos).	McDougall (1932, pp. 9-10).

Fonte: Elaboração própria (2024).

Explica-se que o caminho teórico demonstrado na Tabela 41 foi desenvolvido para evitar que, na consecução das etapas de análise dos dados, ocorresse a prevalência de juízo de valor ou de senso-comum quanto aos conceitos de atmosfera, sentimento, filosofia e caráter.

Para conferir maior robustez e rigor analítico, também foram consideradas as orientações de Chizzotti (2011), em que a análise de narrativas, sob a lente da Etnometodologia, é aplicada de forma dependente ao contexto em que as ações ocorrem. Diante disso, no delineamento deste caminho metodológico pauta-se a função que o contexto social tem no processo de colaboração entre pesquisador e pesqui-

sado e no fornecimento de imagens individuais, únicas e detalhadas da experiência, diferenciando-o de outras técnicas tradicionais de pesquisa (Ford, 2020).

Ainda, entendeu-se que é preciso “trazer de volta ao cerne do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva” (Ferrarotti, 2022, p. 23), para que assim seja possível observar o indivíduo no centro de sua existência e compreender como ele lida com sua história, seus desejos, suas emoções, suas aspirações e seu ambiente social (de Gaulejac, 2019).

Essa abordagem de análises foi definida para adequar a pesquisa à complexidade dos estudos a respeito da identidade profissional, cujo desenvolvimento é influenciado pelas instituições e pelas estruturas política e social que envolvem os indivíduos. Dessa forma, o método de análise de narrativas foi escolhido, dentre outras razões, por permitir que a experiência dos professores seja revelada, compreendendo aspectos fundamentais à compreensão dos sujeitos e do contexto em que eles estão inseridos (Muylaert, Sarubbi, Gallo, Neto, & Reis, 2014).

Segundo Feldman, Sköldberg, Brown e Horner (2004, p. 148), “ao contar suas histórias, as pessoas refinam e refletem um entendimento particular sobre as relações sociais e políticas. As histórias são um método comum e habitual que as pessoas utilizam para comunicar suas ideias”.

A partir disso, na Tabela 2, são listadas as três etapas que foram idealizadas para a condução da análise de narrativas em estudos sobre as tensões na identidade profissional de professores.

Tabela 2

Caminho metodológico proposto para a análise de narrativas

Etapas	Fundamentação
1. Identificar as funções (ou potências da narrativa), os indícios, os elementos referentes às pessoas envolvidas e à temporalidade das ações;	Ochs (2004); Fludernik (2009); Alves e Blikstein (2010); Barthes (2011); e Onega e Landa (2014);
2. Identificar o enredo (ou ponto básico) da narrativa; e	Feldman et al. (2004);
3. Identificar as oposições implícitas da narrativa.	Feldman et al. (2004).

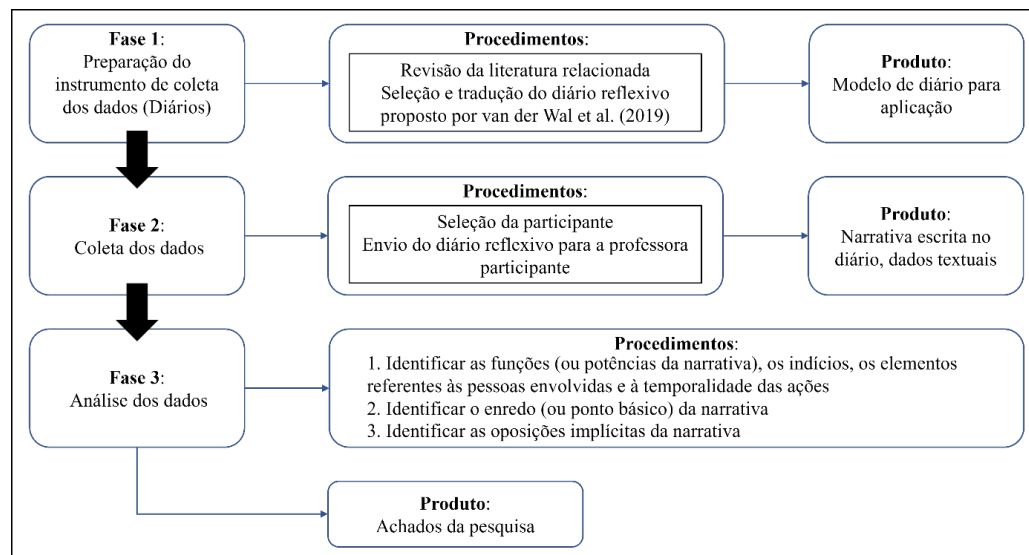
Fonte: Elaboração própria (2024).

“Identificar o enredo ou ponto básico” é uma etapa essencial da análise de narrativas, porque permite a seleção de uma ou de mais sentenças que resumem a história. No âmbito desse estudo, isso auxiliou na seleção dos argumentos em que os pesquisadores se concentraram para analisar o ponto central de descrição das tensões identificadas (Feldman et al., 2004).

Já a identificação das oposições implícitas (e às vezes até explícitas) permite ao pesquisador encontrar elementos centrais do discurso, ao analisar como o narrador descreve um elemento a partir daquilo que ele não é. Assim, para Feldman et al. (2004), na investigação com narrativas, é preciso assumir que, para cada história, pelo menos uma oposição pode ser identificada.

Na consideração de que não há um melhor (ou único) caminho para se conduzir a análise de narrativas (Nasheeda, Abdullah, Krauss, & Ahmed, 2019), a Figura 6 foi desenvolvida com o intuito não somente de ilustrar o caminho metodológico aqui proposto, mas também de auxiliar na elaboração de futuras pesquisas. Ademais, a estrutura da Figura 4 foi inspirada em modelos de análise apresentados nos artigos de Nasheeda et al. (2019) e Gholami, Faraji, Meijer, & Tirri (2021), limitando-se ao caso aqui analisado.

Figura 4
Coleta e análise dos dados na estratégia narrativa



Fonte: Elaboração própria, a partir de Nasheeda et al. (2019) e Gholami et al. (2021).

Da Figura 4, é válido apontar que, em caso de replicação em outros estudos, há possibilidade de atualização dos procedimentos com diferentes instrumentos para coleta dos dados, de acordo com a necessidade e os objetivos, assim como do número de participantes. Além disso, visando o aperfeiçoamento da metodologia em questão, novas etapas na fase de análise de dados podem ser desenvolvidas/inseridas, ou ainda modificadas.

3 MÉTODO DA PESQUISA

3.1 Participante da Pesquisa

A seleção da participante dessa investigação iniciou com uma busca no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ, utilizando *identidade e narrativas* como palavras-chave. A partir disso, foram sendo selecionados os participantes dos grupos identificados, com o objetivo de verificar a adequação desses sujeitos a alguns critérios estabelecidos na pesquisa. A professora Sara foi a primeira convidada a aceitar participar do estudo, assim como a primeira a preencher o diário.

No período de envio dos dados, Sara já ensinava há dez anos na pós-graduação *stricto-sensu*, sendo docente de duas disciplinas nos cursos de mestrado e doutorado em Educação, vinculada a um PPG conceito 4 de uma universidade federal da região Nordeste.

Na consideração dos aspectos éticos, destaca-se alguns dos cuidados que foram tomados:

- a) Sara é um pseudônimo que não mantém qualquer proximidade com o nome real da participante, seguindo o posicionamento de estudos como Gholami et al. (2021);
- b) A confidencialidade dos dados e a garantia do anonimato, conforme apontamentos de Creswell e Poth (2016) e Gholami et al. (2021), foram devidamente explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aplicado, além de ter sido criado um ambiente on-line para o preenchimento do diário, onde a professora teve sua privacidade resguardada durante a composição de sua narrativa, livre para fazê-la dentro do prazo de uma semana, a partir da confirmação de participação; e
- c) À Sara, foi esclarecido – já no email convite – que, a qualquer momento, ela poderia optar por encerrar a sua participação na pesquisa.

Por fim, os pesquisadores também deixaram clara a possibilidade de que o prazo poderia ser prorrogado por mais sete dias, se houvesse a necessidade.

3.2 Instrumento de Coleta dos Dados – Diários Reflexivos

Conforme Jacelon e Imperio (2005) e Chirema (2007), o emprego deste instrumento permite um maior ganho de informações, porque os participantes sabem que os diários deverão ser lidos e interpretados por outra pessoa, podendo, assim, refletir diretamente sobre as questões que são de interesse dos pesquisadores.

Sinclair e Woodward (1997) explicaram que o preenchimento de diários reflexivos promove o desenvolvimento profissional, permite aos professores relacionarem a teoria com a prática e os encoraja a avaliar as suas performances de ensino. Nessa perspectiva, os estudos de Zulfikar e Mujiburrahman (2018) e Gholami et al. (2021) ressaltaram que o uso desses diários possibilita uma maior compreensão do desenvolvimento da identidade profissional dos professores, assim como os ajuda a identificar elementos importantes da prática profissional.

Conforme Figura 6, para a coleta dos dados dessa pesquisa, foi aplicado um diário reflexivo adaptado de van der Wal et al. (2019), sendo norteador por perguntas como: “Onde essa situação ocorreu? O que você estava fazendo no momento? Que tipo de tensão isso gerou? E como você lidou com ela? Como você enxerga essa situação hoje? Que emoções isso traz à tona?”.

Em resumo, a participante descreveu, na forma de narrativa, uma situação em que ela julgou ter vivenciado tensões em sua identidade profissional em função de suas atividades em um PPG *stricto-sensu* no Brasil. Assim, foi necessário apontar aspectos do ambiente de trabalho em que as tensões emergiram (Van Lankveld et al., 2017), as pessoas envolvidas (Akkerman & Meijer, 2011; Nickel & Zimmer, 2019), as emoções que ela sentiu ao viver tal situação (Beauchamp & Thomas, 2009) e como ela enxerga isso no presente (van der Wal et al., 2019). A partir disso, buscou-se reunir evidências mais específicas sobre as trajetórias pessoal e profissional de Sara.

O diário foi aplicado por meio do *Microsoft Sway* e do *Microsoft Forms*, após a confirmação recebida por email e envio do TCLE assinado pelos pesquisadores e pela participante.

3.3 Validade e Confiabilidade do Caminho Metodológico Proposto

O caminho de restauração da subjetividade à ciência não é linear, do contrário, é enigmático e “exige abordagens novas e originais para que possa ser alcançado”, estabelecendo um método de comunicação em pé de igualdade com os sujeitos investigados (Ferrarotti, 2022, p. 22). Com isso, o caminho metodológico aqui proposto intenciona, sobretudo, constituir-se e ser replicado como um processo metodologicamente correto e humanamente significativo (Ferrarotti, 2022).

Tecnicamente, alguns critérios de validade e confiabilidade foram considerados na execução da análise de narrativas nos parâmetros pré-estabelecidos para este estudo. Dentre eles, destaca-se a triangulação de teorias, conforme Denzin (1978), em que foram articuladas discussões, em profundidade, entre distintas correntes teóricas sobre a identidade e o método narrativo, através de uma análise que considerou dimensões racionais, instintivas e simbólicas do discurso; assim como destaca-se o uso da reflexividade e de uma descrição clara, rica e detalhada dos resultados (de Paiva Júnior, de Souza Leão, & de Mello, 2011), conforme é apresentado na próxima seção.

4 ANÁLISE DA NARRATIVA DA PROFESSORA SARA

A análise dos dados neste estudo considerou a narrativa composta pela professora Sara como uma unidade completa (McCune, 2019), discutida à luz da teoria explorada.

A seguir, são apresentadas as funções da narrativa de Sara, destacando os indícios, os pontos básicos, as oposições implícitas (ou explícitas) e os elementos relacionados à temporalidade das ações e às pessoas envolvidas (Alves & Blikstein, 2010; Barthes, 2011; Feldman et al., 2004).

Na Tabela 3, são listadas as 12 funções identificadas na narrativa de Sara.

Tabela 3

Funções identificadas na narrativa da professora Sara

a)	Período de mudança devido à adaptação de um novo currículo para o programa de pós-graduação.
b)	Sara tem uma longa conversa com o coordenador do curso sobre a inclusão de uma nova disciplina para alunos de mestrado e doutorado.
c)	Negação e questionamento dos alunos do programa quanto à necessidade da disciplina, pois consideravam estar mais avançados que o conteúdo a ser ministrado.
d)	Sara chega para o primeiro dia de aula da nova disciplina disposta a preparar algo bem legal.
e)	Sara enfrenta olhares raivosos e desinteressados de parte da turma no primeiro dia de aula.
f)	Sara propõe ouvir os alunos para que eles pudessem estruturar juntos a disciplina.
g)	Sara apresenta o plano da disciplina por escrito.
h)	Sara decide não querer ministrar a disciplina em um clima ruim.
i)	Sara propõe aos alunos insatisfeitos a possibilidade de não cursarem a disciplina, desde que eles entregassem, por escrito, os motivos pelos quais não continuariam e porque já dominavam teoricamente o conteúdo que estava sendo proposto por ela.
j)	Sara experiencia momentos de tensão durante a semana que se seguiu à situação de confronto com os alunos da nova disciplina.
k)	A turma inteira volta para a segunda semana de aula.
l)	Sara faz uma avaliação positiva da tensão vivenciada, graças ao sucesso que obteve com a disciplina ao longo do semestre.

Fonte: Elaboração própria (2024).

A partir do que foi proposto por Barthes (1966) e Alves e Blikstein (2010), as funções *a, b, c, e, f, h, i e j* são as funções cardinais na narrativa de Sara, enquanto as funções *d, g, k e l* são funções catalizadoras, assumindo um papel de menor importância na situação narrada, uma vez que não modificam a natureza da narrativa, podendo ocorrer sem abrir alternativas substanciais dentro do texto narrativo (Barthes, 2011).

Dessa maneira, tais funções preenchem os espaços entre as funções cardinais, possibilitando a sucessão das ações – como a “percepção de raiva e desinteresse da turma”, que só foi possível com a chegada de Sara para o primeiro dia de aula. Os itens *c, d, e, h, j e l* são índices, enquanto *a* é um informante, indicando o tempo e o espaço da narrativa (*período de adaptação curricular no programa de pós-graduação*). A seguir, na Tabela 4, são destacados os excertos da narrativa da professora Sara que sustenta-

ram a classificação dos itens *c*, *d*, *e*, *h*, *j* e *l* como índices, assim como a que eles fazem referência na narrativa analisada.

Tabela 4

Índices na narrativa da professora Sara

Item	Referência na narrativa	Trechos selecionados
c	Atmosfera	“Minha entrada na turma já era de tensão e negação, muitos alunos não concordavam em fazer essa disciplina, pois estavam mais adiantados.”
d	Filosofia da participante	“Decidi não os confrontar num primeiro momento. Entrei na sala desarmada, mas com uma proposta de trabalho escrita. Lembro-me que pensei: vou preparar uma disciplina muito legal!”
e	Atmosfera	“No primeiro dia de aula, lembro-me dos olhares raivosos e desinteressados de grande parte deles.”
h	Filosofia da participante	“Disse a eles que ainda estava vendo alguns insatisfeitos e que não iria obrigar ninguém a fazer a disciplina, mas que não gostaria de ministrar uma disciplina neste clima, que isso seria ruim para todos.”
j	Sentimento	“Fiquei bastante tensa até a semana seguinte.”
l	Atmosfera	“No dia e hora marcada fui para a aula, e ao chegar os encontrei em sala e com rostos felizes e de aceitação. A disciplina durou um semestre e foi maravilhosa.”

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quanto a funções de transformação, inicialmente pode-se perceber uma mudança no cenário da disciplina de um ambiente de “raiva” e “desinteresse” por parte dos alunos, para um contexto em que a disciplina foi avaliada como “maravilhosa” por parte da professora Sara, estando isso demonstrado nas funções *k* e *l*. Quando a turma retorna para a segunda semana de aula, acontece uma modificação no “clima ruim” que existia em torno da disciplina, o que assegurou o sucesso do semestre e da ação tomada por Sara na função *i*.

Na investigação do ponto básico da narrativa, identificou-se outra função de transformação, quando a professora Sara abandona a posição mais conciliadora (“Decidi não os enfrentar num primeiro momento”) que vinha adotando até a função *g* e decide seguir para um confronto mais direto com a turma, conforme indicado pelas funções *f* e *i*, respectivamente.

A mudança demonstra como Sara, durante a situação de tensão, muda de posição (Akkerman & Meijer, 2011), haja vista que a tentativa de elaborar conjuntamente o plano da disciplina com os alunos não foi suficiente para reduzir a insatisfação de parte da turma; o que se aproxima da ideia de que partes particulares do *self* podem ser evocadas de acordo com as situações que os professores precisam lidar (Akkerman & Meijer, 2011).

Em seguida, dois trechos do diário reflexivo de Sara ilustram melhor essa discussão.

- i) **Posição mais conciliadora:** Eu falei que gostaria de apresentar o plano da disciplina do modo como eu a tinha pensado e que juntos iríamos trabalhar no plano. Ao final, nós tínhamos um plano construído coletivamente. Muitas caras de raiva desfeitas, mas eu ainda percebia alguns insatisfeitos. Provavelmente, eram aqueles que não queriam ter trabalho (Sara).
- ii) **Posição de confronto:** Então, dei o que chamei de cartada final. Disse que eles teriam até a próxima semana para decidir se queriam cursar a disciplina, que os que desejassem estivessem presentes na próxima aula e que quem não desejasse teria até o mesmo dia para me apresentar um texto mostrando os motivos de não querer participar, e que no texto deveria mostrar que já dominava teoricamente o que estava sendo proposto na disciplina (Sara).

Como pontos básicos da narrativa, foram selecionados os itens *b*, *e*, *i*. Se analisados de forma isolada, esses itens resumem a narrativa elaborada por Sara, indicando as pessoas envolvidas e a temporalidade das ações e mantendo a sucessão entre elas. Não foram identificadas oposições implícitas ou explícitas (Feldman et al., 2004) nesta narrativa.

Ao considerar a literatura revisada neste artigo, foi possível perceber como o entusiasmo da professora Sara foi sufocado (Cherubini, 2009) após assumir uma disciplina que, antes mesmo de ser iniciada, já enfrentava resistência dos discentes. No começo da narrativa, Sara manifesta um certo desconforto quanto à sua entrada na disciplina, conforme o trecho: “A turma era muito grande, 40 alunos, e muito heterogênea. Os conflitos aconteceram desde o primeiro encontro”. Além disso, ficou evidente que Sara repassou essa preocupação em reunião com o coordenador do PPG: “Eu já sabia que os alunos questionavam a inclusão dessa disciplina e tinha conversado longamente com o coordenador do curso”.

Diante disso, a tensão que a Sara vivenciou em sua identidade profissional pode ser separada em dois momentos. O primeiro começa com o *sentimento de incerteza* (Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013; Van Lankveld et al., 2017) que Sara experienciou após assumir a nova disciplina, ocorrendo de forma isolada (van der Wal et al., 2019), e também após a “cartada final”, que a deixou tensa, sem saber como os alunos iriam reagir e se voltariam para a semana seguinte de aulas. De forma mais clara, a tensão começa quando a professora tem que ministrar a disciplina independentemente do contexto negativo que a rodeava, havendo nisso influência institucional.

Pillen, Beijaard e den Brok (2013) identificaram situação semelhante, a qual eles nomearam como “ser exposto a atitudes institucionais contraditórias”. No caso de Sara, isso é ilustrado no desequilíbrio entre o que ela esperava como profissional (“Vou preparar uma disciplina muito legal”) e o que, de fato, Sara experienciou (“Lembro-me dos olhares raivosos e desinteressados de grande parte deles”), cuja origem é produto da situação que lhe foi imposta pela coordenação do programa (Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013; Skelton, 2012), e que resultou na redução de seu entusiasmo (“fiquei bastante tensa até a semana seguinte”).

Desse modo, há tanto influência de circunstâncias institucionais, como sociais na ocorrência dessa tensão, considerando que, apesar de toda a situação de conflito, Sara buscou a aprovação de seus alunos (Hogg & Smith, 2007), desde o primeiro contato em sala de aula, como explicita o trecho: “No começo da aula, me apresentei e falei que sabia da insatisfação deles e que queria ouvi-los. Falaram por 1 hora e eu os ouvi atentamente... Ao final perguntei o que sugeriam para que resolvêssemos aquela situação. Alguns deram sugestões, mas nada estruturado”.

O segundo momento de tensão revelou uma instabilidade ou descontinuidade identitária que aqui foi proposta tendo como base o estudo de Henry (2016). No caso de Sara, considerando o que já foi destacado de seu diário, ficou claro como ela assumiu uma identidade mais autoritária para lidar com a situação de desinteresse e de raiva dos alunos. Essa ideia é fortalecida, quando se destaca a influência do ambiente social no primeiro momento de tensão, tendo em vista que isso foi responsável por levar Sara em uma nova direção e desencorajar a alternativa inicial de ser mais conciliadora (Akkerman & Meijer, 2011).

Ao olhar para o desenho conceitual do artigo, pode-se afirmar que Sara experienciou tensões na sua identidade profissional tanto no nível externo, como no interno. A primeira, influenciada por circunstâncias institucionais e sociais; e a segunda, mobilizada por uma *justaposição* entre as dimensões pessoal e social, haja vista

que as posições adotadas pela docente têm origem nas orientações ou habilidades educacionais dela (Pillen, Beijaard & den Brok, 2013), podendo ser visualizadas nos excertos i) “não os enfrentar num primeiro momento”; ii) “ouvi atentamente”; e iii) “eu entrei na sala desarmada, mas com uma proposta de trabalho escrita”, mas que foram depois personalizadas de acordo com a estrutura social (“olhares raivosos e desinteressados” e “provavelmente eram aqueles que não queriam ter trabalho”) (Dubar, 1998).

Fica claro, portanto, como Sara, em sua narrativa, abandona a identidade que construiu para si mesma, baseada em sua posição mais conciliadora, e adota, mesmo que de forma temporária, uma nova identidade (de confronto ou mais autoritária) para os outros (alunos), de acordo com a situação que se apresentava em sala de aula, reforçando o conceito de fluidez, multiplicidade e alternância das identidades que compõem o *self* (Akkerman & Meijer, 2011; Dubar, 1998).

A Figura 9 descreve um resumo das tensões identificadas na narrativa de Sara, acompanhado pela indicação de algumas das referências de base.

Tabela 5

Tensões na identidade profissional da professora Sara

Causas	Descrição da tensão na identidade profissional	Nível
Circunstância institucional – obrigação de ministrar uma disciplina indesejada (Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013; Skelton, 2012)	Sentimento de incerteza e redução do entusiasmo profissional causados por um desequilíbrio entre o que Sara esperava como professora e o que, de fato, ela experienciou.	Externo
Circunstância social – busca por aprovação dos alunos (de Gaulejac, 2006; Hogg & Smith, 2007)		
Justaposição entre as dimensões pessoal e social (Henry, 2016)	Conflitos entre as orientações ou habilidades educacionais e a estrutura social.	Interno

Fonte: Elaboração própria (2024).

Da Tabela 5, as tensões de Sara mostram que, no contexto de um programa de pós-graduação *stricto-sensu*, a redução do entusiasmo do professor, conforme explicada por Cherubini (2009), pode ocorrer da própria relação aluno-professor. No relato de Sara, a discussão pode ser melhor visualizada na passagem de “preparar uma

disciplina bem legal” para “não gostaria de ministrar uma disciplina neste clima”. Como Cherubini investigou professores do ambiente escolar, os resultados encontrados pela presente pesquisa ampliam as proposições do autor, haja vista que a causa apresentada por ele é a própria cultura das escolas.

Por fim, como está representado pela função *l*, a Sara fez uma avaliação positiva das tensões que vivenciou em sua identidade profissional, porque a situação “abriu novos olhares sobre ser professora e sobre as relações entre aluno e professor”. Isso corrobora com o que foi encontrado por Pillen, den Brok e Beijaard (2013) e Arvaja (2018), em que a vivência destas tensões na IP podem levar a uma transformação positiva, abrindo possibilidades de enfrentamento a conflitos e contradições na profissão. No caso de Sara, isso foi alcançado com a criação de sentidos sobre o que realmente importa na docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo destaca o papel da narrativa na investigação qualitativa, fundamentando a criação e a aplicação de um caminho metodológico que pode direcionar o entendimento acerca de como os indivíduos atribuem significados às suas trajetórias pessoal e profissional, sem desconsiderar a influência do mundo social, político e institucional. Com isso, demonstrou-se, a partir do caso analisado, como as narrativas permitem ao sujeito conectar importantes acontecimentos do seu passado ao tempo presente e ao futuro, ajudando-o no desenvolvimento de suas identidades.

Com isso, a composição da análise de narrativas aqui proposta focou em ilustrar como novos pesquisadores podem sistematizar e conduzir a coleta, a apresentação e a interpretação de dados textuais coletados com diários reflexivos, sem excluir a possibilidade de uso de outras técnicas, como as entrevistas semiestruturadas e as vinhetas. Além disso, visando uma triangulação mais robusta de métodos, podem acrescentar o uso de dados secundários e a análise de conteúdo.

Os pesquisadores que decidirem replicar o método aqui proposto devem considerar que não há um único caminho possível para a análise das narrativas. No entanto, precisam também estar cientes de que a investigação narrativa exige tempo e investimentos emocionais no ato de ouvir, ler e refletir sobre histórias da experiência humana. Nesse processo afetivo, é possível começar a compreender as nuances da vida das pessoas, suas visões de mundo, relações com o outro, os grupos a que pertencem, os papéis que exercem, etc.

As limitações da pesquisa podem ser distribuídas em dois tópicos. O primeiro deles foi a não identificação de oposições implícitas na narrativa da participante, o que não permitiu um maior aprofundamento da última etapa do caminho metodológico. O segundo se refere ao fato de não ter sido encontrada referência ao índice de caráter na narrativa. Porém, entende-se que o estudo não buscava esgotar as discussões sobre o método de análise e que novas pesquisas ajudarão a revelar novos *insights* acerca de cada elemento agregado ao escopo da investigação narrativa a partir dos achados do presente artigo.¹

Encoraja-se que estudos futuros apliquem os direcionamentos aqui esmiuçados na condução de pesquisas com professores de PPGs *stricto-sensu* em universidades públicas e privadas, para estabelecer bases comparativas entre as realidades apresentadas. O estudo de tensões na IP, sob a ótica da análise de narrativas, pode e deve abranger outras categorias profissionais, sobretudo aquelas em que os sujeitos vivenciam contextos de insalubridade e/ou de desvalorização.

O olhar direcionado para a aplicação de narrativas em contextos profissionais pode fornecer ferramentas valiosas aos gestores de organizações públicas e privadas a respeito da necessidade de empoderar seus colaboradores, incentivando-os a tomarem o controle das próprias narrativas no trabalho, permitindo o desenvolvimento contínuo de suas identidades, por meio de reflexões sobre suas práticas e papéis profissionais, o lugar que ocupam e aonde querem chegar. De modo que a composição das narrativas possa auxiliar na identificação de possíveis tensões e das ações que podem ser tomadas, no âmbito organizacional, para combatê-las.

1 O Apêndice A apresenta um guia didático que ilustra, a partir de trechos da narrativa de Sara, a operacionalização do caminho metodológico aqui proposto. Conscientes das limitações acima indicadas (cientes também de que esta é uma pesquisa em progresso), os autores fizeram uso de outra narrativa coletada, nos mesmos parâmetros do caso analisado, para ilustrar a identificação de uma oposição implícita e de um índice de caráter.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. A. & Blikstein, I. (2010). Análise de narrativas. In C. K. Godoi, R. Bandeira-de-Melo, & A. B. Silva (Eds.), *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos* (2a ed., pp. 403-428). São Paulo: Saraiva.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 308-319.
- Arvaja, M. (2018). Tensions and striving for coherence in an academic's professional identity work. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 291-306.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8(1), 1-27.
- Barthes, R. (2011). *Análise estrutural da narrativa* (7a ed.). Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Editora Vozes.
- Bastos, L. C., & Biar, L. D. A. (2015). Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31, 97-126.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Böhme, G. (1993). Atmosphere as the fundamental concept of a new aesthetics. *The-
sis Eleven*, 36(1), 113-126.
- Brown, A. D. (2006). A narrative approach to collective identities. *Journal of Management Studies*, 43(4), 731-753.
- Carter, M. J. (2014). Gender socialization and identity theory. *Social Sciences*, 3(2), 242-263.
- Cherubini, L. (2009). Reconciling the tensions of new teachers' socialisation into school culture: A review of the research. *Issues in Educational Research*, 19(2), 83-99.

- Chiappini, L., & Leite, M. (1997). *O foco narrativo*. Ática.
- Chirema, K. D. (2007). The use of reflective journals in the promotion of reflection and learning in post-registration nursing students. *Nurse Education Today*, 27(3), 192-202.
- Chizzotti, A. (2011). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais* (4a ed.). Vozes.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). Designing a Qualitative Study. In J. W. Creswell & C. N. Poth (Orgs.), *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- de Gaulejac, V. (2006). *As origens da Vergonha*. Via Lettera Editora e Livrar.
- de Gaulejac, V. (2019). Sociologie clinique. In Delory-Momberger, C. (Ed.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 256-260). Erès.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- de Paiva Júnior, F. G., de Souza Leão, A. L. M., & de Mello, S. C. B. (2011). Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. *Revista de Ciências da Administração*, 13(31), 190-209.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés Contemporaines*, 29(1), 73-85.
- Dugas, D., Stich, A. E., Harris, L. N., & Summers, K. H. (2018). 'I'm being pulled in too many different directions': academic identity tensions at regional public universities in challenging economic times. *Studies in Higher Education*, 45(2), 312-326.
- Dugas, D., Summers, K. H., Harris, L. N., & Stich, A. E. (2018). Shrinking budgets, growing demands: Neoliberalism and academic identity tension at regional public universities. *AERA Open*, 4(1), 1-14.
- Esin, C., Fathi, M., & Squire, C. (2014). Narrative analysis: The constructionist approach. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 203-216).

Análise de Narrativas como Método para Investigar Tensões na Identidade Profissional de Professor: Conceitos e Aplicação

- Feldman, M. S., Sköldberg, K., Brown, R. N., & Horner, D. (2004). Making sense of stories: A rhetorical approach to narrative analysis. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14(2), 147-170.
- Fiorin, J. L. (2007). Paixões, afetos, emoções e sentimentos. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, 5(2).
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Fludernik, M. (2009). *An introduction to narratology*. Routledge.
- Ford, E. (2020). Tell me your story: Narrative inquiry in LIS research. *College & Research Libraries*, 8(12), 235-247.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie – la méthode biographique dans les sciences sociales*. Librairie des Méridiens.
- Ferrarotti, F. (2022). Biography and Social Research. *Academicus International Scientific Journal*, 13(26), 9-26.
- Gancho, C. V. (2004). *Como analisar narrativas* (7a ed.). Editora Ática.
- Gholami, K., Faraji, S., Meijer, P. C., & Tirri, K. (2021). Construction and deconstruction of student teachers' professional identity: A narrative study. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-18.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Primary student teachers' professional identity tensions: The construction and psychometric quality of the professional identity tensions scale. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 21-33.
- Haydon, G., Browne, G., & van der Riet, P. (2018). Narrative inquiry as a research methodology exploring person centred care in nursing. *Collegian*, 25(1), 125-129.
- Henry, A. (2016). Conceptualizing teacher identity as a complex dynamic system: The inner dynamics of transformations during a practicum. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 291-305.

- Hogg, M. A., & Smith, J. R. (2007). Attitudes in social context: A social identity perspective. *European Review of Social Psychology*, 18(1), 89-131.
- Hong, J. I., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98.
- Horta, H., & Santos, J. M. (2019). Organizational factors and academic research agendas: An analysis of academics in the social sciences. *Studies in Higher Education*, 45(12), 1-16.
- Ingold, T. (2012). The atmosphere. *Chiasmi International*, 14, 75-87.
- Jacelon, C. S., & Imperio, K. (2005). Participant diaries as a source of data in research with older adults. *Qualitative Health Research*, 15(7), 991-997.
- Jiang, A. L. (2022). Identity Work as Ethical Self-Formation: The Case of Two Chinese English-as-Foreign-Language Teachers in the Context of Curriculum Reform. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2017). Entrevista narrativa. In M. Bauer & G. Gaskell (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Edição digital. Vozes.
- Kimura, M. (2008). Narrative as a site of subject construction: The Comfort Women' debate. *Feminist Theory*, 9(1), 5-24.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171-194.
- Martins, I. M. (2019). A paisagem potencializando a atmosfera filmica em Viajo porque preciso, volto porque te amo. *Contemporânea*, 17(2), 305-324.
- McCune, V. (2019). Academic identities in contemporary higher education: sustaining identities that value teaching. *Teaching in Higher Education*, 26(1), 20-35.
- McDougall, W. (1932). Of the words character and personality. *Journal of Personality*, 1(1), 3-16.
- Muylaert, C. J., Sarubbi Jr, V., Gallo, P. R., Neto, M. L. R., & Reis, A. O. A. (2014). Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(2), 184-189.

- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). Transforming transcripts into stories: A multimethod approach to narrative analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-9.
- Nickel, J., & Zimmer, J. (2019). Professional identity in graduating teacher candidates. *Teaching Education*, 30(2), 145-159.
- Ochs, E. (2004). Narrative lessons. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology*. (1a ed.). Blackwell Publishing Ltda.
- Onega, S., & Landa, J. A. G. (Eds.). (2014). *Narratology: an introduction*. Routledge.
- Patrus, R., Dantas, D. C., & Shigaki, H. B. (2015). O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares?. *Cadernos Ebape. br*, 13(1), 1-18.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678.
- Pillen, M. T., den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Ross, J., Sinclair, C., Knox, J., Bayne, S., & Macleod, H. (2014). Teacher experiences and academic identity: The missing components of MOOC pedagogy. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 57-69.
- Savin-Baden, M., & Van Niekerk, L. V. (2007). Narrative inquiry: Theory and practice. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(3), 459-472.
- Schmid, W. (2010). *Narratology: an introduction*. Alexander Starritt (Trad.). Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Skelton, A. (2012). Teacher identities in a research-led institution: in the ascendancy or on the retreat?. *British Educational Research Journal*, 38(1), 23-39.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219.

- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., & Hökkä, P. (2020). Professional agency in a university context: Academic freedom and fetters. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-12.
- van der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59-70.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342.
- Winter, R. P., & O'Donohue, W. (2012). Academic identity tensions in the public university: Which values really matter?. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(6), 565-573.
- Younas, A., Fàbregues, S., Durante, A., Escalante, E. L., Inayat, S., & Ali, P. (2023). Proposing the "MIRACLE" narrative framework for providing thick description in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1-13.
- Zaccarelli, L. M., & Godoy, A. S. (2014). "Deixa eu te contar uma coisa": Possibilidades do uso de narrativas e sua análise nas pesquisas em organizações. *Revista Gestão Organizacional*, 6(3), 25-36.
- Zelčāne, E., & Pipere, A. (2023). Finding a path in a methodological jungle: a qualitative research of resilience. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 18(1), 1-18.
- Zulfikar, T., & Mujiburrahman. (2018). Understanding own teaching: becoming reflective teachers through reflective journals. *Reflective Practice*, 19(1), 1-13.

APÊNDICE A – GUIA DIDÁTICO DA ANÁLISE DE NARRATIVAS

Etapa 1a – Identificar as funções (ou potências) da narrativa

“Recentemente fui ministrar uma disciplina nova na pós-graduação para alunos de mestrado e doutorado. A turma era muito grande, 40 alunos e muito heterogênea. Os conflitos com a turma aconteceram desde o primeiro encontro, porque essa disciplina fazia parte de uma **adaptação de um novo currículo.**”



- Período de mudança devido à adaptação de um novo currículo para o programa de pós-graduação.

a) Transformação do **trecho narrativo** em uma função – pode representar uma **ação** ou um **estado**; b) Em seguida, é preciso classificar a função identificada. Se a função permitir o sequenciamento da história, ela é classificada como **cardinal**. Do contrário, recebe o nome de função **catalizadora**. Além disso, a função também pode assumir o papel de indício (informante ou índice).

Etapa 1b – Identificar os indícios (informantes e índices)

“Primeiro, queria dizer que eu seria a mais feliz das profissionais se eu tivesse tensões como as do início deste diário reflexivo. Queria eu estar brigando e discutindo por questões teóricas ou de método.”



- **Índice de caráter**



[...] parte da personalidade que está especialmente envolvida na ação, que se manifesta mais claramente nas **formas superiores de volição** [...]

a) Classificação dos trechos correspondentes de acordo com as definições adotadas para cada tipo de índice.

Etapa 2 – Identificar as oposições implícitas

- “Queria eu estar brigando e discutindo por questões teóricas ou de método.”



No trecho, fica claro como a participante, indiretamente, avalia que as tensões que vivencia ou já vivenciou são mais graves do que as que foram utilizadas como exemplo no diário. Ao invés de se expressar com “**Eu não queria estar vivenciando as minhas tensões**”, ela escolhe o outro caminho, menos expositivo.

Nota. Da etapa “identificar as oposições implícitas”, podem ser retirados *insights* sobre os não-ditos da identidade (sendo uma oportunidade para novas pesquisas).

Fonte: Elaboração própria (2024).