



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

BRUNA LÍVIA DA SILVA OLIVEIRA

**SENTIDOS SUBJETIVOS DA DOCÊNCIA:
SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DOCENTE DE UMA
PROFESSORA DE CIÊNCIAS**

Belém - PA
2019

BRUNA LÍVIA DA SILVA OLIVEIRA

**SENTIDOS SUBJETIVOS DA DOCÊNCIA: SUBJETIVIDADE
E IDENTIDADE DOCENTE DE UMA PROFESSORA DE
CIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao exame de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, como requisito exigido para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas.

Área de concentração: Educação em Ciências.
Linha de pesquisa: Conhecimento Científico e Espaços de Diversidade da Educação em Ciências.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andreia Garibaldi Loureiro Parente

Belém - PA
2019

**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)**

O48s Oliveira, Bruna Lívya da Silva.
Sentidos subjetivos da docência: subjetividade e identidade
docente de uma professora de ciências / Bruna Lívya da Silva
Oliveira. — 2019.
94 f.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Andreia Garibaldi Loureiro Parente
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-
Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2019.

1. Identidade docente. 2. Subjetividade. 3. Formação de
professores. 4. Ensino de ciências. I. Título.

CDD 371.1

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS**

DEFESA DE MESTRADO

**SENTIDOS SUBJETIVOS DA DOCÊNCIA: SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE
DOCENTE DE UMA PROFESSORA DE CIÊNCIAS**

Autora: Bruna Livia da Silva Oliveira

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Andrela Garibaldi Loureiro Parente

Dissertação apresentada ao exame de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, como requisito exigido para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas.

Data:

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Andrela Garibaldi Loureiro Parente
IEMCI/UFPA – Presidente

Prof. Dr. José Moisés Alves
IEMCI/UFPA – Membro Interno

Prof.^a Dr.^a
Membro Externo

*Dedico este trabalho a minha irmã e amiga
Maria Eduarda, a quem tenho como exemplo
desde quando eu era pequena, e quem
inegavelmente foi minha principal inspiração
para iniciar esta jornada*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora *Prof^a Dr^a Andreia Garibaldi Loureiro Parente*, por através de seu convite à Teoria da Subjetividade, ter me possibilitado olhar para a docência de um novo modo, e enxergar os alunos e professores. Agradeço também pela orientação, incentivo, paciência, contribuições e dedicação à este trabalho, sempre acreditando em meu potencial e me dizendo eu era capaz, quando nem eu mesma acreditava mais nisso.

Aos componentes de minha banca de qualificação e defesa pelo olhar carinhoso e cuidadoso dedicado a este trabalho, e pelas valiosas contribuições no processo de construção e conclusão desta etapa.

À *Professora Jéssica Caroline*, que tão gentilmente aceitou participar deste trabalho, e que para mim é mais que o sujeito desta pesquisa, é também uma amiga que tive o privilégio de caminhar junto durante nosso curso de graduação. Como sempre, torço muito pelo seu sucesso e crescimento, desejo que cada vez mais se envolva pela docência.

Ao *Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática* da Universidade Federal do Pará pela oportunidade. Aos *professores* do programa de mestrado que contribuíram para meu o desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal. Ao *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq*, pelo apoio e auxílio que permitiram minha permanência no curso de mestrado.

Aos colegas do *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Sujeitos que Aprendem e Ensinam Ciências*, pelas valiosas discussões que me fizeram conhecer e me aprofundar na Teoria da Subjetividade. Em especial aos amigos *Denise Souza, Rosineide Ribeiro e Rodrigo Vaz*, pelas trocas, compartilhamento e esclarecimento de dúvidas, e principalmente pelas risadas, que tornaram os momentos de aprendizagem mais leves e prazerosos.

Aos amigos do seminário de pesquisa *Carlos Renato, Maridalva Nascimento e Priscilany Cavalcante*, pelas discussões e contribuições ao meu trabalho, sentirei falta dos nossos momentos de encontro e trocas.

Aos *colegas da turma de mestrado* pela acolhida e trocas, em especial *Jéssica Pinon e Márcio Henrique* pelo carinho e companheirismo.

À *Viviane Santos* que mais que uma colega de mestrado, é uma amiga, e foi para mim como uma irmã, mãe... Que mesmo diante de toda dificuldade e atribuição a qual estava inserida, me acolheu tão carinhosamente (quase sequestrou! rrsrs). Nunca terei palavras para agradecer todo o companheirismo desde o início do mestrado, sempre estivemos, literalmente, rindo e chorando juntas, compartilhando anseios, frustrações, tropeços, conquistas! Eu amo você!

À *Dayanne Dailla* grande amiga, praticamente irmã mais velha, que esteve comigo durante todo o processo de mestrado, e mesmo antes dele, e que com seu modo carinhoso meio bruto me incentivou e apoiou desde o início, e foi uma das pessoas que mais me motivou a continuar e concluir este trabalho. Não importa o tempo, a distância e as circunstâncias, eu sei que posso sempre contar com você, assim como você pode sempre contar comigo! Te amo!

À minha mãe *Severina Lemos*, que desde quando eu era pequena, me incentiva a estudar e buscar a realização dos meus sonhos, agradeço por sonhá-los junto comigo e me ajudar a concretizá-los, através de tanta dedicação e amor.

À *Maria Eduarda*, que exerce muito bem seu papel de irmã mais velha, sendo para mim um exemplo de dedicação e esforço, de profissional, pessoa, amiga, irmã, mãe... Agradeço por ser essa inspiração, e estar sempre me apoiando, direcionando, incentivando e ensinando durante toda minha vida, e inclusive nesta caminhada na academia.

Aos meus sobrinhos *Otávio* e *Olívia*, por serem meu refúgio, onde sempre busquei recuperar o ânimo e as energias através de todas as brincadeiras, risadas e, principalmente, muito amor!

À minha prima-irmã *Jéssica Lane*, por estar sempre comigo, mesmo que em pensamentos. À meu pai *Edilberto Cardoso*, por toda preocupação, incentivo e apoio. E à toda *minha família*, por entender minhas ausências necessárias, e também pelos momentos de descontração e risadas. São meu porto seguro, amo todos vocês!

Aos *amigos do Clube de Ciências* da Universidade Federal do Pará que fiz durante meu período de estágio mas que me incentivam e acompanham até hoje.

À todos os amigos que, apesar de não estarem junto comigo no meio acadêmico, estiveram presentes nos momentos de angústias e desabafos, de alegrias e descontrações... Meus amigos e irmãos que conquistei em minha paróquia Catedral, na minha Comunidade São Pedro, no ACAMPS, no Setor Juventude... Em especial *Antônio Serejo*, *Carlos Ravi* e *Maurício Júnior*. Cada um, à sua maneira, me fortaleceu e ajudou a concluir esta etapa, são de fato presentes de Deus em minha vida.

E por fim, e mais importante, agradeço à *Deus* pelo dom da vida, por ter guiado meus passos e ter sido minha fortaleza nesta jornada, por através de seu imenso amor, sempre ter me dado forças para nunca desistir, e por permitir que eu percorresse esse caminho. Chegando ao final destes agradecimentos pude perceber que nunca estive sozinha, apesar de muitas vezes ter me sentido assim. Posso ver o quanto Deus foi maravilhoso comigo colocando tantas pessoas em minha vida, pessoas tão maravilhosas que foram essenciais em cada momento até a conclusão desta etapa! Sou eternamente grata à Ele por seu infinito amor, e a todos vocês, meus familiares, irmãos e amigos!

Quanto mais aprendo, mais tenho certeza de que, o que sei, é apenas uma gota, diante do oceano do que ainda preciso aprender.

(JOSE AP BARCELOS)

Ainda que a minha mente e o meu corpo enfraqueçam, Deus é a minha força, ele é tudo o que sempre preciso (SALMOS 73:26)

RESUMO

De modo geral, as pesquisas na área de ensino de ciências têm se preocupado mais com a dimensão intelectual dos sujeitos, sem considerar a dimensão afetiva das relações. A Teoria da Subjetividade de González Rey tem sido orientadora de diferentes estudos dentro da psicologia da educação e, mais recentemente, tem orientado pesquisas na área de educação em ciências, as quais têm permitido discussões de uma nova ideia de formação e aprendizagem, relacionadas a uma dimensão subjetiva do desenvolvimento humano. Este estudo situa-se no quadro das pesquisas na área da educação em ciências que fazem uso da teoria e, desta forma, tem por objetivo *investigar que condições produzem mudanças na subjetividade de uma professora de Ciências na direção da constituição de uma identidade docente na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey*. O percurso metodológico está baseado na Epistemologia Qualitativa, a qual considera a produção do conhecimento como um processo que deve ser ao mesmo tempo construtivo-interpretativo, singular, comunicativo e dialógico. Para realização desta pesquisa, participou 1 professora de ciências oriunda do curso de Licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Biologia, da Universidade do Estado do Pará. Para a construção das informações foram utilizados *complemento de frases, entrevista e redação*. No caso estudado investigo a movimentação da subjetividade da professora Jéssica que mesmo após ter concluído o curso de licenciatura não tinha o desejo de ser professora, mas ao entrar no contexto de sala de aula acaba se identificando com a profissão e se reconhecendo como professora. A relação que fiz com o estudo e análise do referencial teórico da área de formação de professores de ciências, com o estudo e análise da teoria da subjetividade, e também com o contexto empírico no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, me permitiram elaborar um modelo teórico, o qual fiz na tentativa de promover uma maior compreensão a respeito da constituição da identidade docente do professor de ciências a partir da perspectiva da Teoria da Subjetividade. Tal modelo teórico foi elaborado em três eixos: *valorização da profissão pelo próprio sujeito, valorização do sujeito no processo de formação, experiências significativas e diversas*. A partir desta pesquisa considero então que a constituição da identidade docente do estudante de graduação deve ser uma prioridade dos cursos de formação, para que o estudante ainda em seu curso de formação inicial possa começar a se reconhecer como professor.

Palavras-chave: Identidade docente; Subjetividade; Formação de professores; Ensino de ciências.

ABSTRACT

In general, research in the area of science education has been more concerned with the intellectual dimension of the subjects, without considering the affective dimension of the relationships. The Subjectivity Theory of González Rey has been guiding different studies within the psychology of education and, more recently, has guided research in the area of science education, which has allowed discussions of a new idea of formation and learning, related to a subjective dimension of human development. This study is part of research in the area of science education that makes use of theory and, in this way, aims to investigate what conditions produce changes in the subjectivity of a science teacher in the direction of the constitution of a teacher identity in the perspective of the Subjectivity Theory of González Rey. The methodological course is based on Qualitative Epistemology, which considers the production of knowledge as a process that must be at the same time constructive-interpretative, singular, communicative and dialogical. For the accomplishment of this research, a professor of Sciences came from the course of Degree in Natural Sciences with Qualification in Biology, of the State University of Pará. For the construction of the information were used sentence complement, interview and writing. In the case studied, I investigate the subjectivity of the teacher Jessica who even after completing her undergraduate course did not have the desire to be a teacher, but entering the classroom context ends up identifying with the profession and recognizing herself as a teacher. The relationship that I made with the study and analysis of the theoretical reference of the area of formation of science teachers, with the study and analysis of the theory of subjectivity, and also with the empirical context during the development of the research, allowed me to elaborate a theoretical model, which I did in an attempt to promote a greater understanding of the constitution of the teacher identity of the science teacher from the perspective of Subjectivity Theory. This theoretical model was elaborated in three axes: valorization of the profession by the subject, valuation of the subject in the formation process, significant and diverse experiences. Based on this research, I consider that the constitution of the teaching identity of the undergraduate student should be a priority of the training courses, so that the student still in his initial training course can begin to recognize himself as a teacher.

Palavras-chave: Teaching identity; Subjectivity; Teacher training; Science teaching.

LISTA DE SIGLAS

CCIUFPA	Clube de Ciências da UFPA
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências
IEC	Instituto Evandro Chagas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência
PIV	Projeto de Investigação Ambiental
PPG	Programa de Pós Graduação
PPGDOC	Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPG-PED	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
PPGV	Programa de Pós-Graduação em Virologia
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAPENCI	Sujeitos que Aprendem e Ensinam Ciências
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
LISTA DE SIGLAS	10
1. MEMORIAL DE FORMAÇÃO	13
1.1. Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará	17
1.2. Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência	19
1.3. Trabalho de Conclusão de Curso	20
1.4. Ingresso no Mestrado	21
1.5. Objetivos	23
2. ESTUDOS SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS	24
2.1. Trabalhos que discutem a importância do curso de formação para a construção ou não de uma identidade docente	27
2.2. Trabalhos que abordam as contribuições dos estágios para a formação de uma identidade docente nos futuros professores	31
2.3. Trabalhos que, na busca pela compreensão da identidade docente, dão foco no professor de ciências como sujeito	34
3. TEORIA DA SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DOCENTE	39
3.1. A Teoria da Subjetividade de González Rey	39
3.2. A Identidade Docente na Perspectiva de Diferentes Autores	43
4. ASPECTOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS	50
4.1. Aspectos Metodológicos	50
4.1.1. A Epistemologia Qualitativa	50
4.2. Percursos Metodológicos	52
4.2.1. Contexto e Sujeito da Pesquisa	52
4.2.2. Instrumentos Utilizados na Pesquisa	54
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	56
5.1. Não Quero Ser Professora!	57
5.2. O Encontro Com a Docência...	61
5.3. Tornei-me Professora. E agora?	65
5.4. Vir a Ser e Se Reconhecer Professor	68
5.4.1. Valorização da profissão pelo próprio sujeito	68
5.4.2. Valorização do sujeito no processo de formação	70

5.4.3. Experiências significativas e diversas	72
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	88

1. MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Ao iniciar esta pesquisa senti a necessidade de refletir sobre alguns momentos de minha trajetória de vida enquanto sujeito individual e social, professora e pesquisadora, que reconheço relevantes para minha decisão de ser professora de biologia, e do meu interesse de estudo sobre a identidade docente do professor de ciências. Neste processo de reflexão, as vivências que tive na universidade – e fora dela – aliadas ao investimento teórico nas pesquisas da área de Ensino de Ciências relativo à identidade docente do professor de ciências e ao estudo da Teoria da Subjetividade apresento minhas questões de pesquisa.

Lembro que, quando ainda era criança, costumava ser questionada sobre qual profissão gostaria de seguir quando crescesse, e minhas respostas mais frequentes eram de profissões que envolvem o cuidado com as pessoas, por vezes eu respondia que queria ser Pediatra, em outras, Professora. Sempre fui apaixonada por crianças, gostava muito de brincar e cuidar, gosto até hoje, então via na profissão de Pediatra uma oportunidade de trabalhar com algo que me daria muita satisfação. Ao mesmo tempo em que pensava que iria me doer muito estar rodeada de crianças doentes, pensava que iria sofrer vendo o sofrimento das crianças que hipoteticamente eu cuidaria. Então, acabei deixando essa ideia de lado, e enquanto a opção de ser Pediatra ia ficando distante em meus pensamentos, a de ser Professora ia se fortalecendo.

Mesmo sem saber das atribuições e responsabilidades de um professor, achava bonito ver aquela pessoa sempre tão respeitada, com tantos conhecimentos e jeito de tratar as pessoas. O fato de eu gostar de estar sempre rodeada de pessoas, conversando e interagindo, somado com a admiração que tinha pelos meus professores, fizeram com que eu desejasse ser um dia tão inteligente e comunicativa quanto eles.

Lembro que no ensino fundamental, tive uma professora da qual gostava muito, era a professora Iana. Ela era sempre muito carinhosa, atenciosa, alegre e, por eu ter sido sempre uma criança extrovertida e uma boa aluna, nós éramos bem próximas. E, inclusive, fui convidada para o seu casamento. Dentre todos os seus alunos, eu e minha prima fomos as únicas convidadas, e isso fez eu me sentir muito importante, o que fez crescer meu carinho e admiração por ela.

Ainda no período do ensino fundamental ganhei por duas vezes o prêmio de melhor aluna da turma, acredito que experiências como essas tenham feito eu gostar e me sentir a vontade no ambiente escolar.

Com o passar do tempo, ainda como aluna, eu me flagrava observando os professores em sala de aula, analisando seus comportamentos, e decidindo quais atitudes eu gostaria de ter e quais eu, definitivamente, não teria quando fosse professora. Encontrei professores nos quais eu me inspirava e almejava ser, dentre eles um professor de Biologia.

Eu já havia estudado a disciplina antes, mas achava que era cheia de nomes esquisitos e bastante complicada, até começar a ter aulas com esse professor. Ele era sempre muito educado e respeitoso com todos, se mostrava sempre muito inteligente, mas sem arrogância. Era divertido na medida certa, não deixava a aula monótona, mas também não permitia que virasse bagunça. O modo como ele explicava fazia com que a Biologia parecesse mais acessível e tão mais fácil para mim. Até hoje me lembro de como ele demonstrava paixão pelo que fazia. Sendo assim, uni a vontade que eu já tinha desde pequena com a minha recém-afeição pela disciplina e pelo professor, e comecei a considerar a possibilidade de ser professora de Biologia.

Certa vez, ele conversou com a turma toda sobre o vestibular. Falou um pouco sobre a pressão que estávamos sentindo para escolher o curso, já que deveria ser uma escolha certa para a vida toda. Disse que deveríamos seguir nosso coração, nossa intuição, apostar no curso que achávamos certo, mas sem medo errar, e contou a sua trajetória. Ele nos falou que iniciou o curso de Educação Física, se formou em Biomedicina, mas não estava satisfeito, pois foi apenas quando começou a ministrar aulas para os seus colegas de curso que tomou a decisão pela profissão de professor. Deste modo, foi cursar a licenciatura e até hoje não se vê atuando em outra profissão.

Na ocasião, senti a liberdade de comentar que estava pensando em fazer o curso de licenciatura em Biologia, e logo ele me falou que eu estaria fazendo uma ótima escolha. Também disse que esperava que eu me identificasse com o curso, pois era esforçada e inteligente, e por isso ele sabia que um dia eu seria uma boa professora. Por tudo isso, eu o admirava e acredito que tenha sido fundamental para o meu interesse em ser professora desta disciplina.

Em contrapartida, haviam aqueles professores que quase me desestimularam de escolher a profissão docente, seja por suas atitudes ou por suas palavras, muitas vezes criticando a própria profissão e, inclusive, censurando minha escolha em ser professora.

Lembro que havia um professor de Física do qual eu gostava bastante, apesar de não ter afinidade com a disciplina. Ele também havia sido professor da minha irmã, e por conhecer ela e a mim, costumávamos conversar um pouco nos intervalos das aulas. Certa vez, antes de iniciar sua aula, ele me questionou sobre qual curso eu iria escolher no vestibular. Respondi alegre e orgulhosa que queria ser professora, por isso faria licenciatura em biologia. Eu acreditava que sua reação seria semelhante à reação do meu professor de Biologia, então esperava que ele fosse elogiar minha escolha e ficar feliz por mim, afinal ele era um professor divertido e muito querido por todos.

Para a minha surpresa, eis que ele respondeu: *“Poxa, eu não acredito que você vai desperdiçar sua vida assim! Vai fazer igual a sua irmã?! Vocês são muito inteligentes, deveriam fazer medicina! Ser professor não dá futuro não! A gente trabalha muito e ganha pouco!”*. Até hoje não tenho certeza se ele estava brincando ou falando sério ao fazer esses comentários, mas a partir desse dia deixei de participar animadamente de suas aulas como eu sempre fazia, nem sentava mais nas carteiras da frente, e percebi que a partir deste episódio, minha admiração por esse professor foi diminuindo aos poucos.

Entretanto, os aspectos negativos não me fizeram decidir por outra profissão, e acredito que existem três fatores principais que contribuíram para que isso não acontecesse. Primeiro, o meu próprio desejo de ser professora que me acompanhou desde pequena e apenas foi se consolidando no decorrer de minha trajetória escolar. Segundo, por minha mãe sempre tecer comentários muito positivos em relação aos professores, sobre o quanto esta era uma profissão bonita, importante e admirável, o que despertava em mim esse mesmo pensamento. Terceiro, por minha irmã, que sempre foi para mim um exemplo, e já estava em um curso de licenciatura, sempre me falava sobre suas experiências na universidade e nos estágios.

Desta maneira, ao realizar o vestibular me inscrevi em um curso de licenciatura. Por afinidade com a disciplina de Biologia durante o ensino médio, escolhi fazer o curso de Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Biologia, na Universidade do Estado do Pará - UEPA.

Logo no início da graduação ocorreu um fato que me marcou. Quando uma professora nas primeiras aulas questionou quem naquela turma tinha a vontade de ser professor, apenas eu e outra colega respondemos que estávamos lá por ter esse desejo. Essa resposta assustou a professora e a mim. Como seria possível que em uma turma de 40 alunos, de um curso de licenciatura, a grande maioria não desejava ser professor? Lembro que na ocasião concluí que, uma vez que meus colegas de curso não queriam ser

professores, então estavam perdendo seu tempo ali, além de estar ocupando o lugar de outras pessoas que almejavam estar lá. E fui deixando um pouco de lado aquele episódio que me intrigou bastante no início. Mas hoje percebo que sempre carreguei comigo essa inquietação.

Existem pesquisas (CERQUEIRA & CARDOSO, 2010; FRASSON & CAMPOS, 2011) que discutem a escolha pela docência, e mostram que muitos estudantes de licenciatura não entram em seus cursos com o desejo de ser professores.

A pesquisa realizada por Cerqueira & Cardoso (2010) tinha como objetivo analisar a relação entre expectativas profissionais e concepções de docência para 14 licenciandos de Ciências Biológicas, e dentre estes aspectos, as razões para escolha do curso. O resultado mostrou que dos 14 entrevistados, três escolheram o curso por afinidade com a disciplina de biologia ou com o professor, enquanto que os outros 11 estavam cursando licenciatura como uma segunda opção. A pesquisa concluiu que os estudantes ainda estão amadurecendo profissionalmente, pois é preciso tempo para que eles experimentem e conheçam o papel desempenhado pela docência.

Na pesquisa de Frasson & Campos (2011) o objetivo era investigar os motivos pelo qual 20 estudantes do último ano do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública escolheram a licenciatura e a profissão de professor. Os resultados apontaram que, de uma forma geral, os alunos não escolhem o curso com o desejo de ser professor e, por isso, não colocam a docência como uma meta de atuação profissional.

Então, hoje vejo que este fato que aconteceu na minha turma, na qual os estudantes de um curso de licenciatura não desejavam ser professores, não era um caso isolado, mas que acontece também em outros cursos e universidades. No entanto, considerando que no próprio curso pode ocorrer a identificação com a profissão, aquele universo de 38 estudantes que não se identificava com a profissão ainda poderia mudar.

Durante o curso acabei me identificando mais com as disciplinas e atividades pedagógicas que com as disciplinas mais relacionadas à própria Biologia, diferente de muitos colegas que as achavam repetitivas e chatas. Isso me fazia lembrar as considerações anteriores e reforçava minha crença de que eles estavam perdendo tempo. Minha afinidade com as disciplinas se dava justamente pelas discussões sobre a interação com as pessoas, algo que sempre gostei, além de metodologias e formas sobre como utilizar e ensinar um conteúdo. Contudo, acredito que foram os estágios extracurriculares que realmente consolidaram esse meu encantamento pela área da educação.

Desde quando entrei na graduação, minha irmã sempre me aconselhava a não ficar apenas na sala de aula, mas aproveitar todas as oportunidades que a universidade iria me oferecer. Deste modo, durante os quatro anos de curso, tive diversas experiências de aprendizado e crescimento pessoal e profissional, das quais destacarei quatro:

1.1. Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará

Esta foi a primeira experiência de estágio extracurricular que tive. Inclusive, minha irmã fazia parte do Clube de Ciências da UFPA - CCIUFPA e, por este motivo, comecei a frequentar o espaço e ter contato com as pessoas que ali estavam antes mesmo de começar minhas aulas na universidade. Acredito que esta experiência foi decisiva para a minha formação, pois os dois anos que passei neste local fizeram com que eu enxergasse meu curso com um olhar totalmente diferente.

Neste local, nós como estagiários, deveríamos estimular os alunos a não se contentar com uma simples resposta, mas sempre querer mais, procurar refletir sobre o que está sendo discutido, procurar formas de como resolver os problemas e encontrar suas próprias respostas. Ou seja, deveríamos estimulá-los a pensar. E nesta dinâmica, quem começou a pensar, se questionar e querer sempre mais fui eu.

A partir desta experiência no CCIUFPA, frequentei meu curso de forma a sempre refletir, pensar e questionar os conteúdos, situações e relações com as pessoas. Ficava atenta aos conteúdos que eram ministrados, e a forma com que eles eram trabalhados em sala de aula. Eu também avaliava as atitudes dos professores, que na minha concepção, tinham uma grande responsabilidade, pois eram formadores de professores, e por isso deveriam exercer a docência compromissada, participativa, autônoma e criativa. Passei a considerar as minhas experiências escolares de uma nova forma, pensar sobre tudo o que eu vivi e refletir sobre o quanto essas situações contribuíram para a minha chegada naquele curso, mesmo aquelas situações negativas que eu pensei que quase me afastaram, mas na verdade me deixaram mais forte e decidida sobre o que eu queria.

Além disso, o estágio fez com que desde o início eu olhasse para o meu curso, valorizasse a relação com os colegas e com os alunos, buscando o convívio e trabalho com pessoas de diferentes áreas, percebendo a importância do planejamento e da colaboração. E foi neste espaço que tive meu contato inicial e mais significativo com a experimentação, metodologia que foi tema de minha pesquisa de TCC.

No trabalho com a iniciação científica infanto-juvenil com crianças e jovens de escolas públicas das redondezas da Universidade, a experimentação me foi apresentada

de uma forma que eu nunca havia visto antes como estudante da educação básica. Em minhas vivências anteriores, o professor manipulava as variáveis, testava as hipóteses e buscava a partir de uma situação prática comprovar uma teoria, ou seja, o protagonismo era do professor. No CCIUFPA, ainda que apresentássemos o problema, o estudante era considerado um sujeito ativo no processo de elaboração das respostas. Isso significava considerar as hipóteses dos estudantes e discuti-las, considerando-as nas relações que estabelecíamos nos diálogos com as crianças. Essa forma de conduzir o experimento na atividade docente me encantou.

Com a equipe de estagiários da qual eu fazia parte inicialmente, estudamos o método científico hipotético-dedutivo para que apresentássemos a experimentação baseada nele, como uma problemática a ser resolvida. Entretanto na condição de prática lidando com as crianças não havia uma sequência prévia definida para o que iria acontecer. Hoje eu reconheço que isso foi um diferencial para lidar com atividades de experimentação como uma prática investigativa.

Em uma das aulas orientei estudantes no desenvolvimento de uma problemática sobre a velocidade das reações que envolvia um experimento com comprimidos efervescentes. Fomos elaborando as hipóteses, realizando o experimento, e analisando os resultados que permitiram a elaboração da conclusão e possíveis respostas. Em outra situação, com a mesma dinâmica, problematizamos os processos que envolvem a digestão, através de um experimento sobre a acidez do suco gástrico.

Uma vez quando foi proposto na sala de aula da graduação que nós elaborássemos uma micro aula que deveria envolver as tendências educacionais, eu logo escolhi realizar uma atividade experimental. Pesquisei com minha colega de trabalho e decidimos realizar um experimento sobre “a vela que faz a água subir”, pois existem duas explicações para o fenômeno, uma mais antiga e uma mais atual e mais aceita cientificamente. Realizamos a micro aula para nossos colegas de turma e acredito que, por serem estudantes de graduação de um curso de ciências, todos ou a maioria já havia tido contato com essa experiência. Então, antes mesmo de problematizarmos a situação, eles já nos deram a explicação que geralmente é conhecida por todos, entretanto, é a mais antiga. Dessa forma, aproveitamos para indagar sobre os aspectos que eram considerados contraditórios no experimento, e fomos refletindo juntos até chegarmos à explicação mais aceita cientificamente. Todos gostaram da forma que foi conduzida a atividade, inclusive a professora. Esse foi um dos momentos que me incentivaram a continuar interessada na temática experimentação, e na área de educação em ciências.

1.2. Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência.

Esta foi também uma experiência muito enriquecedora, pois o subprojeto do qual eu fazia parte neste estágio previa ações em um espaço formal de educação, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré, e em um espaço não-formal de educação, o Centro de Ciências e Planetário do Pará.

Nos dois ambientes pude vivenciar e propor atividades de ensino as quais avalio que estavam para além da simples transferência de conhecimentos, uma vez que propiciavam a discussão, a interação, e também levavam os alunos, e nós professores, a pensar.

Na escola, acompanhei por quase dois anos as atividades que embora eu tivesse vivido em minha história escolar, ganhou novos sentidos para minha vida e formação, pois agora eu estava neste contexto pensando na docência. E ainda precisava desenvolver um olhar que ultrapassasse as dimensões teóricas da formação docente de modo a articular teoria e prática e gerar interpretações para a situação vivida.

Eu costumava participar das aulas algumas vezes de forma passiva observando a professora, e outras vezes, assumindo a condução das aulas e realizando diversas atividades. Além disso, participei de reuniões de planejamento com a professora supervisora, de momentos avaliativos, inclusive elaborei provas e atividades para os estudantes.

Certa vez, em uma disciplina da universidade sobre recursos pedagógicos para o ensino de ciências, nos foi solicitado que elaborássemos um jogo que deveria ser aplicado para avaliá-lo com os seus resultados. Então, conversei com minha professora supervisora do PIBID na escola Lauro Sodré e decidi fazer um jogo envolvendo as Leis de Mendel, assunto a ser trabalhado na escola. Sendo assim, elaborei com minha equipe a Batalha das Ervilhas, uma espécie de batalha naval, concretizada como uma competição entre equipes. Antecedendo a aplicação do jogo, tivemos que ministrar a aula sobre o assunto. Foi uma experiência bastante enriquecedora para mim, pois dessa forma consegui fazer uma relação entre a disciplina que eu aprendia na universidade com a vivência no programa.

A partir desta experiência, pude também conhecer e refletir sobre algumas dificuldades que o professor vivencia em seu dia-a-dia, bem como alternativas para lidar com elas. Considero que a escola Lauro Sodré apresenta uma estrutura muito boa

comparada a outras escolas estaduais. Contudo, ainda assim encontramos problemas de falta de equipamentos ou materiais. Além disso, o calor desgastante de todas as tardes aumentava nosso cansaço duas vezes mais.

Percebi que a relação das pessoas com os professores havia mudado. Presenciei por algumas vezes alunos desrespeitando a professora, desafiando-a, provocando-a. Certa vez a professora até mesmo saiu de sala por ter sido afrontada por um aluno. Lembro-me de pensar que não sabia que ser professor era tão desgastante, pois eu ia para a escola apenas um período e chegava em casa exausta. Questionava-me. Como que a professora que ia nos três períodos aguentava aquela rotina?

1.3. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

Ao pensar sobre minha pesquisa de TCC me incomodava o fato de que, durante as aulas da graduação, quando muitos professores abordavam e/ou utilizavam a experimentação como metodologia de ensino, era de uma forma muito mecânica e roteirizada, diferente da maneira colaborativa, reflexiva e problemática da qual eu havia vivenciado em meus estágios. Então, comecei a me interessar pela temática, procurar leituras que a discutissem e, desta forma, decidi investigar concepções dos professores de ciências sobre a experimentação.

No estudo, encontrei algo que na verdade eu já esperava, levando em consideração as vivências que tive durante toda a minha trajetória escolar. Os resultados demonstraram que os professores de ciências consideravam a experimentação mais como uma forma de mostrar a teoria na prática, sendo uma maneira de comprovação de toda a parte teórica que foi trabalhada em sala de aula. Concluí que os professores utilizam a experimentação como uma forma de chamar a atenção do aluno e para que a aula ficasse mais interessante.

Realizar este estudo me instigou a continuar pesquisando a área de educação em ciências e, mais especificamente, o professor de ciências. Então, levando em consideração que desde o início do curso tive maior afinidade com as disciplinas pedagógicas, nada mais coerente que buscar uma pós-graduação na área de educação em ciências. Dessa forma, realizei a seleção para o mestrado no PPG em Educação em Ciências e Matemáticas do IEMCI/UFPA. Acredito ter contribuído muito para minha escolha o fato de já ter estagiado no CCIUFPA/IEMCI, e por saber que muitos colegas do tempo de estágio pretendiam fazer ou já faziam pós-graduação nos PPG do IEMCI, inclusive também a minha irmã.

1.4. Ingresso no Mestrado

Quando fiz a seleção para o mestrado, elaborei inicialmente um projeto que continuava a investigar os conhecimentos dos professores sobre a metodologia, semelhante à pesquisa realizada ao final da graduação, e buscava elaborar um estudo que contribuísse com a formação dos professores, em relação à concepção e, principalmente à prática da experimentação.

Entretanto, ao iniciar o curso de mestrado, fui provocada nas disciplinas, nos grupos de estudo e por minha orientadora sobre a necessidade de estudarmos o processo de formação do professor. Comecei a ter acesso a leituras que fizeram com que eu refletisse sobre minha pesquisa de TCC, na qual havia investigado como os professores concebiam a experimentação. Procurei pensar sobre a forma que eles concebiam a metodologia para avaliar se era equivalente ou não às concepções que os autores apresentam sobre a temática, mas não investiguei suas concepções procurando compreender os motivos que os fizeram pensar daquela forma. Isto me fez refletir e perceber que minha pesquisa de TCC, assim como meu projeto de mestrado elaborado inicialmente, focava nos conhecimentos dos professores, na metodologia da experimentação, e não no professor como sujeito de sua formação, assim como acontece com pesquisas comumente realizadas sobre o ensino de ciências.

Então, a partir deste momento, comecei a sentir a necessidade de investigar os professores, mas agora com o foco nas pessoas, afinal, foi justamente isso que, desde pequena, me motivou a trilhar este caminho. Contudo, ainda não conseguia elaborar uma ideia de pesquisa que me agradasse e me fizesse realmente curiosa e estimulada a investigar.

De acordo com as histórias que são contadas, os cientistas sempre tiveram um momento “Eureka”, onde tudo se encaixava e fazia sentido quando haviam descoberto a solução para algum problema. Reza a lenda que Arquimedes teve seu momento “Eureka” quando descobriu como resolver um dilema complexo proposto pelo rei que ele servia, ao elaborar uma forma de descobrir se a nova coroa do rei havia encomendado realmente era feita toda de ouro, utilizando o empuxo para provar que, na verdade, a coroa tinha sido feita com uma mistura de ouro e prata.

Já eu, tive meu momento “eureka” a partir de discussões e leituras nos grupos de estudos (*TRANS*)*FORMAÇÃO* e *Sujeitos que Aprendem e Ensinam Ciências - SAPENCI* dos quais participava quando compartilhei algumas experiências que tive durante a

graduação. Com os grupos compartilhei meu desejo em ser professora desde antes de ingressar na licenciatura e relatei o que me intrigou no início da graduação, o fato de meus colegas, apesar de estarem em um curso de formação de professores, não terem o desejo de ser professores.

No grupo Transformação discutimos a docência em uma perspectiva da formação inicial e continuada. Nesse contexto do trabalho, considerei que meu interesse se configurava no campo das pesquisas sobre a identidade docente.

No grupo SAPENCI, as discussões teóricas na perspectiva da psicologia cultural-histórica possibilitaram-me refletir sobre a dimensão da subjetividade de professores considerando sua complexidade, o processo dinâmico de sua constituição e a simultaneidade com que comparecem e se articulam na experiência atual, a história de vida do sujeito.

Compreender a subjetividade de acordo com González Rey é perceber que ela não é um fenômeno exclusivamente intrapsíquico, mas um processo humano simultaneamente individual e social pelo qual o indivíduo se constitui e é constituído. González Rey traz como a unidade mais elementar da subjetividade, a unidade simbólico-emocional que define como sentido subjetivo, o qual afirma ser produzido pelo indivíduo no curso de suas experiências vivenciadas, sem que o indivíduo tenha a intenção ou plena consciência dessas produções. Ao compreender a subjetividade dessa forma, o autor reconhece o seu caráter complexo, dinâmico e articulado.

Motivada pelo conhecimento de que alguns colegas que antes nem sequer pensavam em exercer a docência se apresentavam satisfeitos com as experiências de sala de aula no estágio, e alguns inclusive, ao se formar, foram trabalhar em escolas ou buscaram pós-graduação na área de educação em ciências me questionei sobre o que pode ter levado uma pessoa que declaradamente não gostaria de ser professor, mesmo após ter concluído um curso de formação de professores, a estar exercendo a profissão agora? Há a constituição de uma identidade docente? Se sim, que aspectos contribuíram/contribuem para que haja a construção dessa identidade docente?

Entendo que a trajetória de vida e as experiências durante o curso - em sala de aula e nos estágios - contribuem significativamente, a partir dos sentidos subjetivos produzidos nessas situações, para a formação da identidade docente. E, desta forma, trago a seguir os objetivos desta pesquisa.

1.5. Objetivos:

Objetivo Geral:

- Investigar que condições produzem mudanças na subjetividade de uma professora de Ciências na direção da constituição de uma identidade docente na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González.

Objetivos Específicos:

- Investigar como se configuram subjetivamente os sentidos que constituem a identidade docente de professores de ciências na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González;
- Conhecer a configuração de sentidos subjetivos produzidos por uma professora de ciências a partir de suas experiências na trajetória pessoal e na trajetória escolar.

2 - ESTUDOS SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS

Buscamos inicialmente conhecer as pesquisas sobre a identidade docente do professor de ciências e quais os principais referenciais teóricos os pesquisadores da área adotam, e inclusive, se há pesquisas deste tipo que utilizam a Teoria da Subjetividade de González Rey como base teórica, epistemológica e metodológica.

Deste modo, realizei um levantamento em cinco revistas relevantes dentro desta área, cujo qualis na categoria ENSINO de A1 até B1, abrangendo artigos de diferentes níveis (Quadro 1). Para selecionar os artigos, realizei a busca nas páginas online de cada revista utilizando alguns critérios:

1. Data de publicação dos últimos cinco anos (maio de 2012 a maio de 2016);
2. Busca pelo termo “formação docente” ou “formação de professores” no título, resumo e palavras chaves;
3. Busca por artigos que apresentassem o termo “identidade docente” ou “identidade de professores” no título, resumo e palavras chaves, e que investigassem professores de ciências.

Além das revistas, também foi escolhido um evento relevante para o campo de ensino de ciências, o Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciência - ENPEC, por ser um dos principais eventos nacionais da área, e que publica diversos trabalhos a cada edição de autores de diferentes origens, desde alunos de graduação até professores universitários (Quadro 2). Para selecionar os trabalhos foram analisados os anais das edições escolhidas e definidos alguns critérios:

1. Trabalhos das 2 últimas edições do evento, nos anos de 2013 e 2015;
2. Trabalhos na área de Formação de Professores de Ciências;
3. Busca pelo termo “identidade docente” ou “identidade de professores” no título e palavras chaves;

Quadro 1. Levantamento de artigos publicados em revistas relevantes dentro da área do ensino de Ciências.

ISSN	Nome	Qualis	Periodicidade	Formação Docente ou Formação de professores	Identidade Docente ou Identidade de Professores de Ciências
1980-850X	Ciência & Educação (Online)	A1	Trimestral	45 artigos	1 artigo
1983-2117	Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Online)	A1	Quadrimestral	35 artigos	1 artigo
1982-5153	Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia	A2	Semestral	69 artigos	1 artigo
1806-5104	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	A2	Quadrimestral	38 artigos	1 artigo
2176-4360	Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação de Professores	B1	Semestral	39 artigos	1 artigo
TOTAL:				226 artigos	5 artigos

Fonte: A autora

Quadro 2. Levantamento dos trabalhos publicados no Enpec

ISBN	ISSN	Edição	Formação de Professores de Ciências	Identidade Docente ou Identidade de Professores
978-85-99681-03-9	-	IX ENPEC (2013)	190 trabalhos	5 trabalhos
-	1809-5100	X ENPEC (2015)	247 trabalhos	4 trabalhos
TOTAL:			437 trabalhos	9 trabalhos

Fonte: A autora

Em seguida, realizei um levantamento sobre as pesquisas que estão sendo desenvolvidas na área da psicologia da educação. Busquei então identificar os trabalhos desta área que abordam a identidade docente, e dentre eles, os que abrangem a área de ensino de ciências. Para isto, realizei um levantamento nas teses e dissertações desenvolvidas e publicadas em dois programas de pós-graduação na área da psicologia da educação. Escolhi o Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – PPG-PED da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade de Brasília - UNB por serem dois programas relevantes para a área da psicologia no âmbito da educação de duas universidades relevantes e reconhecidas no país (Quadro 3). Para selecionar as teses e dissertações realizei a busca na Plataforma Sucupira utilizando alguns critérios, que segui na respectiva ordem:

1. Data da defesa nos últimos cinco anos (2012 a 2016);
2. Busca pelo termo identidade docente;
3. Busca por trabalhos sobre formação de professores;
4. Análise se dentre os sujeitos da pesquisa estão professores de ciências;
5. Análise se há pesquisas apenas com professores de ciências;

Quadro 3. Levantamento de teses e dissertações dentro da área da psicologia da educação.

PPG	Defesa de 2012 a 2016	Identidade Docente	Formação de Professores (Incluindo professores de Ciências)	Formação de Professores (Apenas professores de Ciências)
PPG-PED/- PUC-SP	211 (145 dissertações e 66 teses)	73 (50 dissertações e 23 teses)	3 dissertações	1 dissertação
PPGE/ UnB	378 (256 dissertações e 122 teses)	120 (81 dissertações e 39 teses)	5 (3 dissertações e 2 teses)	1 tese
TOTAL:	589 (401 dissertações e 188 teses)	193 (131 dissertações e 62 teses)	8 (6 dissertações e 2 teses)	2 (1 dissertação e 1 tese)

Fonte: A autora

No levantamento realizado na área de ensino de ciências, encontrei nas revistas cinco trabalhos (ARRUDA *et al.*, 2012; ALFONSI & PLACCO, 2013; COSTA & REZENDE, 2014; HYGINO *et al.*, 2014; OLIVEIRA & QUEIROZ, 2016) que investigaram a identidade docente do professor de ciências e nos anais do ENPEC, encontrei nove trabalhos (FERNANDEZ *et al.*,

2013; CASSIANO & RIBEIRO, 2013, COSTA & REZENDE, 2013; SIQUEIRA *et al.*, 2013; ALLAIN *et al.*, 2013; SOARES & GALIETA, 2015; MATIAS *et al.*, 2015; MARTINEZ & GURIDI, 2015; JANERINE *et al.*, 2015). Um dos trabalhos encontrado na IX edição do Enpec (COSTA & REZENDE, 2013) também foi publicado na Revista Ensaio (COSTA & REZENDE, 2014), apresentando o mesmo estudo, e por isso o referido trabalho será abordado apenas uma vez.

No levantamento realizado na área da psicologia da educação, encontrei no PPG-PED da PUC-SP três dissertações (MORITA, 2012; ALFONSI, 2013; FIN, 2015) que investigaram a identidade docente de professores de ciências. Uma das pesquisas aqui encontrada (ALFONSI, 2013) foi publicada na Revista Formação Docente (ALFONSI, PLACCO, 2013), apresentando o mesmo estudo, e por isso será abordada apenas uma vez. Já no levantamento realizado no PPGE da UnB encontrei três dissertações (OLIVEIRA, 2015; NUNES, 2015; VASCONCELLOS, 2016) e duas teses (SÁ, 2012; SANTOS 2013).

A partir deste levantamento, organizei os vinte estudos encontrados em três conjuntos. Desta forma, trago inicialmente sete trabalhos que discutem *a importância do curso de formação para a construção ou não de uma identidade docente*, em seguida seis estudos que discutem *as contribuições dos estágios para a formação de uma identidade docente nos futuros professores* e, por fim, sete pesquisas que *na busca da compreensão da identidade docente dão foco no professor de ciências como sujeito*.

2.1. Trabalhos que discutem a importância do curso de formação para a construção ou não de uma identidade docente

O artigo desenvolvido por Costa & Rezende (2014) discutiu a construção discursiva da identidade docente de um estudante de licenciatura em ciências biológicas de um curso à distância. O estudo conclui que a identidade docente é resultante do processo discursivo, e que para este estudante se deu por um caso de hibridismo, a partir da integração da identidade docente construída ao longo do curso com uma identidade profissional que o sujeito já possuía proveniente da atividade de extensionista rural já desenvolvida por ele. Dessa forma, os autores ressaltam a importância de se ouvir o estudante para compreender o fenômeno formativo. O principal referencial teórico utilizado para abordar a construção da identidade docente do professor foi Nóvoa (2007) e para discutir a construção discursiva da identidade foi utilizado Hall (2011), Silva (2011) e Bakhtin (1981; 1995; 1997). Neste trabalho, foi discutido que o formato do curso, sendo à distância, pode ter levado a fragilização da construção de uma

identidade docente. E que, na verdade, devido a identidade profissional do sujeito de extensionista rural do sujeito, atividade já exercida por ele, fez com que ele enxergasse o curso de licenciatura como uma formação continuada.

Hygino *et al.* (2014) buscou identificar o *ethos* de um licenciando de física, ou seja, compreender a sua identidade como professor, e investigar, a partir da análise de seu discurso, se as atividades e discussões realizadas ao longo do curso contribuíram com sua evolução profissional. Para isso, foi solicitado ao estudante a elaboração e apresentação de uma proposta de ensino, no formato de aula, com conteúdos referentes à primeira série do Ensino Médio. Foi utilizada para análise a gravação de áudio e vídeo da atividade do estudante. O trabalho discute que a partir dos momentos de reflexão do licenciando sobre sua própria prática ele pôde perceber aspectos positivos e alguns que poderiam ter sido modificados, fazendo com que o estudante se aproximasse de um modelo alternativo de ensino. Os autores não adotam nenhum referencial teórico para conceituar e discutir a identidade do professor, mas afirmam que o *ethos* (Maingueneau, 2011) é o que constituirá a identidade do professor. Além disso, ressaltam que a reflexão (OLIVEIRA, 2009; PÉREZ-GOMES, 1992; SHÖN, 1992) do professor é importante para o autorreconhecimento, o que está relacionado à identidade do professor. Neste trabalho, momentos em que os licenciandos elaboram e apresentam práticas de sala de aula os fazem refletir sobre suas práticas, estimulando um caráter crítico e reflexivo nestes futuros professores, e que pode até estimulá-los a tornarem-se investigadores de sua própria prática. Fica então evidente que o curso de formação inicial pode proporcionar aos estudantes situações que contribuam para seu reconhecimento como professor em sala de aula.

A pesquisa realizada por Fernandez *et al.* (2013) procurou caracterizar inicialmente o contexto em que se insere a licenciatura nos cursos de Ciências Biológicas (integral e noturno) da Universidade Federal de Viçosa - UFV, baseada no perfil e na percepção de cento e vinte e cinco discentes destes cursos. Para coleta de dados, foi utilizada a revisão bibliográfica e a aplicação de questionários semiestruturados. A partir dos dados foi identificado um contexto de desprestígio da licenciatura em Ciências Biológicas da UFV, que foi atribuído ao desconhecimento do significado e da aplicação da licenciatura no Ensino Básico e Superior pelos discentes; à baixa motivação para a docência entre os estudantes do curso noturno e integral; ao desinteresse de boa parte dos estudantes do curso integral por cursar a modalidade; à baixa participação em pesquisa em educação; e à evasão presente no curso noturno. A pesquisa não dá foco na identidade docente dos professores, mas abre a discussão sobre a necessidade da criação de uma identidade para o referido curso, o que poderia favorecer a

criação de uma identidade docente dos licenciandos. O estudo recorre a Diniz-Pereira (2011) para abordar a identidade docente.

Outro estudo (CASSIANO & RIBEIRO, 2013) buscou analisar o perfil formativo e profissional de vinte formandos em licenciatura em Química do Instituto Federal de Goiás/Câmpus Inhumas. Para isso, através da utilização das narrativas e das entrevistas com os estudantes, os autores procuraram identificar se os formandos compreendem suas habilitações profissionais e se sentem preparados para realizar tais práticas. Os resultados da pesquisa apontaram que o perfil do formando do referido curso é composto por uma formação fragmentada, uma vez que foi evidenciado que existe uma grande separação entre os conhecimentos de Química e os conhecimentos pedagógicos destes formandos, que apresentam uma carência na construção do conhecimento pedagógico de conteúdo, o que pode, dessa forma, fragmentar a construção da identidade do professor. Ao abordar a identidade docente, os autores utilizam Mizukami (2008) como referencial teórico. Através deste trabalho pode-se perceber como a própria forma em que o curso de formação está organizado pode ser determinante na construção da identidade docente do professor. Que, neste caso, por ser um curso de organização fragmentada, acaba estimulando a formação de uma identidade fragmentada.

Outra pesquisa (MATIAS *et al.*, 2015) tinha por objetivo entender como a interiorização do Ensino Superior Público colabora para a profissionalização docente no contexto investigado; compreender como os licenciandos em Ciências Biológicas estão construindo sua identidade docente atrelado às propostas curriculares do curso; investigar como a relação prática e teórica, disciplinas específicas e pedagógicas, enfatizadas e propostas no curso, colabora para a formação docente dos licenciandos. Para isso, foi aplicado um questionário com vinte e sete discentes matriculados nos períodos finais de curso que responderam questões discursivas para Análise de Conteúdo. Para os autores, as análises dos dados permitiu concluir que a construção da identidade docente entre os licenciandos consultados se faz com diferentes conflitos, principalmente quando se considera que nem todos tomaram a licenciatura como primeira opção e não se identificam totalmente com as disciplinas pedagógicas, necessárias para tal percurso de construção profissional. Os principais referenciais teóricos sobre identidade docente utilizados nesta pesquisa foram Gatti (2010) e Pimenta (1997). Este trabalho, ao discutir o conflito de estudantes de licenciaturas que não escolheram ser professor, pode estimular o surgimento de novos questionamentos que se fazem importantes para a investigação da identidade docente. Como, por exemplo, de que forma o licenciando supera os conflitos da não escolha do curso de licenciatura como primeira opção? E se não supera, como fica a identidade docente deste profissional? Ou mesmo, houve a constituição de uma identidade docente?

O objetivo da pesquisa de mestrado de Morita (2012) foi analisar o processo de formação continuada referente ao ensino de ciências por investigação, junto a professores de ciências e verificar seu potencial para propiciar o desenvolvimento profissional dos participantes e em quais aspectos. A pesquisa foi realizada com 3 professores de ciências (1 biologia, 1 química, 1 física) que dão aulas nos anos finais do ensino fundamental, que participam de um grupo de professores-pesquisadores e fazem parte de uma equipe que trabalha com Projeto de Investigação Ambiental - PIV. A coleta de dados foi realizada a partir da análise de documentos do PIV, dos grupos de discussões e de entrevistas. Segundo a autora, os resultados apontaram que a formação continuada contribuiu no desenvolvimento profissional dos professores, pois embora o contexto das escolas não tenha sido favorável para isso, o PIV, devido suas particularidades, permitiu que isso ocorresse. A autora observou também que o PIV reforçou dispositivos e práticas de formação baseadas na investigação, a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho. O principal referencial teórico utilizado neste trabalho ao se discutir a identidade foi Roldão (2004,), Imbernón (2010), Nóvoa (2009), e Gatti (2009).

Esta tese de doutorado (SÁ, 2012) teve como objetivo caracterizar os processos identitários em construção pelo currículo ativo do curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública nordestina interpretando as percepções de licenciandos, egressos e professores formadores. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas, nos quais foi realizada a Análise Textual Discursiva para identificar categorias emergentes nos discursos dos atores. A pesquisa não deixa claro quantas pessoas participaram no total, mas detalha quantos participaram em cada fase: foi aplicado um questionário para setenta e um licenciandos de variados semestres e um ano depois, foi realizada entrevista com seis estudantes, que não necessariamente participaram da primeira etapa; também foi aplicado questionário para sessenta e cinco egressos do curso e realizada uma entrevista com seis egressos, que não necessariamente participaram da etapa anterior; e também foi realizada entrevista com oito formadores, incluindo a autora. A pesquisadora encontrou que nos documentos instituídos do curso existem contradições entre o objetivo da formação e o perfil que se espera do egresso. Também apontou que os licenciandos são sujeitados a dois tipos distintos de identidades pelo currículo: de um lado o químico/o pesquisador em Química/o professor universitário e, do outro, o professor da Educação Básica/educador-pesquisador em Ensino de Química. Dessa forma, a pesquisa concluiu que há uma contradição no currículo ativo do curso, pois parte dos formadores trabalham sujeitando os licenciandos a uma carreira

bacharelizante, enquanto outra parte busca estimulá-los à carreira docente no ensino básico, por isso apontou-se para ações que busquem formar profissionais com identidades coerentes com os objetivos previstos a um curso de licenciatura. As referências utilizadas para se abordar a identidade docente foram Dubar (1995, 2005), Silva, C.S.B. (2002), Hall (2009), , Silva, T.T. (2009, 2009a) e Woodward (2009).

Nos trabalhos discutidos anteriormente pode-se perceber que o curso de formação pode contribuir positivamente ou negativamente para a construção de uma identidade docente no professor. Aspectos como o formato do curso e sua organização, as disciplinas cursadas, e as atividades realizadas durante o curso como as desenvolvidas através de projetos, são fundamentais para fazer que o licenciando tenha interesse pela profissão docente, ou pelo contrário, que este licenciando não encontre incentivo para exercer a atividade docente, ou mesmo que constitua uma identidade diferente da que seria esperada para um curso de licenciatura. Por isso, o curso deve ter muito claro quais seus objetivos e qual o perfil de profissional deseja formar. Desta forma, julgo ser necessário investigar os sentidos subjetivos relacionados ao curso de formação inicial dos sujeitos para compreender em que termos o curso foi importante para a construção (ou não) de suas identidades docentes.

2.2. Trabalhos que abordam as contribuições dos estágios para a formação de uma identidade docente nos futuros professores

A pesquisa realizada por Arruda *et al.* (2012) procurou apresentar um instrumento de análise do aprendizado para a docência (os Focos da Aprendizagem Docente – FAD) em diversas configurações, dentre elas a identidade docente, e mostrar o instrumento sendo aplicado para analisar a aprendizagem docente de um grupo de estudantes. Participaram da pesquisa 12 estudantes de licenciaturas em Física e Química que atuaram como estagiários em atividades realizadas no Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina. O estudo concluiu que o estágio no museu contribuiu para o aprendizado da docência, o qual envolve o desenvolvimento de um conjunto amplo de interesses, atitudes, conhecimentos e competências. Neste trabalho, a identidade docente, era um dos aspectos abordados, mas não era o foco do estudo. O principal referencial teórico sobre identidade docente utilizado nesta pesquisa foi Pimenta & Lima (2004) e Tardif (2002).

Em outra pesquisa (SIQUEIRA *et al.*, 2013;) foram investigadas as contribuições que o PIBID trouxe para a construção da identidade profissional e dos saberes docentes na formação inicial de professores de Ciências. A pesquisa foi realizada com 53 bolsistas do PIBID da

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, estudantes dos cursos de Licenciatura em Biologia (25), Licenciatura em Física (12) e Licenciatura em Química (16), que responderam um questionário de 8 perguntas abertas sobre sua participação no PIBID. A análise das respostas foi feita à luz de análise textual discursiva através da qual os autores puderam perceber as dimensões de reconhecimento do valor da profissão de professor; do rompimento com a visão simplista de ensino; e do desejo de permanecer na Licenciatura. Sendo assim, é concluído com o estudo que o PIBID tem atingido seus objetivos, sendo relevante a presença do mesmo tanto para as escolas quanto para a formação desses licenciados. Os principais autores utilizados pela pesquisa para abordar a identidade docente e saberes da docência foram Pimenta (1997), Guimarães (2006), Nóvoa (2009) e Tardif (2007). Para a análise textual discursiva, foi utilizado Moraes & Galiuzzi (2007).

O trabalho realizado por Allain *et al.* (2013) buscou investigar se o PIBID Biologia de uma universidade pública mineira tem concretizado seu objetivo de incentivar os licenciandos em Ciências Biológicas a ingressarem na docência no ensino básico. Desta forma foi realizada uma pesquisa com 15 licenciandos do PIBID Biologia de uma universidade pública mineira através de um questionário de 21 questões objetivas e dissertativas, pelos quais foi realizada uma análise de conteúdo temática. Os resultados apontam que para os participantes o PIBID é uma oportunidade de vivenciar a realidade da escola pública e experimentar a docência. Os autores afirmam que os dados sugerem que o PIBID fortalece a identidade com a docência, mas não para "qualquer" docência, uma vez que a maioria dos licenciandos não pretende atuar na educação básica, e sim no ensino superior, devido aos desafios experimentados no contexto da escola pública. Os principais referenciais teóricos utilizados por esta pesquisa para abordar a questão da identidade foram Pimenta (2000) e Libâneo (2001).

Este estudo realizado por Soares & Galieta (2015) procurou investigar a construção da identidade docente de 11 alunos bolsistas do PIBID na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Para isso, foi realizada a análise dos relatórios dos bolsistas, pela qual foi possível identificar os aspectos relacionados à identidade docente desses estudantes em pontos específicos e comuns aos relatórios analisados, como: a percepções do ambiente escolar; relações interpessoais; metodologias e saber docente; e considerações sobre a participação no PIBID. Deste modo, os autores concluem que, embora alguns bolsistas ainda se considerem alunos e não professores, a identidade profissional está sendo construída de forma contínua. Apesar disso, os autores afirmam perceber que a participação no PIBID tem contribuído significativamente na formação profissional e na construção da identidade docente de seus participantes. Os principais referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa foram Nóvoa (1996), Pimenta (2000) e Tardif (2002).

Esta pesquisa de mestrado (FIN, 2015) teve como objetivo analisar as contribuições do Programa Bolsa Estágio Formação Docente (PBEFD) na aprendizagem da docência de futuros professores da Educação Básica. Participaram da pesquisa, vinte envolvidos no PBEFD: quinze estagiários, sendo um de Ciências Biológicas, um pedagogo tutor e quatro professores, sendo um de Física. Para a coleta de dados, foi realizada a análise de documentos oficiais do PBEFD, grupos de discussão com os estagiários e entrevistas semiestruturadas com professores da educação básica e pedagogos tutores das escolas que eram campos do estágio. Foi possível compreender o PBEFD como uma experiência significativa de aprendizagem da docência para os estagiários e também para os professores das escolas. A autora conclui então que o estágio se concretizou em situação potencial de aprendizagem compartilhada. O referencial teórico utilizado nesta pesquisa foi Perrenoud (2002), Imbernón (2002), Mizukami (2005-2006), Nóvoa (2009), Tardif (2011).

Outra pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2015) teve por objetivo analisar o significado atribuído ao Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial de professores proposto pelos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Computação do Instituto Federal de Tocantins, Campus/Araguatins na perspectiva de articulação entre saberes teóricos e práticos e no desenvolvimento de habilidades fundamentais à docência. A pesquisa contou com treze participantes: oito estagiários, sendo quatro do curso de Ciências Biológicas e quatro de Ciências da Computação, cinco professores: dois supervisores de estágio, um professor de estágio e dois professores regentes. Dentre os quais, um é além de professora também é supervisora de estágio do curso de Ciências Biológicas. A coleta de dados se deu a partir de análises dos documentos oficiais normalizadores de estágio, além de entrevistas semiestruturadas e questionários. Segundo a autora, a pesquisa evidenciou a importância do estágio supervisionado na produção dos saberes da profissão docente, assim como, a importância do diálogo entre as escolas de formação e as escolas campo de estágio, através da troca de experiências entre os pares envolvidos. Além de mostrar que os estudantes valorizam as experiências vivenciadas no processo do estágio supervisionado, e que o consideram como espaço fomentador de diversos sentimentos e expectativas. A pesquisa resultou em um Documento Norteador do Estágio Supervisionado, procurando atender a superação da dicotomia entre teoria e prática no exercício da profissão docente. O referencial teórico utilizado para abordar a identidade docente foi: Nóvoa (1995), Perrenoud (2002), Mizukami (2003), Campos (2007), Machado (2008), Moura (2008), Pimenta (2008), Gatti (2010), Freire (2011) e Tardif (2012).

Nos trabalhos apresentados anteriormente se discutiu as contribuições para a formação da identidade docente de futuros professores a partir da experiência em estágios curriculares e extracurriculares. Foram contribuições no que diz respeito ao reconhecimento do valor da profissão docente, rompimento com a visão simplista de ensino, aprendizado da docência envolvendo os interesses, atitudes, conhecimentos e competências dos licenciandos, bem como o desejo de permanecer na licenciatura a partir da experimentação da docência nos ambientes de estágio. A partir das reflexões dos autores dos trabalhos é possível interpretar que esses aspectos contribuem de forma significativa para a construção de uma identidade docente ou para o fortalecimento da mesma. Desta forma, acredito ser importante investigar em que termos os sentidos subjetivos produzidos a partir dos estágios vivenciados pelos sujeitos de minha pesquisa contribuíram para a formação de uma identidade docente dos mesmos.

2.3. Trabalhos que, na busca pela compreensão da identidade docente, dão foco no professor de ciências como sujeito

O estudo de Alfonsi & Placco (2013) buscou investigar como as exigências que os professores percebem que lhes são feitas, pelas famílias e pela escola, afetam a sua identidade profissional. A pesquisa foi realizada com 26 professores de uma escola particular de ensino fundamental 2. Os resultados deste trabalho apontaram que os sujeitos encontram-se confusos quanto a sua função como professor, em decorrência das múltiplas atribuições que acreditam lhes serem postas. O principal referencial teórico utilizado nesta pesquisa foi Dubar (2005; 2009), mas também outros como Roldão (1998; 2007), Nóvoa (2000), Marcelo (2009a; 2009b) e Placco & Souza (2010).

Outra pesquisa (OLIVEIRA & QUEIROZ, 2016) foi um estudo de caso que procurou investigar a formação de 1 futura professora de química como intelectual transformadora. A estudante teve sua prática pesquisada a partir de uma observação participante seguida de uma entrevista projetiva. Os dados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva e, gerou categorias e subcategorias que deram suporte à compreensão de sua atividade docente, o que favoreceu perceber em seu discurso as dimensões: sua história de vida, descrição de sua prática e considerações acerca de sua identidade docente. Os autores afirmam entender essas categorias como o que compõe um modelo de professor como intelectual transformador. O principal referencial teórico utilizado para abordar a identidade docente foi Nóvoa (1992), e para abordar os saberes que constituem a docência foram Pimenta (1999), Silva, T.T. (2012), Hall (2011) e Tardif (2007).

Este trabalho (MARTINEZ & GURIDI, 2015) foi elaborado a partir de uma pesquisa em desenvolvimento e teve como objetivo identificar as representações da identidade docente de uma professora de Ciências no início da carreira, buscando compreender como a confrontação inicial e a socialização na cultura profissional condicionam e orientam possíveis conflitos identitários, importantes para a construção da identidade profissional. Para isso, neste estudo etnográfico foram analisados variados instrumentos e situações, como entrevistas, observações de aulas, observações das reuniões pedagógicas e da sala dos professores. Os resultados sugerem um movimento de isolamento da professora em sua sala de aula, frente seus colegas e sua gestão e uma grande dificuldade em lidar com as deficiências de sua formação inicial que parece, segundo os autores, ser elemento importante para a compreensão dos conflitos da fase inicial da carreira e revela em si a complexidade do processo de socialização. O estudo conclui que esse processo de isolamento ao mesmo tempo em que se apresenta como uma escolha da professora é também uma forma de a mesma se preservar de julgamentos, o que reflete em sua contradição a falta de autonomia e a dificuldade da docente em vislumbrar a realização pessoal no futuro profissional. Os principais referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa ao abordar a identidade docente foram Dubar (2005), Tardif (2008), Flores & Day (2006), Huberman (1995), Tardif & Raymond (2000).

Este outro trabalho (JANERINE *et al.*, 2015) procurou compreender as identidades profissionais docentes a partir das vozes normalizadoras presentes nos enunciados de professores de Química do Ensino Médio em início de carreira, procurando estabelecer a conexão entre as interações discursivas e a constituição de identidades. Para isto, foram realizadas entrevistas com 5 professores de escolas públicas estaduais, e a análise dos resultados foi realizada a partir dos pressupostos teóricos da “Teoria da Enunciação” de Bakhtin. Segundo os autores, os resultados do estudo mostraram que as identidades profissionais resultam de uma articulação dos professores ao fluxo de vozes normalizadoras com as quais eles estabeleceram relações ao longo de suas experiências escolares anteriores à graduação, durante a formação inicial e no exercício de sua atividade profissional. Os autores concluíram também que é necessário que sejam desenvolvidas pesquisas que busquem uma maior compreensão sobre a influência das experiências familiares e escolares anteriores à graduação para as constituições identitárias docentes. Os principais referenciais teóricos utilizados neste estudo foram Hall (2000), Garcia *et al.* (2005), Woodward (2000), Silva T.T. (2000) e Dubar (2006).

Esta pesquisa de mestrado (NUNES, 2015) caracteriza-se como um estudo qualitativo que buscou realizar um levantamento e tratamento de variáveis socioeconômicas de estudantes

concluintes de licenciatura de universidades públicas e privadas do Brasil. E então traçar um perfil socioeconômico deste estudante para então fazer inferências sobre o perfil social deste futuro professor. Desse modo, ao aferir quais variáveis socioeconômicas se associam a este perfil bem como o fator condicionante dessas variáveis foi possível fazer uma relação pela escolha do curso de licenciatura a partir do confronto dos dados com a literatura especializada. A compilação e tratamentos de variáveis socioeconômicas foi realizada a partir dos microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ministério da Educação – ENADE/MEC. Esta pesquisa contou com uma amostra de 197.625 alunos, dentro os quais 78.088 são oriundos de instituições públicas e 119.537 de instituições privadas, dos cursos de Matemática, Letras, Física, Química, Biologia, Pedagogia, História, Artes Visuais, Geografia, Filosofia, Ed. Física, Computação, Ciências Sociais e Música. Foram levadas em considerações variáveis tais como sexo, cor/raça, idade e nível de escolaridade dos pais. A pesquisa concluiu que o perfil socioeconômico de estudante trabalhador implica diretamente nos motivos pela escolha do curso de licenciatura e conseqüentemente no perfil deste futuro professor. Uma vez que foi possível observar que estudantes na condição de trabalhadores dedicam menos tempo para frequência à biblioteca e estudos semanais. Desta forma, o autor destacou que a discussão em torno da profissionalidade docente precisa levar em consideração o peso de questões socioeconômicas no que diz respeito a composição de uma identidade de classe. Para discutir questões de identidade foram usados os autores: Enguita (1991), Apple (1995), Gatti (1996) e Gatti & Barreto (2009).

Outra pesquisa de mestrado (VASCONCELLOS, 2016) teve como objetivo investigar as marcas de memória e as suas prováveis implicações no estilo de ensinar de professores que atuam no sexto ano do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal, através do dispositivo de Memória Educativa e de entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa 11 professores do 6º ano do Ensino Fundamental II, sendo graduados em Letras/Português (1), Letras/Inglês (1), Letras/Espanhol (1), Geografia (2), História (1), Matemática (1), Pedagogia (2), Biologia (1) e Artes (1). A pesquisa utilizou o referencial teórico da psicanálise para expor o processo de formação da subjetividade e refletir acerca da constituição da subjetividade docente, bem como as marcas de memória inscritas no professor e que, possivelmente, implicaram no seu estilo de ensinar. A pesquisa mostrou que na maioria dos relatos houve referência a marcas ocorridas no sexto ano do ensino fundamental que repercutiram na postura do professor e no seu estilo de ensinar. Dessa forma, a autora afirma que os dados permitiram repensar acerca dos ajustes de práticas pedagógicas enquanto educadores, refletindo no fazer

pedagógico, uma vez que uma atitude impensada pode produzir marcas na constituição da subjetividade do aluno com possíveis efeitos no processo de sua formação. Para abordar a subjetividade, foram utilizados autores que a discutissem a partir das ideias e reflexões principalmente de Freud e Lacan, autores como Merleau Ponty (1964), Curley (1990), Capalbo (2007), Perico & Costa-Rosa (2014). Já para discutir a identidade docente foram utilizados Nóvoa (1995, 2007) e Prazeres (2007).

A pesquisa de doutorado desenvolvida por Santos (2013) teve por objetivo compreender, no contexto da formação docente, como o sujeito docente desenvolve o sentimento de pertencer ao processo de (re)organização conjunta do trabalho docente e ao contexto em que o trabalho pedagógico é planejado-realizado, além de entender como isso se coloca na perspectiva da qualificação profissional e do desenvolvimento humano. A pesquisa foi realizada através do acompanhamento de dois grupos de docentes que se reuniam de forma voluntária para (re)organizar seu trabalho docente no contexto do espaço-tempo destinado à coordenação pedagógica. O autor ressalta que, como a participação era voluntária, o número de participantes dos encontros oscilava, mas havia docentes que se mantinham constantes e preservavam a unidade dos grupos. O primeiro grupo era composto por 4 docentes que participavam de forma assídua das reuniões e mais três que participavam de forma esporádica, no segundo grupo 5 professores participavam de forma efetiva e 2 participavam eventualmente, dentre os professores haviam professores de química, física, matemática, educação física e letras. A pesquisa utilizou como base teórica a Teoria da Subjetividade de González Rey, deste modo, a metodologia adotada foi a construtiva-interpretativa, baseada dos princípios da Epistemologia Qualitativa. Para o autor, a análise construtivo-interpretativa desenvolvida fundamentar a tese de que no contexto da formação docente, a produção pelo docente-aprendiz do sentimento de pertencimento ou não em relação ao trabalho conjunto está imbricada com o exercício da autonomia, a constituição do sujeito e pode, de maneira dialética e recursiva, alavancar a possibilidade de um processo transformador e autotransformador de desenvolvimento pessoal e profissional. Para abordar a identidade docente, o referencial teórico utilizado foi Gatti (1996), Stano (2001), Ghedin (2002), Tardif (2002) e Tardif & Lessard (2011).

A partir dos trabalhos apresentados anteriormente, foi possível perceber que já estão sendo realizadas pesquisas que têm o foco no professor como sujeito, e que se preocupam em discutir aspectos que fazem parte da vida do professor dentro e fora da escola. Como sua história de vida, as relações que ele tem com seus familiares, com as escolas, com os colegas de trabalho,

com seus alunos e os familiares de seus alunos, assim como o papel das experiências escolares e não escolares que este sujeito teve no período anterior a graduação, durante a mesma, e no exercício da docência.

De acordo com o apresentado do levantamento realizado na área de ensino de ciências, é possível observar que existem teóricos que discutem sobre a identidade docente e estudos que utilizam esses fundamentos teóricos, entretanto não encontrei nenhuma discussão relativa a identidade docente do professor de ciências como produção de sentido subjetivo, e/ou pesquisas que utilizassem a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa para investigar a identidade docente do professor de ciências.

Em relação ao levantamento na área da psicologia da educação, é possível observar que ainda são poucos os estudos na área que investigam a identidade docente do professor de ciências. Uma vez que das teses e dissertações apresentadas, apenas duas tiveram como foco o professor de ciências, enquanto que nas demais, a investigação era realizada com professores das mais variadas formações, dentre eles alguns poucos de ciências. Destaco que neste levantamento encontrei apenas um trabalho (SANTOS, 2013) que utilizou a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa de González Rey, mas que o mesmo não tinha como foco o professor de ciências.

Deste modo, ao realizar minha pesquisa fazendo uso da Teoria da Subjetividade e investigando a identidade docente do professor de ciências como produção subjetiva, irei dar foco à dimensão psicológica do desenvolvimento humano. Pretendo levar em consideração não apenas a formação técnico-científica do professor, mas também sua formação pessoal e sua história de vida, trazendo então contribuições na área de ensino de ciências a partir da discussão de uma nova ideia de formação mais preocupada com a subjetividade do professor, como algo complexo, dinâmico e articulado.

3. TEORIA DA SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DOCENTE

3.1. A Teoria Da Subjetividade de González Rey

Reconhecendo a importância de se estudar e investigar os processos de formação e aprendizagem a partir de uma dimensão psicológica do desenvolvimento humano, trago como base teórica para minha pesquisa a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (2003, 2005), a qual apresenta como uma:

Concepção teórica que constitui uma expressão dos desenvolvimentos atuais da perspectiva cultural-histórica e avança em relação aos clássicos dessa perspectiva no esforço de compreender a forma complexa no qual o psicológico aparece nos indivíduos e nos espaços sociais, cultural e socialmente construídos (MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017, p.51)

González Rey (2003, 2005) busca compreender a subjetividade além de como ela costuma ser tratada no senso comum, como algo particular e íntimo de um indivíduo. Dessa forma, o autor entende a subjetividade como:

[...] um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.27).

Neste sentido, o autor busca entender o psicológico humano reconhecendo sua forma complexa, e seu caráter multidimensional, recursivo, contraditório e imprevisível. Procurando, então, romper com a fragmentação e as dicotomias individual-social, interno-externo, intrasubjetivo-intersubjetivo, simbólico-emocional, que costumam estar presentes em muitas pesquisas e conceitualizações teóricas a respeito da subjetividade (MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017).

Em seus estudos e no desenvolvimento da Teoria da Subjetividade, González Rey definiu categorias principais que compõem este *corpus* teórico, que se articulam entre si, e nos permite entender um pouco melhor as relações complexas que compõem o psicológico humano da forma como é compreendido pelo autor. Tais categorias são: **sentido subjetivo, configuração subjetiva, subjetividade social, subjetividade individual e sujeito.**

O **sentido subjetivo** é a categoria que representa a unidade teórica essencial e central da subjetividade, sendo a sua unidade mais elementar, dinâmica e versátil. Os sentidos subjetivos podem ser definidos como:

[...] unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.63).

Sendo assim, o sentido subjetivo representa a integração do simbólico e do emocional, definindo a articulação entre pensamento e emoção, imaginação e ação, não sendo uma soma, mas um novo tipo de processo humano. Eles são produzidos a partir das experiências humana, no curso dessa experiência, definindo o que a pessoa sente e produz nesse processo (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Os sentidos subjetivos tomam diversas formas no curso das diferentes ações, e são produzidos além da intencionalidade e da consciência, pois não estão subordinados a racionalidade dos indivíduos (MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017).

A **configuração subjetiva** é definida por González Rey (2003) como a “integração de elementos de sentido, que emergem ante o desenvolvimento de uma atividade em diferentes áreas da vida” (p.127). Sendo assim, ela representa a organização dos sentidos subjetivos, é a reunião e articulação desses sentidos, os quais na medida em que vão sendo produzidos acabam se organizando de diferentes formas, produzindo novos sentidos subjetivos e novas configurações subjetivas.

E ainda, a configuração subjetiva:

É uma formação autogeradora, que surge do fluxo diverso dos sentidos subjetivos, produzindo, de seu caráter gerador, grupos convergentes de sentidos subjetivos que se expressam nos estados subjetivos mais estáveis dos indivíduos no curso de uma experiência. Passado, presente e futuro organizam-se como uma unidade no movimento das configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.63).

Deste modo, a configuração subjetiva, assim como o sentido subjetivo, representa os processos relacionados a atividade humana. Enquanto que os sentidos subjetivos são muito mais fugazes, as configurações subjetivas apresentam maior estabilidade, entretanto são versáteis e apresentam capacidade de mudar a sua organização no decorrer de uma mesma atividade (MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017).

A **subjetividade social** é definida como:

O resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos, por meio da própria perpetuação dos significados que os caracterizam dentro do sistema de relações em que eles atuam e se desenvolvem (GONZÁLEZ REY, 2003, p.205-206)

A partir da categoria de subjetividade social e sua relação com a subjetividade individual podemos entender então o caráter dialético e complexo da subjetividade, superando a dicotomia social-individual e deixando de enxergar a subjetividade como algo íntimo e restrito ao ser humano. Podemos então entender a existência simultânea no indivíduo do subjetivo em nível social e individual, uma vez que “os indivíduos são constituintes dos espaços sociais, suas produções sempre são parte ativa da configuração subjetiva social desses espaços” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017 p.44).

González Rey (2003) define então a **subjetividade individual** como:

[...] os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nesta aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais. [...] mostra os processos de subjetivação associados à experiência social do sujeito concreto, assim como as formas de organização desta experiência por meio do curso da história do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003, p.241).

Nesse sentido, as configurações subjetivas individuais invariavelmente expressam a subjetividade social e são parte dela, numa relação em que uma constitui e é constituída pela outra, onde um está intrinsecamente organizado no outro. Logo, “os sentidos subjetivos gerados pelas configurações subjetivas individuais sempre aparecem dentro de redes relacionais atravessadas por todas as produções subjetivas de uma sociedade” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017 p.44).

Nesse processo, entender como o **sujeito** é concebido nesta elaboração teórica é fundamental. Desta forma, González Rey (2003) apresenta o sujeito como um homem “constituído subjetivamente em sua própria história, em que o sentido aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades que vão desenvolvendo-se no decorrer de sua história” (p.235)

Atualmente, com a preocupação de destacar que os sujeitos não são a-teóricos, estáticos e não estão substanciados numa condição subjetiva original, um conceito mais elaborado foi apresentado por González Rey e Mitjás Martínez (2017), reconhecendo o sujeito como:

Indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar, com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência. É um indivíduo configurado subjetivamente, que gera sentidos

subjetivos para além de suas representações, mas que, ao mesmo tempo, toma decisões, assume posicionamentos, tem produções intelectuais e compromissos, que são a fonte de sentidos subjetivos e abrem novos processos de subjetivação. (p.72)

Então, o sujeito seria um indivíduo que emerge em uma experiência de forma ativa, e que assume posicionamento e toma decisões dentro de redes sociais, realizando também processos de subjetivação que o permitem transcender. Entretanto, González Rey e Mitjans Martínez (2017), reconhecem que, em alguma medida, todos os indivíduos possuem caráter ativo, uma vez que:

[...] não existe a passividade como estado estático, pois quando a pessoa está no extremo de sua incapacidade para tomar decisões, de refletir e de estar ativo nos múltiplos espaços de sua existência pessoal, aparece o sofrimento, que não é um estado passivo, mas, ao contrário, extremamente ativo em sua nocividade para o indivíduo, impondo-se continuamente em todas as experiências pessoais, nas quais o indivíduo não consegue gerar novos espaços de subjetivação que lhe permitam transcender esses estados dominantes (p.73)

A partir dessa compreensão, o sujeito é apresentado como o indivíduo que consegue em suas experiências transcender o espaço normativo social, adotando opções criativas no desenvolvimento dessas experiências, que podem ser expressas na ação ou não (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Por isso, atualmente o sujeito “representa a capacidade de posicionamento dos indivíduos e grupos, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.73)

Em seus estudos e escritos da Teoria da Subjetividade, González Rey apresenta também uma definição para **identidade**. Este autor compreende a identidade como:

[...] um sistema de sentidos que se articula a partir das configurações subjetivas historicamente constituídas na história de um sujeito concreto e nas condições concretas dentro das quais ele atua neste momento. Como resultado dessa confrontação entre o histórico e o atual, aparecem situações em que se apresenta a necessidade de o sujeito se reconhecer a si mesmo dentro da situação, de delimitar seu espaço, o espaço em que encontra a congruência consigo mesmo na situação que está enfrentando; esse é o momento em que aparece sua identidade, em que os elementos de sentido em jogo dentro da situação definem emoções que se evidenciam no sentido de identidade (2003, p.263).

Apesar de não apresentar uma definição para identidade docente, a partir desta compreensão do autor sobre a identidade, relacionada com as compreensões de autores da área

de ensino e ensino de ciências, acredito ser possível se estudar a identidade docente a sobre uma perspectiva da Teoria da Subjetividade sem fugir do que é proposto por ela.

3.2. A Identidade Docente na Perspectiva de Diferentes Autores

A identidade é discutida e investigada por diferentes autores (GATTI, 1996; DUBAR, 1998; PIMENTA, 1999; GONZÁLEZ REY, 2003; GONZÁLEZ REY, 2004; TARDIF, 2010; SCOZ, 2011). Busco então apresentar e discutir como esses diferentes autores concebem a identidade docente tendo em vista o interesse desta pesquisa.

Gatti (1996) discute que nossa sociedade sofre inúmeras mudanças de forma dinâmica e rápida afetando diversos setores, incluindo o exercício da docência, uma vez que promove profundas modificações também na realidade e na prática do professor. Por este motivo, é importante que seja colocada em foco a questão da identidade do professor, o que, segundo a autora, não está acontecendo, pois a temática é pouco trabalhada nas pesquisas.

Para Gatti (1996), assim como a identidade de uma pessoa determina seu modo de ser na sociedade, a identidade do professor influencia seu modo de atuar profissionalmente, uma vez que:

Associadas à identidade estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais. A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes (p.86).

Então, sobre a identidade docente do professor, Gatti (1996) a concebe como uma maneira única de ser e estar no mundo e no trabalho. Então, sobre a identidade docente do professor, Gatti concebe como uma maneira única de ser e estar no mundo e no trabalho, sendo fruto das complexas interações entre os indivíduos e a sociedade, ao mesmo tempo em que fatores como a motivação, os interesses, as expectativas e atitudes são elementos multideterminantes para a construção desta identidade.

Para González Rey (2004), a identidade é constituída pelos sentidos subjetivos que são produzidos pelas relações humanas. Nesse sentido, tanto para ele quanto para Gatti, a identidade a identidade de uma pessoa é fruto das interações complexas das quais ela participa. A autora também leva em conta os processos subjetivos do professor, implicações e constituições, uma

vez que para ela a identidade está relacionada com vários fatores como as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, os quais fazem parte da dimensão subjetiva do sujeito.

Nesse sentido, González Rey e Martínez (2017) ao conceituarem a subjetividade afirmam que:

Esta é definida de forma simultânea como qualidade de todos os processos e fenômenos humanos complexos, sociais e individuais, representando-os não como dois fenômenos diferentes que mantêm relações de externalidade e determinação de um sobre o outro, mas como processos que se configuram de modo recíproco, permanente, em que um é parte da natureza do outro (pag. 53).

Uma vez que para Gatti (1996) a identidade docente tem a ver como o modo de ser do professor, para Pimenta (1999) a identidade está relacionada à prática do professor.

Pimenta (1999) considera que a discussão sobre a identidade faz parte dos novos caminhos para a formação docente que estão sendo anunciados pelas pesquisas das práticas dos professores. Para a autora, os cursos de licenciatura precisam capacitar os estudantes e futuros professores para que, a partir das necessidades e desafios da profissão, da relação dos conhecimentos teóricos e didáticos, consigam investigar sua própria prática, construir seus saberes e fazeres docentes, processo que propiciará a construção da identidade docente deste profissional, de forma contínua, uma vez que a identidade não é algo estático e externo ao indivíduo, mas um processo dinâmico de construção de um sujeito historicamente constituído.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros grupamentos (PIMENTA, 1999, p.19).

A concepção de identidade de Pimenta (1999) como um processo dinâmico ao invés de estático converge com as de González Rey (2004), uma vez que para o autor “a identidade tem a ver com a mudança que aparece como resultado de uma sequência de produção de sentidos que o sujeito adota como próprios” (p. 158). Ao invés de perceber a identidade como algo estático e imutável, este autor reconhece o seu caráter dinâmico e flexível, e sua capacidade de gerar novos sentidos, o que permite então ao sujeito que ele possa implicar-se e constituir-

se nos novos espaços sociais por ele assumidos.

Pimenta (1999) também afirma que a construção da identidade docente dos professores se relaciona com os saberes da docência, e que tais saberes são constituídos: *1. Pelos saberes da experiência*, que são constituídos ao longo da vida escolar do aluno, relacionado ao que ele já sabe sobre a profissão, à influência dos vários professores que tiveram contato, as experiências socialmente acumuladas e a socialização no cotidiano docente; *2. Pelos conhecimentos* obtidos nas instituições de formação, levando em consideração a educação como processo de humanização pela aquisição do conhecimento, por professores e alunos, em uma perspectiva de inserção social crítica e transformadora; *3. Pelos saberes pedagógicos*, que são os saberes necessários para que o professor saiba ensinar, constituídos na relação entre a formação teórica e a prática docente.

A autora destaca que esses saberes docentes não são fixos e isolados, mas reelaborados constantemente através da reflexão que este professor deve fazer na e sobre a sua prática. Devendo ser valorizada uma formação continuada e articulada com a realidade da escola e instituições de formação, com a própria identidade pessoal e profissional do professor, e com as mudanças sociais, tecnológicas e culturais, fazendo com que dessa forma a identidade docente seja constantemente resignificada. Desta forma, ela atribui o caráter dinâmico da identidade docente à reflexão que o professor pode e deve fazer sobre seus saberes e sobre a sua própria prática.

Tardif (2010) defende que cada pessoa carrega em sua identidade marcas da atividade profissional que desempenha, e sua atuação profissional caracteriza até mesmo sua existência. Desse modo, é no exercício da docência que uma pessoa acaba aos poucos, para si mesmo e para os outros, se tornando professor. Desta forma, a atividade docente do professor modifica sua identidade, sua própria forma de trabalhar e seus saberes; os quais são considerados como “os conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 60).

Então, Tardif (2010) compreende que a atividade docente do professor modifica a sua identidade, na medida em que se depara com questões relacionadas a sua prática a sua relação com a escola, com a sociedade pela profissão que ele assume. É isso que vai fazer com que ele mude em diferentes aspectos.

Tardif (2010) procura fazer relações entre a formação dos professores e a atividade profissional docente com os saberes docentes projetando novos saberes para além daqueles indicados por Pimenta (1999). Para realizar essas associações, Tardif (2010) apresenta diversos saberes que julga necessários ao exercício da docência, entre eles, os saberes relacionados à

prática profissional dos professores: a) *os saberes pessoais dos professores*; b) *saberes provenientes da formação escolar anterior*; c) *saberes provenientes da formação profissional para o magistério*; d) *saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho*; e) *saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola*.

Levando em considerações tais saberes, Tardif (2010) discute que:

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (p.108).

Neste sentido, as experiências vividas pelo professor durante sua vida, na relação com os outros, constitui o processo de sua construção profissional; da mesma forma que os conhecimentos adquiridos tanto no âmbito pessoal e familiar como no âmbito escolar contribuem para a constituição da identidade profissional do professor. Reconhecendo assim o caráter mutável da identidade do professor, de acordo com suas experiências e com o tempo. Em suas ideias Tardif (2010) contempla o caráter emocional do sujeito, e não apenas o cognitivo, o que converge com as ideias discutidas por González Rey.

Para González Rey (2003) tais domínios são inseparáveis e então os define a partir do conceito de sentido subjetivo, como “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (2003, p.127).

Para González Rey:

[...] a identidade passa pela construção reflexiva do sujeito em espaços que têm sentido para ele. Portanto, é uma categoria necessariamente associada com o campo e os contextos de ação do sujeito, assim como com a sua capacidade de subjetivação (GONZÁLEZ REY, 2004, p.159).

Dentre os autores até aqui discutidos, Tardif (2010) é o único que discute a dimensão cognitiva e emocional, cita a subjetividade e sinaliza que deveriam ser realizados mais estudos sobre a temática, levando em consideração o domínio cognitivo e emocional.

Outra autora que discute a identidade docente é Scoz. Esta investigou a identidade docente como produção subjetiva a partir da Teoria da Subjetividade de González Rey. Em seu trabalho, Scoz (2011) discute que há uma relação indissociável da identidade com a subjetividade e, deste modo, realiza suas discussões de forma intimamente ligada às concepções

teóricas de González Rey, afirmando que para ele “subjetividade não é algo ordenado ou definido de uma vez por todas, mas se expressa a partir da confluência de uma série de sentidos de elevada variabilidade. Esses elementos podem aparecer de formas diversas, dependendo do contexto de sua expressão” (p.26). Para definir com mais clareza o que seria a identidade, a autora baseia suas discussões nas concepções sobre identidade de Dubar (1998).

Este autor considera que há duas formas pelas quais geralmente qualquer trajetória individual é considerada: de forma subjetiva e de forma objetiva.

A forma subjetiva de se considerar uma trajetória individual discutida por Dubar (1998):

[...] diz respeito às diversas maneiras pelas quais indivíduos tentam dar conta de suas trajetórias (familiares, escolares, profissionais...) por meio de uma "história", no intuito, por exemplo, de justificar sua "posição" em dado momento e, às vezes, antecipar seus possíveis futuros (p.14).

Sendo este processo chamado por Dubar (1998) como “identidade biográfica” ou “identidade para si”. Já a forma objetiva de se considerar uma trajetória individual discutida por este mesmo autor “envolve as categorias utilizadas para identificar um indivíduo num dado espaço social [...], as categorias do discurso do indivíduo definindo-se do ponto de vista de outrem” (p.14). E que o autor chama de "identidade estrutural" ou "identidade para outrem".

Ao apresentar estas discussões, Dubar (1998) acrescenta que “esta distinção entre ‘identidade pessoal’ (o que sou/gostaria de ser) e ‘identificação social’ (como sou definido/o que dizem que sou) dá margem a múltiplos desdobramentos” (p.14) e por isso, é uma análise redutora “uma vez que a posição, num dado momento, é medida apenas numa escala, a objetiva, ignorando ou descartando a dimensão subjetiva do sentido” (SCOZ, 2011, p.27).

Dessa forma, integrar as duas formas de se considerar uma trajetória individual permitindo se “estabelecer relações entre esquemas discursivos de relatos biográficos e processos estruturais de determinação social” (DUBAR, 1998, p.14) ainda é um desafio.

O autor também discute que “as crenças e as práticas dos membros de uma sociedade contribuem para inventar novas categorias, modificar as antigas e reconfigurar permanentemente os próprios ‘quadros de socialização’. Isto quer dizer que as ‘formas identitárias’ não podem ser consideradas como formas estáveis, que seriam preexistentes às dinâmicas sociais que as constroem” (DUBAR, 1998, p.27). Dessa forma, este autor apresenta ideia semelhante a de González Rey (2004) em relação ao caráter dinâmico e flexível da identidade, o que já foi discutido anteriormente.

Apoiada nestas discussões então, Scoz (2011) apresenta a identidade como uma (re)construção subjetiva:

A subjetividade e identidade podem ser compreendidas como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Assim, são o resultado de complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão (p. 28-29).

Ao trabalhar com professores, a autora considerou essa construção a partir dos sentidos que os participantes de sua pesquisa iam construindo nos seus processos de aprender e ensinar, seja na escola, na família ou na comunidade em que viviam, e também a relação existente entre os sentidos construídos nos diferentes contextos. Para Scoz (2011, p.30), “na produção de sentidos em seus processos de aprender e ensinar, pode-se compreender como os professores expressam os diferentes aspectos do mundo em que vivem e, a partir daí, como constituem suas subjetividades e identidades.”

Entretanto, a mesma autora também discute que é necessário haver certos cuidados ao se realizar estudos sobre a identidade e subjetividade, e do modo como os professores aprendem e ensinam, pois esses processos não devem ser considerados nas pesquisas de forma externa aos professores, mas deve haver uma preocupação de investigar quais os sentidos que esses processos têm para eles, pois dessa forma é possível “ter acesso à maneira como eles se situam como sujeitos pensantes, bem como às emoções produzidas em diversas situações de ensino e aprendizagem em diferentes momentos e espaços de suas vidas” (SCOZ, 2011, p. 49).

Tendo por base a discussão acima e a definição de identidade de González Rey, irei considerar então neste trabalho a identidade docente como uma configuração de sentidos subjetivos relacionados à docência que foram e são produzidos pelos sujeitos por toda a sua trajetória de vida até o momento atual, compreendendo que a identidade docente é constituída por tudo aquilo que envolve o professor e que o faz se identificar com a profissão docente.

A Teoria da Subjetividade de González Rey tem sido orientadora de diferentes estudos dentro da psicologia da educação e mais recentemente tem orientado pesquisas na área de educação em ciências. Essas pesquisas têm permitido discussões de uma nova ideia de formação e aprendizagem, relacionadas a uma dimensão subjetiva do desenvolvimento humano. Discussões de grande relevância para área, uma vez que geralmente as pesquisas têm se preocupado mais com a dimensão intelectual dos sujeitos, sem considerar a integração do cognitivo e afetivo das relações. Além disso, considerando a formação docente, Gonzalez Rey

e Martínez (2017) reconhecem a “necessidade de focar na formação pessoal do professor e não apenas na sua formação técnico-científica” (p.163).

O interesse deste estudo situa-se no quadro das pesquisas na área da educação em ciências que fazem uso da Teoria da Subjetividade e desta forma tem interesse em investigar a identidade docente do professor de ciências como produção subjetiva, pois acredito ser relevante conhecer que aspectos subjetivos fazem com que o professor se identifique com a profissão, e possa reconhecer a si mesmo como professor.

Dessa forma, ao discutir a identidade docente a partir dos sentidos produzidos pelos professores em suas trajetórias pessoais e escolares, podemos realizar também uma discussão voltada para os cursos de formação inicial, e como eles estão contribuindo para a formação da identidade docente de seus alunos e futuros professores. Uma vez que investigar a identidade docente como produção subjetiva é dar a conhecer a subjetividade do professor, reconhecer sua história de vida e a personalização dos conhecimentos formativos.

4. ASPECTOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS

4.1. Aspectos Metodológicos

4.1.1. A Epistemologia Qualitativa

Ainda há, no meio científico, o domínio de concepções epistemológicas que deixam em segundo plano as ideias do pesquisador e direcionam maior foco para os instrumentos e dados coletados. Entretanto, existem concepções epistemológicas que dão a devida importância para o pesquisador no processo de construção de conhecimento, como a Epistemologia Qualitativa de González Rey, que foi desenvolvida por ele uma vez que o estudo da subjetividade da forma como ela é concebida pelo autor não era possibilitado pelas concepções epistemológicas já existentes (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p.62-63).

González Rey discute que “o positivismo que tomou vida nas ciências sociais e que hoje continua dominando o imaginário da pesquisa científica nessa área ignorou tudo o que significa produção teoria, ideias, modelos e reflexão” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 01). E que é necessário que haja discussões epistemológicas e a revitalização do epistemológico para opor-se à tentativa de um monopólio científico da instrumentalização.

Sem essa revisão epistemológica, corremos esse risco, como de fato vem ocorrendo até hoje, de manter uma posição instrumentalista na pesquisa qualitativa ao legitimar o qualitativo por meio de instrumentos utilizados na pesquisa, e não pelos processos que caracterizam a produção do conhecimento (GONZALEZ REY, 2005, p. 03).

Desta forma, ao iniciar seus estudos sobre a complexa subjetividade humana, González Rey concebeu a Epistemologia Qualitativa para atender as necessidades das pesquisas qualitativas no campo da psicologia. Esta epistemologia apresenta três princípios gerais básicos, que se relacionam entre si, e conferem a especificidade desta em relação às demais concepções epistemológicas. Os quais estão apresentados a seguir:

a) O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento:

Neste princípio é defendido que o conhecimento deve ser visto como uma produção humana, e não como uma assimilação linear de uma realidade apresentada ao pesquisador, considerando que a realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados que são independentes de nossas práticas. Para González Rey, “é impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas” (2005, p. 5). Deve-se romper com a ideia de que o mundo é externo e

independente de nós, pois devemos reconhecer que fazemos parte dele e estamos implicados em seu próprio funcionamento. Pois justamente a “dimensão do real, que se produz a partir de nossa ação nos diferentes domínios do mundo, é que ganha visibilidade em nossas práticas científicas” (GONZALEZ REY, 2005, p.6).

Sendo assim, o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento reconhece que este conhecimento é uma construção do pesquisador sobre o que está sendo pesquisado, que vai muito além dos instrumentos e métodos utilizados.

b) A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico:

Para a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico é necessário que se considere a pesquisa como uma produção teórica. Onde, neste caso, “[...] o teórico não se reduz a teorias que constituem fontes de saber preexistentes em relação ao processo de construção intelectual que acompanham a pesquisa” (GONZALEZ REY, 2005, p.11).

Então, levando em consideração que o conhecimento é um processo construtivo-interpretativo, “o teórico expressa-se em um caminho que tem, em seu centro, a atividade pensante e construtiva do pesquisador” (GONZALEZ REY, 2005, p.11).

Desta forma, a partir de situações singulares, são elaboradas construções mais gerais - onde a generalização acaba sendo de caráter teórico - que permitem o desenvolvimento progressivo do modelo teórico em andamento. Ou seja, “A informação ou as ideias que aparecem através do caso singular tomam legitimidade pelo que representa para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa” (GONZALEZ REY, 2005, p.11).

c) A compreensão da pesquisa como um processo comunicativo e dialógico:

Este princípio considera que a relação entre pesquisador e participantes da pesquisa deve ser dialógica, pois o espaço dialógico é algo essencial para a expressão da subjetividade do sujeito em sua complexidade, expressão essa que se dá na relação com o outro. Como afirma González Rey, “a comunicação é o espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar sua subjetividade” (2005, p.14).

A comunicação na Epistemologia Qualitativa entre o pesquisador e os participantes da pesquisa faz com que estes passem a ser considerados sujeitos. Mas, apesar de serem “ativos no processo dialógico que caracteriza a pesquisa, não significa que eles participam diretamente no processo interpretativo ou construtivo de produção de conhecimento” (MITJÁNS

MARTÍNEZ, 2014, p.65). Então, a produção do sujeito na pesquisa se converte no material o qual o pesquisador irá utilizar para a construção do conhecimento.

É importante ressaltar que a comunicação na Epistemologia Qualitativa, segundo o status epistemológico que lhe é atribuída, também influencia de modo muito importante na definição dos instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa. Para González Rey, “os desdobramentos do processo de comunicação com os sujeitos participantes da pesquisa representam o caminho essencial de seguimentos dos diferentes casos singulares em seu aporte diferenciado ao conhecimento” (2005, p.15). Nessa perspectiva, os caminhos da pesquisa e o rumo que esta vai tomando podem vir a ser modificados ao longo do seu desenvolvimento influenciados pelos diálogos com os sujeitos e informações fornecidas por eles.

4.2. Percursos Metodológicos

4.2.1. Contexto e Sujeito da Pesquisa:

O curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais com habilitação em Biologia foi pela UEPA e tinha duração de 4 anos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso o seu foco era formar profissionais para atuarem como professores de ciências e Biologia na educação básica, no ensino fundamental e ensino médio. Em sua estrutura curricular, o curso era subdividido em dois núcleos, sendo o núcleo básico os 2 primeiros anos, com as disciplinas comuns às habilitações de Biologia, Química e Física, e o núcleo específico os 2 últimos anos, com disciplinas específicas voltadas à habilitação escolhida, que neste caso é a Biologia, e também com as disciplinas de estágio supervisionado. Durante os 4 anos de curso eram ministradas disciplinas pedagógicas voltadas ao estudo da docência. A partir deste desenho curricular, esperava-se que o profissional formado por este curso tivesse uma visão mais abrangente das ciências no geral (química, física, biologia) e um conhecimento mais aprofundado e específico da habilitação escolhida. Por isso, esperava-se que este professor estivesse capacitado para ministrar aulas no ensino fundamental e médio (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2009).

Este curso foi ofertado pela última vez no processo seletivo de 2017 da Universidade do Estado do Pará, uma vez que o curso de Ciências Naturais da UEPA com suas habilitações precisou ser desmembrado e novos cursos foram criados. No Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, o qual substituiu o curso de Ciências Naturais com habilitação em Biologia, foi justificado que houve:

[...] necessidade de um redimensionamento no projeto do curso de Ciências Naturais com as habilitações existentes, quanto à sua estrutura e funcionamento e de seu modelo curricular, que atendia também a demanda da comunidade, frente às constantes mudanças pelas quais passa a sociedade [...]. Neste contexto, a comissão da última avaliação do curso, emitiu parecer recomendando o desmembramento do Curso de Ciências Naturais com as habilitações em Biologia, Química e Física para cursos de licenciatura para cada habilitação. Dessa forma, surgiu a necessidade, do atendimento das recomendações do Conselho de Educação do Estado do Pará, e, por conseguinte a criação dos Cursos de Licenciatura em Biologia, Química e Física na UEPA. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2017).

Para participar desta pesquisa, foi escolhida uma professora de Ciências formada ainda pelo curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais com habilitação em Biologia pela Universidade do Estado do Pará.

A escolha se deu pelo fato de a professora não ter escolhido este curso como primeira opção, tê-lo iniciado mesmo sem a pretensão de exercer a profissão docente, mas após se formar na área, começou a lecionar e a trabalhar em uma escola. Desta forma, convidei esta professora para participar da pesquisa por acreditar que seria possível investigar as condições que produziram mudanças em sua subjetividade no que diz respeito à docência. Além disso, por questões de disponibilidade para participar da pesquisa, o fácil acesso e comunicação, uma vez que foi minha colega de curso e tenho como estar sempre em contato com ela.

Nesta pesquisa decidi por utilizar o nome verdadeiro da participante, algo que discuti com ela e decidimos de comum acordo. Acredito que se reconhecer neste trabalho poderá ajudá-la também no processo de se reconhecer como professora. Fiquei surpresa quando aceitou logo que apresentei a proposta, mas percebi que para ela foi uma forma de se sentir valorizada.

A professora Jéssica Caroline tem 27 anos, reside na Região Metropolitana de Belém, e se formou no curso de Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Biologia no ano de 2017, pela Universidade do Estado do Pará. Desde o início de 2018 ela trabalha como professora de Ciências em uma escola particular no bairro do Guamá, nas turmas de 6º ano 9º ano. Jéssica inicialmente não queria ser professora, escolheu o curso de Biologia como segunda opção, e mesmo após se formar, não pretendia seguir a carreira docente. Mas, principalmente por necessidade de começar a trabalhar, começou a lecionar e, a partir destas experiências, começou a se identificar com a profissão docente e a se reconhecer como professora.

4.2.2 Instrumentos Utilizados na Pesquisa

- **Complemento de frases:**

Instrumento adaptado González Rey, possibilita a formulação de um conjunto de hipóteses iniciais, que serão reelaboradas a partir dos dados coletados a partir dos demais instrumentos.

O complemento de frases é um instrumento que nos apresenta indutores curtos a se preenchidos pela pessoa que responde. Os indutores são de caráter geral e também podem referir-se a atividades, experiências ou pessoas, sobre as quais queremos que o sujeito expresse intencionalmente (GONZÁLEZ REY, 2003, p.57)

Nesta pesquisa, utilizei um complemento de frases (APÊNDICE 2) contendo indutores referentes aos aspectos gerais que acredito que envolvem a vida e as relações da participante, além de alguns envolvendo a docência e o professor, uma vez que meu foco de estudo é a identidade docente.

- **Entrevista**

O uso da entrevista nesta pesquisa se deu a partir da necessidade em esclarecer um conjunto de aspectos que não ficaram claros ou que geraram muitas dúvidas nos demais instrumentos. Além disso, a entrevista também pode ser realizada para investigar as projeções futuras da participante, uma vez que os demais instrumentos focam principalmente na trajetória de vida e nas experiências já vividas. Apesar de ter tido um momento em que sentei com o sujeito da pesquisa para a realização da entrevista, durante todo o processo de pesquisa procurei estabelecer uma relação de diálogo com a professora Jéssica, uma vez que este processo de pesquisa precisa ser comunicativo e dialógico.

Elaborei um roteiro para a entrevista (APÊNDICE 3) a partir de inquietações que surgiram após a coleta e interpretações que fiz do complemento de frases. Entretanto, vale ressaltar que este momento de entrevista se deu de forma muito tranquila e descontraída, procurei deixar a professora Jéssica falar sobre aquilo que lhe interessava também a partir do que estávamos conversando.

- **Redação**

Um terceiro instrumento utilizado nesta pesquisa foi a redação. Para González Rey (2005):

As redações representam excelentes vias de produção de trechos de informação em sujeitos motivados e envolvidos com o tema proposto, pois elas permitem um envolvimento reflexivo possível apenas por meio do compromisso dos sentidos subjetivos do sujeito. [...] As redações, ainda que estejam direcionadas pela intencionalidade do sujeito, representam uma fonte rica de indicadores sobre os sentidos subjetivos da pessoa estudada, os quais permanecem além de suas possibilidades conscientes (p. 62–63)

Solicitei por duas vezes que a professora Jéssica construísse uma redação, primeiro sobre o ser professora (APÊNDICE 4) e também uma reconstrução de uma experiência escolar vivida por ela (APÊNDICE 5), pois acredito que através destes instrumentos seria possível obter algumas informações que para mim ainda não tinha obtido através dos instrumentos anteriores.

5 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para realizar minha análise, sinto que preciso retomar as questões norteadoras desta pesquisa, uma vez que elas foram de fundamental importância para que eu pudesse encontrar meu sujeito de pesquisa, e são igualmente importantes para justificar e nortear a organização deste capítulo.

Como já mencionado no início desta pesquisa, minha inquietação surgiu no momento em que eu estava inserida em um curso de formação de professores onde a maioria da turma era composta por pessoas que não queriam ser professores. Mas ainda assim, após a finalização do curso, soube de alguns colegas que estavam exercendo a profissão. Desta forma, ao elaborar esta pesquisa, me questionava sobre: o que pode ter levado uma pessoa que declaradamente não gostaria de ser professora, mesmo após ter concluído um curso de formação de professores, a estar exercendo a profissão agora? Há a constituição de uma identidade docente? Se sim, que aspectos contribuiriam/contribuem para que haja a construção dessa identidade docente?

Na tentativa de responder a estas perguntas, estruturei minhas análises em quatro partes. As três primeiras partes organizei de forma que seja possível a visualização do movimento da subjetividade do sujeito, as quais são: **5.1. Não quero ser professora!**, onde apresento Jéssica e o fato de que ela não desejava ser professora; **5.2. O encontro com a docência...**, onde é discutida a mudança na subjetividade da professora Jéssica, que começa a se interessar pela docência e **5.3. Tornei-me professora. E agora?**, onde discuto os anseios e expectativas da professora, após se reconhecer como tal.

Na quarta parte, em **5.4. Vir a Ser e Se Reconhecer Professor**, trago o modelo teórico construído, a partir das análises, interpretações e construções realizadas, tendo por base as relações da Teoria da Subjetividade, com o referencial teórico da área de Ensino de Ciências e com as informações recebidas através dos instrumentos utilizados.

Apesar de estar organizado desta maneira, gostaria de destacar que não significa que este seja um processo linear, pois vejo que esta transição é possibilitada pela confrontação que o sujeito faz de suas experiências anteriores com as experiências atuais, através das suas reflexões, onde nada está estático ou definido, sendo um processo de constantes idas e vindas.

5.1. Não Quero Ser Professora!

“Ser professor era uma ideia absurda durante minha graduação, apesar de estar num curso da área da educação” (Profª Jéssica)

A professora Jéssica tem 27 anos, é solteira, e se declara como uma pessoa tímida, introvertida, e diz que sofre ao ter que falar em público. Ela fica na casa da sua avó em Belém, onde geralmente passa grande parte da semana por ser mais próximo do seu local de trabalho, e aos finais de semana na casa dos seus pais em Ananindeua. Tem um irmão mais velho que hoje já está casado, e também é professor. Jéssica se formou no curso de Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Biologia na UEPA, no início do ano de 2017.

Ao fazer a prova do vestibular, o curso de interesse para Jéssica era o de Biomedicina na Universidade Federal do Pará - UFPA. Após a primeira tentativa frustrada, ela tentou novamente ingressar neste curso, e também se inscreveu no curso de Biologia na Universidade do Estado do Pará - UEPA, apesar de não ser seu foco. Pela segunda vez ela não passou na UFPA, mas passou na UEPA, onde optou por cursar. Entretanto, apesar de estar em um curso de licenciatura que tem por objetivo formar professores, Jéssica nunca quis ser professora:

Quando era criança: *queria ser psicóloga* (Complemento de Frases)

[...] me inscrevi então num curso de licenciatura em biologia na UEPA; sem pretensão ainda de seguir a carreira como professora (Redação B)

[...] é engraçado que na minha época de graduação eu não tinha aquela mentalidade “eu vou ser professora”, como tu já tinha, tanto é que eu nem ligava pras disciplinas pedagógicas, eu fazia assim por fazer mesmo, porque não me interessava mesmo (Entrevista)

[...] aí eu testei UEPA, só por fazer mesmo, eu me inscrevi em Biologia, foi quando eu passei. Então o meu curso, o meu curso foi aquela segunda opção que a gente vê bastante, e que também é uma das causas das pessoas abandonarem o curso no meio. Eu sinceramente pensei em abandonar o meu curso, porque eu gostava de Biologia, mas o curso não era muito bem o que eu queria (Entrevista)

Acredito que um dos motivos pelo qual Jéssica não cogitava seguir a carreira docente está relacionado à sua **personalidade**, pois o professor é um profissional que está em constante evidência, na lida com a profissão precisa ser comunicativo e estabelecer relações com seus alunos e familiares, colegas de trabalho, e Jéssica se reconhece como uma pessoa mais reservada.

Meu maior problema é: *a timidez* (Complemento de Frases)

Eu prefiro: *ser ouvinte* (Complemento de Frases)

Sofro: *em ter que falar em publico numa roda de discussões* (Complemento de Frases)

[...]Jeu sou uma pessoa muito introvertida, tu percebia meu jeito na sala de aula... Apresentar trabalhos, eu não gostava de apresentar seminário, não gostava de falar em público, não sei... Eu tinha horror a isso. E sala de aula pra mim era fora de questão mesmo (Entrevista)

Sempre fui uma aluna muito introspectiva. Apesar de ser aplicada nos estudos, nunca contribuía com a aula ou me manifestava para fazer alguma pergunta (Redação B)

A timidez em alunos de licenciatura ou mesmo os já graduados, é um fator que faz com que muitos não consigam se reconhecer inicialmente na profissão, ou então é algo que eles precisam se esforçar para superar. Como na pesquisa de Farias *et al.* (2018), na qual a entrevistada acreditava não ter perfil para ser professora, uma vez que afirmava não ter a desenvoltura necessária à profissão e por isso preferia trabalhar com animais, mas passou a se interessar pela docência ao entrar na sala de aula durante sua pesquisa de mestrado. Assim como na pesquisa de Kendzerski (2015), na qual o sujeito por ser tímido, precisou encontrar na docência uma forma de superar a timidez, para que pudesse exercê-la de maneira mais significativa e prazerosa.

Apesar de ser uma pessoa tímida, Jéssica conclui o curso. E mesmo após a conclusão, ela ainda não almejava seguir a carreira docente. Ao ser questionada sobre os motivos que a fizeram escolher um curso de formação de professores uma vez que ela não tinha a pretensão de sê-lo, ela afirmou que não tinha muito conhecimento sobre o curso, e o que a fez escolher este curso foi o nome “Biologia”.

O que me influenciou a escolher o curso da UEPA foi o nome Biologia. Mas eu errei de não ter lido, me informado direito de como era o curso. Porque o curso é Ciências Naturais com habilitação em Biologia, então eu achava que não tinha diferença. Porque quando a gente é vestibulando a gente não conhece muitas coisas assim da faculdade, essas diferenças o que é licenciatura o que é bacharelado, na verdade eu não sabia... Muita coisa eu fui aprender, fiquei sabendo, do que os professores do cursinho falavam sobre o que era uma faculdade, que na escola pública eles não te orientavam muito o que é... (Entrevista)

Durante a graduação, Jéssica, por não planejar ser professora um dia, não se interessava por grande parte do seu curso, principalmente ao que tangia a parte de formação do professor. Ela se define como uma pessoa que só se esforça naquilo que chama sua atenção e desperta seu interesse, e a docência não estava dentro de seu grupo de interesses.

Minha graduação: *foi frustrante. Pois o curso não era bem o que eu esperava. Em muitos momentos não levei com seriedade. É a velha história do compromisso com apenas aquilo que me desperta interesse (Complemento de Frases)*

Nas aulas: *eu tentava absorver o que podia. Ou o que achava que poderia me ajudar como uma futura pesquisadora (meu sonho durante a graduação)*
(Complemento de Frases)

[...] eu já pensava assim: eu vou continuar nesse curso só pra ter uma graduação, pra me dar suporte pra entrar no mestrado e no doutorado, enfim... por isso que eu continuei, esse foi o único motivo, só pra ter o diploma mesmo. Tanto é que até nos meus estágios também não foram experiências assim marcantes, eu ia por ir, porque era obrigado (Entrevista)

[...] eu meio que empurrava com a barriga assim, fazia os trabalhos que tinha que fazer que tinha que passar, às vezes eu não passava, ficava... (risos) Eu não me... eu não ligava muito pra isso de ficar reprovada, eu não ligava...
(Entrevista)

Em conversas informais, ao ser questionada sobre o seu curso de formação inicial, a professora não consegue enxergar como importante e afirma que não foi como ela espera, até mesmo porque ela não sabia que estava entrando em um curso de formação de professores. Além disso, pelo fato do curso ser de licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Biologia, ao invés de ser Ciências Biológicas, apresentava muitas disciplinas pedagógicas e que não estavam diretamente ligadas à Biologia, que era o maior interesse de Jéssica quando optou por este curso. E então, por não se esforçar ou gostar das disciplinas pedagógicas, ela diz nem se lembrar do que foi abordado, ou dos textos que foram discutidos nas disciplinas. Desta forma, quando questionada, Jéssica afirmou que o curso não contribuiu para a sua formação, e que este não auxilia sua atuação como professora.

Sobre sua permanência no curso e conclusão, Jéssica atribui à preocupação com o tempo, uma vez que passar mais um ano no cursinho para tentar novamente o vestibular demandaria ainda mais tempo. Além disso, logo ao iniciar a graduação, ela teve oportunidades de participar de estágios que contribuiriam para a sua permanência no curso, permitindo que ela pudesse descobrir e se interessar pela área da pesquisa no laboratório, e também vislumbrar um caminho diferente da docência após a conclusão da graduação, uma vez que os estágios extracurriculares que ela realizou foram exclusivamente nestes ambientes.

[...] logo no 1º semestre eu já comecei a andar pela EMBRAPA [...] eu ganhei certificado de estagiária de quatro meses, mas eu passei um ano lá, então eu ia sem ganhar nada, mas eu ia com aquela consciência de aprender, eu queria saber como era aquele ambiente da pesquisa (Entrevista)

[...] foi aí que abri meus olhos e comecei a pensar no mestrado, em algo mais a frente. Então eu pensei: “Bom, então eu não vou parar, eu vou continuar com a minha graduação que eu sei que serve pra alguma coisa, é um título né, e depois daí eu posso ser o que eu quiser, depois daí...”, aí eu fiquei com isso na cabeça e foi... (Entrevista)

Meu futuro: [...] eu sonhava em fazer mestrado e doutorado, mas na área da pesquisa para poder ficar reclusa num laboratório sem contato social.
(Complemento de Frases)

Neste momento, ainda como licencianda, Jéssica estava em um curso de formação de professores, mas pensando em concluí-lo e seguir a área da pesquisa. Brando & Caldeira (2009) em seu estudo demonstraram que, assim como acredito que tenha acontecido com a professora Jéssica, para onze licenciandos de Ciências Biológicas, a timidez, a vergonha e o medo de se expor consistem em obstáculos para seguir a profissão docente, e mesmo estando em curso de licenciatura, estavam mais interessados na área da pesquisa e faziam desta sua motivação para concluir o curso. Mas, puderam ver na docência uma fonte de ajuda no orçamento, pois apesar de desejar atuar no desenvolvimento de pesquisas, afirmaram só ir para a sala de aula se não tivessem oportunidade de emprego na área que gostariam de atuar inicialmente.

Para Jéssica, esta foi uma motivação que a fez começar a dar aulas, então esta pode ter sido também uma motivação para que ela optasse por concluir o curso. Acredito que ela tenha visto na profissão uma forma de ajudar sua **família**, principalmente financeiramente. A professora Jéssica é uma pessoa que se importa e valoriza muito sua família, desta maneira ela procura retribuir de alguma forma tudo o que a família fez para ela até o momento, ela acredita ser responsável por ajudar a família a ter melhores condições de vida. Em conversas informais, Jéssica afirmou que pelo fato de seu irmão já ser casado, apenas ela está morando com os pais. E sobre isso, diz que antes de sair de casa pretende deixa-los em melhores condições. Então, desta forma, ter um curso superior, e conseqüentemente uma profissão mesmo que não seja a de seu maior interesse, é um meio para conseguir ajuda-los.

O tempo mais feliz: *é quando estou em casa, com as minhas coisas e minha família* (Complemento de frases)

Luto: *para dar orgulho aos meus pais* (Complemento de frases)

Meus pais: *são muito importantes pra mim. Foram meus maiores incentivadores. Apesar de não possuírem uma formação acadêmica, me ensinaram tudo que podiam e me permitiram aprender o que não sabiam*
(Complemento de frases)

No futuro: *quero ter uma família bem grande. Filhos. Netos. Bisnetos. Gostaria de ter uma vida longa para acompanhar essas gerações*
(Complemento de frases)

Eu sempre tive vontade de ajudar minha família [...] vou ajudando da forma que eu posso, mas eu queria ter condições pra ajudar como eu deveria, entendeu? Mesmo eu ganhando pouco assim, mas eu vou fazendo pequenas melhorias ali do que eu posso, até chegar o dia de sair de casa (Entrevista)

Além disso, atribuo também à **Subjetividade Social** de universidade uma característica que colaborou para que Jéssica permanecesse e concluísse o curso. Atualmente, ter um diploma de curso superior é reconhecido como algo fundamental para a vida de qualquer jovem, acredita-se que é muito importante cursar uma universidade, para poder então planejar uma carreira e obter o tão desejado sucesso profissional.

A Universidade: *foi uma fase boa da minha vida, pois me permitiu explorar coisas novas e a amadurecer. Me senti com mais autonomia sobre minha vida, no sentido de ser responsável por minhas escolhas. E o status “universitário” gerou certo respeito da família e conhecidos próximos* (Complemento de Frases)

[...] eu me inscrevi porque eu sabia que era algo bom né, minha família me incentivava a fazer uma faculdade, mas eu não tinha noção do que era uma faculdade, eu nunca tinha entrado numa faculdade (Entrevista)

5.2. O Encontro com a Docência...

“Eu percebi que, não sei, eu passei a gostar daquilo... o fato de ensinar algo e a criança entender e melhorar, e eu ver que aquela evolução. Eu tinha cerca de 5 alunos assim em casa e eu passei a gostar disso” (Prof^a Jéssica)

Após finalizar a graduação, Jéssica ainda não tinha o desejo de ser professora. A sua pretensão de ser pesquisadora, desde o início da graduação a partir das suas vivências nos estágios, continuava em sua mente. E para que pudesse alcançar isso, começou a estudar e fazer processos seletivos para o mestrado em área específica da Biologia. Ela tentou o mestrado em ecologia da Universidade Federal do Tocantins – UFT e da UFPA, entretanto não obteve êxito. Tal fato foi deixando Jéssica desestimulada e frustrada.

Neste mesmo período, ela conta em entrevista que foi procurada para dar aulas particulares de Ciências, e começou a ter alguns alunos em casa. Então, por não obter sucesso em suas tentativas e também por questões de necessidade, começou a dar aulas. Mas, para a sua surpresa, ela começou a gostar do que estava fazendo, e inclusive, chegou a levar o currículo em uma escola.

Nesse período que eu estava parada, muitas pessoas foram me procurar pra dar aula particular [...] nessa época eu estava estudando pra mestrado [...] eu queria ser ecóloga, mas é muito difícil, principalmente a parte de cálculo [...], abriu uma escola próximo de casa, minha tia me perguntou se eu não estava interessada em levar meu currículo, estavam precisando de professor de Ciências e tal... Eu deixei meu currículo, fiz a entrevista [...] fui contratada.... (Entrevista)

Escolhi ser professor: *e buscar emprego na área porque tenho o diploma e precisava de um emprego (a sinceridade). Mas me tornei um professor*

quando assumi o compromisso de sê-lo, no momento em que pisei numa sala de aula e percebi que muitas vidas dependiam de mim. (Complemento de frases)

Desta forma, desde janeiro de 2018, Jéssica está trabalhando como professora de Ciências em uma escola particular de Belém, no bairro do Guamá, nas turmas de 6º ao 9º ano. Por ser alguém que nunca se imaginou em uma sala de aula e que agora está inserida no contexto escolar, Jéssica diz que está gostando da experiência.

Meu trabalho: *é um paradoxo. Me desgasto e revigoro ao mesmo tempo (Complemento de Frases)*

Ensinar: *é prazeroso (Complemento de Frases)*

Me alegre quando: *um aluno diz “nooossa, tia!”, quando levo um tema interessante para a sala de aula (Complemento de Frases)*

Minha experiência como professora ainda é bem limitada, estou no magistério há exatamente 8 meses. Ser professor era uma ideia absurda, durante minha graduação, apesar de estar num curso da área da educação. Mesmo assim me formei professora. Mas só me tornei professora quando tive que entrar numa sala de aula, em janeiro deste ano. Os motivos que me levaram a fazer isto foram exclusivamente financeiros (confesso), mas no fundo, não fazia ideia se era aquilo que queria para mim o resto da vida (Redação A)

É no decorrer da experiência docente que a professora Jéssica está começando a se reconhecer como tal, ela reconhece que se tornou professora ao entrar em uma sala de aula. Segundo Coelho (2012):

O sujeito docente só vai se assumir como tal quando subjetivamente assim se reconhecer. Formar-se professor é, portanto, um processo de construção de sentidos subjetivos que vão sendo configurados ao longo das vivências das relações com o Outro coletivo, ao longo de uma história pessoal anterior que é constantemente atualizada, bem como pelo vivenciar experiências, pela reconstrução de conhecimentos, pela troca de ideias, pela descoberta das diversidades de aprender (2012, p. 118)

Desta forma, a experiência em sala de aula está permitindo que Jéssica atribua novos sentidos subjetivos à docência, onde ela tem a oportunidade de a cada nova experiência ressignificar suas vivências anteriores.

Além disso, ao falar sobre a sua ainda recente descoberta, ela considera que está passando por uma “fase de experimentação”. Quando questionei sobre sua timidez e a influência dela em sua atividade docente, pois desde o início desta pesquisa ela se reconhece como uma pessoa introvertida e que não gosta de falar em público, ela afirma que está em fase de descoberta.

Eu tô me surpreendendo comigo mesma, eu tô em fase de teste assim... É como se eu fosse o objeto e eu tô me estudando sabe, não conhecia esse meu lado. [...] Tô me descobrindo... (Entrevista)

É interessante notar que Jéssica, que antes não pensava em exercer a profissão docente e preferia ficar isolada em um laboratório e sem contato social, ao se encontrar inserida no contexto escolar, também se encontrou na/com a profissão. É perceptível a forma com que ela agora se reconhece como professora, e obtém prazer e satisfação em ensinar. Atribuo essa afinidade e satisfação a sua **personalidade**, pois Jéssica é uma pessoa que se preocupa com o outro, e sempre espera ajudar da forma que for possível, e para que isso aconteça, ela precisa superar a timidez.

Secretamente eu: *gosto de ajudar amigos (ou pessoas próximas) que estejam passando por problemas emocionais e costumam expressar isto no facebook. Não tive grandes traumas na minha vida, mas me compadeço de quem passa por isto... e enfrentar problemas sem ter alguém auxiliando é muito ruim. (Complemento de Frases)*

Sempre quis: *ajudar pessoas. (Complemento de Frases)*

A profissão me faz pensar: *na minha missão na terra. Passar pela vida e deixar algo de bom, fazer a diferença, mudar pensamentos, contribuir para o desenvolvimento de outro ser humano, etc. (Complemento de Frases)*

[...] um dia eu precisei né, então vou tentar passar isso para o aluno, tentar ajudar o aluno que tá precisando. Não só cumprir com a minha função de passar matéria e ensinar, mas sei lá, fazer alguma coisa por eles (Entrevista)

Na profissão de professora, Jéssica consegue ver que suas ações contribuem diretamente para a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Então ela consegue ver na profissão uma forma de realizar este desejo em ajudar o outro e contribuir para o seu crescimento, desta forma, acabou encontrando um sentido para o seu trabalho, e principalmente, satisfação em exercer a profissão docente.

Quando ensino: *sinto satisfação em ver a evolução de outro ser humano e por ter contribuído de alguma forma na história de vida dele (Complemento de Frases)*

Meus alunos: *considero como filhos (chamo-os assim) e me sinto responsável por eles. (Complemento de Frases)*

Pesquisadora: *Se eu te perguntasse então o que tu mais gosta na tua profissão...?*

Prof.^a Jéssica: *O que eu mais gosto? Eu gosto do retorno que tem... Tipo, eu faço, me preparo e eu gosto de ver aquele retorno assim... E pensar: “Poxa, valeu a pena, eles aprenderam” (Entrevista)*

Mesmo exercendo a profissão, Jéssica não afirmou claramente que sua graduação teve contribuições para a sua prática profissional. Como dito anteriormente, ela acredita que a graduação não contribuiu de forma significativa para a sua formação como professora, em certos momentos ela afirma até mesmo que a graduação não colaborou em nada para sua prática atual. Entretanto, em alguns momentos do complemento de frases, percebo que ela faz menção a professores, inclusive da graduação,

que contribuíram para seu crescimento, o que me fez pensar que apesar de não ser reconhecido por ela em um primeiro momento, era um aspecto que deveria investigar mais a fundo, o que fiz na entrevista.

Meus professores: *alguns marcantes que fizeram a diferença em minha vida, onde muitos dos seus métodos adotei em minha atuação. Outros nem lembro o nome.* (Complemento de Frases)

Gostaria: *de poder revê-los e dizer que segui a carreira deles.* (Complemento de Frases)

Me inspiro: *na minha professora de graduação. É um espelho de profissional e pessoa para mim.* (Complemento de Frases)

[...] e assim eu fui aprendendo, fui aprendendo na prática e também algumas influencias que eu tive de alguns professores da UEPA, não da minha época de estágio, porque de lá... mas da minha época como aluna, tanto do fundamental quanto médio e também alguns professores da UEPA. Então esses professores que eu tenho como modelo na minha vida foram marcantes pra mim (Entrevista)

Procurei investigar também se em suas práticas na escola ela recorda de aspectos relacionados a sua formação ou mesmo se reproduz algumas atividades realizadas por ela durante as aulas ou estágios na graduação.

Profª Jéssica: *Eles ficam loucos assim quando eu levo os experimentos pra sala.*

Pesquisadora: *Tu chegou a fazer aquele da vela que faz a água subir?*

Profª Jéssica: *Não. Da pressão? Ainda não. Acho que eu vou fazer na próxima semana.* (Entrevista)

Profª Jéssica: *É... no início, no 8º ano, eu tava falando sobre células, aí eu quis mostrar um... acho que a gente fez até na aula da Lúcia... não sei... ou foi da Luciana? Que a gente pegou um pouquinho da célula da bochecha pra ver no microscópio e também da célula da cebola.*

Pesquisadora: *Acho que foi da Lúcia...*

Profª Jéssica: *Não sei, só sei que eu aprendi isso foi na UEPA, que eu fiz* (Entrevista)

Pesquisadora: *Eu lembrei aqui que tu diz que na graduação tu não ligava muito pras disciplinas pedagógicas, mas tu acha que alguma coisa que tu faz hoje, ou que tu já fez, foi de alguma disciplina, alguma prática, de alguma atividade que tu fez...?*

Profª Jéssica: *Prática...? Algumas coisas... Como eu te citei nos experimentos que eu fiz lá na UEPA, não lembro com qual professor... Usar a tecnologia pra me auxiliar, nossas aulas de tecnologias... A gente não criou sistemas, mas estudando né, eu pesquisei alguns sistemas que auxiliam o professor, não lembro se foi na aula do Nélio logo no início, ou foi da Luciana, não lembro... Mas eu já tinha visto em algum lugar que dá pra usar programas que te auxiliem. Então isso ficou em mim né, e eu lembrei e tentei montar um pra mim. Mais pra me auxiliar, porque eu não consigo me organizar muito com papel, de ter uma caderneta e anotar as coisas. Eu não consigo, eu uso muito o computador, celular [...]. Eu gosto de usar vídeos, pesquiso vídeos... O power point também, eu gosto de trabalhar muito com imagens [...]* (Entrevista)

Profª Jéssica: *Uma experiência que eu posso levar da UEPA, que a gente foi pra um espaço não formal e lá estudou as relações ecológicas, eu acho que a gente fez isso com a Lúcia né? Que ela fez a gente sair e fotografar as relações ecológicas, não foi? Acho que foi na disciplina dela que a gente fez isso. E eu já mandei eles fazerem isso, mas não em relações ecológicas, mas quando eu trabalhei fungos. Porque eu queria sair um pouquinho mais daquele... da mesmice né... (Entrevista)*

Percebo que Jéssica começa a identificar algumas contribuições diretas da sua graduação para a atuação profissional. Acredito que parte do processo de se reconhecer como professora é o reconhecimento também da graduação como uma formação para a profissão docente. Pois antes ela enxergava em seu curso de formação inicial apenas as possibilidades e contribuições para a sua carreira como pesquisadora, seja na área da Botânica ou da Ecologia, então para ela a graduação tinha um valor neste sentido. A partir do momento em que se vê inserida no contexto de sala de aula, ela deve começar a buscar recursos para seu desenvolvimento como professora, então é esperado que estes recursos venham de sua formação inicial, uma vez que até o momento ela não realizou nenhum outro tipo de formação, como uma especialização ou segunda graduação.

5.3. Tornei-me Professora. E Agora?

“Depois que comecei atuar na minha profissão, ainda quero fazer pós-graduação, mas já na área da docência, pois sinto uma certa necessidade disto. Sinto-me responsável por pessoas agora, quero interagir com elas” (Profª Jéssica)

Foi quando Jéssica começou a dar aulas que seus objetivos e metas foram sendo modificadas, e a profissão docente começou a ser vista com outros olhos por ela, que neste momento passou a se interessar pela docência, e gostar do que está fazendo. Até mesmo começar a planejar sua vida profissional voltada para a área docente.

Meu futuro: *É incerto. Pois o que planejei no passado para o meu futuro, tomou um caminho totalmente diferente. Na verdade os sonhos ainda continuam os mesmos, só o que mudou foram os caminhos que me levarão até eles. Por exemplo, antes eu sonhava em fazer mestrado e doutorado, mas na área da pesquisa para poder ficar reclusa num laboratório sem contato social. Mas, depois que comecei atuar na minha profissão, ainda quero fazer pós-graduação, mas já na área da docência, pois sinto uma certa necessidade disto. Sinto-me responsável por pessoas agora, quero interagir com elas. (Complemento de frases)*

“Aí eu percebi que, não sei, eu passei a gostar daquilo né, o fato de ensinar algo e a criança entender e melhorar, e eu ver que aquela evolução. Eu tinha cerca de 5 alunos assim em casa e eu passei a gostar disso”. (Trecho da entrevista)

Sendo assim, é possível perceber que a professora Jéssica, mesmo tendo iniciado e concluído um curso de formação de professores sem a intenção de sê-lo, ao lidar com a profissão passa a se reconhecer como professor. Desta forma, sua identidade docente passa a ser constituída no decorrer do exercício da profissão, entretanto acredito que seja a confrontação do passado com o presente, somado à reflexão de suas experiências que permitem essa construção.

A partir da sua recém-descoberta do universo que abrange a docência, Jéssica está também se redescobrando. Ela está adotando atitudes que antes não eram comuns em seu dia-a-dia, como a de falar para um público um pouco maior, estar em destaque. Além disso, ela se reconhece na profissão docente e está conhecendo na prática o que é ser professora.

Profª Jéssica: *A docência está sendo uma novidade pra mim, porque eu não sabia que gostava dessa área... eu ensinava assim, contava historinhas mas era sempre para um público pequeno, nunca me imaginei numa sala de aula. Mas eu passei a gostar, eu tô gostando. Eu gosto não de dar aula, de falar... tem gente que gosta de falar né... uma vez eu ouvi essa expressão que mal de professor é que gosta de falar, mas eu não vejo assim, eu não gosto de falar, mas eu gosto do resultado que tem. Quando eu preparo tudinho assim uma aula aí eu levo e consigo alcançar aquele objetivo, "Poxa, eles aprenderam alguma coisa", aquilo já... sei lá, me dá satisfação sabe. [...] Eu gosto do retorno que tem... Tipo, eu faço, me preparo e eu gosto de ver aquele retorno assim... "Poxa, valeu a pena, eles aprenderam". [...] Assim como eu já saí da aula de aula frustrada, que eu preparei uma aula legal e os alunos nem aí... Ficavam assim te olhando com cara de taxo, ou naquela bagunça... Já aconteceu muito. Mas eu não... isso não me abate não. Faz querer eu melhorar, eu fico pensando... "Poxa, será se eles não entenderam? Poxa, o que eu tô errando?". Aí eu fico me analisando: o que foi que eu fiz que não chamou a atenção deles? No que eu posso melhorar (Entrevista)*

Ainda não tenho a audácia de dizer que sou uma ótima professora, mas me esforço para sê-la. Como? Primeiramente tento compreender meu aluno (mesmo ainda não tendo uma especialização em TDAH ou outros problemas especiais). Sou o tipo de professor que conversa antes de julgar "o porquê que o indivíduo não fez o trabalho que pedi"; que procura saber por que aquele aluno super aplicado, hoje não está muito a fim de assistir aula. Que entende que a tecnologia faz parte da vida dos alunos e procura usá-la em suas aulas, como o uso do celular (apesar de ser proibido na escola) (Redação A)

Apesar disso, ela acredita também que apenas a sua formação inicial não é suficiente para que possa desempenhar sua atividade profissional. Esta reflexão que Jéssica faz se assemelha às discussões de Coelho (2012) sobre a necessidade de que se entenda que o curso de formação inicial não é responsável por formar um professor completo. Para a autora:

Embora se reconheça a importância da formação universitária, ela não pode ser considerada como única instância formativa. A formação inicial organiza um conjunto de expectativas e estratégias para o enfrentamento dos desafios

que o professor vai encontrar no início da carreira, mas é no exercício de sua profissão que vai ocorrer o tornar-se professor. A consolidação do aprendizado profissional não ocorre somente pela aquisição de conteúdos teóricos. A prática docente reflexiva, ao mesmo tempo em que propicia a aprendizagem continuada, vai conferindo ao profissional da docência sentidos subjetivos sobre o ser professor (pag. 116)

Ela reconhece que durante seu curso de formação inicial, por não ter a pretensão de ser professora, deixou de lado e não deu muita atenção às disciplinas e atividades pedagógicas que talvez hoje pudessem ajudá-la, e por isso, percebe que há a necessidade de se aprofundar mais na docência. Nesse período de transição em que se encontra, apesar de ainda ter algumas incertezas sem saber ao certo o que irá fazer a seguir, a professora Jéssica pensa em explorar novas possibilidades para expandir seus conhecimentos dentro da profissão docente, até mesmo por conta de algumas dificuldades que está encontrando na lida com a profissão.

Profª Jéssica: *Hoje em dia eu tô tendo uma dificuldade com o aluno que tem Síndrome de Down.[...] Ele quase não assiste as aulas, porque tem uma professora específica pra ele, mas às vezes ele fica por lá porque ele tem que ter a interação com os outros alunos. Aí eu tento chamar a atenção dele... [...] Aí eu ficava “Meu Deus, como é que eu vou fazer para esse menino prestar atenção”. Acho que eu... não sei, eu até pensei em fazer uma especialização que tem em educação especial, só para saber lidar com esse tipo de aluno assim, acho que é a principal dificuldade que eu tenho (Entrevista).*

Profª Jéssica: *Aí eu vou vendo o que serve e o que não serve. Eu acho que... sei lá... o professor não tem manual de instrução assim, mesmo que tu passe por uma graduação, que tu estude aquilo mesmo, tu não sai dali sendo um professor, tu não sabe.... Eu muito menos né porque eu não queria, não me interessava, acho que diferente de ti, dos outros meninos lá que a gente percebia que já se interessavam, pela literatura específica para essa área pedagógica né, aquela linguagem... Eu não me interessava por esse tipo de linguagem, eu li... acho que os textos que eu li eu não consigo lembrar de nada, aquelas disciplinas que a gente discutia textos.*

Pesquisadora: *E tu acha que por causa disso tu sente a necessidade de estar buscando mais?*

Profª Jéssica: *Aham.*

Pesquisadora: *Tu já falou ainda agora da especialização né, em educação especial, e eu sei também que tu tem pretensão em fazer mestrado, doutorado... Aí agora tu já pensa em fazer na área da educação?*

Profª Jéssica: *Aham. É... Isso é que tô pensando ainda né. Mas eu acho que eu vou bandear para esse lado, porque eu já tô trabalhando na área, então eu já tenho algumas ideias assim do que eu quero trabalhar. Uma vez eu estava lendo um artigo, aí eu vi o nome lá da autora, é da psicologia escolar, ela tinha doutorado em psicologia escolar... Aí eu “Caramba, existe isso?”. Aí eu achei interessante... (Entrevista)*

Acredito que o fato de Jéssica estar projetando sua vida futura em relação à docência é também um indício de que ela está envolvida pela profissão e se reconhece como professora. Ela busca tornar-se professora com a prática do dia-a-dia em sala de aula, e através da superação

das dificuldades que encontra pelo caminho. Apesar de seu pouco tempo de atuação profissional ela está se deparando com alguns desafios da profissão, como em sua relação com os alunos ou com a direção da escola, que a fazem refletir sobre o que está fazendo e sobre como ser uma profissional melhor.

5.4. Vir a Ser e Se Reconhecer Professor

Através do recorte do movimento da subjetividade da professora Jéssica, presente neste trabalho, procurei evidenciar os aspectos que acredito que foram - e estão sendo - fundamentais para a constituição de sua identidade docente.

No desenvolvimento deste caso, elaborei um modelo teórico na tentativa de promover uma maior compreensão a respeito da constituição da identidade docente do professor de ciências a partir da perspectiva da Teoria da Subjetividade. Este modelo teórico foi sendo construído do estudo e análise do referencial teórico da área de formação de professores de ciências, associados ao estudo da teoria da subjetividade, e que no desenvolvimento da pesquisa também foi sendo associado ao contexto empírico. Foi então a relação que fiz dos destes três aspectos da pesquisa que possibilitaram a formulação do modelo teórico aqui apresentado.

Estruturei então o modelo teórico em três eixos, relacionados entre si, os quais trago a seguir.

5.4.1. Valorização da profissão pelo próprio sujeito

Neste primeiro eixo levo em consideração que a valorização da profissão pelo próprio sujeito é um dos aspectos que possibilita a constituição de uma identidade docente do mesmo. Ao abordar a identidade, González Rey (2003) a define como:

[...] um sistema de sentidos que se articula a partir das configurações subjetivas historicamente constituídas na história de um sujeito concreto e nas condições concretas dentro das quais ele atua neste momento. Como resultado dessa **confrontação entre o histórico e o atual, aparecem situações em que se apresenta a necessidade de o sujeito reconhecer a si mesmo dentro da situação**, de delimitar o seu espaço, o espaço em que encontra a congruência consigo mesmo na situação que está enfrentando; **esse é o momento em que aparece sua identidade**, em que os elementos de sentido em jogo dentro da situação definem emoções que se evidenciam no sentido da identidade” (*grifo nosso*, pág. 263)

Desta forma, considero que para que haja a constituição de uma identidade docente, é necessário que o sujeito reconheça a si mesmo como professor, a partir do paralelo que faz de suas experiências anteriores e as experiências atuais, e as reflexões geradas, que o possibilitam

ressignificar e produzir novos sentidos subjetivos acerca das situações vividas por ele. Entretanto, para que o indivíduo consiga, como sujeito, ser reflexivo, é necessário que ele esteja ativo no processo. Gonzalez Rey e Martínez (2017) consideram como sujeito:

[...] um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar, com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência. É um indivíduo configurado subjetivamente, que gera sentidos subjetivos para além de suas representações, mas que, ao mesmo tempo, toma decisões, assume posicionamentos, tem produções intelectuais e compromissos, que são fonte de sentidos subjetivos e abrem novos processos de subjetivação. Nesse processo, ocorre a abertura de caminhos que levam a mudanças nas configurações subjetivas que hegemonizaram seus posicionamentos em momentos delimitados em espaços-tempos anteriores. (p.72)

Sendo assim, o sujeito para valorizar a sua profissão deve ser participativo, estar ativo e motivado intencionalmente por um propósito, buscando estabelecer ações no presente para conseguir conquistar determinado futuro que almeja. Nesse sentido, refletir sobre onde esteve, está e para onde vai, faz parte desse processo, o que revela o sujeito em sua **incompletude e contradições**. Na tentativa de compreender o sujeito em toda sua complexidade, González Rey procura em sua teoria “compreender o psicológico humano [...] como configurações de sentidos subjetivos que apontam para a complexidade pelo seu caráter multidimensional, recursivo, contraditório e imprevisível” (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, pág. 52).

No caso estudado Jéssica passou a se identificar com a profissão docente e se reconhecer como professora quando sua prática em sala de aula permitiu que, através de suas reflexões e confrontações do passado e presente, ela ressignificasse suas experiências. Foi quando ela começou a valorizar a profissão que ela passou também a se enxergar como professora, quando ela percebeu que na profissão ela também poderia atingir seus objetivos de contribuir positivamente com a sociedade, ajudar a sua família, e fazer mestrado e doutorado, algo com o que ela sonha. Neste momento ela passou também a ressignificar alguns traços de sua personalidade, pois apesar de ela se definir como uma pessoa tímida e que não gosta de falar em público, ela percebeu que precisava superar essas dificuldades para poder atingir um objetivo maior.

5.4.2. Valorização do sujeito no processo de formação

Neste segundo eixo levo em consideração que o sujeito no processo de formação inicial está inserido em um contexto específico, e que a sua relação com este contexto pode

favorecer, ou não, a constituição de uma identidade docente por ele ainda em seu curso de formação.

“Toda ação individual está inserida numa sequência de comportamentos e processos articulados em configurações da subjetividade social que transcendem os processos individuais dentro dos quais eles se gestaram. [...] ambos os níveis da subjetividade sempre aparecem configurados de forma recíproca nos indivíduos e em todos os seus espaços de relações e práticas sociais, o que define o lugar ativo de cada um deles na configuração do outro” (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.45)

Desta forma, não se deve acreditar que o curso por si só deve ser responsável pela formação do professor, assim como também não é apenas a motivação e implicação do aluno que fará com que ele construa uma identidade docente, mas sim uma relação favorável entre os dois.

Então, levando em consideração esses dois fatores – sujeito e contexto - trago quatro situações que acredito serem possíveis variando tais fatores, e que podem favorecer ou não a constituição de uma identidade docente do estudante de graduação.

A primeira situação ocorre em um contexto favorável à formação docente. Nesta situação o sujeito é valorizado e tratado como um futuro professor, ele constantemente recebe os estímulos e tem experiências que colaboram para o seu desenvolvimento profissional, seja em sala de aula e estágios, ao mesmo tempo em que o próprio sujeito está motivado para isto, e implicado em seu processo de formação docente. Esta relação entre contexto e sujeitos são favoráveis à formação docente e também à constituição de uma identidade docente pelo sujeito.

Uma segunda possibilidade é quando o sujeito está motivado para sua formação docente mas o contexto de formação não é favorável para a está formação. Como, por exemplo, um curso de licenciatura em Física, em um departamento onde só tem professores que são bacharéis, e as práticas são orientadas apenas nesse sentido. Um aspecto deste contexto não é favorável ao processo de formação, pois eles não têm uma visão do processo de formação de professores, é uma visão de pesquisadores. Então se tem um contexto que não tem esses aspectos favoráveis, o sujeito ainda que esteja implicado não vai ter o seu potencial todo desenvolvido e/ou favorecido.

A terceira situação ocorre quando o sujeito está em um contexto favorável, onde é valorizado, recebe os estímulos e vive experiências que colaboram para o seu desenvolvimento mas não quer aquilo pra vida dele, então não está motivado para sua formação docente. Neste caso, por não estar implicado, é mais difícil que ainda no curso de formação inicial o sujeito desenvolva uma identidade docente.

Uma quarta possibilidade é quando o sujeito não está motivado e o contexto também não é favorável para a formação docente. Neste caso, nem o sujeito está interessado em seu desenvolvimento docente e nem o curso de formação inicial está direcionado para este sentido. Então, pode ser que o sujeito irá passar por um curso de formação, o qual não irá colaborar para a constituição de sua identidade docente, e após concluir o curso pode ser que este professor nem exerça sua profissão.

Por isso é importante que o curso de licenciatura seja de fato um lugar de formação para o professor, que apresente um contexto favorável para a constituição de uma identidade docente por ele, e que também busque despertar nele uma motivação para a sua própria formação docente.

Em uma pesquisa sobre a formação de professores no Brasil realizada por Gatti (2010), a autora analisou aspectos referentes a licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, foi constatado que “Nas licenciaturas em Ciências Biológicas a carga horária dedicada à formação específica na área é de 65,3% e, para formação para docência, registra-se percentual em torno de apenas 10%” (pág. 1373) e que “uma parte dessas licenciaturas promove especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduações, ou que, claramente, visam a formação de outro profissional que não o professor” (p.1374). Então é necessário que se haja uma preocupação para que a graduação de um futuro professor não seja uma licenciatura apenas no nome enquanto que na verdade são bacharelados.

Os cursos de formação de professores precisam também, além de oferecer uma estrutura curricular para uma boa formação teórica-científica para estes futuros profissionais, se preocupar com a formação de uma identidade docente. Assim como é concebido que dentro de uma sala de aula de uma escola há um universo dentro de cada aluno, também nos cursos de formação de professores é preciso levar em consideração a individualidade de cada um. É importante se ter a concepção de que:

“O objetivo da educação não é simplesmente o de efetivar um saber no aluno, mas seu desenvolvimento como personalidade e como sujeito, cujo curso garantirá os processos de subjetivação associados a esse saber. A sala de aula deve ser vista como um local coletivo [...] deve ser um espaço que estimule as diferenças, que estimule o aluno em sua condição de sujeito individual a desenvolver-se em suas características próprias, em suas necessidades. O aluno deve ser visto como produtor, um criador, condição que deve ser estimulada na educação (GONZALEZ REY, 1999, p.110 – 111, apud MONTENEGRO, 2012, p. 49)

Desta forma, tendo uma formação mais personalizada, onde é levado em consideração toda a individualidade, sua história de vida, sua trajetória e anseios, o sujeito poderá se sentir mais valorizado em seu ambiente de formação, ao mesmo tempo em que os professores que estão responsáveis em formar aquele futuro profissional poderá pensar em uma melhor forma de estimular o desenvolvimento de uma identidade docente ainda durante a graduação.

No caso estudado, Jéssica não estava motivada para uma formação docente. Ela mesma afirma que seu curso de formação inicial foi sua segunda opção e que durante o curso, por estar motivada em seguir carreira na área da pesquisa em Biologia, não dava importância para as disciplinas pedagógicas, práticas dos estágios docentes, e qualquer outra coisa que envolvesse a formação de professores. Então neste caso, independente de estar em um contexto favorável para a formação docente ou não, não houve a constituição de uma identidade docente ainda durante o curso de graduação, o que só veio a acontecer em sua prática em sala de aula.

5.4.3. Experiências significativas e diversas

Neste terceiro eixo levo em consideração que outro aspecto importante para a constituição da identidade docente está relacionado às diversas experiências que o sujeito vivenciou e vivencia até o momento atual, inclusive no que se relaciona ao contexto escolar. A formação do professor deve estar sempre voltada para a escola. Geralmente nos cursos de formação inicial se prioriza os conhecimentos científicos em detrimento dos conhecimentos e práticas pedagógicas. Quando esses são trabalhados, são de forma rasa e abstrata.

Neste sentido, foi constatado por Gatti (2010) que:

É reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação etc.) e que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, onde deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos. Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica (pág. 1374)

Entretanto acredito que o curso deve ser um contexto favorável para a sua formação docente, ao mesmo tempo em que o sujeito deve estar implicado neste processo. Considero que a motivação é essencial para que o curso e as experiências sejam realmente significativas, em relação a isso, Gonzalez Rey (2005) afirma que:

[...] a motivação será o tipo de configuração subjetiva que está na base da produção de sentidos subjetivos comprometidos com a ação na atividade

concreta de cada sujeito singular. Portanto a motivação define-se no sujeito e pelo sujeito e não pelo tipo de atividade. (p. 36)

Sendo assim, deve-se considerar a pluralidade de situações nas quais o sujeito é o centro do processo, sendo melhor destacados os momentos, as interações e o clima social afetivo que é criado pra que ele possa desenvolver experiências significativas. Neste sentido, a motivação não está relacionada apenas às situações que devem “ser motivadoras”, às condições externas, mas também à subjetivação que se produz em função das experiências significativas que ele vai vivendo no momento atual, sobre o que o sujeito estava implicado.

Desta forma, considero que seja importante que o licenciando tenha em seu curso de formação inicial uma diversidade de experiências, abrangendo a sala de aula, os espaços de ensino não formais e informais, e experiência em laboratórios, e que também devam ser significativas na formação deste futuro professor. Pois estas experiências podem proporcionar ao sujeito a oportunidade de reconhecer a si mesmo dentro do contexto no qual está inserido, que para Gonzalez Rey (2003) é um dos aspectos fundamentais para que haja a constituição de uma identidade.

O futuro professor deve, ainda na graduação, experimentar situações diversas onde seja necessário que ele desenvolva recursos próprios para agir em contextos diferenciados, em situações que talvez ele, como professor, possa viver em sua sala de aula. Por isso, é importante que se desenvolva uma:

Formação docente direcionada ao formar-se, não tendo em vista a ideia de colocar em formas, mas de constituir-se baseada em experiências e vivências na atividade docente, o que permitiria ao professor criar novas alternativas ou ser produtor de conhecimento no contexto da realidade vivida. Isso implicaria uma ação formativa pensada para promover o desenvolvimento do docente, orientada para alcançá-lo em seus motivos, bem como considerar aspectos de sua subjetividade, o que poderia configurar rupturas e produção de novos sentidos mediante novas experiências, no contexto das ações formativas das quais participa (OLIVEIRA & TACCA, 2016, p. 17)

Essa diversidade de vivências e situações que exijam do futuro professor um agir criativo frente a experiências específicas vai prepara-lo melhor para situações que possivelmente ele encontrará em sala de aula. O que pode também por sua vez colaborar no desenvolvimento de uma identidade docente por ele, ao se reconhecer como professor dentro daquela situação específica.

É por isso que:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários

selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p. 1375)

No caso estudado Jéssica não estava motivada para sua formação docente, mesmo tendo ingressado em um curso de formação de professores ela não estava motivada para isso. Desta forma, ao perceber que o curso lhe daria a possibilidade de seguir uma carreira diferente que a docência, ela passou a se interessar e investir nesta outra possibilidade, e por isso todos os estágios extracurriculares que ela buscou foram voltados para a área da pesquisa em Botânica, na EMBRAPA e no Herbário da UEPA. Foi apenas nos estágios supervisionados que ela teve contato com a sala de aula e a prática docente, entretanto estes não foram significativos para ela.

Ao concluir o curso e entrar em contato com uma sala de aula e viver experiências significativas, ela começou a se reconhecer como professora, a valorizar a profissão docente. Talvez, se durante a graduação ela tivesse tido contato com mais experiências voltadas à prática docente, à realidade escolar, semelhante às condições que ela encontrou na escola em que trabalha, a constituição de uma identidade docente por ela teria sido iniciada ainda durante a graduação.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início desta trajetória, tenho refletido sobre minhas experiências vivenciadas desde a infância, e também com a família, os amigos, na escola, graduação e mestrado; e acredito que foram todos esses caminhos que me trouxeram até aqui. Mas esta pesquisa se iniciou de fato a partir de minhas inquietações a respeito de uma situação vivenciada ainda na graduação, quando me vi em uma turma de 40 alunos de um curso de licenciatura, onde a grande maioria não desejava ser professor.

Motivada pelo conhecimento de que uma colega que antes nem sequer pensavam em exercer a docência estava trabalhando em uma escola, e gostando da experiência, decidi então **Investigar que condições produzem mudanças na subjetividade de uma professora de Ciências na direção da constituição de uma identidade docente na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González.**

Ao olhar para a área de ensino de ciências e para a psicologia da educação, busquei relações das pesquisas sobre identidade docente do professor de ciências e teoria da subjetividade de González Rey. Deste levantamento não encontrei nenhuma discussão relativa a identidade docente do professor de ciências como produção de sentido subjetivo, e/ou pesquisas que utilizassem a Teoria da Subjetividade para investigar a identidade docente do professor de ciências, também pude observar que ainda são poucos os estudos na área da psicologia da educação que investigam a identidade docente do professor de ciências.

Desta forma me propus a realizar esta pesquisa fazendo uso da Teoria da Subjetividade e investigando a identidade docente do professor de ciências como produção subjetiva, buscando trazer então contribuições na área de ensino de ciências a partir da discussão de uma nova ideia de formação mais preocupada com a subjetividade do professor, como algo complexo, dinâmico e articulado.

Neste sentido, busquei estudar o caso da professora Jéssica e perceber o movimento da subjetividade do sujeito. Ressalto que esta movimentação não se dá por um processo linear, pois vejo que esta transição é possibilitada pela confrontação que o sujeito faz de suas experiências anteriores com as experiências atuais, através das suas reflexões, onde nada está estático ou definido, sendo um processo de constantes idas e vindas.

Inicialmente, Jéssica não desejava ser professora, e entrou no curso de licenciatura como segunda opção. Ao procurar entender os motivos pelos quais Jéssica não cogitava seguir a carreira docente, pude relacionar à sua **personalidade**, pois o professor é um profissional que

está em constante evidência, e Jéssica é uma pessoa mais tímida e reservada. E apesar disso, ela concluiu a graduação, o que atribuí à sua preocupação com a **família**, pois ela é uma pessoa que se importa e valoriza muito sua família, e ter uma profissão poderia ajudar ela a retribuir de alguma forma tudo fizeram por ela até o momento. E também atribuí à **Subjetividade Social** de universidade, pois ter um diploma de curso superior é reconhecido como algo fundamental para a vida de qualquer jovem, para obter o tão desejado sucesso profissional.

Após finalizar a graduação, Jéssica ainda não tinha o desejo de ser professora. Por não obter sucesso em suas tentativas para ingressar nos mestrado em Ecologia e também por questões de necessidade, começou a dar aulas. Mas, para a sua surpresa, ela começou a gostar do que estava fazendo. Foi no decorrer da experiência docente que a professora Jéssica começou a se reconhecer como tal, a reconhecer que se tornou professora ao entrar em uma sala de aula. Ela, que antes não pensava em exercer a profissão docente, ao se encontrar inserida no contexto escolar, também se encontrou na/com a profissão. Atribuo essa afinidade e satisfação a sua **personalidade**, pois Jéssica é uma pessoa que se preocupa com o outro, e sempre espera ajudar da forma que for possível, e para que isso aconteça, ela precisou superar a timidez.

Pude perceber também que Jéssica começou a identificar algumas contribuições diretas da sua graduação para a atuação profissional. Acredito que parte do processo de se reconhecer como professora é o reconhecimento também da graduação como uma formação para a profissão docente.

Foi quando Jéssica começou a dar aulas que seus objetivos e metas foram sendo modificadas, e a profissão docente começou a ser vista com outros olhos por ela, que neste momento passou a se interessar pela docência, e gostar do que está fazendo. Então, mesmo tendo iniciado e concluído um curso de formação de professores sem a intenção de sê-lo, ao lidar com a profissão Jéssica passa a se reconhecer como professora. Desta forma, sua identidade docente passa a ser constituída no decorrer do exercício da profissão. Entretanto acredito que seja a confrontação do passado com o presente, somado à reflexão de suas experiências que permitem essa construção.

O caso estudado foi fundamental para a construção de um modelo teórico na tentativa de promover uma maior compreensão a respeito da constituição da identidade docente do professor de ciências a partir da perspectiva da Teoria da Subjetividade. Entretanto, este modelo teórico foi sendo construído desde o início da pesquisa a partir do estudo e análise do referencial teórico da área de formação de professores de ciências, associados ao estudo e análise da teoria da subjetividade, os quais também fui associando ao contexto empírico da pesquisa no

desenvolvimento deste estudo. Tal modelo teórico foi estruturado em três eixos, relacionados entre si.

No primeiro eixo levo em consideração que a *valorização da profissão pelo próprio sujeito* é um dos aspectos que possibilita a constituição de uma identidade docente do mesmo. Para que haja a constituição de uma identidade docente, é necessário que o sujeito reconheça a si mesmo como professor, a partir do paralelo que faz de suas experiências anteriores e as experiências atuais, e as reflexões geradas, que o possibilitam ressignificar e produzir novos sentidos subjetivos acerca das situações vividas por ele. No caso estudado, Jéssica passou a se identificar com a profissão docente e se reconhecer como professora quando sua prática em sala de aula permitiu que, através de suas reflexões e confrontações do passado e presente, ela ressignificasse suas experiências.

No segundo eixo levo em consideração que deve haver a *valorização do sujeito no processo de formação*, pois ele está inserido em um contexto específico, e a sua relação com este contexto pode favorecer, ou não, a constituição de uma identidade docente por ele ainda em seu curso de formação. Os cursos de formação de professores precisam se preocupar com a formação de uma identidade docente no licenciando. Deve ser levado em consideração toda a individualidade, sua história de vida, sua trajetória e anseios, onde o sujeito poderá se sentir mais valorizado em seu ambiente de formação, ao mesmo tempo em que os professores que estão responsáveis em formar aquele futuro profissional poderá pensar em uma melhor forma de estimular o desenvolvimento de uma identidade docente ainda durante a graduação. No caso estudado, Jéssica não estava motivada para uma formação docente. Então não houve a constituição de uma identidade docente ainda durante o curso de graduação, o que só veio a acontecer em sua prática em sala de aula.

No terceiro eixo levo em consideração que as *experiências significativas e diversas* que o sujeito vivenciou e vivencia até o momento atual é um outro aspecto importante para a constituição da identidade docente. O curso deve ser um contexto favorável para a sua formação docente, ao mesmo tempo em que o sujeito deve estar implicado neste processo. É importante que o licenciando tenha em seu curso de formação inicial uma diversidade de experiências, abrangendo a sala de aula, os espaços de ensino não formais e informais, e experiência em laboratórios, e que também devam ser significativas na formação deste futuro professor. Pois estas experiências podem proporcionar ao sujeito a oportunidade de reconhecer a si mesmo dentro do contexto no qual está inserido. No caso estudado Jéssica não estava motivada para sua formação docente, entretanto ao entrar em contato com uma sala de aula e viver experiências significativas, ela começou a se reconhecer como professora, a valorizar a

profissão docente. Talvez, se durante a graduação ela tivesse tido contato com mais experiências voltadas à prática docente, à realidade escolar, semelhante às condições que ela encontrou na escola em que trabalha, a constituição de uma identidade docente por ela teria sido iniciada ainda durante a graduação.

Neste sentido, acredito que a constituição de uma identidade docente do estudante de graduação deve ser uma prioridade dos cursos de formação. É importante que o licenciando ainda em seu curso de formação inicial possa começar a se reconhecer como professor. Assim, é preciso que o curso promova uma formação menos generalizada, levando em consideração a individualidade de cada sujeito, suas trajetórias e histórias de vida, angústias e anseios. Deve incentivar também a valorização da profissão pelos estudantes, que precisam também se sentir valorizados no contexto da formação inicial. Por sua vez, esta deve proporcionar as estudantes experiências diversas que sejam significativas para a sua formação inicial como futuro professor.

REFERÊNCIAS

ALFONSI, S. **A crise não reconhecida: identidade docente de professores do ensino fundamental II**. São Paulo: 2013, 107p. Mestrado em EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO. Instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Biblioteca depositária: TEDE PUC-SP

ALFONSI, Selma O. ; PLACCO, V. M. N. S. A Crise Não Reconhecida: Identidade Docente De Professores Do Ensino Fundamental II. **Formação Docente**, v. 5, p. 62-79, 2013. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/13/65/1>> Acesso em: 06 jun. 2017

ALLAIN, L. R.; DELGADO, P. C. da S.; COUTINHO, F. A. O PIBID e sua relação com a identidade profissional de professores de Biologia em formação: uma abordagem a partir da Teoria Ator-Rede. In: IX ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, IX ENPEC, Águas de Lindóia – SP. **Atas do IX ENPEC**, 2013. Disponível em:< <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0296-1.pdf>> Acesso em: 06 ago. 2017

APPLE, M. W. Controlando o trabalho docente. In: _____ **Trabalho docente e textos: economia política de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artemédicas, 1995. P.31-81

ARRUDA, S. de M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da aprendizagem docente. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 25-48, nov. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37734>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

BAKHTIN, M. **The dialogic imagination**. Edited by Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec., 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDO, F. R; CALDEIRA, A.M.A. **Investigação sobre a identidade profissional em alunos de licenciatura em ciências biológicas**. *Ciência & Educação*, v. 15, n. 1, p. 155-73, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-7313200900100010&script=sci_abstract&tlng=pt>

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAPALBO, C. **A subjetividade e a experiência do outro: Maurice Merleau-Ponty e Edmund Husserl**. *Rev. abordagem Gestalt*. Goiânia. v. 13. n. 1. p. 25-50. jun. 2007.

CASSIANO, K. F. D.; RIBEIRO, P. B. Caracterização do perfil formativo-profissional de formandos em química licenciatura. In: IX ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, IX ENPEC, Águas de Lindóia – SP. **Atas do IX ENPEC**, 2013.

Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1526-1.pdf>> Acesso em: 06 ago. 2017

CERQUEIRA, S. V. S. e CARDOSO, L. R. Biólogo-professor: relação entre expectativas profissionais e concepções em torno da docência para licenciandos em Ciências Biológicas. p. 143-160. **Revista Contexto & Educação**. Editora Unijuí. Ano 25. nº 84. Jul./Dez. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/991/744>>. Acesso em: 13 set. 2017.

COELHO, C.M.M. (2012) Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. Em: MARTÍNEZ, A.M; SCOZ, B.J.L. e CASTANHO, M.I.S. (Org.) **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, pp. 111-129.

COSTA, M. L. R.; REZENDE, F. Construção da identidade docente em um curso a distância de Licenciatura em Biologia In: IX ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, IX ENPEC, Águas de Lindóia – SP. **Atas do IX ENPEC**, 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1217-1.pdf>> Acesso em: 06 ago. 2017

_____. Construção da identidade docente de um estudante de licenciatura em ciências biológicas em curso a distância: um caso de hibridismo. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 149-170, 2014. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/dqym24>> Acesso em: 06 jun. 2017

CURLEY, Sylvia H. Caldas. **O processo de subjetivação segundo Freud e Lacan**. Brasília:Unb, Dissertação de Mestrado, 1990.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.92, n. 230, p.34-51, jan./abr. 2011.

DUBAR, C. **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles** – Paris: Armand Colin, 1995.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 jun. 2017.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. _____. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

ENQUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.4, p.41-61, 1991.

FARIAS, C. E. de A.; ALBUQUERQUE, C. C.; ARRUDA, M. C. A.; FERNANDES, L. S.; ANTERO, K. F. Percepção da Didática de um Professor de Ensino Superior. In: III

CONAPESC, Campina Grande – PB. **Anais do III CONAPESC**, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conapesc/trabalhos/TRABALHO_EV107_MD1_SA12_ID1034_28052018230223.pdf>

FERNANDEZ, T. A. C.; BONTEMPO, G. C.; GOMES, I. J. T. E.; ARAÚJO, J. M.; TAVARES, M. G. A identidade dos futuros professores de ciências e biologia: a licenciatura (ainda) desprestigiada. In: IX ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, IX ENPEC, Águas de Lindóia – SP. **Atas do IX ENPEC**, 2013. Disponível em:<<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1233-1.pdf>> Acesso em: 06 ago. 2017

FIN, A. O programa de bolsa estágio formação docente e a formação inicial de professores no estado do Espírito Santo: uma experiência de aprendizagem da docência. São Paulo: 2015, 146p. Mestrado em EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO. Instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Biblioteca depositária: TEDE PUC-SP

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education** 22, 219–232, 2006

FRASSON, M. V.; CAMPOS, L. M. L. A opção pela licenciatura e pela profissão de professor: razões reveladas pelas vozes de licenciandos em Ciências Biológicas. In.: VIII do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas, SP. **Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1220-4.pdf>> Acesso em: 13 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.20.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, n. 1, p. 45-56, mar 2005.

GATTI, Bernardete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. N. 98, 1996.

_____. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita. São Paulo, 85p. 2009.

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, v.31, n.113, 2010, p. 1355-1379.

GATTI, B. A., BARRETTO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **O Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GONZÁLEZ REY, L. F. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. **O Social na Psicologia e a Psicologia no Social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. 1ª ed. São Paulo: Thomson, 2005.

GONZÁLEZ REY, L. F; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017, 191p.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3ed. Campinas: Papirus, 2006, 128p.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.

_____. _____. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p.103-133, 2009.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: P&A. 2011. 102p.

_____. Quem precisa da identidade? In: T. T. da Silva (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

HYGINO, C. B.; MOURA, S. A. de; LINHARES, M. P. **Modelos didáticos na formação inicial de professores de física: uma apreciação na perspectiva da análise do discurso**. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2014, vol.20, n.1, pp.43-59. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/ryn9tc>> Acesso em: 06 jun. 2017

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. _____. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JANERINE, A. de S., LEAL, M. C.; QUADROS, A. L. de. Vozes normalizadoras das identidades profissionais de professores de Química do Ensino Médio. In: X ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, X ENPEC, Águas de Lindóia – SP. **Atas do X ENPEC**, 2015. Disponível em:<<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1289-1.PDF>> Acesso em: 06 ago. 2017

KENDZERSKI, C. R. **Timidez e docência: a perspectiva de uma docente tímida**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Em Letras Língua Portuguesa E Respectivas Literaturas. Bagé – RS. 2015. 41p. Universidade Federal Do Pampa. Disponível em: <<http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/2616/1/TCC%20%20II%20%20CLARIS%20KENDZERSKI.pdf>>

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa, 2001

MACHADO, L.. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. 2008. Disponível online: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ciencias_natureza.pdf. Acesso em 30/09/2015.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011

MARCELO, C. Identidade docente: constantes de desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009a.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciência da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b

MARTINEZ, E. W.; GURIDI, V. M. A socialização inicial de uma professora de ciências: conflitos, angústias e contradições. In: X ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, X ENPEC, Águas de Lindóia – SP. **Atas do X ENPEC**, 2015. Disponível em:<<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0657-1.PDF>> Acesso em: 06 ago. 2017

MATIAS, K. T. G.; SANTOS, J. P. J. P. dos; LIMA, G. H. de; LIMA, K. E. C. A interiorização e a construção da identidade docente de Licenciandos em Ciências Biológicas. In: X ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, X ENPEC, Águas de Lindóia – SP. **Atas do X ENPEC**, 2015. Disponível em:< <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0717-1.PDF>> Acesso em: 06 ago. 2017

MERLEAU-PONTY, M. **Le Visible et l'Invisible. Suivi de notes de travail**. Paris: Gallimard, 1964

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Um dos desafios da epistemologia qualitativa: a criatividade do pesquisador. In: A. M. MARTÍNEZ; M. NEUBERN e V. D. MORI (Org.). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p. 61-86.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GONZÁLEZ REY, L. F. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017, 206p.

MIZUKAMI, Maria da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. al. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

_____. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Revista E-Curriculum, SP, V.1, n.1, dez-jul, 2005-2006.

_____. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MONTENEGRO, M.E. O estudo da subjetividade na perspectiva histórico-cultural: um avanço nos clássicos. In: MARTINEZ, A.M; SCOZ, B.J.L; CASTANHO, M.I.S. (Org.) **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 224p.

MORITA, E. M. **O papel da formação continuada no desenvolvimento profissional de professores de ciências**. São Paulo: 2012. 194p. Mestrado em EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO. Instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Biblioteca depositária: TEDE PUC-SP.

MOURA, D. H. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília/MEC/SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote: 1992.

_____. _____. Lisboa: D. Quixote, 1995

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora. 1995.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1995.

_____. As ciências da educação e os processos de mudanças. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo, Cortez, 1996.

_____. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. **O regresso dos professores. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida**. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, 27 e 28 de Setembro de 2007.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*. Madrid, v.350, p. 203-218, 2009.

NUNES, D. de F. **Quem quer ser professor no brasil: uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura**. Brasília: 2015. 126p. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília. Biblioteca depositária: RIUnB

OLIVEIRA, O. B. Reflexões sobre a escrita na formação inicial de professores. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 111-126, 2009.

OLIVEIRA, Q. C. de A. **Formação docente: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio supervisionado do instituto federal**. Brasília: 2015. 147p. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO. Instituição de ensino: Universidade de Brasília. Biblioteca depositária: RIUnB

OLIVEIRA, R. D. V. L. ; QUEIROZ, G. R. P. C. . **A formação do professor como intelectual transformador e os fios que o compõem**: uma análise da a partir da formação inicial de uma professora de química. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 16, p. 339-360, 2016. Disponível em: < <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2720>> Acesso em: 06 jun. 2017

OLIVEIRA, L.S.; TACCA, M.C.V.R. Subjetividade, Docência e Ação Formativa: o valor heurístico de uma nova base teórica. In: TACCA, M.C.V.R. (Org.) **Ação Formativa Docente e Práticas Pedagógicas na Escola**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

PERICO, Waldir; COSTA-ROSA, Abílio da. Sujeito, subjetividade e "ciência" em Freud e Lacan: algumas considerações teóricas prévias a uma intercessão-pesquisa no campo da saúde mental coletiva. **Rev.Mal-Estar Subj**, Fortaleza , v. 14, n. 3, p. 418-432, dez. 2014.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva do ofício do professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PÉREZ-GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade Profissional. **Nunces**, v.III, p. 5-14, set. 1997.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

_____. _____. São Paulo: Cortez. 2000.

_____. _____. São Paulo: Cortez. 2008

PIMENTA, S. G. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. 296p.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, A. F. M., HOBOLD, M. de S., AGUIAR, M. A. L. de. **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisas**. Joinville: UNIVILLE, 2010. p. 79-99.

PRAZERES, S. M. G. **Constituição da subjetividade docente: as implicações na prática educativa**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de Brasília, 2007.

ROLDÃO, M. do C. **Que é ser professor hoje?** A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, Santarém, v. 9, p. 79-87, 1998. (Nova Série)

_____. Professores para que? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. **Discursos: perspectivas em educação**. Lisboa, p.95-120, dez. 2004.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SANTOS, E. B. dos. **O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente**. Brasília: 2013. 285p. Doutorado em educação. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília. Biblioteca depositária: RIUnB

SÁ, C. S. da S. **Currículo ativo e a constituição de identidades profissionais em um curso de licenciatura em química**. Brasília: 2012. 302p. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de ensino: Universidade de Brasília. Biblioteca depositária: Sistema de Bibliotecas da UNEB

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, C.S.B. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: Brzezinski, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente** – Brasília: Plano Editora, 2002.

SILVA, T. T. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da.(Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.73-102, 2009.

_____. _____. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. _____. 11ª ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2012.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

SIQUEIRA, M.; MASSENA, E. P.; BRITO, L. D. Contribuições do PIBID à construção da identidade e de saberes docentes de futuros professores de ciências. In: IX ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, IX ENPEC, Águas de Lindóia – SP. **Atas do IX ENPEC**, 2013. Disponível em:<<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1037-1.pdf>> Acesso em: 06 ago. 2017

SOARES, V. de M.; GALIETA, T. A construção da identidade docente de licenciandos em Biologia: análise de relatórios individuais do PIBID. In: X ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, X ENPEC, Águas de Lindóia – SP. **Atas do X ENPEC**, 2015. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1367-1.PDF>> Acesso em: 06 ago. 2017

STANO, R. C. M. T. **Identidade do professor no envelhecimento**. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

_____. _____. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. _____. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

_____. _____. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

_____. _____. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

_____. _____. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.73. Dezembro, 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais**. Coordenação do Curso de Ciências Naturais. Centro de Ciências Sociais e Educação. Belém, PA, 2009. Disponível

em:<http://paginas.uepa.br/cnat/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=10&id=14:ppp-cnat>. Acesso em: 15 dez. 2016

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Centro de Ciências Sociais e Educação. Belém, PA, 2017. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/prograd/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&task=download&id=286%3Aprojeto-pedagogico-curso-ciencias-biologicas&Itemid=16>

VASCONCELLOS, D. K. **Marcas de memória: implicações no estilo de ensinar**. Brasília: 2016. 89p. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de ensino: Universidade de Brasília. Biblioteca depositária: RIUnB

WOODWARD, K. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que investiga a produção de sentidos subjetivos e a identidade docente de professores de ciências, desenvolvida por **Bruna Lívia da Silva Oliveira**, discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Professora Dr.^a **Andrela Garibaldi Loureiro Parente**.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Sua participação é muito importante para a execução desta pesquisa, pela qual esperamos trazer grandes contribuições para a área de ensino de ciências.

Os resultados deste estudo serão divulgados na dissertação de mestrado, nas bibliotecas da Universidade Federal do Pará, e em eventuais publicações em eventos ou revistas na forma de artigos científicos.

Em caso de dúvida ou qualquer outra necessidade, você pode entrar em contato com a pesquisadora:

Nome: Bruna Lívia da Silva Oliveira

Celular: (91) 98179-0665

Email: brunalivia.so@gmail.com

Endereço: Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI

(R. Augusto Corrêa, 1 - Guamá, Belém - PA, 66075-110)

Belém, 19 de setembro de 2017

Declaro que entendi os termos deste TCLE e de minha participação na pesquisa, e concordo em participar.

Participante da pesquisa

APÊNDICE 2

Complemento de Frases

1. Gosto:
2. O tempo mais feliz:
3. Gostaria de saber:
4. Secretamente eu:
5. Não consigo:
6. Meu maior temor:
7. Quando ensino
8. Meu futuro:
9. Estou aqui:
10. Estou melhor quando:
11. Algumas vezes:
12. Lamento:
13. Meus estudos:
14. Aprender é:
15. A principal preocupação:
16. Amo:
17. Meu maior problema é:
18. Meu trabalho:
19. A profissão me faz pensar:
20. Esforço-me diariamente:
21. O professor:
22. Minha principal ambição:
23. Minha graduação:
24. Nas aulas
25. As aulas de Ciências:
26. Eu prefiro:
27. Sofro
28. Considero que posso:
29. Este lugar:
30. Meus professores:
31. Gostaria:
32. É inspirador:
33. É difícil:
34. Minhas aspirações:
35. O professor de Ciências precisa:
36. Escolhi ser professor:

37. Sempre quis
38. Reconheço importante:
39. Gosto em mim:
40. Não gosto em mim:
41. O lar:
42. Os filhos:
43. O Casamento:
44. Quando tenho dúvida:
45. Sempre que posso:
46. Luto:
47. A Universidade:
48. Ensinar:
49. Meus alunos
50. Me alegro quando:
51. Muitas vezes reflito sobre:
52. Meu maior desejo:
53. Meus pais:
54. A felicidade:
55. O passado:
56. Com frequência sinto:
57. Quando era criança:
58. Minha opinião:
59. No futuro:
60. O estudo:
61. Meus amigos:
62. Eu como professor:
63. Me inspiro:
64. Me enxergo como:

APÊNDICE 3

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

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

PONTOS A SER EXPLORADOS:

- Por que não queria ser professora? O que a fez escolher um curso de licenciatura se não tinha esse desejo? Qual era sua primeira opção de curso?
- O que a fez você emprego na área da docência?
- Quando começou a dar aula? Leciona em quais turmas? Como se sente ministrando aula mesmo sendo uma pessoa tímida e que não gosta de falar em público?
- Queria fazer pós graduação em que área? E agora?
- Por que diz que sua graduação foi frustrante?
- Seu sonho durante a graduação era ser pesquisadora. Chegou alguma vez a considerar a docência durante esse período? E a pesquisa na área da docência?
- Que situações durante a universidade considera que a ajudaram a amadurecer? Algumas situações contribuíram para a sua prática atual como professora?
- Se considera uma boa professora? Que dificuldades está encontrando? O que mais está gostando da profissão?
- Quais são os objetivos de vida hoje?

