



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICAS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS

ELIZABETH DIANA CARDOSO SANTOS

**PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE: O SIGNIFICADO DAS  
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES DE BIOLOGIA**

BELÉM – PA

2018

ELIZABETH DIANA CARDOSO SANTOS

**PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE: O SIGNIFICADO DAS  
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES DE BIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica/IEMCI-UFGPA como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática, área de concentração Educação em Ciências, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ariadne da Costa Peres Contente.

**Linha de pesquisa:** Conhecimento Científico e espaços de diversidade da educação em Ciências

BELÉM – PA

2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S237p

Santos, Elizabeth Diana Cardoso.

PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE : O SIGNIFICADO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS  
DE PROFESSORES DE BIOLOGIA / Elizabeth Diana Cardoso Santos, . — 2018.  
79 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ariadne da Costa Peres Contente

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

1. Educação - Amazônia. 2. Professores - Formação. 3. Identidade Docente. 4. Pesquisa Educacional. I.  
Título.

CDD 370

---

ELIZABETH DIANA CARDOSO SANTOS

## **PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE: O SIGNIFICADO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES DE BIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica/IEMCI-UFPA como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática, área de concentração Educação em Ciências, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ariadne da Costa Peres Contente.

**Linha de pesquisa:** Conhecimento Científico e espaços de diversidade da educação em Ciências.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ariadne da Costa Peres Contente (Orientadora)  
Instituto de Educação Matemática e Científica / Universidade Federal do Pará

---

Prof. Dr. Carlos Aldemir Farias da Silva (Membro Interno)  
Instituto de Educação Matemática e Científica / Universidade Federal do Pará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucicleia Pereira da Silva (Membro Externo)  
Universidade Estadual do Pará

---

Prof. Me. Luan Sidônio Gomes (Doutorando Convidado – PPGECEM)

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Veruschka Silva Santos Melo (Doutoranda Convidada – PPGECEM)

BELÉM – PA

2018

*Ao meu pequeno e enérgico filho, Bruno, que tanto tem me esperado.*

## AGRADECIMENTOS

Gratidão, é um sentimento que eu reconheço ser um dos mais importantes. Ser grato pelo que temos, pelos que vivem e convivem conosco, pelo que somos. Afinal, somos um pouco de cada pessoa que conhecemos, e um pouco de cada experiência que vivemos. As experiências vividas durante o período do mestrado foram muito importantes para minha vida pessoal, tanto quanto para a profissional.

Um dos meus maiores desafios foi estar em uma pós-graduação sendo mãe, esposa, mulher. Eu vivi muitos momentos difíceis exatamente por ter essas três características, que são intrínsecas a mim. Eu me tornei mãe no final de minha graduação, dividia-me entre trocas de fraldas, mamadas e a escrita de meu trabalho de conclusão de curso. E eu consegui! Por acreditar que conseguiria, eu fiz a seleção, passei, e cursei com toda a força, que às vezes nem eu sabia que tinha, e amor este mestrado.

É muito difícil ter que escolher entre dar atenção aos livros ou ao seu filho, e mais difícil ainda é quando se é repreendida por ter escolhido, naquele momento, os livros. Infelizmente, ainda vivemos em um mundo onde os pais podem trabalhar fora, as mães não! Infelizmente, ainda vivemos isso dentro de nossa própria casa. Da mesma forma, quando escolhemos a segunda opção somos julgadas como fracas, como irresponsáveis com nossos compromissos profissionais, e somos julgadas como más profissionais, quando colocamos nossa família em primeiro lugar.

Apesar disso, Deus me presenteou com grandes pessoas em meu caminho, que foram essenciais para que eu não “pirasse” em alguns momentos. Sou muito grata à Deus por ter me guiado e nunca me desamparado, mesmo quando eu não tinha fé nem em mim mesma.

Sou grata aos meus pais, Sidinei e Lidia, por todo auxílio que me deram dentro do que podiam. E que apesar de quaisquer diferenças e discordâncias essa vitória também é de vocês.

Sou muito grata ao Philippe, meu esposo, por ser um dos meus maiores incentivadores, por fazer o possível sempre para que meus objetivos e sonhos se realizassem. Por estar do meu lado mesmo quando as coisas dão errado, me ajudando a levantar e seguir em frente. Je t'aime, ma vie.

Serei sempre grata ao meu filho Bruno, que mesmo tão pequeno teve que aprender a me “dividir” com os estudos, artigos, trabalhos. Mesmo sem entender, e por vezes não aceitar, sempre estava ali do meu lado perguntando-me: “já acabou mamãe?” Tão pequeno, mas dono

de um abraço enorme e aconchegante, que foi meu refúgio inúmeras vezes. Muito obrigada meu filho, você é minha força!

Sou tão grata pelos encontros valiosos, pelos amigos que a vida acadêmica tem me dado durante todos esses anos. As amigas da época da graduação que a vida me deu de presente e que mesmo estando longe uma da outra, sempre estamos nos apoiando, minhas maçãs: Alessandra, Ivana, Josinaide, Marcely, Tania, Valéria e Vergiana. Amo vocês e obrigada por tudo!

Os amigos que fiz durante o tempo no CCIUFPA, que são uma família para mim também, em especial: Felipe, Denner, Álvaro, Denise, Rose, Lilian, Rodrigo, Anderson, Eduarda, Bruna, Viviane, João, Amaro, Janes e Jesus. Muito obrigada por tudo, sempre!

Uma gratidão enorme à minha orientadora, Ariadne Contente, não tinha como ser outra porque Deus coloca as pessoas certas no nosso caminho. Ela está comigo desde minha graduação, é alguém essencial na construção da minha identidade docente, me presenteou com sua amizade, e hoje é minha mãe acadêmica, porque precisamos construir laços de afeto verdadeiros em nossa vida profissional. Nunca vou esquecer os ensinamentos, as alegrias, as tristezas, os esporros, os conselhos, tudo que compartilhamos nesses anos. Muito obrigada, que eu possa ser uma profissional que a senhora tenha orgulho de dizer, “essa foi minha aluna!”

Além de ter me dado a melhor orientadora que eu podia ter, Deus me deu também os melhores irmãos acadêmicos: Alice, Dailla, Karla, Kelly, Luan, Nádia, Renan, Veruschka, que foram as melhores pessoas que eu podia ter convivido durante esse tempo, agradeço por todo o aprendizado compartilhado com cada um de vocês. Além dos amigos de caminhada: Silvaney, Carmem, e professora Rafaela. Muito obrigada por tudo!

Agradeço aos professores do IEMCI/PPGECM, com os quais tive oportunidades de aprendizado muito valiosas: Silvia, Remédios, Eduardo, Teresinha, Tadeu, Andreia, France e Carlos. Agradeço também à CAPES pela bolsa de mestrado que tanto auxiliou-me durante essa formação.

Minha eterna gratidão aos professores que aceitaram tão gentilmente participar e compartilhar as suas histórias de formação, que foram imprescindíveis na construção desta pesquisa. E aos membros da minha banca examinadora, que foram especialmente escolhidos, por aceitarem contribuir em minha formação.

*Deixa ir tire o peso dos seus ombros para  
seguir sem se lamentar dos tombos  
Deixa entrar essa luz que te define  
No final ficarão somente as recordações  
No lugar das angustias põe a luz que vai  
brilhar, envolver a tua vida  
Tudo bem se para mim você se volta eu já sei,  
sentimento prevalece no final  
A vida se faz com essas horas, pequenas  
maravilhas na voz do coração  
Mundos se vão mas essas horas breves horas  
ficarão  
Tudo que eu errei as águas vão levar  
Pois eu agora sei que estou no meu lugar [...]*

**Rob Thomas – Pequenas Maravilhas**

*A beleza existe em todo lugar. Depende do  
nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende  
da nossa consciência, do nosso trabalho e do  
nosso cuidado. A beleza existe porque o ser  
humano é capaz de sonhar.*

**Moacir Gadotti (2003)**



## RESUMO

Este estudo teve como objetivo, compreender em que termos as experiências formativas do CCIUFPA contribuem no processo de construção da identidade docente de seus participantes. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 6 professores de Biologia que vivenciaram durante formação inicial a experiência da prática antecipada à docência. As trajetórias de formação dos professores nos trouxeram importantes dados sobre aspectos da formação escolar, inicial e continuada. Estes dados, por sua vez, foram analisados à luz da análise textual discursiva, onde pôde-se articular discussões pertinentes junto aos referenciais teóricos explorados na pesquisa. Desta forma, compreendeu-se que, a experiência da prática antecipada à docência vivenciada pelos professores, no espaço do Clube de Ciências da UFPA e também quando bolsista de iniciação à docência no PIBID, foram produziram significados diferentes para cada professor, mas ainda assim contribuíram positivamente no processo identitário docente, assim como a vivência da profissão professor. Concluímos apontando algumas sugestões de atitudes que os licenciandos podem buscar desenvolver, de mesmo modo que os cursos de licenciatura podem vir a incentivar, durante formação inicial, entendendo que são importantes para auxiliar na construção de uma identidade pela docência e para que os futuros professores tenham em mente a posição crítico-reflexiva de sua prática e estejam sempre em busca de formação e qualificação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Identidade Profissional Docente. Experiências Formativas.

## **ABSTRACT**

This study aimed to understand in which terms the CCIUFPA's formative experiences contribute to the process of constructing the teaching identity of its participants. For this, semi-structured interviews were carried out with 6 Biology teachers who experienced during initial training the experience of the practice anticipated to teaching. The trajectories of teacher training have brought us important data on aspects of school education, initial and continuing. These data, in turn, were analyzed in the light of the discursive textual analysis, where it was possible to articulate pertinent discussions next to the theoretical references explored in the research. In this way, it was understood that the experience of the practice anticipated to the teaching experienced by the teachers, in the space of the Science Club of the UFPA and also as a scholarship holder in the PIBID, produced different meanings for each teacher, but still contributed positively in the teaching identity process, as well as the experience of the teacher profession. We conclude by pointing out some suggestions of attitudes that the licenciandos can seek to develop, just as the undergraduate courses can encourage, during initial formation, understanding that they are important to help in the construction of an identity by the teaching and so that the future teachers have in mind the critical-reflective position of their practice and are always in search of training and qualification.

**KEYWORDS:** Teacher Training. Professional Identity Teacher. Formative Experiences.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ATD** – Análise Textual Discursiva

**CCIUFPA** – Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**LAPENBIO** – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Biologia

**NASTRO** – Núcleo de Astronomia da Universidade Federal do Pará

**PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PPGECM** – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas

**SEDUC-PA** – Secretaria Estadual de Educação do Pará

**SOMEF** – Sistema Organizacional Modular de Ensino Fundamental

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

**USP** – Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** – A articulação entre saber plural e a prática docente na construção da identidade docente (página 26)

**Figura 2** – Quadro com apontamentos sobre Saberes necessários à docência e os tipos de Saberes docentes (página 31)

**Figura 3** – Ilustração simplificada das etapas da análise textual discursiva (página 36)

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 01** – Perfil dos professores entrevistados na pesquisa (página 39)

**Quadro 02** – Saberes docentes destacados pelos professores nos relatos sobre suas experiências formativas durante a formação inicial (páginas 60 – 61)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<i>Sobre caminhos, caminhar e destinos – algumas reflexões sobre minhas andanças</i>	11
<b>I – ENCONTROS VALIOSOS COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS</b>	24
<i>Considerações sobre formação inicial de professores de ciências</i>	26
<i>O processo identitário docente: conceitos e considerações</i>	27
<i>Prática antecipada à docência: experiências formativas durante a graduação</i>	29
<b>II – TRAÇANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	33
<i>Um encontro valioso com a Análise Textual Discursiva</i>	34
<i>Os professores participantes da pesquisa e seus contextos de formação</i>	37
<b>III – COMPREENSÕES E DISCUSSÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES E O PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE</b>	40
<i>As concepções do “Ser Professor”</i>	40
<i>As experiências formativas</i>	50
<i>Saberes docentes e o processo identitário docente</i>	58
<b>IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	65
<b>REFERÊNCIAS</b>	67
<b>APÊNDICES</b>	74
<i>Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</i>	75
<i>Apêndice B – Formulário para elaboração do Perfil dos Sujeitos</i>	76
<i>Apêndice C – Roteiro de entrevista semiestruturada</i>	77

## INTRODUÇÃO

A formação de professores, além de ser um tema amplamente estudado em pesquisas da área da educação é, a meu ver, um espaço de múltiplas interpretações, ações, lutas, reflexões, anseios, angústias. A Educação Brasileira urge por mudanças, não só de ordem estrutural e política como também social e profissional. Uma das problemáticas percebidas por mim durante minha graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, a qual me incomodava muito, era o fato de grande parte de minha turma (apesar de saber que estavam em um curso de licenciatura) não ter vontade de trabalhar na área da docência. E hoje, com olhar de pesquisadora, entendo que uma das coisas que colaboravam para esse distanciamento com a docência era a forma como os conteúdos eram ministrados durante as disciplinas.

Durante minha graduação tive a oportunidade de vivenciar experiências formativas significativas para minha formação profissional e identificação com a profissão docente no espaço do Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará. Estas experiências contribuíram para que eu pudesse entender a importância do desenvolvimento do olhar crítico-reflexivo sobre minhas ações educativas, da leitura e estudo contínuo sobre os diversos temas da área educacional, da formação continuada, do planejamento sistematizado das atividades, dos espaços não-formais e do uso de materiais alternativos na ausência dos ideais, dentre outras coisas.

As experiências que me oportunizei vivenciar durante minha graduação foram essenciais para que eu me envolvesse com a pesquisa na área da educação e fosse construindo, por meio das relações pessoais e profissionais que me cercavam, uma identidade profissional docente. E, por entender a importância disso para minha atuação como profissional que realizo uma reflexão sobre meu percurso formativo, expondo algumas das minhas vivências mais significativas e assim, realizando algumas discussões teóricas necessárias.

### *Sobre caminhos, caminhares e destinos – algumas reflexões sobre minhas andanças*

Certa vez, assistindo um vídeo<sup>1</sup> na internet, ouvi uma frase que tocou-me, e imediatamente eu parei o que estava fazendo para pensar a respeito, a frase era: [...] *que o chegar não é mais valioso que a andança. Que o encontro é precioso... é necessário.* Essa frase fez-me refletir sobre os caminhos, os destinos que traçamos e os encontros e desencontros que

---

<sup>1</sup> *Caminhando com Tim Tim.* Disponível no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5R>.

temos ao longo de um trajeto, que nem sempre leva ao destino que inicialmente desejávamos. Meu caminho de formação pessoal/profissional foi e é assim.

Posso dizer que sempre gostei de estudar, ler sobre curiosidades, gostava de saber mais sobre as diferentes espécies de animais, gostava muito daquelas séries televisivas sobre o mundo animal, e muito desses interesses e estímulos foram por meio das interações com meus professores, principalmente os de ciência.

No ensino médio, a biologia era uma das minhas disciplinas preferidas. Alguns dos professores que tive na educação básica e em um curso preparatório para o vestibular, influenciaram-me indiretamente a escolher essa profissão. Digo indiretamente pois, em nenhum momento conversava com eles a respeito da minha escolha profissional, mas a forma como aqueles profissionais, dos quais recordo-me até hoje, desenvolviam seu trabalho fizeram com que eu me encantasse pela profissão. Então considero esse um dos primeiros encontros valiosos que tive pelo caminho.

As minhas experiências e vivências no curso de graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura) de 2010 a 2014, o estágio em um laboratório de pesquisa (2010 – 2012) e a experiência da prática antecipada à docência durante o estágio voluntário no Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará (CCIUFPA) de 2010 a 2013, foram “andanças” que me oportunizaram preciosos encontros, alguns dos quais compartilho aqui.

Em alguns momentos durante minha graduação perguntava-me do porquê de ter que saber tantos nomes científicos e fórmulas estatísticas, por exemplo. Incomodava-me ter de aprender uma quantidade tão grande de conteúdo sem ter noção de como desenvolvê-los na prática com meus futuros alunos. Perguntava-me, quando que meus professores iriam mostrar as formas como nós poderíamos no futuro trabalhar aqueles conteúdos com os nossos alunos? Sim, eu pensava que em uma licenciatura ensinariam a ensinar.

Hoje, com o olhar de pesquisadora, compreendo quando Imbernón (2011, p. 66) aponta que a formação de professores precisa de um direcionamento no sentido de desenvolver e consolidar um *pensamento educativo*, que inclui processos tanto cognitivos quanto afetivos, sendo estes produtos de uma prática, *uma vez que no decorrer do processo não apenas se ensina, mas também se aprende*.

Além do que um professor em formação inicial não deve apenas saber mobilizar os conteúdos específicos da disciplina que irá ministrar, mas é importante mobilizar questões de

outras áreas do conhecimento, como a história, por exemplo, e outros saberes que não só os científicos (PIMENTA, 2005) que, a meu ver, devem fazer parte da matriz curricular e ementa dos cursos de formação de professores.

É importante que um currículo formativo busque promover experiências interdisciplinares, permitindo que professores em formação exercitem a integração dos conhecimentos das diversas disciplinas (IMBERNÓN, 2011). E porque eu trago essa discussão à tona? Porque no meu entendimento, e com base nos estudos de Guimarães (2004, p. 11) *um projeto de curso de formação de professores vincula-se a construções sociais a respeito da profissão, ou seja, expectativas, formas de caracterizá-la e valorizá-la.*

Não é minimizar a importância dos conteúdos científicos, mas, entender que a formação inicial é um dos espaços onde constrói-se uma identidade profissional, então a meu ver, assim como para Guimarães (2004, p.13) para um futuro docente estar imerso em um ambiente onde a *cultura acadêmica é compatível com a cultura profissional* auxilia na interiorização dos procedimentos metodológicos no ensino e não somente na pesquisa em laboratório, dos valores, significados e práticas da profissão professor. Assim poderia estabelecer condições mais fortes para a construção da identidade profissional docente, estando essa relacionada com o desenvolvimento dos saberes profissionais e práticas formativas (GUIMARÃES, 2004).

Diante desse pensamento podemos entender o desafio que os cursos de formação de professores têm em mãos, o de aliar os saberes disciplinares e curriculares com instrumentos que possam desenvolver os aspectos subjetivos (formas de pensar e articular o conhecimento) e identitários da profissão, aspectos esses relacionados com os saberes experienciais que são necessários no âmbito da prática docente, porém, não advém das instituições de formação (TARDIF, 2014).

Gatti (2010) demonstra em sua pesquisa um cenário bem semelhante ao que vivenciei em minha graduação. Ela analisou as matrizes curriculares e ementas de três cursos de licenciatura – Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Nas licenciaturas em Ciências Biológicas encontrou que a carga horária dedicada à formação específica da área era de 65,3% e, para formação para docência, o percentual era em torno de 10%. E, ainda que na maior parte das ementas analisadas não foram observadas a articulação entre as disciplinas de formação específica e a de formação pedagógica. Em estudo recente Castro *et al.* (2017, p. 15) apontam que nas licenciaturas ainda temos um grande enfoque na racionalidade técnica, onde o

conhecimento científico é privilegiado, e a produção do próprio saber das licenciaturas tem pouco espaço, para os autores essa forma de conduzir o processo formativo tem como consequência a formação de cidadãos sem autonomia de pensamento e atitudes, não tendo noção de sua real necessidade.

Desde o momento em que entrei na Licenciatura em Ciências Biológicas me preocupava se eu iria ser uma boa professora<sup>2</sup>. Minha graduação foi cercada de muitos anseios, dúvidas, temores em relação à vida profissional, mas também de realizações e descobertas ao vivenciar as primeiras experiências antecipadas à docência. Diante da percepção da falta de articulação entre a formação específica e a formação pedagógica em minha graduação, fui em busca de experiências que pudessem me oportunizar isso.

Hoje, entendo a partir de Gonçalves (2000), Nunes (2016) e Paixão (2008) que a oportunidade de vivenciar o cotidiano da docência desde o início da graduação é muito importante no processo de construção de nossa identidade profissional, pois a experiência da prática antecipada à docência nos põe em confronto com situações do cotidiano da profissão docente, nos aproximando ou distanciando da mesma.

Algumas experiências que vivemos, sejam no campo pessoal ou profissional, podem (re) configurar nossa forma de ver o mundo e a nós mesmos. Assim entendo que a identidade não é algo que nos é dado, mas sim construído e reconstruído, em que se mantém uma relação dinâmica (DUBAR, 2005).

Em minha graduação eu sentia falta de vivenciar aquilo que nos era ensinado. O máximo que conseguia fazer era associar algumas discussões teóricas com minhas experiências enquanto aluna do ensino básico, uma forma de movimentação dos meus *saberes da experiência* (TARDIF, 2014), mas, como professora em formação esta percepção me faltava.

Nesse sentido, Pimenta (2005, p. 20) discute que ao entrar em um curso de formação inicial já trazemos conosco saberes sobre o que é ser professor, no entanto, esses são saberes de nossa experiência como alunos, que segundo a autora, a percepção é de sabemos como é, mas não nos identificamos como professores, pois ainda nos vemos com os olhos de aluno. Assim sendo, os cursos de formação inicial têm o desafio de colaborar no processo de transformação

---

<sup>2</sup> A perspectiva de “bom professor” que tenho é a mesma trabalhada por Chaves (2013, p. 133) em Receita de bom professor: todo mundo tem a sua, eu também tenho a minha!



deste ponto de vista, para que possamos nos ver como professores, possibilitando assim a construção de nossa identidade como docente.

Assim sendo, a busca pela minha identidade docente iniciou por meio de uma atividade curricular, o “estágio rotatório I”, na qual tive a oportunidade de vivenciar o cotidiano de um laboratório de pesquisa relacionado a dois ramos das Ciências Biológicas que mais me interessavam, Ecologia e Zoologia de vertebrados – mais especificamente, a Herpetologia<sup>3</sup>. Entendo que a minha busca teve início assim, porque eu sentia que precisava me aproximar de um tema da formação específica, mesmo porque sempre me perguntavam em qual área da Biologia iria trabalhar, e não tinha uma resposta.

Isso tem a ver com o pensamento de que para ser professora eu deveria ter um conhecimento amplo. Eu não tinha a noção da dimensão de conhecimento. Para mim era como Pimenta (2005, p. 21) diz, *têm a clareza de que serão professores de... (conhecimentos específicos), e concordam que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar (bem)*. E assim, passei de estagiária à bolsista PIBIC do Laboratório de Ecologia e Zoologia de Vertebrados, onde atuei por três anos. Este episódio foi um dos primeiros “encontros valiosos” que no percurso da graduação permiti-me vivenciar, e apesar de não ser hoje uma “herpetóloga”, esse encontro me trouxe inúmeros aprendizados.

O trabalho no laboratório era algo ao qual me dedicava muito. Durante o tempo de estágio e estudo naquele lugar desenvolvi um afeto e um respeito muito grande pelas espécies de répteis e anfíbios com que trabalhava. Aprendi muito sobre esses seres tão incompreendidos por nossa sociedade, e sempre que tinha oportunidade, compartilhava esse conhecimento com aqueles que demonstravam temor pelas cobras, lagartos, sapos e entre outros. Percebi então que o desejo por ensinar e dividir o que eu aprendia não estava sendo contemplado em minhas atividades no laboratório.

Não me sentia professora, apenas uma pesquisadora. Precisava de algo que fizesse sentir-me professora. Assim como Gomes (2015, p. 16), não concebia que um professor também poderia ser pesquisador. Entendia que o estar no laboratório me afastaria da docência, esse entendimento só foi sendo modificado quando comecei a participar das atividades de formação promovidas pelo CCIUFPA.

---

<sup>3</sup> É uma subárea da Zoologia que compreende o estudo sobre anfíbios e répteis.

Hoje, como professora pesquisadora, vejo que essa busca pelo “sentir-se professora” significava umas das crises identitárias (das rupturas existentes no processo de ser aluna para vir a ser professora) que passei ao longo de minha graduação. Era como se as disciplinas iniciais do curso e as experiências do estágio em um laboratório me afastassem da docência. É importante também ressaltar a questão da racionalidade técnica ainda presente em minha formação e que, segundo Nóvoa (1992), esta é responsável por criar nos professores uma crise de identidade no momento em que afasta o eu pessoal do eu profissional.

A rotina de trabalho em um laboratório de pesquisa, em geral, é basicamente técnica. Você trabalha com dados quantitativos, com amostragens significativas, análises estatísticas, ou seja, naquele ambiente de trabalho eu não tinha muito espaço para criar, imaginar, (re) inventar. Além do que, eu não conseguia entender como o conhecimento que eu produzia ali poderia chegar até um estudante de baixa renda e que não possui acesso à internet, por exemplo, pois nossas produções acabavam ficando restritas à periódicos e apresentações em congressos da área.

Na verdade, a questão não é o trabalho no laboratório ou em campo, mas a forma como o processo é gerido, acredito eu. Penso que esses espaços poderiam articular melhor a questão da tríade Ensino-Pesquisa-Extensão, que é um dos fundamentos de uma Universidade, realizar atividades para a comunidade envolvendo os graduandos do laboratório, algumas ações acontecem, mas são mínimas.

De certo modo, esta ansiedade não me fazia desistir do trabalho como bolsista no laboratório, ao contrário, fazia-me procurar por novas experiências, até porque eu acredito que toda experiência é válida de alguma forma. Tudo é aprendido. E, *estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional* (NÓVOA, 1992, p. 13).

Foi então que em setembro de 2010, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades docentes, procurei por uma vaga como professora voluntária no Clube de Ciências da UFPA. O CCIUFPA é um programa que atende estudantes da educação básica das redes pública e privada da região metropolitana de Belém, em especial as escolas públicas do entorno da universidade. Envolve o Ensino, a Pesquisa e a Extensão oferecendo aos estudantes de licenciatura e dentre outras graduações, a oportunidade de atuarem como professores

estagiários<sup>4</sup> e experimentarem atividades envolvendo a iniciação científica infanto-juvenil (SANTOS; CONTENTE, 2017).

Minha primeira experiência no clube, também foi minha primeira experiência na docência, visto que as turmas de sócios mirins do CCIUFPA são orientadas por uma equipe de professores estagiários. Essa forma de trabalhar me deixou um pouco mais à vontade no início, pois entendia que se de algum modo eu falhasse, minhas parceiras mais experientes me ajudariam, por ser minha primeira experiência em uma sala de aula, estava insegura quanto a minha ação docente.

Um episódio importante que vivenciei no CCIUFPA foi quando tive de assumir sozinha as atividades com os sócios mirins, este foi um dos momentos mais significativos dentre as minhas primeiras experiências no Clube. Naquele dia, eu me senti professora de fato, dentro daquilo que concebia ser professora, que era o ato de ensinar.

Eu havia conseguido superar minhas inseguranças quanto ao desenvolvimento da atividade com os sócios mirins e estava muito motivada a fazer uma atividade que fosse inesquecível para as crianças, e isso contribuiu para desenvolver todo o planejamento de forma tranquila. Marchesi (2008) afirma que quando o professor confia em si, isso lhe permite uma segurança no desenvolver de suas ações, além de adquirir força para enfrentar os riscos implícitos da profissão docente. Para o autor, *a confiança reduz a ansiedade, permite um julgamento mais equilibrado e facilita a inovação* (p. 119).

O retorno dos sócios-mirins quanto a esta atividade desenvolvida veio no período de encerramento das atividades, quando nós solicitamos que as crianças escrevessem relatos sobre quais das atividades realizadas durante aquele ano teriam sido mais significativas para elas e o porquê. Pedimos também que descrevessem a atividade e as discussões realizadas para que pudéssemos observar a compreensão deles sobre os assuntos. Para minha surpresa e felicidade, a atividade mais citada foi a que eu realizei com eles.

Apesar das dificuldades iniciais com aquela atividade, hoje ela significa um momento de superação e autoconhecimento, além de um fortalecimento profissional. Hoje entendo que tão importante quanto o *formar* é o *formar-se*, e que a maior parte dos

---

<sup>4</sup> Estudantes de graduação, principalmente das áreas da Educação em Ciências (Química, Física, Biologia, etc.), Matemática, Linguagem e Pedagogia, estes orientam os sócios mirins em seus projetos de iniciação científica infanto-juvenil, desenvolvendo várias atividades que contribuam para o desenvolvimento dos projetos de seus alunos.

conhecimentos passa pelo autoconhecimento e que em todo processo de formação está imbricada a autoformação (NÓVOA, 1992).

Por razão desses movimentos de relatar, analisar e interpretar nossas histórias de vida e formação, entrelaçadas, percebo que ao tratar de questões da identidade, que também são expressões de nossa existência, podemos evidenciar aspectos da pluralidade, fragilidade e mobilidade que nossas identidades trazem ao longo do nosso percurso de vida (JOSSO, 2007).

No ano de 2011 por ter conseguido uma bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) precisei me afastar das atividades no CCIUFPA, fiquei durante um ano somente no laboratório, além da graduação, e ao final percebi que apesar de gostar do trabalho no laboratório, meu coração estava ligado às atividades e ao espaço do Clube, pois sentia falta do convívio com os colegas, das experiências oportunizadas e do contínuo aprendizado com os sócios mirins.

Eu gostava do trabalho no laboratório, mas era no CCIUFPA que me sentia realizada. Sei que isso pode soar como romantismo de minha parte, mas lembro-me sempre da frase de Confúcio<sup>5</sup>, “trabalhe com o que gosta e não trabalharás nenhum dia de tua vida”. No fim são os sentimentos que nos movem, sempre com uma medida de racionalidade, pois, o processo da emoção e do sentimento possuem aspectos que são indispensáveis para a racionalidade (DAMÁSIO, 2012). Assim como para Marchesi (2008, p. 99) *as emoções também exercem influência na motivação, no esforço e na ação que desenvolvemos*.

Percebo hoje que este momento de meu percurso formativo, mencionado anteriormente, está intimamente ligado ao que Nóvoa (2007) define como processo identitário, e é mais um dos valiosos encontros que destaco em minha trajetória de formação profissional e pessoal, pois o CCIUFPA mostrou ser um ambiente de formação de profissionais críticos, onde os licenciandos, sem a preocupação com avaliações e aprovação acadêmica, podem desenvolver sua prática antecipada à docência, de modo assistido e compartilhado e, nesse contexto, aprender a refletir e a ser professor na prática (GONÇALVES, 2000; PAIXÃO, 2008; NUNES, 2016; SANTOS; CONTENTE, 2017).

Essa experiência de distanciamento do clube foi importante para que eu pudesse refletir sobre em qual espaço eu iria estabelecer minhas referências formativas. Foi então que no ano de 2012, mesmo ainda estando como bolsista no laboratório, busquei conciliar meus

---

<sup>5</sup> Pensador e filósofo chinês.

horários para que pudesse retornar ao CCIUFPA. E essa foi uma das minhas mais importantes decisões durante a graduação, pois eu sentia que não devia me afastar do clube porque me sentia bem lá, tanto profissional como pessoalmente falando. Sentia que no CCIUFPA, os licenciados poderiam desenvolver *uma filosofia de ensino, coerente com princípios educacionais que ele só aprende, realmente, se puder praticá-los* (GONÇALVES, 2000, p. 103).

Dentre as experiências vividas no CCIUFPA, destaco o período em que desenvolvi atividades com os estudantes do ensino médio, pois era o público que mais me deixava insegura<sup>6</sup>. Hoje entendo que a insegurança que menciono também dizia respeito aos conteúdos de Ciências e Biologia, pois achava que como professora deveria saber responder a todos os questionamentos dos meus alunos.

Essa concepção relaciona-se à racionalidade técnica em que o professor precisa/deve ser puramente técnico, detentor e transmissor de conteúdo. No entanto, precisamos entender que a nossa relação enquanto professores com os saberes não se restringe à transmissão dos conhecimentos. Quando em prática, mobilizamos diferentes saberes, é o que Tardif (2014, p.36) define como saber plural, no qual é constituído de *saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais*.

O Clube de Ciências me fez ver a docência com outros olhos, com os olhos do encantamento, ou da “boniteza” (FREIRE, 1997), pois vinda da realidade da escola pública, a imagem de professor que eu tinha era de um profissional com grande importância para a sociedade, mas que, no entanto, não era valorizado da maneira que deveria ser, ou seja, para mim, mesmo gostando de ensinar, de compartilhar conhecimentos com outros, meu olhar para a docência era de um trabalho muito dispendioso.

Entrei no CCIUFPA com a intenção de vencer meu medo em ministrar aulas. Ao me permitir vivenciar o que era oferecido pelo projeto, meus objetivos se modificaram. Agora, o objetivo era testar, transformar e modificar minha forma de lidar com as pessoas, com os desafios da profissão, com meus colegas de trabalho, com minhas próprias dificuldades, com meus anseios em ser uma professora diferenciada (PAIXÃO, 2008).

---

<sup>6</sup> Este sentimento se deve ao fato de que as turmas do ensino médio do CCIUFPA são as que possuem o maior índice de evasão, principalmente por razão dos vestibulares. Então era um grande desafio para os professores estagiários proporcionarem um ambiente que envolvesse estes estudantes para que entendessem que aquela vivência também seria importante em sua formação.

Assim, fui desenvolvendo minha identidade docente, e hoje entendo que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas por meio de uma reflexão crítica sobre as práticas (NÓVOA, 1992, p. 13) e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, o saber da experiência é tão importante.

Estar no CCIUFPA, naquele momento, tornou-se a inspiração para o meu TCC, pois já que o espaço me proporcionava tantas experiências, por que não fazer delas a minha pesquisa? E foi o que fiz. No dia 1º de abril de 2015, eu defendi meu TCC, intitulado *Clube de Ciências da UFPA: contribuições nas experiências formativas de professores recém-formados*. Foi uma grande felicidade fazer essa pesquisa e foi a partir dela que meu percurso na pós-graduação começou a ser construído.

A intenção de pesquisa desta dissertação surgiu de uma inquietação que os resultados do TCC me trouxeram. Durante a escrita final do trabalho, algumas perguntas foram respondidas, outras permaneceram e novas vieram à tona. Percebi então, que em uma das categorias de análise, meus sujeitos de pesquisa relacionavam suas experiências docentes no CCIUFPA com a afetividade e formação de uma identidade profissional pela docência. E foi a partir dessas inquietações que a intenção desta pesquisa foi sendo delineada, pois, nessa perspectiva, *é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional* (TARDIF, 2014, p. 107).

Em algumas das pesquisas que tratam de aspectos relacionados as experiências e vivências no CCIUFPA, a discussão sobre identidade docente vem à tona, de modo coadjuvante, sendo apontada geralmente como uma perspectiva dentro dos resultados a serem discutidos, mas não como foco. Entendendo que a temática da identidade profissional é relativamente nova, complexa e com diferentes significados de acordo com o olhar que se dá a ela, seja ele, da Psicologia, Sociologia ou outras Ciências (GUIMARÃES, 2004), é importante que se destaque a discussão da relação entre os saberes desenvolvidos durante a formação inicial e a vivência da prática docente e em que termos estes podem contribuir no processo identitário docente de nossos professores.

Assim neste trabalho, busquei entender de que forma as experiências formativas do CCIUFPA influenciam no processo de construção de identidade profissional docente, onde egressos do clube falaram sobre suas trajetórias e atuações profissionais. Esta ideia sustenta-se no argumento de que o CCIUFPA se fundamenta em *práticas diferenciadas de ensino e*

*aprendizagem de Ciências e Matemáticas, o qual possibilita a constituição de processos formativos* (PAIXÃO, 2008, p. 11), além de auxiliar na construção de novas possibilidades de ação pedagógica em meio à crise de identidade profissional (DUBAR, 2009). Assim, considero a prática docente como um espaço de construção de saberes da docência e de si próprio, além de poder influenciar na motivação pelo ensinar (SILVA JÚNIOR, 2010).

Ao pesquisar sobre identidade docente e a experiência da prática antecipada à docência por meio do estágio durante a graduação, encontrei muitos trabalhos relacionando as experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (COSTA *et al.*, 2014; OBARA *et al.*, 2017; SIQUEIRA *et al.*, 2013; SILVA *et al.*, 2014 e dentre outros) e do Estágio Supervisionado Curricular (BORSSOI, 2008; LEVY, 2013; TEIXEIRA; CYRINO, 2015; dentre outros) com o processo identitário docente. No entanto, não encontrei tal relação de forma direta com experiências em espaços não-formais de ensino, como é o caso do CCIUFPA.

A respeito dessas discussões, me questiono sobre como as experiências formativas do CCIUFPA contribuem para o processo de formação de uma identidade profissional docente? E que outras experiências formativas contribuíram para a profissão deles? Neste sentido, meu problema de pesquisa se constitui em entender **como a experiência da prática antecipada à docência vivenciada no Clube de Ciências da UFPA pôde contribuir no processo identitário docente de seus egressos?**

Nessa perspectiva, tenho como objetivo compreender em que termos as experiências formativas do CCIUFPA contribuem no processo de construção da identidade docente de seus participantes. Para isso busco: (1) conhecer e compreender, por meio de narrativas, as experiências formativas vivenciadas por esses professores durante sua formação inicial; (2) compreender quais os significados dessas experiências para a sua formação profissional docente; (3) entender como estes professores significam a profissão docente e como compreendem o seu processo identitário profissional.

Tendo como base minha própria experiência no CCIUFPA, tive a oportunidade de lidar com aspectos importantes para minha formação docente como, a reflexão na ação, trabalhar na perspectiva interdisciplinar, a formação contínua e etc.

Ser um (a) professor (a) diferenciado (a) é, primeiramente, compreender que a profissão professor é um eterno aprendizado e mobilização dos saberes que advém dos mais

diversos lugares (PIMENTA, 2005; TARDIF, 2014). Segundo, é estar disposto. Disposição para aprender, desaprender, reaprender. Se oportunizar a viver novas experiências e refletir sobre a contribuição delas para o caminho pessoal e profissional (ALARCÃO, 1996; PIMENTA, 2005; SCHÖN, 2000). Ser um professor diferenciado é entender que, essa perspectiva contribui para que a identidade profissional docente seja permeada de interações, das mais variadas, como as que envolvem as histórias de vida dos professores, relações com o grupo profissional, conhecer as especificidades da profissão e da prática.

Ser um professor diferenciado, não é somente ser moderno, atual ou tecnológico, mas acima de tudo é poder fazer do conhecimento sempre algo novo, algo a ser (re) descoberto (MORIN, 2003). É atuar em conjunto, trazer os estudantes para dentro do processo, ser sujeito, autor e ator do seu aprendizado e do movimentar dos conhecimentos, é ser o sujeito das transformações (PIMENTA, 2005). É uma tarefa fácil? Simplesmente não! Mas é uma tarefa arduamente boa. Pois é importante entender que nossa identidade *não existe em si mesma, ela é incessantemente (re) construída por meio da relação com o outro [...]* (ECKERT-HOFF, 2008, p. 63).

Seguindo este pensamento precisamos, segundo Nóvoa (1992), *(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida* (p. 13). Entendendo assim que, a identidade docente pode ser construída por meio da experiência e precisa ser aprimorada e transformada a partir da prática em sala de aula. Assim sendo, é importante discutir e articular as questões teóricas e conceituais que envolvem os saberes, as práticas e a identidade docente.

No capítulo, **ENCONTROS VALIOSOS COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA** apresento o caminho percorrido por entre meus referenciais e os encontros com os teóricos que consubstanciam o desenvolvimento da pesquisa desde a definição do objeto de pesquisa até as relações estabelecidas e discutidas nos eixos de análise dos resultados, neste trago algumas discussões sobre a formação inicial de professores de ciências, sobre os conceitos que considero na pesquisa sobre a identidade docente e alguns apontamentos sobre a experiência da prática antecipada à docência.

Em **TRAÇANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS**, discorro sobre o desenho metodológico que envolveu a pesquisa, os desafios e descobertas proporcionados pelo uso da



Análise Textual Discursiva (ATD) no tratamento das narrativas dos professores entrevistados, além de apresentar os perfis dos professores participantes desta pesquisa.

O capítulo seguinte é onde trago minhas **COMPREENSÕES E DISCUSSÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES E O PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE**, que corresponde aos resultados e discussões construídos por meio da análise possibilitada pela ATD. Este encontra-se dividido em três seções descritas a seguir:

**AS CONCEPÇÕES DO *SER PROFESSOR*** – analisa e discute as concepções apresentadas pelos professores, referentes às vivências de formação como estudantes, como professores em formação e o que projetam para o desenvolvimento de sua profissão e prática docente, apontam também aspectos que estão envolvidos no processo de identidade pela profissão.

**AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS** – trata das experiências vivenciadas durante a formação destacadas pelos professores, representadas pelos seus estágios durante a formação inicial, e da relação de aprendizado que construíram por meio do exercício da prática docente, estes apontam os momentos mais significativos para eles em suas experiências.

**SABERES DOCENTES E O PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE** – é onde buscamos articular os saberes docentes que os professores desenvolveram durante as experiências formativas já discutidas com a análise do entendimento que eles apresentam a respeito do termo identidade docente e como percebem o processo de construção da identidade profissional do professor, baseando-se na trajetória de formação delineada por eles a partir de suas vivências.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, busco resgatar as principais discussões trabalhadas durante o texto, apontando proposições que visem o desenvolvimento de ações futuras em nossos cursos de formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia, assim como em outras licenciaturas. Boa leitura!

## I. ENCONTROS VALIOSOS COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

De acordo com Tardif (2014), quando se pratica inspirado pelo que se aprendeu no campo teórico, a constante mobilização de saberes e experiências propicia o desenvolvimento de habilidades novas, o exercício da prática e a descoberta de diferentes trajetórias profissionais, faz com que o professor que está em constante formação e aprendizado possa entender suas fragilidades e refletir sobre sua ação e formação.

Apesar de entender que a formação do professor está em constante processo, os professores entrevistados na pesquisa realizada durante meu TCC, sentiram a necessidade de buscar um aperfeiçoamento da formação no CCIUFPA, procurando desenvolver habilidades docentes que lhes fizeram falta no exercício da prática e que os fazia profissionais inseguros.

O saber ensinar e o ser professor são aprendizados da docência que dependem das vivências no ambiente da prática, ou seja, do tempo de interação, da diversidade de ambientes e situações enfrentadas, e principalmente da qualidade dessas experiências (MIZUKAMI; REALI, 2010). Portanto, os professores entrevistados em meu TCC entendem que o Clube pode oportunizar a eles aprendizados úteis para o exercer de sua profissão.

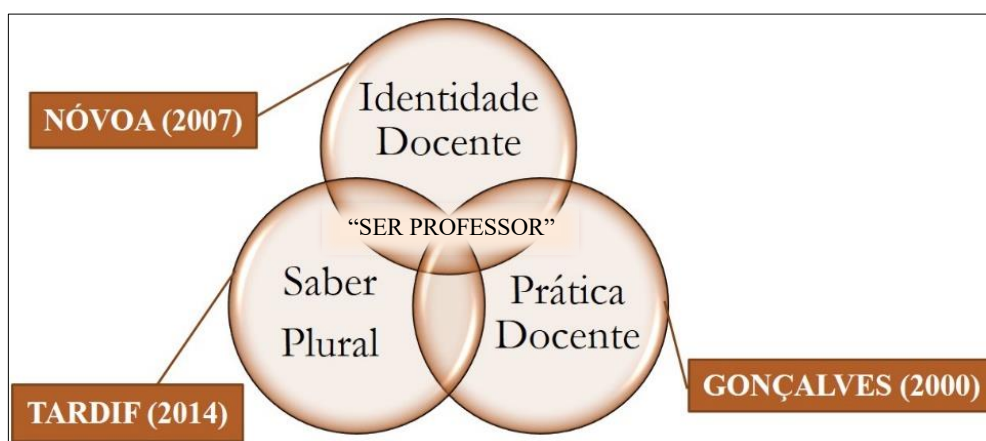
O CCIUFPA é um espaço que favorece a aprendizagem do “ser professor”, porém, a efetividade de suas ações depende do nível de disposição de seus integrantes. A interação professor-aluno, reflexão na ação, uso dos diários de bordo, construção de materiais didáticos e lúdicos, são algumas das práticas norteadoras do processo de formação docente presentes no clube (GONÇALVES, 2000; PAIXÃO, 2008). Aliado a isto, podemos entender que a formação de uma identidade docente se constitui nas vivências, crenças e nas representações construídas ao longo da trajetória de vida do sujeito (NÓVOA, 2007).

A identidade docente apresenta aspectos e posturas concebidas, no individual e no coletivo, durante as interações sociais da trajetória de vida de cada um. As diversas representações que fazemos de nós mesmos, fruto da influência mútua do mundo objetivo e subjetivo, nossas histórias de vida, condições de trabalho e imaginário do ser professor são alguns dos resultados das nossas interações sociais. É a partir disso que o processo identitário é forjado, dessa relação dos sujeitos com a sociedade, da mediação entre o pessoal e o coletivo, das vivências e experiências, na dinâmica da relação do docente consigo mesmo e com os outros (COSTA; REZENDE, 2013; GALINDO, 2004).

É importante compreender as dinâmicas que foram acontecendo ao longo da trajetória da construção identitária de um professor, seja na dimensão pessoal, social ou profissional. Essas experiências conferem uma particularidade às histórias de vida, permitindo a reflexão sobre a forma como permanecemos nós mesmos e nos transformamos.

O processo de construção da identidade profissional também está associado com os saberes que constituem a formação pessoal e profissional do professor (Figura 1). Identidade docente, saberes docentes e formação de professores possuem, a meu ver, um importante aspecto em comum, a constante transformação e agregação de novas características identitárias da concepção do ser professor.

**Figura 1 – A articulação entre Saber Plural e a Prática Docente na construção da Identidade Docente**



Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com Nóvoa (2007, p. 16) *a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Portanto, segundo o autor é mais adequado trabalhar a identidade docente como um processo identitário, afim de destacar-se o caráter dinâmico da forma como cada profissional se sente e se diz professor.*

Tardif (2014, p. 21) ressalta que os saberes constituídos na experiência cotidiana do trabalho são peças importantes uma vez que *parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.* Assim, entendo que os saberes que constituem um professor e o processo identitário docente estão imbricados na formação desse profissional. Portanto, é importante que se estabeleça as compreensões sobre a formação inicial e identidade profissional docente que serão trabalhadas ao longo do texto.

### *Considerações sobre a formação inicial de professores de ciências*

Em diversas dissertações, teses, artigos e livros (GATTI, 2010; GONÇALVES, 2000; IMBERNÓN, 2011; PAIXÃO, 2008; dentre outros) podemos encontrar a temática da formação inicial de professores sendo problematizada. Os principais pontos colocados em cheque é a falta de articulação entre a teoria e a prática, a reflexão na ação docente, metodologias de ensino, a didática e a prática. Trazendo à tona a questão dos estágios durante a formação inicial, entendo ser importante problematizar a prática antecipada à docência na formação de professores de Ciências Biológicas.

Para tanto, precisamos entender como se dá a formação inicial de professores de ciências no Brasil. De acordo com Bizzo (2005, p.144), *tivemos no Brasil um modelo de formação de professores que pressupunha a lógica da racionalidade técnica, entendendo que o domínio dos conteúdos específicos seria condição necessária e suficiente para formar o bom professor*. No entanto, segundo o mesmo autor, foram propostas várias alternativas de articulação da formação teórica com o desenvolvimento de habilidades específicas do professor por meio de mudanças na matriz curricular dos cursos de formação, porém o formador daquele professor também precisa trabalhar essas questões em sua própria formação.

Nóvoa (1992) discute que o desenvolvimento pessoal vem sendo, sistematicamente, ignorado na formação de professores, no momento em que confundem o “formar” com o “formar-se”, para o autor devemos compreender que dentro da lógica da atividade educacional, nem sempre as dinâmicas da formação irão coincidir. Hoje, percebo um movimento de reestruturação das matrizes curriculares e ementas dos cursos, no sentido de aliar os conteúdos específicos com os pedagógicos e, além disso, trabalhar aspectos importantes para o exercício da prática docente, como a reflexão e ação sobre a prática docente, o uso dos diários de bordo, o ensino por investigação, dentre outros. Segundo Bizzo (2005):

[...] faz-se necessário atuar na formação inicial e fazer com que as instituições de educação superior, sobretudo as que conciliam ensino e pesquisa, possam contemplar adequadamente as demandas dos sistemas de ensino e talhar seus cursos de formação inicial de acordo com as reais necessidades da escola (p. 147).

Temos que entender que as experiências vivenciadas na formação inicial de um professor irão reverberar em suas ações e escolhas futuras. A formação inicial deve ser mais valorizada, pelo simples fato de simbolizar um marco histórico para a vida de qualquer

profissional, podendo afastar ou aproximar aquele futuro profissional de sua profissão. Precisa-se tratar a formação inicial de professores com a importância que lhe cabe, pois, de acordo com Mizukami *et al.* (2010):

[...] a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática (p. 23).

A meu ver para discutirmos uma educação para o século XXI dentro da perspectiva de uma formação para a cidadania, devemos antes discutir e pensar em formas de articular mudanças positivas para a formação inicial e continuada dos professores também, ter em mente que a formação docente relaciona-se com a aprendizagem permanente, no momento em que *considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola* (MIZUKAMI *et al.*, 2010, p. 31).

Para Imbernón (2011, p. 46) a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo. Pois, nesse processo o desenvolvimento pessoal está intimamente ligado. Nessa perspectiva Guimarães (2004) aponta que em vários setores da atividade humana ocorrem mudanças significativas que ocasionam novas configurações, sejam elas econômicas e políticas, em nossos vínculos pessoais, de todo modo essas transformações afetam nossa formação profissional.

Pois, para o autor todas essas mudanças que ocorrem na sociedade e em nossa vida *ao mesmo tempo, em que aproxima, distancia, torna similar, diferencia e reconfigura características, [...] a chamada “crise de identidade” das várias profissões e de profissionais torna-se uma realidade amplamente posta* (GUIMARÃES, 2004, p. 27). Assim, torna-se importante entender como o desenvolvimento de nossa identidade articula-se dentro do parâmetro profissional, para isso, apresento a seguir alguns conceitos e considerações sobre o processo identitário docente a partir das perspectivas que envolvem esta pesquisa.

### ***O processo identitário docente: conceitos e considerações***

O sociólogo francês Claude Dubar, em sua obra *A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação* (2009), perpassa por diversos setores da sociedade como forma de demonstrar que a identidade é constructo pessoal e social, além de tratar das discussões históricas que envolvem o desenvolvimento da identidade. Para o autor, as formas identitárias envolvem aspectos que estão relacionados com quatro apelações (cultural, narrativa, reflexiva

e estatutária) que constituem tentativas de nomeação da combinação de transações relacionais (comunitárias ou societárias) e de transações biográficas (para outrem e para si) que estão relacionadas com análises históricas.

Ao abordar estes três grandes processos faz emergir essas formas identitárias em momentos diferentes da história humana. Estas formas de identidade são inseparáveis das relações sociais que também são formas de alteridade. Portanto, não existe identidade sem alteridade, ou seja, o “eu” individual só poderá existir por meio de uma relação de contato com o “outro” (DUBAR, 2009, p. 73).

Pensando em identidade pensamos em algo que é construído a partir do meio que vivemos relacionado com a experiência, além de sermos um infindável movimento, uma metamorfose (CIAMPA, 1987). Laurent e Barros (2000) dizem que a concepção de identidade deve ser entendida como uma construção social, onde encontraremos polissemias circunscritas ao contexto que lhes corresponde. Neste mesmo artigo, as autoras discutem sobre o exercício da (re) significação da identidade, quando consideram os princípios da dialética como “leis” que caracterizam a identidade como um processo histórico articulado ao conjunto de relações de nosso cotidiano. A identidade não é somente social, é também pessoal (DUBAR, 2009, p. 19).

Dubar (2009) discute as questões que envolvem a crise da identidade pessoal, trazendo à tona aspectos relacionados com o psicológico, social, educacional e étnico. Traz as questões da aprendizagem do sujeito como contributos na configuração da identidade pessoal. Para ele a questão da identidade pessoal não pode ser separada da política, nem do trabalho e do seu futuro. A identidade pessoal também é inseparável da identidade profissional. O autor discute que as identidades profissionais são as formas identitárias que configuram a relação do Eu-Nós, apresentando marcas dessa alteridade na identidade de cada um.

Entendo a identidade como um processo (NÓVOA, 1992; 2007; PIMENTA, 2005; SCOZ, 2012) seja ela de que natureza for – pessoal, profissional, cultural, entre outros. Faria e Souza (2011), apontam um crescente interesse em estudos sobre identidade no campo da formação docente, indicando que a compreensão desse aspecto pode expressar contribuições ao campo da formação e em consequência, à educação escolar.

Nessa perspectiva, entendo que a identidade profissional docente é construída a partir da experiência, se aprimorando e transformando por meio das vivências no cotidiano

escolar, assumindo então um papel formativo, pois segundo Josso (2004) para que uma experiência seja considerada formadora

É necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidade (p. 48).

A intenção de tratar da identidade profissional docente é a de conhecer o que pode contribuir nesse processo, tendo em vista as experiências formativas relatadas pelos profissionais entrevistados durante seu processo de formação inicial e em sua atuação profissional. Assim, trabalhando no contexto do Clube de Ciências da UFPA, problematizo o processo identitário docente como Pimenta (2002) problematiza a formação, quando se questiona sobre *qual a influência da “prática” na formação?* (p. 22). Pergunto-me então, qual a contribuição da “prática antecipada à docência” na formação de uma identidade docente?

Esta indagação surge no momento em que Dubar (2009, p. 216) argumenta que a aprendizagem experiencial se relaciona com especificamente os saberes que envolvidos pela subjetividade ancoram-se em atividades significativas vivenciadas, [...] *os saberes incorporados progressivamente pelo ser humano em devir são, antes de tudo, saberes de ação experimentados numa prática significativa, isto é, ligada a um envolvimento pessoal.*

Assim, podemos dizer que as experiências formativas vividas pelos professores são produtoras de saberes e constituem uma aprendizagem experiencial, assim como o exercício de sua prática docente, portanto, a prática docente e a prática antecipada à docência tornam-se aspectos importantes a serem compreendidos no processo identitário docente.

Entendendo então que as experiências que vivenciamos podem ser ponto de partida para as mudanças, desenvolvimento e crises de nosso processo identitário de uma forma geral, torna-se fundamental discutir a importância das experiências formativas vividas durante a experimentação da prática antecipada à docência promovida por espaços de formação de professores.

***Prática antecipada à docência: experiências formativas durante a graduação***

Experienciar um pouco da vida profissional, quando ainda em formação, traz um diferencial para o indivíduo. As matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, em geral, dividem-se em disciplinas/temas/módulos com conteúdo específico da área de formação (Biologia, Matemática, Química, dentre outras) e conteúdo pedagógico, mas não necessariamente são conduzidos na mesma proporção. Esta situação vem sendo apontada em estudos recentes como os de Gerolin *et al.* (2017) e Castro *et al.* (2017), e indicam que os “saberes necessários à docência” (PIMENTA, 2005), ainda se apresentam com pouca representatividade nos contextos de formação inicial de professores.

Gerolin *et al.* (2017) relacionam em sua pesquisa os saberes necessários à docência de Pimenta (2005) com os saberes da docência de Tardif (2014), e apresentam um quadro (figura 2) onde expõem seus apontamentos a respeito das relações feitas com cada categoria de saber. Esta relação é importante pois considero, em concordância com os autores, que os “saberes curriculares” estão instituídos nos saberes da formação profissional.

**Figura 2 – Quadro com apontamentos sobre saberes necessários à docência e os tipos de saberes docentes**

SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA (PIMENTA, 2009)	TIPOS DE SABERES DOCENTES (TARDIF, 2010)	RUBRICA
Saberes do conhecimento	Saberes disciplinares	Saberes que se referem aos diferentes campos do conhecimento; dizem respeito às disciplinas científicas que constituem a formação em uma área específica (por exemplo, Física, Ciências Biológicas, etc.). Conhecimentos advindos das ciências ditas “duras”.
Saberes da experiência	Saberes experienciais	Saberes advindos do exercício das funções de professor e da prática profissional; baseiam-se no trabalho cotidiano e nos conhecimentos produzidos na prática docente. Também são provenientes das vivências no ambiente escolar (como professor e como aluno) e dos discursos/textos produzidos por outros educadores.
Saberes pedagógicos	Saberes curriculares	Saberes relacionados à educação e aos processos educativos; à organização/gestão escolar; à didática; aos parâmetros legais relacionados à educação. Constituem-se de reflexões sobre a prática e de aspectos racionais e normativos que orientam a atividade educativa.

Fonte: GEROLIN *et al.* (2017).

Assim, atividades e espaços que proporcionem a aproximação com a profissão e o desenvolvimento de habilidades e competências docentes aos licenciandos além das atividades curriculares do curso, tornam-se importantes experiências formativas durante a formação inicial.

No campus da Universidade Federal do Pará em Belém, os estudantes de licenciatura têm opções de programas como o Clube de Ciências, Núcleo de Astronomia da



UFPA (NASTRO), o Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e dentre outros espaços que podem vir a proporcionar uma experiência antecipada à prática docente, mesmo que de forma diferenciada do cotidiano de uma sala de aula propriamente dita.

O Clube de Ciências da UFPA, apresenta-se como um espaço que pode contribuir para uma formação de sujeitos críticos, onde os licenciandos, sem preocupação ou compromisso com aprovação acadêmica, venham a desenvolver sua prática, de modo assistido e compartilhado, sendo estimulados a trabalhar a perspectiva da ação reflexiva sobre a prática e aprender a ser professor (GONÇALVES, 2000), oportunizando aos licenciandos *formar sua filosofia de ensino, coerente com princípios educacionais que ele só aprende, realmente, se puder praticá-los* (idem, p. 103).

Sendo assim, o estágio nos cursos de formação de professores, seja este curricular, voluntário ou remunerado, em espaço formal ou não formal, assume papel fundamental. Para Borssoi (2008) é também uma tarefa difícil, quando temos em mente que:

[...] um bom professor não se faz apenas com teorias, mas principalmente com a prática, e mais ainda, pela ação-reflexão, diálogo e intervenção, em busca constante de um saber teórico e saber prático. Como também, o saber docente não é só formado pela prática, mas nutrido pelas teorias (p. 10).

Para Borssoi (2008) os cursos de licenciatura e seus respectivos professores formadores precisam encarar que *o estágio é um momento de ensino-aprendizagem do fazer pedagógico, possibilitando habilidades de pesquisa e investigação do ambiente escolar e conhecimentos relacionados à teoria, tendo como fio norteador a “ação-reflexão”*, em que o comprometimento do licenciando é essencial para que esta finalidade seja de fato desenvolvida durante o estágio.

O possibilitar da relação dos saberes teóricos com os saberes práticos durante o processo de formação inicial garante, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 56), *que os alunos aprimorem sua escolha de ser professor a partir do contato com as realidades de sua profissão*. Assim, por entender que a identidade profissional docente é um processo em constante transformação, as experiências formativas vividas durante a formação produzem sentidos, sendo estes fundamentais para o processo de identificação com a profissão.

De acordo com Tardif (2014, p. 63) *a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc. são fontes sociais de aquisição dos saberes pessoais dos professores, onde estes, [...] buscam uma integração no seu trabalho docente*. Ainda segundo o autor, é

impossível que compreendamos *a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional* (p. 107).

Então, para que se possa compreender **em que termos as experiências formativas do CCIUFPA contribuem no processo de identidade docente de seus participantes, e quais os significados dessas experiências para sua formação profissional**, faço uso dos aportes metodológicos apresentados no capítulo que se segue.

## II. TRAÇANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho narrativo, pois para analisar os fenômenos farei uso das narrativas de formação de professores estagiários egressos do CCIUFPA, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas (apêndice C) definida por Moraes (2003) como um aprofundamento da compreensão dos fenômenos investigados por meio de análises com rigor e critérios necessários para o tipo de informação com que se está trabalhando, ou seja, para o autor a pesquisa qualitativa *não há pretensão de testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão*” (idem, 2003, p. 191).

Ao lançar mão de entrevistas narrativas, intenciono por meio das narrativas de formação dos sujeitos compreender como o processo de identificação com a profissão docente foi sendo construído e articulado com as vivências de sua trajetória de vida. Buscando atribuir significados às informações/experiências cedidas/relatadas pelos professores de Biologia participantes desta pesquisa, analisando-as e trazendo à tona o que está implícito e explícito (FRAIHA-MARTINS, 2014).

Quando narramos sobre nossa trajetória de vida mobilizamos e articulamos aspectos como, a *aprendizagem individual, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, a construção de saberes pessoais e profissionais e a manifestação de aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais, pois envolve manifestação pessoal frente a fatos vividos* (GONÇALVES, 2008, p. 269).

Para Connelly e Clandinin (1995, p. 38), *o passado transmite a significatividade, o presente transmite valores e o futuro transmite a intenção*. Esta mobilização de memórias pode fornecer para o docente instrumentos diante de um processo emancipatório em que este aprende a produzir os meios para sua própria formação, determinando assim sua trajetória formativa (JOSSO, 2004).

É o momento em que, ao organizar suas memórias, o sujeito vai (re) desenhando sua história de vida, enfatizando e (re) significando suas experiências. Também são formas de (re) construir trajetórias pessoais e profissionais produzindo conhecimento estratégico para que se possa reconstituir os processos vividos pelos sujeitos (SOUZA, 2006).

Para Clandinin e Connelly (2015, p. 30) *as pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão*

*sempre em interação, sempre em um contexto social.* Portanto, analisar os relatos sobre a trajetória formativa dos professores colaboradores investigados referentes as suas experiências, vai além entender o indivíduo é buscar compreender o contexto em que estão envolvidos. Assim, a narrativa é uma forma de estruturar e organizar esses relatos, de forma a serem analisados por mim na posição de pesquisadora (GONÇALVES, 2011).

### ***Um encontro valioso com a análise textual discursiva***

O material empírico analisado nesta pesquisa é oriundo de entrevistas com roteiros semiestruturados, sendo estas registradas por meio de gravação de áudio e produção de textos de caráter subjetivo. Antecedendo às entrevistas, foi solicitado aos professores colaboradores da pesquisa que respondessem a um formulário inicial, este teve por objetivo, a partir de suas respectivas respostas, auxiliar na construção e elaboração do roteiro das entrevistas.

De forma a privilegiar as experiências de vida e formação relatadas pelos sujeitos, busquei aporte metodológico na Análise Textual Discursiva (ATD), que com base em Moraes e Galiazzi (2013):

[...] pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a **unitarização**; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a **categorização**; o captar do **novo emergente** em que a **nova compreensão** é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise (p. 12-13, grifo nosso).

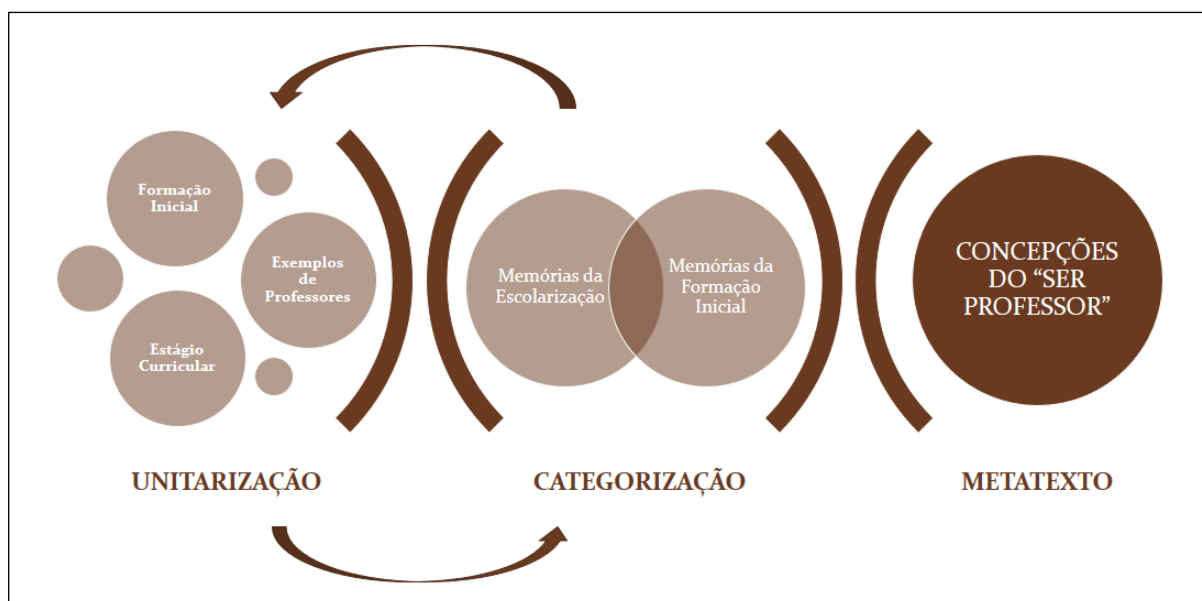
Para compreender esta metodologia, a prática é necessária (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 119), portanto, delimitei que o conjunto das transcrições das entrevistas seriam constituintes do *corpus*, este por sua vez, passou pelo processo de *desconstrução e unitarização*, nesta primeira etapa pretendeu-se por meio da fragmentação dos textos, perceber os sentidos e pormenores. Desta primeira fase, resultaram as unidades de análise, portanto, consiste em um movimento gradativo e refinado de *descrição e interpretação dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar* (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 14).

Para os autores, o *corpus* é constituído essencialmente de produções textuais, sendo que:

[...] os textos não carregam um significado a ser apenas identificado, trazem significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista. Isso requer que o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói a partir dos textos que analisa [...] (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 17).

Após a delimitação do *corpus*, passa-se para o primeiro passo da análise que é a desconstrução dos textos, é o momento de realizar a unitarização. O segundo passo corresponde a uma intensa impregnação com os fenômenos estudados, segundo Moraes e Galiazzi (2013) *é preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente, é interessante notar que este movimento relaciona-se com a Complexidade de Morin (2011, p. 63), onde da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários [...] para a produção de fenômenos organizado, os quais contribuem para o crescimento da ordem.* Na figura 03, as etapas foram ilustradas de forma simplificada para facilitar o entendimento e exemplificar o processo analítico.

**Figura 3 – Ilustração simplificada das etapas da análise textual discursiva**



Fonte: elaborado pela autora.

Entendo que seja importante relatar que durante o processo de desconstrução do *corpus* o pesquisador pode enfrentar momentos de insegurança, é quando de acordo com Moraes e Galiazzi (2013, p. 172) *o pesquisador não tem bem-definidos os limites para as suas desconstruções, precisando estabelecê-las enquanto avança no processo.* Criar a desordem em algo já organizado contribui para aumentar a insegurança. Ao mesmo tempo, requer construir caminhos próprios, é o que os autores chamam de *metamorfose do sujeito-autor*:

Mesmo que dificuldades e inseguranças se interponham no processo é preciso avançar, superando-se gradativamente todos os percalços da caminhada. Nisso é essencial que o pesquisador se assuma sujeito, com qualidade formal e política (p. 187).

O *estabelecimento de relações – processo de categorização*, compreende em constantes comparações entre as unidades definidas na primeira fase da análise para que se tenha um agrupamento de elementos semelhantes. A categorização não consiste somente em reunir os elementos semelhantes, também precisa-se nomear e definir as categorias, elas também podem ser construídas em diferentes níveis (iniciais, intermediárias e finais), apresentando como categorias mais abrangentes e em menor número, levando em consideração também as particularidades do *corpus* que estamos analisando.

O movimento de definição de categorias pode ocorrer por elaboração **indutiva** – quando as categorias são emergentes, **dedutiva** – quando são “a priori”, **mista** – quando a partir das emergentes as “a priori” são aperfeiçoadas, e **intuitiva** – quando se chega por intuição, inspirações repentinas denominadas de “insights” (MORAES; GALIAZZI, 2013; PEDRUZZI *et al.*, 2015). A definição de categorias utilizada nesta pesquisa foi a mista, onde por meio das categorias que emergiram da análise foram-se aperfeiçoando as categorias “a priori” definidas de acordo com os objetivos da mesma.

A partir do momento em que as categorias foram definidas e descritas com base nos elementos que as constituem, o processo de estabelecimento de relações entre elas inicia-se, vislumbrando a *construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos lidos num conjunto de textos* (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 32). Sua estrutura é baseada nas categorias e subcategorias que resultaram da análise.

O metatexto precisa ser aperfeiçoado e reorganizado quantas vezes for necessário para que sua estrutura e argumentos estejam sempre de acordo com os objetivos da investigação, e que a compreensão dos fenômenos esteja bem explicitada aos leitores.

Este método de análise é um processo emergente de compreensão dos fenômenos estudados. Ao passar por todas as etapas mencionadas podemos dizer que se segue um processo intuitivo *auto organizado* de reconstrução, emergindo novas compreensões que para serem validadas precisam ser comunicadas de forma clara em produções textuais. Para Moraes e Galiuzzi (2013, p. 112), a ATD é um processo de desconstrução e reconstrução que produz

novas compreensões sobre o fenômeno e discursos que são investigados, partindo de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos que o pesquisador possui.

A experiência de vivenciar a análise textual discursiva, mesmo em meio a esse turbilhão de emoções que nos atropelam, contribui para que, como pesquisadora eu possa refletir sobre o meu processo de transformação ao longo desse percurso analítico. Moraes e Galiazzi (2013, p. 191) revelam que é nesse momento que o pesquisador *se dá conta de que sua própria identidade está se reconstruindo, [...] ele se reconstrói como pesquisador e sujeito durante as análises. É o que denominamos a metamorfose do pesquisador.*

### ***Os professores participantes da pesquisa e seus contextos de formação***

Os professores entrevistados durante a pesquisa são todos profissionais formados em Licenciatura em Ciências Biológicas, pela UFPA e como critério escolhemos aqueles que possuíam como característica comum o fato de terem sido professores-estagiários do Clube de Ciências da UFPA, durante sua formação inicial.

Estes foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: ter atuado como professor estagiário no CCIUFPA durante sua graduação; ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa; ser licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará e ter concordado em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente à pesquisa (apêndice A). As informações descritas a seguir dizem respeito aos perfis dos seis sujeitos envolvidos na pesquisa, essas informações foram registradas pelos próprios por meio de um formulário inicialmente enviado a eles via e-mail (apêndice B).

Os professores colaboradores desta pesquisa possuem experiências e percursos formativos bem distintos entre eles. O grupo é composto por dois (02) professores e quatro (04) professoras, aos quais atribuí nomes fictícios para resguardar suas identidades. No quadro a seguir temos algumas informações a respeito dos professores, destacando os espaços de formação que participaram durante a graduação e seus respectivos períodos.

Considerando que para que os participantes se sentissem à vontade para contar e (re) contar suas vivências e experiências, suas histórias (GONÇALVES, 2011), foi necessário o estabelecimento de um envolvimento com os sujeitos, por meio do resgate de minhas próprias memórias formativas.

**Quadro 01 – Perfil dos professores entrevistados na pesquisa**

<b>PROFESSORES</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA GRADUAÇÃO</b>	<b>ATUALMENTE</b>
CRISTHIAN	Licenciatura em Ciências Biológicas (2010)	Professor estagiário no CCIUFPA (2009 – 2010)	Mestrado em Ciências Biológicas – ensino de Ciências (USP) em andamento
DENISE	Licenciatura em Ciências Biológicas (2014)	Professora estagiária no CCIUFPA (2011) Bolsista no PIBID (2011 – 2014)	Graduação em Licenciatura em Letras – Língua Inglesa, em andamento
DEYSE	Licenciatura em Ciências Biológicas (2014)	Professora estagiária no CCIUFPA (2010) Bolsista no PIBID (2012 – 2013)	Professora em cursos preparatórios para o ENEM e vestibulares
JANES	Licenciatura em Ciências Biológicas (2014)	Professora estagiária no CCIUFPA (2011)	Professora de Ciências e Educação Ambiental pelo SOMEF
JESUS	Licenciatura em Ciências Biológicas (2006)	Professor estagiário no CCIUFPA (2003 – 2006)	Professor de ensino superior na UFOPA
RAFAELA	Licenciatura em Ciências Biológicas (2014)	Professora estagiária no CCIUFPA (2010)	Trabalha no setor comercial

Nessa perspectiva, as entrevistas foram realizadas de forma dialogada, como uma conversa informal. Desta forma, o material empírico é constituído de narrativas ricas e algumas vezes extensas. Assim, acho pertinente do ponto de vista formativo, relatar que a escolha do método analítico foi um aprendizado a parte, como pesquisadora e profissional em formação, para conhecer e compreender outras formas de análise textual.

A pesquisa qualitativa já era por mim trabalhada desde que, envolvida pelas atividades do CCIUFPA, decidi realizar meu trabalho de conclusão de curso investigando a formação de professores. Assim, passei a entender que as pesquisas qualitativas tendem a utilizar cada vez mais as análises textuais (MORAES; GALIAZZI, 2013) como método para se compreender o que os fenômenos têm a nos dizer.

Na pesquisa de conclusão de curso envolvi-me com a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, e como forma de me desafiar a compreender e aprender, a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2013) foi o método escolhido para analisar, interpretar e compreender as narrativas dos sujeitos no texto que aqui apresento.

Neste movimento de análise e compreensão dos fenômenos, temos nas seções seguintes, os resultados das análises das narrativas dos professores envolvidas de discussão com



os referenciais teóricos, de acordo com o problema e objetivos já apresentados no início da pesquisa.

Os eixos de análise apresentam compreensões e discussões a respeito das experiências e reflexões relatadas pelos professores, perpassando pela formação inicial e as experiências vividas, até o momento atual em atuação profissional ou busca pela formação continuada. Durante as análises emergiram pontos importantes de serem discutidos que envolvem os aspectos do processo identitário docente desses professores e que constituiu o primeiro eixo de análise:

- **AS CONCEPÇÕES DO *SER PROFESSOR*** – é onde apresento e discuto sobre as concepções em relação a profissão que emergiu das falas dos professores, referentes às vivências de formação como estudantes, como professores em formação e o que planejam para o desenvolvimento de sua profissão e prática docente.
- **AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS** – apresento aqui as discussões possibilitadas pelas experiências destacadas pelos professores durante sua formação inicial, onde tratam dos espaços onde realizaram seus estágios e dos aprendizados que desenvolvidos durante estas experiências.
- **SABERES DOCENTES E O PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE** – estas discussões abordam sobre o desenvolvimento dos saberes docentes que emergiram das memórias dos professores, analisando assim as atividades proporcionadas e o significado dessas experiências para a formação dos professores. Além disso, também apontamos discussões sobre o entendimento dos professores entrevistados a respeito do processo identitário docente e do próprio termo identidade docente.

### III. COMPREENSÕES E DISCUSSÕES A RESPEITO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES E DO PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE

O processo de análise dos dados permitiu que se compreendesse como o processo identitário docente dos professores entrevistados vêm se (trans) formando ao longo da trajetória de cada um. As reflexões realizadas no momento da entrevista os fizeram pontuar momentos de sua trajetória na posição de alunos, licenciandos e professores. Os professores articularam suas memórias de escolarização e formação inicial para refletirem sobre suas posturas atuais como profissionais. Esse movimento é importante para confirmar a ideia de que *a identidade pela profissão se constitui desde os momentos anteriores a formação inicial até os momentos de aprendizado no próprio exercício da profissão* (IZA et al., 2014, p. 277).

Buscamos construir discussões e compreensões sobre as concepções que os professores apresentam sobre “Ser Professor”, que tipo de professor eles gostariam de ser e/ou se consideram, eles também relataram e refletiram sobre as experiências formativas mais significativas em sua formação inicial, sobre os saberes desenvolvidos em formação e durante atuação profissional e sobre como entendem seu processo de identificação com a docência. Essas discussões desenrolam-se nas três seções de análise que se seguem denominadas de: *as concepções do “ser professor”*; *as experiências formativas*; e *saberes docentes e o processo identitário docente*.

#### ***As Concepções do “Ser Professor”***

As falas discutidas aqui tratam dos movimentos realizados pelos professores ao argumentarem sobre “que tipo de professor (a) você se considera?” E “que tipo de professor (a) você gostaria de ser?” Os professores relacionaram aspectos da vivência escolar e acadêmica para fundamentar a escolha do curso e a forma como desenvolvem sua prática docente. Suas concepções a respeito do que é ser professor perpassam por suas experiências de vida e nos aprendizados adquiridos e ressignificados ao longo da trajetória de cada um.

Ao movimentarem suas memórias de escolarização e memórias de formação inicial, os professores apontam características e habilidades que acreditam ser essenciais em um “bom professor”, características essas que alguns julgam já possuir ou estão buscando desenvolver.

*(...) o professor ele é o único profissional que desde a infância ele já tem contato com uma referência da área, no nosso ensino infantil, no nosso ensino fundamental, no nosso ensino médio, a gente tem contato com exemplos de professores, e a gente escolhe se no nosso processo de formação a gente vai reproduzir os exemplos dos professores ou se a gente vai criar metodologias, ou a gente vai criar o nosso estilo de ser professor (...) – Professor Cristhian*

Ao analisar as manifestações dos professores, muitos deles resgataram memórias do período escolar e acadêmico para destacar um personagem importante na aproximação deles com a profissão, mas somente um trouxe a discussão de modo problematizada, presente na fala do professor Cristhian destacada inicialmente, quando diz: “a gente tem contato com exemplos de professores, e a gente escolhe se no nosso processo de formação (...) vai reproduzir os exemplos ou se a gente vai criar metodologias”.

Esta discussão torna-se bastante pertinente ao passo que Goldschmidt (2016) aponta que cada um de nós traz em si um pouco do que aprendeu em casa, na escola e toda essa experiência contribui para que possamos ser profissionais únicos, com maneiras únicas de ensinar, o que corrobora com Tardif (2014) quando discute sobre os saberes experienciais. Para o autor existe um efeito cumulativo e seletivo entre as experiências anteriores e as experiências subsequentes. Tardif (2014) aponta que os saberes oriundos de experiências familiares ou escolares podem vir a orientar ou direcionar nossas ações e tomadas de decisão quanto ao percurso que iremos traçar em nossa formação inicial universitária, por exemplo.

Os saberes experienciais são aqueles que resultam do nosso próprio exercício como docentes. São saberes produzidos em meio às vivências e situações específicas relacionadas com o ambiente escolar, os alunos e com outros professores. Assim, os saberes experienciais são aqueles que incorporamos durante experiências formativas individuais ou coletivas, e que se manifestam intrinsecamente em nossas ações e reflexões futuras (TARDIF, 2014).

Sob o mesmo ponto de vista, Nóvoa (1992) indica que o ciclo da formação abarca a experiência do docente como estudante (educação básica), como professor em formação (graduação), como estagiário (prática antecipada), como iniciante (primeiros anos da profissão) e como docente (formação continuada), alertando que todos esses momentos só se tornarão formadores se houver um exercício reflexivo permanente.

Ainda nesta ideia, podemos compreender que a constituição do ser professor e de sua identidade perpassa pelas questões de socialização primária, enquanto aluno da escola, segue para a formação inicial até chegar a tornar-se professor de fato, estando nesse momento em formação permanente (IZA *et al.*, 2014, p. 277).

Em meio a essas discussões podemos compreender que a formação inicial de um professor, as licenciaturas, tem um papel significativo na formação de uma identidade docente, mas, como podemos observar nas manifestações analisadas em vários momentos as experiências na escolarização também são destacadas e pela maioria dos professores entrevistados. Deste modo, podemos dizer que a etapa de escolarização pode significar um aspecto de grande importância para nossa constituição como docentes pois:

Embora pouco visíveis, pode-se dizer que, de algum modo, permanecem vivas e atuantes ao longo da formação, dando suporte às relações que paulatinamente o aluno, mais tarde, professor, acaba por estabelecer com a escola e com o conhecimento ao longo da vida. Supõe-se por isso que tais experiências são, em grande parte, articuladas à escolha profissional, e, [...] atuam como modeladores das práticas pedagógicas. (CATANI *et al.*, 2000, p. 165).

Além disso, grande parte dos entrevistados relacionaram a postura dos professores exemplos com a postura que eles buscam desenvolver hoje na posição de docentes. Eles destacam características igualmente com que Catani *et al.* (2000, p. 163) destacam, *professoras e professores atenciosos, compreensivos, humanos, mas nem por isso permissivos, com domínio de sua disciplina e com controle sobre a classe transmitiram segurança e confiança aos seus alunos*. Para estas autoras independente das etapas do ciclo escolar em que viveram a experiência, alguns desses elementos vão estar presentes *na forma de ser professor vão mostrar-se articulados a experiências escolares iniciais* (p. 164).

Outra manifestação importante destacada nas análises realizadas é sobre o papel dos cursos de licenciatura na aproximação e desenvolvimento de uma identidade docente, onde o professor Cristhian reflete que ao articular sua resposta para uma das perguntas da entrevista, se dá conta de que:

*[...] nunca tinha repensado nisso, olha como é importante né a gente conversar sobre esses assuntos, a primeira disciplina que eu fiz [...] chamava metodologia da pesquisa [...] e eu fazia um curso de licenciatura, isso é muito curioso, [...] focava basicamente na pesquisa em laboratórios [...] sem levar em consideração que existe uma linha de pesquisa em Ensino de Ciências, em Ensino de Biologia, então eu já tive esse confronto né [...], e eu me adaptei a isso – Professor Cristhian.*

A reflexão pertinente de Cristhian foi tema da pesquisa em que Gerolin *et al.* (2017, p. 2508) discutem que essa realidade nos mostra que os *saberes relacionados à experiência* (Tardif, 2014) e os *saberes pedagógicos* (Pimenta, 2005) ainda possuem pouca representatividade nos contextos formativos dos licenciados, fato que prejudica a constituição da identidade profissional docente, e como o professor Cristhian diz, o licenciando acaba se adaptando a isso. E foi algo que não somente incomodou o professor Cristhian, mas também o professor Jesus que relata que sentia que alguns dos seus professores:

*[...] particularmente pra mim na graduação tiveram alguns professores que de alguma maneira me incentivaram, pessoas que pareciam muito apaixonadas pelo que estavam fazendo, assim como tiveram aqueles que pareciam que [...] estavam ali forçados [...], que estavam ali pela obrigação de ensinar, mas talvez o principal foco seria a pesquisa – Professor Jesus.*

Essa percepção que os professores Cristhian e Jesus fazem a respeito de como os conteúdos eram trabalhados por seus formadores, pode estar relacionada com a formação que seus formadores receberam, dentro de um paradigma da racionalidade técnica, onde, como discute Gomes (2015, p. 41) temos uma dicotomia entre *disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas de forma inversamente proporcional, sendo massiva a exposição de conteúdos específicos (...) em detrimento de escassa exposição de conteúdos de cunho pedagógico, conhecido como 3+1*. Sobre essas discussões a respeito do ser professor, Deyse também demonstra uma preocupação com a forma de se trabalhar os conteúdos da Biologia e ainda faz uma reflexão crítica sobre sua formação, quando diz:

*[...] eu tenho muita dificuldade de fazer essa conversão do que a gente teve no ensino superior pro que a gente tem na educação básica, que inclusive eu acho que é uma falha gravíssima que tem no curso de biologia, de licenciatura, não só nesse mas em todos os cursos de licenciatura porque eu concordo com os professores mais jovens eles tem exatamente a mesma perspectiva, é que a gente aprende o conteúdo do curso superior e aí quando a gente vai pra educação básica, [...], são coisas complementemente distintas, e temos dificuldade em fazer essa conversão – Professora Deyse.*

Em contrapartida a essas manifestações Pimenta (2005) diz esperar que as licenciaturas desenvolvam em seus discentes conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que os possibilite construir permanentemente seus saberes-fazeres em concordância com o ensino como prática social. Da mesma forma, mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática que são necessários para que compreendamos o ensino como realidade social, desenvolvendo a capacidade de investigar nossa própria prática para que a partir dela possamos constituir e transformar nossos saberes-fazeres docentes e nossas identidades como professores.

O pensamento discutido acima também foi abordado pela professora Deyse em um dos trechos de sua fala, para ela é muito importante que o professor procure estabelecer uma relação saudável com seus alunos para que dessa forma a interação e a contextualização dos conteúdos com a realidade do aluno torna-se mais fácil.

*[...] a gente vai passar por uma reforma na educação básica, então a gente tem o Enem aí cobrando as ciências da natureza, que a nota dele não é só de biologia, é de química é de física. Então ele saber relacionar todas essas áreas é muito importante [...] eu acredito que essa proximidade do professor com aluno, da disciplina com o cotidiano do aluno ajuda bastante, então essas são as principais coisas que eu coloco no meu trabalho – Professora Deyse.*

Os professores entrevistados consideram-se profissionais preocupados com a aprendizagem dos estudantes, eles pontuam que são afetuosos, críticos de seu trabalho e formação. Apontam que para ser um bom profissional, uma série de habilidades precisam ser

desenvolvidas, algumas desenvolvem-se nos cursos de formação, com estudos e leituras, outras só com a experiência da prática, como vimos nos relatos apresentados.

Imbernón (2011) assinala que é necessário que o professor possua diversas habilidades profissionais, e que a partir do pensamento teórico e prático do professor isto possa ser interiorizado mediante diversos componentes, tendo em vista que a formação como desenvolvimento profissional se dá por meio da própria experiência.

Os professores mostram entender que o papel do professor vai muito além do conteúdo das Ciências e Biologia, e que a interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos além de serem de extrema importância para a formação e aprendizado, também são grandes desafios diante da formação inicial e estrutura educacional que temos hoje. Pois, para Imbernón (2011, p. 28), *ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.*

Rubem Alves já dizia *que a missão do professor não é dar respostas prontas. As respostas estão nos livros, estão na internet. A missão dos professores é provocar a inteligência, é provocar o espanto, a curiosidade* (BRASIL, 2011). Farias e Mendes (2013) discutem que não existe uma receita pronta para ser um bom professor, o que deve existir é a disposição do professor em ser um eterno estudante, pois a docência exige que tenhamos leituras diversificadas, *é o aventurar-se por territórios nunca antes explorados e os riscos daí decorrentes.* Em contraposição a este pensamento, a professora Janes assume que “sofreu” com as disciplinas pedagógicas do curso, pois:

*O que precisa pra eu ser uma professora melhor talvez seja eu me inteirar mais na área da educação [...] eu não gosto da parte pedagógica em si da educação, estudar textos pedagógicos, ler textos pedagógicos eu não gosto [...] num geral, pra eu ser uma professora melhor eu acho que falta o outro lado institucional ajudar, falta recursos – Professora Janes.*

É uma postura no mínimo interessante para um professor dizer que não gosta da parte pedagógica da educação, já que faz parte do ensino, da docência em si, estudar e testar atividades pedagógicas diferenciadas para se trabalhar em sala. A professora Janes apresenta

uma concepção de professor divergente, pois, ora fala do seu não interesse por estudar textos da área educacional, ora aponta momentos em que vai em busca de estudar para trazer sempre novas discussões para suas aulas de ciências.

O que se percebe é que Janes mesmo participando de formações continuadas proporcionadas pela secretaria de educação aos professores do município onde trabalha, ainda apresenta uma resistência em relação a sua carreira docente, principalmente pelo fato de relatar interesse em seguir pós-graduação na área da pesquisa específica:

*[...] eu não me imagino fazendo pós-graduação, nem especialização, nem nada do tipo [...] na educação, [...] o que eu gosto mesmo é parasitologia, então eu sempre falo que se um dia eu for fazer uma pós-graduação seria na área da parasitologia, seria na área de agentes parasitários – Professora Janes.*

O posicionamento de Janes é algo que penso depender de cada indivíduo. Nossa formação profissional é um campo de pertencimento, ou seja, depende única e exclusivamente do próprio sujeito, inserindo-se em um processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado) e em um processo de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro), mesmo que precisemos de auxílio externo de formadores, livros, pesquisas, ainda assim depende de um trabalho pessoal, pois ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo (NÓVOA, 2001).

A professora Janes também diz não visualizar na prática o que ela lê na teoria, e isso a incomoda. Minha compreensão a respeito dessa manifestação vai ao encontro do que Imbernón (2011, p. 46) argumenta, que:

*[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. E, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. [...] o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional.*

Nesse contexto chamo atenção para a fala do professor Cristhian que diz gostar da ideia de ser um professor em processo, que vê sua profissão como um ato político e que procura trabalhar além do conteúdo das ciências, e que sua formação está em constante desenvolvimento:



*[...] além disso de ser um professor em processo, de ser um profissional em constante amadurecimento, de **entender que a nossa profissão é uma profissão política** [...]. Que política e cidadania está relacionado com tudo na nossa vida, [...] **eu tento ser um professor de biologia que entende o ensino de ciências e o ensino de biologia como um ato político, que entende que eu to em processo de formação, e que entende que um conjunto de habilidades é necessário, [...] e estudo, e aprofundamento são necessários pra gente desenvolver o nosso trabalho na sala de aula, com todos os problemas e com todas as circunstâncias** – Professor Crithian.*

Sobre a manifestação do professor Crithian, Soares (2001, p. 46) expressa que todo educador é um ser político dotado de...

... competências e domínios que o identificam como artista em sua essência, uma vez que usa e desenvolve, pelo uso, a sensibilidade ao elaborar metodologias capazes de libertar desenho e projeto, autor e obra. É deste profissional de educação que falamos. Um ser sensível quer no trato com a matemática, quer nas elaborações artísticas disciplinadas no currículo escolar, nas instâncias culturais e seus veículos [...]. Uma educação que requer capacidade para ultrapassar as fronteiras do preestabelecido [...].

Todos os professores indicam que se percebem como profissionais que buscam trabalhar a educação ligada a cidadania crítica, onde buscam incentivar seus alunos a terem discernimento sobre questões sociais e políticas e não somente conteúdo específico. Entendem que temos a responsabilidade de ao ensinar Ciências, procurar desenvolver alunas e alunos que se transformem, por meio do ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos (CHASSOT, 2016).

Os professores também se manifestaram sobre a questão da proximidade e afetividade na relação professor-aluno é algo que os professores manifestam valorizar e procuram construir no seu cotidiano profissional. As interações afetivas que se estabelecem entre professor e aluno criam condições que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem, de maneira em que o aluno se sinta seguro e passe a ter maior participação nas atividades em sala de aula (SILVA; RIBEIRO, 2017, p. 05).

Os professores entrevistados em sua maioria dizem que gostariam de ser como os “bons” professores que tiveram. Além disso, também ressaltam que gostariam de ser professores que inspirassem os estudantes, não só trabalhando por amor, mas principalmente

com amor, fazendo o que se gosta. Eles entendem que o exercício da prática docente é fundamental para o seu amadurecimento profissional.

O professor Crithian faz uma reflexão acerca da incompletude da formação do professor e relata que:

*[...] gostaria de talvez de ser um professor sempre com essas reflexões, sabe, eu acho que essas reflexões são muito importantes, eu gostaria de sempre ser um professor inacabado, **de sempre ser um professor que precisa estudar, de sempre ser um professor que precisa aprender a ouvir, a ouvir os colegas de trabalho, a ouvir os estudantes**, eu gostaria de ser um professor que consegue planejar, [...] gostaria de ser um professor que consegue avaliar as suas atividades, de ser um professor que o espaço da aprendizagem dos alunos não seja somente o espaço de aprendizagem da sala de aula. – **Professor Crithian.***

Este professor entende que ele precisa sempre estar estudando, não só os conteúdos das ciências ou biologia, mas sobre outros aspectos, entende que sua própria prática pode vir a ser objeto de estudo e pesquisa. Em contraponto a isto, percebemos na fala de outra professora, uma visão distorcida de ensino e formação docente, quando ela afirma que:

*A professora que eu gostaria de ser na verdade não depende só de mim, eu gostaria de ser uma professora que tivesse recursos pra ajudar meus alunos, no caso por exemplo, um laboratório de ciências, **a gente não encontra laboratório de ciências em quase nenhuma escola**, eu trabalho com alunos do campo, com escolas do campo, **então eu nunca entrei numa escola do campo que tivesse um laboratório de ciências, não existe isso. Então as aulas práticas elas quase não existem na verdade**, [...] então eu acho que seria muito melhor se tivesse um laboratório de ciências. **Eu não me classifico uma má professora, eu acho que faltam subsídios para eu ser melhor** – **Professora Janes.***

Entendemos que as condições estruturais de baixa qualidade que muitas de nossas escolas apresentam, principalmente de áreas periféricas ou rurais, pode comprometer e desmotivar o trabalho docente, mas o professor precisa ter em mente que existem outros instrumentos e subsídios metodológicos para auxiliar em sua prática. Existem inúmeras pesquisas e literaturas da área da educação que poderiam ser trabalhadas por essa professora para que ela não fique presa a ausência de um espaço, no caso um laboratório de ciências, para justificar o fato da inexistência de aulas práticas em seu planejamento.

Talvez se ela buscasse vencer essa resistência que desenvolveu com os textos pedagógicos, isso viesse a facilitar seu exercício e desenvolvimento profissional. É como Imbernón (2011, p.14) discute:

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político prenhe de valores éticos e morais [...].

Temos que entender que o ensino já não se basta apenas com a aula como didática central. Ambientes instigadores de aprendizagem são de extrema importância no desenvolvimento da prática e na construção do conhecimento, o professor precisa ser capaz de motivar essa construção a partir de um esforço reconstrutivo do aluno. Um objetivo de ensino e a aprendizagem contínua continua sendo base para uma prática docente bem definida (SOARES, 2001, p. 81).

A formação continuada aparece nas manifestações dos professores como algo que auxilia o professor a entender a incompletude de sua formação, além disso, com vistas à uma qualificação, a reflexão crítica docente também é uma maneira de valorizar os saberes experienciais dos professores. Desta forma entendemos, de acordo com Pereira (2000, p. 49) que *a formação do professor não se vislumbra apenas na academia, com a diplomação, mas sim sobre as reflexões destes quanto a crítica em si, nos bancos escolares e também para além destes.*

Desta forma, estando no exercício do trabalho docente este irá exigir de nós um domínio cognitivo e instrumental de nossa função como educadores, exige também uma socialização na profissão, assim como uma vivência profissional onde poderemos construir e experimentar uma identidade profissional. Para Tardif (2014, p. 108) é neste momento que mobilizamos *elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor*, buscando assim evoluir em sua carreira profissional.

### *As Experiências Formativas*

Nesta apresentamos as manifestações a respeito das experiências formativas vividas pelos professores. As experiências do estágio e da prática docente emergiram durante as análises, são vivências que os sujeitos buscam evidenciar e relacionar com o desenvolvimento profissional e identitário, levando em consideração que para Tardif (2014, p. 107) *é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional.*

Emergindo a partir dos relatos e discussões sobre as experiências formativas vividas pelos professores durante sua formação inicial, é importante destacar que além da experiência da prática antecipada à docência vivenciada no CCIUFPA, os professores também destacaram suas experiências em outros espaços na condição de estagiários, que também foram significativos para sua formação profissional.

Apesar de meus objetivos estarem ligados de certa forma ao espaço do Clube de Ciências da UFPA, até pela própria análise que faço em meu memorial formativo, neste momento o olhar de pesquisadora precisou estar atento ao que os professores estavam sinalizando em suas falas, em suas histórias de vida.

Assim como a experiência no CCIUFPA lhe foi significativa, a vivência em outros espaços que também oportunizaram à docência antecipada lhe fora tão importante quanto. Portanto, estas vivências também foram discutidas e analisadas, por entendermos que o ponto chave da pesquisa eram as experiências formativas e suas repercussões no processo de identidade docente, a partir da prática antecipada à docência, sendo então independente do espaço onde ocorrera ou que foi mais significativo.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, por meio das ações do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Biologia – LAPENBIO, oportunizou à duas das professoras entrevistadas uma experiência diferenciada em relação ao ensino e pesquisa em educação em ciências e biologia, sendo destacado por elas como experiências fundamentais em sua identidade pela docência.

O PIBID é um programa do Governo Federal que oferece bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura presenciais que venham a se dedicar ao estágio nas escolas públicas. O objetivo do programa é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Desta forma, o PIBID estimula e promove a articulação entre

a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de educação (BRASIL, 2008?).

O programa existe desde 2007, objetivando valorizar e apoiar os professores em formação, em especial nos primeiros anos de graduação. As professoras Denise e Deyse, fizeram parte da mesma turma de graduação, as duas vivenciaram as experiências do PIBID na mesma época, quando bolsistas do LAPENBIO. As manifestações das professoras a respeito das experiências no espaço foram as seguintes:

*[...] a minha experiência no PIBID, ela foi fundamental para minha formação como professora, [...] eu consigo observar muitas coisas que naquela época eu não entendia, hoje eu já entendo e eu venho sempre tentando melhorar, sempre, após cada aula. [...] eu tenho a plena certeza que eu seria outra profissional se eu não tivesse tido a experiência do PIBID, foi uma experiência única e muito importante. [...] ela foi crucial na minha formação, na minha identidade como professora, hoje eu estou em sala de aula, eu estou envolvida nesse processo, então esse período ele foi modelador na minha formação – Professora Denise.*

*[...] tem uma contagem de tempo assim, que é pré PIBID e pós PIBID, [...] tudo o que eu pensava sobre docência, algumas coisas inclusive que eu achava bem chatas da teoria, porque a gente precisa ter bastante teoria, ela transformou assim. [...] as discussões em sala, as aulas que a gente preparava e até mesmo o acolhimento que ela dava [...] o PIBID foi maravilhoso - Professora Deyse.*

As professoras Denise e Deyse demonstram em seus relatos a importância e significado das suas experiências na iniciação à docência oportunizada pelo PIBID, destacam o quanto a experiência foi transformadora para a formação profissional delas. Esta percepção sobre a experiência pode ser compreendida no sentido de que esta não necessita ser um processo fundado na repetição daquela situação, pois, a intensidade do momento vivido é o que lhe dá significado. Deste modo, podemos dizer que estas experiências relatadas são aquelas que mudam vidas e que são decisivas para as escolhas quanto a que rumo seguir na profissão (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 51).

A pesquisa de Sarmiento *et al.* (2015) aponta para a importância formativa da relação entre os docentes das universidades e os docentes das escolas da rede pública, no estudo

o PIBID é pontuado como o meio pelo qual essa relação se instaurou, deixando claro que quando os objetivos e ações são bem planejadas e executadas, essas podem contribuir tanto para a iniciação à docência de um futuro professor quanto para a sua futura formação continuada. Nesse sentido, Bizzo (2005, p. 147) argumenta que:

[...] faz-se necessário atuar na formação inicial e fazer com que as instituições de educação superior, sobretudo as que conciliam ensino e pesquisa, possam contemplar adequadamente as demandas dos sistemas de ensino e talhar seus cursos de formação inicial de acordo com as reais necessidades da escola.

Assim compreendo com Obara *et al.* (2017) que o PIBID tem cumprido o papel de motivador do interesse pela profissão, sendo um campo fértil para o desenvolvimento de habilidades e competências docentes, assim como para a idealização de uma identidade docente. O programa é uma forma de estimular o licenciando desde o início de sua formação, a observar e a refletir sobre a sua prática profissional no cotidiano escolar.

Além do PIBID, outro espaço que também oportuniza essa experiência antecipada da prática docente é o Clube de Ciências da UFPA – CCIUFPA que, dentro do aspecto da vivência da prática antecipada à docência é um espaço que visa incentivar e desenvolver a formação inicial e continuada de professores de diversas áreas do conhecimento.

O Clube de Ciências é um espaço não-formal institucionalizado (MARANDINO *et al.* 2004) que promove a educação não-formal por meio de ações educativas objetivando a iniciação científica infanto-juvenil (JACOBUCCI, 2008) e que de acordo com seu projeto de criação tem como objetivo geral oportunizar aos alunos-mestres (licenciandos), situações de ensino e aprendizagem reais, no momento em que vivenciam a experiência de planejar, preparar, executar, orientar e avaliar pequenos projetos [...]; o espaço também visa proporcionar as crianças da comunidade, situações de Iniciação à investigação científica, apresentando situações de conhecimento e desenvolvimento de suas potencialidades na área de Ciências, por meio de atividades que atendam seus interesses e necessidades (UFPA/CLUBE DE CIÊNCIAS, 1979).

Ao longo desses anos, além das atividades realizadas com os estudantes da Educação Básica (sócios mirins<sup>7</sup>), suas ações também foram pano de fundo de diversas pesquisas materializadas em forma de artigos (DUARTE; PARENTE, 2006; PARENTE *et al.*, 2010; PARENTE *et al.*, 2013; SANTOS; MOURA, 2016; PANTOJA *et al.*, 2017; SANTOS;

---

<sup>7</sup> Estudantes do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares do entorno da universidade e região metropolitana de Belém.

CONTENTE, 2017; dentre outros), trabalhos de conclusão de curso (SOARES, 2012; NUNES, 2013; SANTOS, 2015; BANDEIRA NETTO, 2018; dentre outros), dissertações (PAIXÃO, 2008; SANTOS, 2011; NUNES, 2016; CAJUEIRO, 2017; RIBEIRO, 2017; dentre outras) e teses (GONÇALVES, 2000; LIMA, 2015; PAIXÃO, 2016; dentre outras), onde os temas são os mais variados.

Este espaço foi vivenciado por todos os professores participantes desta pesquisa, alguns (Deyse, Denise, Rafaela e Janes) por um breve período que compreende de seis meses a um ano e outros (Cristhian e Jesus) por um período mais longo que compreende de dois a três anos.

Independente do período de tempo, as atividades realizadas de maneira geral eram basicamente as mesmas. Integrar um grupo de professores interdisciplinar, buscar desenvolver investigações de iniciação científica infanto-juvenil dentro da perspectiva interdisciplinar, participar das reuniões de planejamento das atividades, participar da organização dos eventos realizados pelo CCIUFPA, dentre outras.

De maneira geral aspectos como: reuniões de planejamento das atividades e o contato com professores de outras áreas no mesmo grupo de trabalho, foram os mais destacados pelos professores diante de suas experiências no CCIUFPA. Além disso, para a maioria a experiência como professor-estagiário foi o primeiro contato com uma sala de aula e com um grupo de alunos para desenvolver uma atividade, sendo este um dos aspectos mais marcantes mencionados, destaco as manifestações da professora Rafaela e do professor Cristhian a respeito de suas experiências no Clube:

*O clube de ciências, [...] foi muito bom, muito enriquecedor porque era uma troca de ideias com outros professores de diferentes disciplinas, com professores mais experientes e foi assim um primeiro contato que eu tive assim com a sala de aula, ministrando aula, então foi um aprendizado muito bacana mesmo, [...] já dava para aprender como planejar uma aula, como ser professora – Professora Rafaela.*

*[...] o espaço do clube de ciências e foi um espaço em que eu aprendi muito, [...] eu gostei primeiramente da ideia de ter que trabalhar em grupos de estudantes de diversas áreas de graduação, e com estudantes vindos das escolas públicas ao redor da universidade, [...] uma coisa muito valiosa sobre as atividades que a gente desenvolvia nele, é que era experimental. Nós enquanto estudantes de graduação, experienciando e experimentando formas de trabalhar com os estudantes, sob a assessoria de uma coordenação [...] ele foi uma parte da minha construção enquanto profissional enquanto estudante muito importante [...] o clube pra mim foi um espaço de aprendizagem mesmo sabe, e de reflexão, bem significativo [...] – Professor Cristhian.*

Os pontos destacados por Rafaela e Cristhian são alguns dos importantes momentos de formação proporcionados pelo CCIUFPA. A vivência em sala de aula, mesmo sendo em um espaço não-formal e que trabalha na perspectiva da iniciação científica, auxilia no desenvolvimento profissional destes licenciandos. Essa prática antecipada à docência, sendo de modo assistido por uma coordenação e compartilhado com outros professores (GONÇALVES, 2000), possibilita importantes aprendizagens docentes que contribuem para a construção dos saberes docentes daqueles professores (NUNES, 2016).

Assim, podemos perceber que no espaço do Clube de Ciências tanto o ambiente, os sócios-mirins, quanto a própria equipe (da coordenação aos professores estagiários) estimulam que os estagiários se vejam como professores de fato, o que possibilita o aprender a desenvolver-se na prática, impulsionando e motivando-os a formarem-se educadores, trazendo novos ganhos para seu processo identitário com a docência (NUNES; GONÇALVES, 2017, p. 47).

Esses sentimentos e reflexões que cercam a experiência também foram evidenciados em outras pesquisas. Silva (2005, p. 18) relata em sua dissertação experiência semelhante a respeito de sua passagem pelo CCIUFPA, ela diz perceber que foi por meio dessa experiência que começou a desenvolver habilidades inerentes à profissão docente:

Essa experiência ressaltou para mim a importância do planejamento, pois senti a necessidade de relacionar, durante as atividades que desenvolvia, o conhecimento do conteúdo específico com metodologias alternativas (experiências, dinâmicas, vídeos, etc.) para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, desenvolvi também a consciência do uso da linguagem clara e acessível para abordar os conteúdos perante os alunos. (SILVA, 2005, p.18).



O campo dos estágios são dimensões importantes para que se pense a formação de professores de maneira que atividades reflexivas sejam estimuladas, pois elas incidem tanto na identidade docente como na *praxis* (GOLDSCHMIDT, 2016). A partir disso temos também a emergência das manifestações dos professores a respeito de suas experiências de prática antecipada durante os estágios curriculares supervisionados. Dos professores entrevistados somente Jesus e Cristhian mencionaram seus estágios curriculares, e para discussão trouxemos um trecho da fala do professor Jesus.

***O estágio ele nos proporciona, principalmente aquilo que a gente chama de "a realidade da sala de aula", [...] temos limitações, mas também temos potencialidades, [...] com a experiência curricular, a experiência do estágio curricular você conhece um pouco da realidade da sala de aula, mas ainda não conhece todos os problemas – Professor Jesus***

A experiência dos estágios supervisionados, como característica, ocorreu ao final do curso de licenciatura de ambos professores, entendendo que todos viveram o mesmo contexto formativo só que em anos diferentes. Iza *et al.* (2014) ressaltam as contribuições que as experiências do cotidiano escolar trouxeram para a formação dos sujeitos que investigaram, deste modo, também reconheço, que o estágio curricular supervisionado *é um momento fundamental na formação inicial, pois esse possibilita a transição entre o discurso acadêmico e a prática profissional, podendo, quando bem realizado, propiciar avanços na identidade dos estudantes e professores participantes do processo* (idem, p. 288).

Esta discussão emergiu no momento em que os professores relatam as experiências profissionais que os vem moldando ao longo do exercício da profissão docente, deste modo, o professor Jesus relata que sente que a vivência dos estágios, dando o exemplo do estágio curricular, lhe proporcionou “conhecer a realidade da sala de aula, mas não todos os seus problemas”, sendo estes vivenciados e enfrentados durante o seu exercício profissional. Assim, podemos entender que os aprendizados, os saberes docentes e *a identidade continuam a constituírem-se ao longo do exercício da profissão, sendo que alguns processos parecem favorecer a construção dessa identidade em direção aos atributos da profissionalidade docente* (IZA *et al.*, 2014, p. 288).

As manifestações dos professores, em sua maioria, afirmam que apesar de todas as experiências de formação que viveram, o exercício da prática como profissionais foi o “divisor de águas”, foi o momento em que se sentiram de fato professores. Muitos deles atribuem sentimentos e afetos em relação a profissão e relacionam isso a primeira vivência como profissionais.

De acordo com o exposto, Pimenta (2005) evidencia que nesse contexto, a identidade profissional tende a adquirir *novas características, em diferentes espaços e tempos*, o que quer dizer que o professor começa *a construir sentimentos de identidade profissional*, no momento em que mobiliza os significados da profissão, confronta a teoria com a prática, assim cada professor vai atribuindo um significado à sua atividade docente, suas experiências, representações, saberes, etc.

Destaco momentos em que os professores Jesus e Cristhian manifestam suas aprendizagens relacionadas à vivência da prática como profissionais:

*Eu posso dizer que eu sou muito feliz no que eu faço hoje, eu gosto muito, apesar da situação do nosso país em termos políticos, da desvalorização da nossa profissão, socialmente também ninguém lembra ou não dá tanta importância para a profissão, mas isso não me desanima não, não é algo que eu acho que vá desestruturar a carreira docente, eu acredito que dê para a gente ainda dentro da profissão, fazer muita coisa, então nesse sentido eu quero poder contribuir o quanto eu puder – Professor Jesus.*

*Você não é professor sabe, quando você não leva em consideração o contexto local dos seus alunos e das suas escolas. [...] existe um conjunto de habilidades, um conjunto de coisas que os professores precisam desenvolver e que eu tenho percebido que só se desenvolve mesmo ao longo da carreira e se o professor quiser e tiver oportunidade de estudar e desenvolver essas habilidades ele revoluciona a sala de aula [...] – Professor Cristhian.*

A respeito das falas destacadas dos professores Cristhian e Jesus, podemos apontar o que Marchesi (2008) menciona a respeito da relação que nós professores estabelecemos com a profissão. Para o autor:

A dedicação apaixonada à atividade docente amplia as experiências emocionais positivas dos professores. [...] os valores assumidos e vivenciados geram emoções positivas e ajudam poderosamente a enfrentar a adversidade

e os conflitos; por sua vez, a emoção orientada para uma meta, a paixão intencional, mantém e reforça o compromisso e a ação (MARCHESI, 2008, p. 126).

É como diz Nóvoa (1992), o professor se forma dentro da profissão como docente, é na prática que ele irá mobilizar os saberes construídos ao longo de suas experiências formativas. Tardif e Lessard (2014), asseguram que existem experiências que mudam uma vida. Essas são experiências consideradas únicas, que transformam. Segundo eles...

... os docentes dizem muitas vezes: *nas primeiras vezes que você entra numa sala de aula, você sabe se foi feito para essa profissão*; esta experiência é única, mas ela tem valor de confirmação e de justificação. Trata-se, de qualquer modo, de uma experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimento de controle, descoberta de si no trabalho, etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 52).

Essas experiências são construções segundo Moita (2013), onde os saberes científicos e pedagógicos envolvem-se, e onde o processo de construção de uma identidade profissional própria está intimamente ligado à função social da profissão e aos envolvimento sociopolíticos em que se desenrola.

Compreendo então que a vivência da profissão é confirmadora de uma identidade profissional, que se baseia não em “trabalhar por amor, mas trabalhar com amor”, que faz toda a diferença nos resultados que buscamos. Para Moita (2013), entre a identidade pessoal e a profissional existe uma grande variedade de relações que se estabelecem, e foi o que pudemos observar nos relatos dos professores, pois suas vivências de formação não foram apenas no sentido profissional, mas também no pessoal.

O que podemos compreender até o momento é que as experiências que vivemos, seja na vida pessoal, acadêmica ou profissional, de acordo com a intensidade em que foi vivenciada, reverberará em nossas ações futuras já como profissionais, é quando mobilizamos os saberes docentes desenvolvidos durante nosso processo formativo. Na seção seguinte, estabeleço as relações entre os saberes docentes desenvolvidos e destacados pelos professores durante as experiências relatadas, com as percepções sobre o processo identitário de cada um.

### *Saberes Docentes e o Processo Identitário Docente*

Nesta seção temos as manifestações dos saberes docentes desenvolvidos pelos professores em suas experiências formativas durante a formação inicial e seus entendimentos a respeito de sua construção identitária docente. Os saberes docentes destacados pelos professores foram agrupados no **quadro 02** com as falas que correspondem a cada saber desenvolvido por meio das experiências formativas vividas.

Alguns professores mencionaram até quatro saberes docentes em comum, outros não, mas isso não significa que não tenham desenvolvido tais saberes. O fato de alguns professores terem mencionado, por exemplo, apenas um saber pode estar relacionado com a prática da reflexão na ação, ou da mobilização das memórias de forma problematizada na ocasião da entrevista.

Cada indivíduo comporta-se de uma maneira quando entrevistado, enquanto alguns abordam vários momentos vividos com riqueza de detalhes e reflexões durante a fala, outros preferem ser mais breves (isso pode acontecer por vários motivos, muitas vezes inerentes ao pesquisador/entrevistador) e não pontuam tantos momentos.

De todo modo, é importante destacar o quanto que essas experiências formativas, vivenciadas por esses professores quando ainda em formação inicial, podem contribuir positivamente neste processo, uma vez que experimentam um desenvolvimento profissional antes mesmo de estarem inseridos no mercado de trabalho (NUNES; GONÇALVES, 2017) e ainda contribuem na constituição da identidade profissional docente dos mesmos.

A identidade de um sujeito permeia várias áreas de sua vida. Sendo que, no momento em que este vivencia experiências significativas, ou seja, têm uma aprendizagem experiencial que, por sua vez, de acordo com Dubar (2009), propicia o desenvolvimento de uma identidade reflexiva ligada àquela experiência vivenciada e por meio dos saberes movimentados por esta vivência.

Assim, temos que, uma experiência formativa, de acordo com o significado atribuído a ela pelo professor que a vivenciou, pode contribuir em seu processo identitário pela docência por meio dos saberes docentes que vão sendo inicialmente construídos. Os saberes docentes mencionados pelos professores fazem parte de uma gama de aprendizados que vem sendo construídos desde sua formação inicial.

**Quadro 02 – Saberes docentes destacados pelos professores nos relatos sobre suas experiências formativas durante a formação inicial**

PROFESSORES / SABERES DOCENTES	PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES	ARTICULAR OUTROS SABERES; INTERDISCIPLINARIDADE	A DOCÊNCIA ANTECIPADA	ESTUDO CONTÍNUO
DEYSE				Tudo o que eu pensava sobre docência, algumas coisas inclusive que eu achava bem chatas da teoria, porque a gente precisa ter bastante teoria, ela transformou assim. Então os artigos foram muito importantes, as discussões em sala, as aulas que a gente preparava.
DENISE			eu não tinha noção de como seria eu em sala de aula, como seria essa minha experiência com os alunos, e a experiência com relação aos alunos foi muito boa, eu acho que lá fez crescer, confirmou, porque os alunos eram incríveis, a experiência foi muito boa com relação aos alunos, as práticas, até porque foi minha primeira, porque eu sempre fui uma pessoa muito tímida então isso me surpreendeu muito porque foi o primeiro momento que eu encarei a sala de aula.	
JANES	[...] a gente fazia planejamentos semanais de cada aula, então durante a semana nós nos reuníamos para planejar a aula do sábado, então isso é muito legal, porque se a gente planejando sempre acontece alguma coisa errada e vira e mexe tem que bolar um plano B e imagina não planejando. Então essa experiência foi muito boa assim de planejar, sentar durante a semana fazer um planejamento tudinho do que a gente ia pesquisar e tudo mais pra poder desempenhar um trabalho no sábado, então isso foi muito legal.			[...] adoro ler curiosidades científicas, contar pra eles, eles adoram também, tanto que sempre eles me perguntam, e eu gosto disso porque a ciência é algo que não fica, é algo que todo tempo fica mudando, então isso que é legal.
JESUS	[...] quando eu fui pra prática de fato eu vi que eu estava conseguindo lidar até certo ponto, [...] planejamento de aula, que a gente fazia já no clube de ciências, eu levei esse hábito pra lá só que o planejamento que eles exigiam não	[...] outra coisa também é um pouco de trazer os temas, outras perspectivas, fazer dialogar com outros saberes, eu uso às vezes muitos exemplos do clube de ciências nas aulas, mesmo que sejam aulas	Hoje eu não consigo dar uma aula com só eu falando eu tenho que necessariamente preciso incluir os alunos de alguma maneira, ver os pontos de vista trazer o que eles falam de alguma maneira pra aula,	[...] gosto de estar falando com os alunos, de estar conversando, trocando ideias, lendo e planejando uma aula, buscando novos aspectos, novas leituras, não ficar repetindo as mesmas, também me

	era bem o tipo, é questão de fazer um plano semestral, anual.	de filosofia, mas por exemplo quando eu vou trabalhar com a questão do conhecimento a gente fala por exemplo do conhecimento da ciência moderna é constituído da questão numérica, e discussões assim.	fazer com que eles se sintam contemplados, pra que a gente costure um contexto todos nós não só o que eu to falando, então nesse sentido eu acho que o clube de ciências me trouxe isso e eu tenho desenvolvido cada vez mais nas aulas.	enriquecer em termos de estudos, tanto pra dar aula como pra mim mesmo, então é sempre um constante aprendizado.
<b>CRISTHIAN</b>	Então a gente tinha um momento de planejamento, num dia da semana com a equipe, apresentava esse planejamento, discutia ele com a coordenação e dizia o que ia implementar com os alunos no sábado [...], mesmo que quando a gente chegasse na sala a gente tivesse dificuldade de implementar, mas isso era uma coisa legal, era uma coisa de teste sabe, testar aquilo que a gente estava planejando e essa experiência do teste e do planejamento, com certeza eu trago pra minha bagagem hoje em dia.	[...] eu gostei primeiramente da ideia de ter que trabalhar em grupo, em grupos de estudantes de diversas áreas de graduação, com estudantes vindos das escolas públicas ao redor da universidade, isso pra mim foi incrível, porque era uma forma da universidade se articular com a comunidade ao redor, [...] a gente teve a oportunidade de desenvolver projetos em outras áreas que não as ciências propriamente ditas.	Uma coisa muito valiosa sobre as atividades que a gente desenvolvia nele, é que era experimental, isso era uma coisa legal dele, ele era experimental. Nós enquanto estudantes de graduação, experienciando e experimentando formas de trabalhar com os estudantes, sob a assessoria de uma coordenação, [...] a ideia da gente experimentar, da gente se experimentar enquanto professor, foi uma coisa muito boa, foram vivencias muito boas, muito significativas.	[...] professor é um constante vir a ser, que a gente sempre está estudando, que a gente sempre está se adaptando, que a gente sempre está construindo, que a gente tá em processo de formação, entendendo que professor é isso né, é um vir a ser constantemente.
<b>RAFAELA</b>	A gente passa tanto tempo sendo o inverso, no papel de aluno tanto na educação básica quanto na graduação, então cai a ficha assim, agora eu estou no papel de professora, a gente sente aquela responsabilidade de como se planejar como fazer acontecer. [...] eu tentava da melhor forma possível planejar, estudar, dar uma aula boa, me preocupava muito se eles estavam entendendo, me preocupava muito com que trabalho eu ia fazer pra eles.	Eu achei muito interessante o trabalho no clube, muito enriquecedor porque era uma troca de ideias com outros professores de diferentes disciplinas, com professores mais experientes [...].	[...] foi assim um primeiro contato que eu tive assim com a sala de aula, por lá a gente já dava pra aprender como planejar uma aula, como ser professora.	[...] pretendo fazer duas especializações uma na área de educação ambiental e outra na área de educação inclusiva, [...] eu vejo assim muito importante a parte da educação ambiental, eu acho importante a gente se preparar pra atender uma demanda de alunos que tem necessidade especial, então acho que a educação inclusiva, fazer uma especialização, me qualificar, estudar essa área é excelente para o crescimento profissional e também pra eu ajudar meu aluno em sala de aula.

Os principais saberes docentes presentes nas falas dos professores entrevistados envolvem as habilidades de: planejamento das atividades docentes; a articulação de outros saberes no que tange o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar; a vivência da docência antecipada e o aprendizado promovido por um estudo contínuo em busca de uma formação continuada. Esses saberes docentes advindos da experiência aparecem, de acordo com Pimenta (1996), como mediadores do processo de construção de identidade dos futuros professores.

Todo este processo envolve a própria natureza do trabalho docente, que é:

[...] ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1996, p. 75).

Deste modo, as experiências formativas vivenciadas têm para um dos professores um significado em sua trajetória e em seu processo identitário docente, pois, para cada um dos professores a identidade docente é expressa de uma forma. Apoiando-me na concepção de que a identidade não é apenas social, mas também pessoal (DUBAR, 2009). Para o autor *a identidade pessoal implica a utilização de atitude reflexiva (si mesmo) por e em relações significativas [...], permitindo a construção da própria história ao mesmo tempo em que sua inserção na História* (DUBAR, 2009, p. 234).

A identidade pessoal dos sujeitos que aprendem não é algo dado, ela se constrói durante toda a vida. Desta forma, apresento e discuto a seguir o entendimento de identidade profissional docente expresso pelos professores ou a relação que fazem da identidade com a docência.

Para a **professora Rafaela** a sua identidade docente configurou-se:

*[...] quando eu em prática estava **exercendo a função de professora**. [...] eu vejo assim que esse perfil professor essa configuração profissional foi mesmo **depois da troca de experiências em sala de aula**, praticando, exercendo a função.*

O entendimento de Rafaela quanto ao desenvolvimento de seu processo identitário baseia-se na vivência da prática profissional, uma vez que, a construção de uma identidade docente é um processo em que um sujeito historicamente situado precisará vivenciar devido ao caráter dinâmico da profissão como prática social (PIMENTA, 1996).

Para as **professoras Deyse e Janes**, suas identidades docentes estão intimamente ligadas com a área do conhecimento que trabalham:

*[...] eu não acredito que eu seria uma professora tão boa de história quanto eu sou de biologia, exatamente **por essa paixão que eu tenho pela área** [...] o que me faz ser uma boa professora é ser uma professora de biologia, [...] **a minha identidade é com a biologia primeiramente e depois com a docência** – Professora Deyse.*

*Eu me identifico como professora, dependente da área das ciências, não me vejo fazendo outra coisa a não ser realmente lecionar na área da ciência, **não me vejo tendo outra profissão e nem sendo professora em outra área** – Professora Janes.*

Essa ligação que as professoras mencionam com a área das ciências é um dos principais motivos para que sua identidade com a docência esteja em construção, de modo que, a afinidade com os temas a serem trabalhados auxilia no desenvolvimento do seu fazer docente, para Tardif (2014, p. 64), *os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado*, ligado a área de seu interesse tanto para estudo quanto para o trabalho.

Para os **professores Jesus e Cristhian** a identidade docente é um constructo que perpassa por outros setores que não somente o profissional, e que também são acúmulos de outras identidades, é o que Nóvoa (2017) discute à luz dos posicionamentos de Claude Dubar, sobre a compreensão de múltiplas identidades que existem em uma profissão, assim como apresentam em suas falas:

*[...] a identidade docente se constitui de uma série de fatores, não dá pra você atribuir como algo fixo [...] mas algo que se junta à fatores mais diversos, como por exemplo, a própria formação familiar, escolar, a formação com o contato com a sociedade, a formação formal na graduação, então é as experiências que você carrega de todos esses aspectos de vários campos, de várias habilidades que você tem, **é a maneira como você transforma isso e aplica realmente na tua profissão docente**, então existem diversos professores, **nenhum professor é igual ao outro**, [...] eu compreendo que identidade docente, é essa miscelânea de vários elementos de formação e também como professor lida com esses elementos de formação [...] – Professor Jesus.*



*[...] nós somos muitos, profissionalmente falando nós somos muitos, e em diferentes momentos, [...] talvez eu vá acumulando outras identidades, e o acúmulo dessas identidades vão me formando né, vão me formando entorno das atribuições que se dá a minha formação básica, que é a biologia, que são as ciências biológicas. Eu sou professor, a minha identidade é essa, a identidade de um professor de ciências – Professor Cristhian.*

Os aspectos descritos nas falas dos professores são importantes pontos a serem discutidos, pois, entendo que a identidade vai se construindo de acordo com o significado que cada professor, *enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de sua história de vida, representações, saberes, angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor* (PIMENTA, 1996, p. 76).

Para a **professora Denise** a identidade docente é relacionada ao gosto pela profissão, pelo ensinar, para ela ser professora é:

*[...] estar repassando para os alunos esse brilho. Acho que mesmo se eu tivesse outra profissão eu ainda sim seria professora [...] eu gosto da área de formação, da relação de professor.*

A fala de Denise caracteriza o que discutem Iza et al. (2014, p. 276) *a respeito da presença de uma identidade própria para a docência, que aponta para a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e comprometimento com aquilo que faz*. Essa é uma característica presente na maioria das falas dos professores entrevistados, o que demonstra que suas experiências de formação escolar, inicial e continuada, além das influências sociais, fizeram com que estes adquirissem estes quesitos, tão importantes para um professor.

De acordo com os entendimentos explicitados compreendo que para alguns a identidade docente foi construída a partir da relação que possuem com a área do conhecimento que ministram, ciências e biologia. Outros compreendem que a identidade docente é um processo, e que assim como ela, eles também estão em constante (trans) formação, e que para outros a identidade docente constituiu-se de fato a partir do exercício da prática profissional. Compreendo a partir disso que, a base das formas identitárias são uma via de mão dupla, onde as *identificações para o outro* relacionam-se com a *identidade para si*.

Do mesmo modo, entendo que estes professores percebem que a construção e constituição de sua identidade como docentes inicia-se desde antes da graduação, pode vir a se consolidar durante a formação inicial e com as experiências vivenciadas neste período, e se concretiza enquanto processo durante a efetiva prática profissional docente.

Pode-se perceber que as identidades pessoal e profissional estão entrelaçadas pelas experiências vivenciadas. É o devir da condição humana que perpassa por esses processos e reverberam em nossas identidades, pois, para Dubar (2009) nossa biografia é atravessada por crises de identidades que estão sempre em construção, por serem sempre submetidas às mudanças e questionamentos que são inerentes da condição humana.

Ao relacionar aspectos experienciados na escolarização, onde alguns relatam ainda reproduzir em sala muito do que viveram enquanto alunos, os professores pontuam que as experiências formativas por que passaram os fizeram entender (em sua maioria) que a profissão do professor está em constante construção e aperfeiçoamento.

Assim, buscam na medida do possível, desenvolver uma prática diferenciada, sendo importante destacar que a docência é uma profissão política e que além do ensino de Ciências e Biologia, aspectos que envolvem a sociedade como um todo também devem ser trabalhados. Além disso, é importante destacar o fundamental aspecto que envolve os saberes das experiências envolvidos no processo de identificação com a profissão docente, que é o processo permanente de reflexão sobre sua prática, além do desenvolvimento das habilidades de pesquisa de sua própria prática.

#### IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se por meio desta pesquisa compreender em que termos as experiências formativas do CCIUFPA contribuíram no processo de identidade docente de seus participantes, e mais do que isso, conhecemos parte da trajetória de vida e formação dos professores investigados, e por meio desse *encontro valioso* oportunizado pelas narrativas construídas compreendemos que:

As experiências formativas vividas pelos professores não só foram significativas para sua formação profissional como também contribuíram no processo de identificação com a docência. A prática docente é produtora de saberes, a prática antecipada à docência, na condição de um estágio em docência durante a graduação, teve um papel fundamental para a melhoria da formação inicial dos professores investigados.

A experiência da prática antecipada pôde ser vivenciada em outros espaços como o PIBID e o próprio estágio supervisionado, assim como no CCIUFPA, e estes puderam contribuir para o processo identitário docente, de modo que permitiram aproximação destes profissionais em formação com seu futuro ambiente de trabalho e fazendo com que vivenciassem e experimentassem a relação da teoria com a prática.

Os professores, em sua maioria, entendem que sua formação profissional e sua identidade docente são processos em constante (trans) formação, e que a busca por desenvolvimento profissional de qualidade baseia-se em sempre estar estudando e qualificando-se.

Com o exposto pelos professores podemos compreender que as experiências formativas de: **(1) aprender a desenvolver um planejamento organizado das atividades a serem realizadas em sala de aula; (2) aprender a articular os saberes de outras áreas do conhecimento e, quando possível, integrar-se com colegas de outras disciplinas para desenvolver trabalhos interdisciplinares; (3) durante a formação inicial, procurar participar ou envolver-se em atividades e projetos onde possam experimentar a docência de forma antecipada e com a assistência de um formador; (4) fazer leituras e discussões de textos da área de pesquisa em educação, ensino e didática;** podem contribuir para a construção de uma identidade profissional com a docência, pois assim o professor em formação acaba por vivenciar, mesmo que pontualmente, aspectos do seu futuro cotidiano profissional.

O Clube de Ciências da UFPA e o PIBID de cada licenciatura presente na Universidade, oportunizam essas experiências formativas por meio de suas diretrizes, no entanto, não possuem caráter obrigatório de participação dos licenciandos. Um licenciando, como um professor em formação, precisa estar disposto a buscar pelo complemento necessário à sua formação inicial, construir e desconstruir conceitos equivocados, oportunizar-se vivenciar experiências novas e diferenciadas na formação de professores, que vão muito além das disciplinas obrigatórias de uma graduação.

Deste modo, quando profissionais, poderão vir a ser professores crítico-reflexivos, que entendem a incompletude de sua formação, que buscam trabalhar os diferentes saberes que mobilizamos continuamente em nossa vida problematizando-os em sala de aula.

Concluindo, o que podemos compreender de mais importante é que as experiências formativas que nos oportunizamos vivenciar, seja na formação inicial ou na continuada, são produtoras e instigadoras de saberes docentes. A experiência da prática antecipada à docência promove o desenvolvimento de saber que, por sua vez, contribuem no processo identitário docente auxiliando também na superação de crises de identidades com a profissão que estão presentes ao longo de nossa formação inicial, assim como quando recém-formados.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto, 1996.

BANDEIRA NETTO, F. **Da Necessidade à Criação: A Investigação por Orientação Mediada, Um Novo Olhar Metodológico a Respeito do Ensino de Sociologia**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará, Belém/Pará. 2018. 106p

BIZZO, N. Formação de professores de ciências no Brasil: uma cronologia de improvisos. In: **Ciência e Cidadania: Seminário Internacional Ciência de Qualidade para Todos**. Brasília: UNESCO, 2005. p.127-148

BORSSOI, B. L. **O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão**. I Simpósio Nacional da Pedagogia. Unioeste – Cascavel/PR. 2008.

BRASIL. Governo do Brasil. **Rubem Alves - A escola ideal**, 2011. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=590&v=qjyNv42g2XU](https://www.youtube.com/watch?time_continue=590&v=qjyNv42g2XU). Acesso em: 15 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. Portal do Ministério da Educação (MEC). 2008? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 14 de nov. 2018

CAJUEIRO, D. D. S. **Entre Cientistas, Pesquisadores, Professores e Experimentos: Compreendendo Compreensões de Experiências Formativas no Ensino de Ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém/Pará. 2017. 150p.

CASTRO, E. B de; et al. Saberes de referência e pedagógicos para a Docência em Ciências nos anos finais do ef contemplados em planos de curso na formação inicial em Ciências Biológicas. **Lat. Am. J. Sci. Educ.** 4, 22092. 2017.

CATANI, D. B.; BUENO, B. A. O.; SOUSA, C. P. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 151-171, dezembro/2000.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Editora Unijuí. 2016.

CHAVES, S. N. **Reencantar a ciência, reinventar a docência**. São Paulo. Livraria da Física (Coleção Contextos da Ciência), 2013.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense. 1987.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EdUFU, 2015.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiência e investigação Narrativa IN: LARROSA, J. (org.) **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación**, Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

COSTA, M. L. R.; BEJA, A. C. S.; REZENDE, F. Construção da Identidade Docente na Licenciatura em Química de um Instituto Federal de Educação Profissional. **Quím. Nova esc.** – São Paulo/SP, 2014.

COSTA, M. L. R.; REZENDE, F. Construção de identidade docente em um curso a distância de licenciatura em Biologia. **Atas do IX ENPEC**, Águas de Lindóia/SP. 2013.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes; emoção, razão e cérebro humano**. 3º Edição. São Paulo. Cia das Letras. 2012.

DUARTE, D. P.; PARENTE, A. G. L. O pensar e o fazer docente no clube de ciências da UFPA: Reflexões sobre a prática. **Revista Amazônia**, v.2, n. 4, p. 33-42, jan 2006/jun. Belém, 2006.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

\_\_\_\_\_. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de Si e Identidade: o sujeito-professor em formação**. Campina – SP, Mercado das Letras, 2008.

FARIAS, C. A.; MENDES, I. A. Texto de Apresentação. In: CHAVES, S. N. **Reencantar a ciência, reinventar a docência**. São Paulo. Livraria da Física (Coleção Contextos da Ciência), 2013.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. 15, n. 1. Jan/Jun – SP, 35 – 42. 2011.

FRAIHA-MARTINS, F. **Significação no ensino de Ciências e Matemática em processo de letramento científico-digital**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém/Pará. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

GALINDO, W. C. M. **A construção da identidade profissional docente**. *Psicologia, ciência e profissão*, 24 (2), p. 14-23. 2004.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. 2010.

GEROLIN, E. C.; XAVIER, J. V. S.; ABIB, M. L. V. S. Formação inicial de professores de Ciências Biológicas: análise do currículo disciplinar de cursos de licenciatura de Instituições públicas do Estado de São Paulo. **Enseñanza de Las Ciencias**. Nº extraordinário. p. 2503-2508. Sevilla, 2017.

GOLDSCHIMIDT, A. I. Professores como cerrado: a cada chuva o esplendor da primavera. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v.12 (24) Jan-jul., p.26-38. 2016.

GOMES, L. S. **Práticas pedagógicas de professores formadores e a abordagem CTS: o ensino de ciências rumo às novas percepções neste século XXI**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém/Pará. 2015. 99p.

GONÇALVES, T. V. O. **Ensino de Ciências e Matemática e Formação de Professores: Marcas da Diferença**. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP: Campinas, São Paulo, 2000. 272p.

\_\_\_\_\_. Avaliação e cidadania no ensino de ciências. In: PAVÃO, A. C., FREITAS, D. **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências**. Edufscar, São Carlos-SP: 2008.

\_\_\_\_\_. **A Pesquisa Narrativa e a Formação de Professores: Reflexões sobre uma Prática Formadora**. Livro: Formação e Docência: Perspectiva da Pesquisa Narrativa e Autobiográfica. (Org.) Silvia Nogueira Chaves e Maria dos Remédios de Brito. Belém: CEJUP, 2011. 255P.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas – SP. Papirus (Coleção Entre nós Professores), 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

IZA, D. F. V.; et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do Ser Professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista em Extensão**, vol. 7, p. 55-56, 2008.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Rev. Educação. Porto Alegre/RS. Ano XXX, n. 3 (63). 2007.

LAURENT, C.; BARROS, M. N. F. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Rev. Psicol. Soc. Instituc.**, v. 2, n. 1, p. 24, 2000. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>>. Acesso em: 09/04/2017.

LEVY, L. F. **A formação inicial de professores de Matemática em atividades investigativas durante o estágio**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém/Pará. 2013. 232p.

LIMA, D. D. R. S. **Clube de Ciências da UFPA e docência: experiências formativas desde a infância.** Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém/Pará. 2015. 155p.

MARANDINO, M. et. al. A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz? In: **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC**, Bauru – SP, 2004.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Ed. Artmed. São Paulo. 2008.

MIZUKAMI, M. G. M.; REALI, A. M. M. R. O professor a ser formado pela UFSCar: uma proposta para a construção de seu perfil profissional. IN: PIERSON, A. H. C.; SOUZA, M. H. A. C. (orgs.). **Formação de professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas.** São Carlos: EDUFSCar, 2010. (p. 17-36).

MIZUKAMI, M. G. M. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFScar, 2010.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores.** 2. ed. Ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

\_\_\_\_\_. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

MORIN, E. A necessidade de um pensamento complexo. In MENDES, C.; LARRETA, E. **Representação e complexidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. 1992. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Eª Ed. Nova Enciclopédia, Lisboa. 1992.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. Entrevista por Paola Gentile, **Revista Nova Escola**, Ed. 142, maio de 2001.

\_\_\_\_\_. **Vida de professores.** 2. Ed. Porto: Porto Editora. 2007.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 dez. 2018.



NUNES, J. B. M. **Demonstrativo ou Investigativo: em qual perspectiva experimentos de pilha são apresentados nos livros didáticos?** Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Química Licenciatura. Universidade Federal do Pará, Belém/Pará. 2013. 46p.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagens docentes no CCIUFPA: sentidos e significados das práticas antecipadas assistidas e em parceria na formação inicial de professores de ciências.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém/Pará. 2016. 242p.

NUNES, J. B. M.; GONÇALVES, T. V. O. Movimentos de formação e docência no Clube de Ciências da UFPA: contribuições para a formação de professores. In: GONÇALVES, T. V. O.; FRAIHA-MARTINS, F. (org.). **Saberes docentes em Ciências e Matemáticas na Amazônia brasileira: pesquisa, ensino e formação de professores.** 1. Ed. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

OBARA, C. E.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Cienc. Educ.** Bauru, v. 23, n. 4, p. 979-994. 2017.

PAIXÃO, C. C. **Narrativa autobiográfica de formação: processos de vir a ser professor de ciências.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém/Pará. 2008. 118p.

\_\_\_\_\_. **Experiências Docentes no Clube de Ciências da UFPA: contribuições à renovação do ensino de ciências.** Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém/Pará. 2016. 151p.

PANTOJA, A. L. P.; CONTENTE, I. C. R. P.; CAJUEIRO, D. D. S. A iniciação científica infanto-juvenil como ferramenta de aprendizagem para os aspectos que relacionam o CTS. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC,** Florianópolis. 2017.

PARENTE, A. G. L.; et al. Fatores que influenciam a erosão na Orla da UFPA: Narrando Percursos de uma Investigação com alunos de séries iniciais no CCIUFPA. **Experiências em Ensino de Ciências. Vol. 05,** N. 03. p. 123-130, 2010.

PARENTE, A. G. L.; TEIXEIRA, O. P. B.; SABOIA, T. C. A quantidade de Milho influencia na proliferação de gorgulho? Aspectos teóricos que subsidiam o processo de construção de dados em uma investigação. **Experiências em Ensino de Ciências. Vol. 08,** n. 02, 2013.

PEDRUZZI, A. N.; et al. Análise textual discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação.** Blumenau, v. 10, n. 2, p. 584-604, mai./ago., 2015.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor.** Revista Fac. Educ., São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72 – 89, jul/dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** Cortez Editora – São Paulo – 5ª Edição, 200p. 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez. 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, R. A. **Interdisciplinaridade e subjetividade: experiências de ensino vivenciadas por professores egressos do Clube de Ciências da UFPA.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém/Pará. 2017. 126p.

SANTOS, E. D. C. **Clube de Ciências da UFPA: contribuições nas experiências formativas de professores recém-formados.** Trabalho de conclusão de curso. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Pará, Belém/Pará. 2015. 59p.

SANTOS, E. D. C.; CONTENTE, A. C. P. Experiências formativas em um clube de ciências: prática docente e formação continuada. In: Pires, M. V., et al. (Eds.). **Livro de atas do II Encontro internacional de formação na docência, INCTE 2017.** Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança. 2017. <http://hdl.handle.net/10198/4960>

SANTOS, J. K. R. dos. **Oportunidade de aprender sobre pesquisa na iniciação científica júnior de uma bolsista no Clube de Ciências da UFPA.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2011.

SANTOS, E. D. C.; MOURA, L. F. H. Iniciação Científica Infante Juvenil em um Clube de Ciências: pesquisando sobre as problemáticas ambientais de Eldorado dos Carajás, Pará. In: VIII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2016, IMPERATRIZ - MA. **Anais VIII FIPED.** Campo Grande - PB: Realize Eventos e Editora, 2016. v. 1.

SARMENTO, D. F.; CASAGRANDE, C. A.; BARCELOS, R. S. Formação inicial e saberes docentes: contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE,** PUCPR, out/2015.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCOZ, B. **Identidade e Subjetividade de Professores: sentidos de aprender e ensinar.** São Paulo: Vozes, 2012.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: Proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia.** Relatório, UNESCO/CAPES, Brasília, 2010. (Documento interno).

SILVA, D. S.; RIBEIRO, R. A. Narrativas de formação: contribuições das relações afetivas na constituição de professores de ciências. **Anais XI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências,** Florianópolis - SC. 2017.

SILVA, L. P. **Prática docente em química: saberes construídos na ação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, 2005. 99p.

SILVA, M. J. F.; et al. A construção de uma identidade docente mediada pelas ações e concepções de licenciandos no PIBID Biologia. **Revista da SBEnBio**, n. 7, out. 2014.

SIQUEIRA, M.; MASSENA, E. P.; BRITO, L. D. Contribuições do PIBID à construção da identidade e de saberes docentes de futuros professores de Ciências. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**. Águas de Lindóia, SP. Novembro/2013.

SOARES, S. G. **Arquitetura da Identidade: sobre educação, ensino e aprendizagem**. 2ª ed. – São Paulo. Cortez (Coleção Questões da Nossa Época; v. 76), 2001.

SOARES, K. T. **Representações dos Professores Estagiários e Colaboradores no Clube de Ciências da UFPA**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Estado do Pará, Pará. 2012. 83p.

SOUZA, E. C. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Revista Educação em Questão, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan/abr. Natal/RN. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 328p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M. C. C. T. Desenvolvimento da Identidade Profissional de Futuros Professores de Matemática no Âmbito da Orientação de Estágio. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 52, p. 658-680, ago. 2015.

UFPA/CLUBE DE CIÊNCIAS. **Projeto de Criação do Clube de Ciências**. Documento interno. Belém/Pa:1979.

## APÊNDICES

**Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
 MATEMÁTICAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da pesquisa:** PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE: OS SIGNIFICADOS DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CLUBE DE CIÊNCIAS DA UFPA

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo (la) a participar da pesquisa **“Processo identitário docente: os significados das experiências formativas no Clube de Ciências da UFPA”**, a ser realizada. Os objetivos da pesquisa são **“Conhecer/compreender, por meio de narrativas, as experiências formativas vivenciadas por professores estagiários egressos do CCIUFPA; entender como os licenciados significam a profissão docente por meio das experiências vividas no CCIUFPA e compreender em que termos as vivências de formação no CCIUFPA contribuem para a formação da identidade docente de seus participantes”**. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: **entrevistas com roteiro semiestruturado, com gravação de áudio, além de elaboração de uma redação de um memorial de formação**. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. **(As entrevistas gravadas, suas transcrições e memoriais de formação serão de arquivo pessoal do pesquisador e de seu orientador)**.

Os benefícios esperados são: **fornecer informações, material de pesquisa e base para as devidas discussões sobre a temática da pesquisa, além de fundamental subsídio para o desenvolvimento desta pesquisa**. Informamos que o (a) senhor (a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar:

**Elizabeth Diana Cardoso Santos, Conj. Cidade Nova 4 WE 44 n.91, 91 981\*\*\*\*85, elizabethbio92@gmail.com.**

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Belém, 01 de setembro de 2016.

**Elizabeth Diana Cardoso Santos**

RG: 6\*\*\*\*\*4

**Apêndice B – Formulário para elaboração do perfil dos sujeitos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
 MATEMÁTICAS

A seguir estão dispostas seis questões, estas são necessárias para obtenção de dados a priori para a pesquisa:

- Fale sobre você, seu perfil pessoal (dados pessoais) e profissional (dados profissionais).
- Relate sobre seu percurso formativo, evidenciando as principais características docentes (habilidades do fazer docente) desenvolvidas durante sua formação acadêmica.
- Onde e como você acredita que as características citadas anteriormente começaram a se desenvolver.
- Faça um relato do período em que você atuou como professor (a) estagiário (a) no CCIUFPA. (As reuniões em grupo, as reuniões de planejamento, o contato com os sócios mirins, o desenvolvimento dos trabalhos de iniciação científica, etc.)
- Em que termos você considera que essa experiência no CCIUFPA contribuiu para sua aproximação/afinidade/identificação com a profissão docente?
- O que você compreende por identidade profissional docente? Faça relação com suas experiências de formação e/ou de profissão.

OBS<sup>1</sup>: ao iniciar sua resposta tente fazer o exercício de resgatar suas memórias, trazendo o que foi vivido entrelaçado com sua ação presente. Você pode escrever à vontade. Sua identidade está resguardada pelo termo assinado.

OBS<sup>2</sup>: em caso de dúvida, entre em contato comigo para que eu possa esclarecê-la.

\*Mesmo que não esteja atuando como docente atualmente resgate suas memórias do tempo em que atuou, se sentir à vontade pode falar sobre o motivo de não estar atuando na docência e sobre o que faz atualmente.

Discente: Mestranda Elizabeth Santos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ariadne Contente

BELÉM-PA

2016

**Apêndice C – Roteiro semiestruturado utilizado nas entrevistas**

### **PERGUNTAS PRINCIPAIS**

QUE TIPO DE PROFESSOR (A) VOCÊ SE CONSIDERA?

QUE TIPO DE PROFESSOR (A) VOCÊ GOSTARIA DE SER?

O QUE CONTRIBUIU PARA VOCÊ SER O PROFESSOR (A) QUE É HOJE?

QUAL A SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL?

### **PERGUNTAS AUXILIARES**

QUAL SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUALMENTE?

QUE EXPERIENCIA FORMATIVA VIVENCIADA VOCÊ DESTACA?

VOCÊ PRETENDE BUSCAR UMA FORMAÇÃO CONTINUADA?