



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM QUÍMICA



MARIA CELESTE NOGUEIRA VITORINO GOMES

**IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NA
LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFRPE/UAST**

SERRA TALHADA

2019

MARIA CELESTE NOGUEIRA VITORINO GOMES

**IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NA
LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFRPE/UAST**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito à obtenção do título de obtenção do grau de Licenciado em Química.

Orientadora: Prof^a Dra. Bruna Herculano da Silva Bezerra

SERRA TALHADA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca da UAST, Serra Talhada - PE, Brasil.

G633i Gomes, Maria Celeste Nogueira Vitorino
Identidade e profissionalização docente: um estudo de caso na licenciatura em química da UFRPE/UAST / Maria Celeste Nogueira Vitorino Gomes. – Serra Talhada, 2019.
46f.: il.

Orientadora: Bruna Herculano da Silva Bezerra
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Serra Talhada, 2019.
Inclui referências.

1. Professores Universitários. 2. Professores de química. 3. Professores - Avaliação. I. Bezerra, Bruna Herculano da Silva, orient. II. Título.

CDD 540

MARIA CELESTE NOGUEIRA VITORINO GOMES

**IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NA
LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFRPE/UAST**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito à obtenção do título de obtenção do grau de Licenciado em Química, pela seguinte banca examinadora:

APROVADO EM ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Bruna Herculano da Silva Bezerra

Prof^a Dra. Flávia Cristiane Vieira da Silva

Mestranda Cláudia Thamires da Silva Alves

SERRA TALHADA

2019

DEDICATÓRIA

Quero dedicar esse trabalho a uma das pessoas mais importantes da minha vida, a minha avó Celeste, que esse ano completa seus oitenta anos de muito amor, força e que me inspira todos os dias a ser uma pessoa melhor. Amo você, vó!

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente aos meus pais que acreditaram na minha escolha e me incentivaram durante todo o curso a continuar, sem medir esforços para que eu pudesse trilhar essa jornada. Onde meu pai teve que subir em muita escada e pintar a casa dos outros para me dá educação e não deixar que faltasse nada. Ao meu irmão que sempre acreditou em mim e mesmo de longe conseguia me apoiar quando eu pensava em desistir. A minha professora “Tia Cláudia” que sem ela talvez não tivesse chegado até aqui, graças ao meu primeiro emprego do qual gastava todo o salário para estudar aqui em Serra Talhada. Não posso esquecer da galera do ônibus que faziam das duas horas de viagem um momento de confraternização e onde eu encontrava meus maiores exemplos de determinação, é pra você Daniel, Lucas e a todo mundo daquele ônibus que tinha tudo pra desistir mas que acreditavam nos seus sonhos, vocês são demais. A minha tia Cila que por vezes quando o financeiro apertava tava ali acreditando no poder que a educação tem de mudar a vida das pessoas. Tia Bé que mesmo sem ter terminado o ensino médio sabia o quanto isso era importante para mim e me presenteou com uma mala para eu dar os primeiros passos da vida adulta. A tia Branca meu exemplo de educação e incentivo. As minhas irmãs que não são de sangue mas serão sempre as minhas rochas, Joana, Carine, Karol, Camila e Ariany, amo vocês. As minhas amigas que mesmo de longe torcemos umas pelas outras Hayanny, Rayanny e a Cinthia minha amiga e agora comadre. Aos meus amigos do peito que fazem parte da minha vida a 14 anos, Lucas Carvalho, Gisele. Não podendo esquecer da minha segunda casa que é Serra Talhada onde encontrei pessoas maravilhosas ao longo desses anos de graduação, ao meu eterno ap 301, vocês marcaram minha vida Danilo, Luana, Juliana, Miguel, David. Aos vizinhos mais parceiros do mundo Fabrício e Tácio. Aos amigos que uast me deu Denis, Fernando, Biel, Alice, Aline, Clebin, Brício, Roberta, Arthur, Pedrinho, Carlinha, Guilherme, Vinicius, minhas festas nunca mais serão as mesmas afinal nem só de sofrimento vive o universitário. A minha joia de pessoa que é essa menina, Renatinha, empreendedora, parceira e tá aqui pra toda hora, você é um presente minha amiga. Ao professor Bruno Leite que me concedeu a primeira bolsa de extensão aqui na universidade, isso mudou minha vida acadêmica. A Ledjane que é esse exemplo de profissional e tive o prazer de estudar junto. O que dizer de você Amanda, a química nos juntou e ninguém separa mais, tão parecidas e diferentes ao mesmo tempo, competente em tudo que faz, amiga, que venham muitos anos de amizade pela frente. A essa sala que me adotou e que trilhamos uma história tão massa Marcelo, Maiara, Leiliane, Vanessa, Antônio, July. Ao meu parceiro, amigo, Edson Mendes

que foi meu porto seguro durante os últimos dois anos de curso, com muita paciência, carinho e apoio, nunca vou esquecer tudo o que fizestes por mim. Ao meu amado o quarto 10, essas meninas são uma família para mim, Thamila, Maria de Lurdes, Maria Helena, Neidinha e Gerlânia, vou lembrar sempre de vocês com muito carinho. Agora um agradecimento especial, a essa pessoa que acreditou no meu potencial e não mediu esforços para me ajudar a construir essa pesquisa e que está vivendo um momento lindo, a professora, orientadora, dedicada e competente Bruna Herculano. A todos os meus professores que trabalharam para essa formação. As grandes amizades que construí durante a estadia na UAST. A todos os meus amigos e familiares e a cada um que tornou esse curso mais leve. O meu muito obrigado!

EPIGRAFE

“Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo.”

Malala Yousafzai

RESUMO

A constituição da identidade docente tem sido objeto de estudo há muito tempo na área das ciências humanas com a finalidade de compreender melhor os processos e influências presentes nessa discussão na formação dos professores. Na literatura diversos autores mostram que a constituição da identidade sofre influências não apenas das experiências da formação inicial dos docentes, mas, também de vivências e experiências anteriores a esse processo formativo. A presente monografia tem por objetivo analisar aspectos da construção da identidade e da profissionalização docente de licenciandos em química a partir das influências do estágio supervisionado e/ou de processos anteriores à formação inicial experienciados pelos sujeitos nessa construção. O estudo se caracteriza como estudo de caso de caráter qualitativo, mas, com alguns dados quantitativos quanto ao perfil dos participantes. Foram sujeitos de pesquisa 8 licenciandos em Química da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) na Unidade Acadêmica de Serra Talhada-PE (UAST), no final do curso, que haviam finalizados as disciplinas de estágios obrigatórios. Foi realizada uma entrevista semi-estruturada, individualmente, com a intenção de compreender através das entrevistas as experiências vivenciadas pelos participantes em diversos momentos do processo de constituição da identidade. As entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas e analisadas com base em elementos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Nos resultados a análise temática apontou aspectos da constituição da identidade e da profissionalização docente, a partir das categorias evidenciadas na análise, das quais destacam-se: as influências e o relacionamento com os professores, os processos de ruptura que levam a tomada de decisão em relação à carreira docente. Além de outros aspectos evidenciados na análise de oposições, das quais destacam-se: a inexperiência com a docência e a importância dos programas que auxiliam na formação docente foram alguns dos aspectos apontados no texto. Essas contribuições se tornam pertinentes para a pesquisa por se tratar da vivência desses futuros professores quando envolvidos nesse processo íntimo e subjetivo que é a constituição do perfil identitário e aspectos que o levam a profissionalização.

Palavras-chaves: identidade docente, formação, análise de Bardin

ABSTRACT

The constitution of the teaching identity has long been studied in the area of human sciences in order to better understand the processes and influences present in this discussion in the training of teachers. In the literature, several authors show that the constitution of identity is influenced not only by the experiences of the initial formation of teachers, but also by experiences and experiences prior to this formative process. The purpose of this monograph is to analyze aspects of the construction of the identity and professional professionalization of undergraduate students in chemistry based on the influences of the supervised stage and / or processes prior to initial training experienced by the subjects in this construction. The study is characterized as a qualitative case study, but with some quantitative data regarding the profile of the participants. A total of 8 chemistry graduates from the Federal University of Pernambuco (UFRPE) at the Academic Unit of Serra Talhada-PE (UAST), at the end of the course, completed the subjects of compulsory traineeships. A semi-structured interview was conducted, individually, with the intention of understanding through the interviews the experiences lived by the participants in various moments of the process of constitution of the identity. The interviews were audio-taped and later transcribed and analyzed based on elements of Content Analysis (BARDIN, 2016). In the results, the thematic analysis pointed to aspects of teacher identity and professional development, from the categories highlighted in the analysis, of which the following stand out: influences and the relationship with teachers, the processes of rupture that lead to decision making in relation to the teaching career. In addition to other aspects evidenced in the analysis of oppositions, of which the following stand out: the inexperience with teaching and the importance of the programs that aid in teacher training were some of the aspects pointed out in the text. These contributions become pertinent to the research because it deals with the experience of these future teachers when involved in this intimate and subjective process that is the constitution of the identity profile and aspects that lead to professionalization.

Keywords: teacher identity, training, Bardin analysis

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 IDENTIDADE DOCENTE	15
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	18
2.3 INFLUÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO (ESO) NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	23
3 METODOLOGIA	28
3.1 ANÁLISE DOS DADOS	30
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
4.1 CONSTRUÇÃO DO PERFIL DOS DISCENTES	34
4.2 ANÁLISE DA SEÇÃO “EU NA ESCOLA”: INFLUÊNCIAS DAS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES À FORMAÇÃO INICIAL	40
4.3. ANÁLISE DA SESSÃO “A ESCOLA EM MIM”: INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL E DOS ESO’S NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

1 INTRODUÇÃO

Na pesquisa em ensino de ciências muito se questiona sobre o papel do professor em sala de aula nas mais diversas abordagens de ensino, e diversas expressões são criadas no inconsciente coletivo que assumem sentidos muito diversos em relação ao real papel do professor, expressões como: mediador, transmissor, orientador são usadas para tipificar o que tange às obrigações do docente.

O reducionismo desse papel do professor a mero transmissor de conteúdos é inadequado diante das outras dimensões sociais ao qual o professor está vinculado, pois antes mesmo de ser o professor ele é o cidadão e sua identidade social se vincula às suas práticas docentes. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2015):

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p.3)

Nesse contexto, a prática do professor em sala de aula nos revela muito mais das suas concepções e identidade docente do que unicamente aspectos da formação em si, expondo assim na sua prática aspectos morais, políticos, posicionando-o como um cidadão crítico. Para GHEDIN, OLIVEIRA, WHASGHTON (2018) os docentes que não tem clareza de sua identidade profissional restringem o seu campo de ação a mera reprodução de conhecimentos disciplinares em sala de aula, o que contribui para a apatia dos estudantes, conseqüentemente, não despertam neles o interesse e tão pouco a criticidade.

O que está intimamente ligado ao tipo de profissional que esse professor está se tornando. Para Pimenta e Lima (2004, p.62) “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério, no entanto é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções do professor que o curso se propõe a legitimar”.

Sendo assim, outro aspecto que merece nossa análise e compreensão diz respeito a profissionalização docente. Essa é uma discussão de suma importância no contexto social e político que estamos vivendo, no qual se propõe que a condição necessária à profissão é o “dom” e a formação parece assumir um papel periférico nesse processo e são discursos dessa natureza que acabam legitimando o notório saber.

Diante deste novo cenário educacional o processo de profissionalização dos professores torna-se um fator importante para a continuidade ou não na profissão, tendo em

vista os objetivos educacionais a serem atingidos. De acordo com Pimenta (1997), a sociedade exige uma educação capaz de preparar o cidadão social, técnica e cientificamente. Assim, ao professor cabe a mediação entre a sociedade da informação e o conhecimento, visando, por meio da atividade reflexiva contribuir para a formação humana de seus estudantes. Este processo de formação até atingir a docência passa por etapas determinantes desde a iniciação na vida escolar que pode trazer experiências marcantes, ainda enquanto estudante, até o momento no qual o contato com a sala de aula torna-se realidade, no campo profissional, por exemplo, durante o estágio supervisionado obrigatório. Segundo Pimenta (1997):

O estágio supervisionado torna-se imprescindível no processo de formação docente, pois oferece condições aos futuros educadores, em específico aos estudantes da graduação, uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor e, a partir desta experiência os acadêmicos começarão a se compreenderem como futuros professores, pela primeira vez encarando o desafio de conviver, falar e ouvir, com linguagens e saberes distintos do seu meio, mais acessível à criança. (PIMENTA, 1997, p.5)

Quando se fala em estágio supervisionado e profissionalização docente nos cursos de formação inicial, por exemplo, se discute o desafio em superar a dicotomia teoria *versus* prática. O enfrentamento dessa dicotomia entre teoria e prática acontece a partir do primeiro contato com a sala de aula onde é perceptível que a realidade vai além dos conteúdos vistos na universidade e inúmeras estratégias precisam ser levadas em consideração na hora da prática.

É durante o estágio que se experiencia a cultura escolar, as burocracias documentais, o contato direto com as famílias dos estudantes e os diversos contextos sociais nos quais os estudantes estão inseridos que devem ser levados em consideração.

Durante o processo do estágio, o licenciando nota que as adaptações passam a ser uma prática frequente nessa profissão, onde um profissional qualificado, não é necessariamente a pessoa com mais afinidade com os livros e sim o professor crítico, tecnicamente competente e adaptável aos desafios da sala de aula. É nesta fase que os discentes percebem que a formação recebida durante a universidade muitas vezes não dá conta dos problemas que emergem no contexto escolar: limitações estruturais, falta de recursos e materiais e métodos de ensino tradicionais culturalmente adotados pela escola.

Esses são alguns dos desafios que precisam ser encarados no âmbito escolar pelos estagiários e que exigem: formação profissional, motivação, criatividade e conhecimentos diversos sobre a produção de pesquisa na área de ensino que apontam alternativas aos problemas e desafios atuais vivenciados no contexto escolar.

Nessa perspectiva, o processo de profissionalização deve considerar aspectos pessoais, profissionais e organizacionais, uma vez que os saberes do profissional são construídos das mais diversas fontes. Assim, de acordo como Wittorski (2014) a profissionalização da carreira

docente constitui: “[...]um processo de negociação, pelo jogo dos grupos sociais, com o intuito de fazer reconhecer a autonomia e a especificidade de um conjunto de atividades, e um processo de formação de indivíduos para os conteúdos de uma profissão existente.” (WITTORSKI, 2014, p. 899 e 900).

Assim, consideramos o estágio supervisionado obrigatório como uma etapa na formação inicial de professores na qual esses aspectos: pessoais, profissionais e organizacionais e essa negociação entre os grupos sociais emergem mais fortemente desafiando os licenciandos a estabelecerem relações entre teorias e práticas no contexto real da profissão. E esses aspectos da constituição da identidade e profissionalização docente emergem como questões em meio aos desafios do espaço escolar, as dúvidas em relação a permanência ou não na profissão, e as questões ou lacunas epistemológicas em relação à própria formação do futuro professor.

É a partir dessa afirmativa que são construídas as questões norteadoras desta pesquisa. De forma mais ampla: Como a identidade docente se constitui ao longo da vida do indivíduo na sua relação com o mundo, a escola e os processos formativos que experiencia? E olhando, especificamente para a formação inicial: Quais as contribuições do estágio supervisionado obrigatório (ESO) para a constituição da identidade do futuro professor e sua profissionalização docente?

Embora, a formação da identidade profissional dos professores e sua profissionalização vá além do trabalho que é realizado na universidade, reconhecemos na formação inicial e no estágio supervisionado obrigatório etapas importantes para a constituição da identidade e profissionalização docente. Muito embora, não sejam os únicos espaços que contribuam para esse processo, é nessa fase que reside a base constitutiva da identidade e da profissionalização, do ponto de vista epistemológico e que se confronta com a realidade escolar.

Nesse contexto se justificam nossas questões de pesquisa e estruturam nosso objetivo geral que é: analisar aspectos da construção da identidade e da profissionalização docente de licenciandos em química a partir das influências do estágio supervisionado e/ou de processos anteriores à formação inicial experienciados pelos sujeitos nessa construção. Tendo como objetivos específicos:

- Identificar através de entrevistas, experiências anteriores à formação inicial que influenciaram no processo de construção da identidade docente e na escolha pela profissão;

- Identificar aspectos da profissionalização docente e a importância da formação escolar e da formação inicial nessa construção.
- Avaliar as contribuições e as influências do ESO para a construção da identidade e para a profissionalização docente;

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando nossa proposta de pesquisa e os objetivos gerais e específicos apresentados, se faz necessário uma discussão quanto a alguns aspectos que se constituem como tópicos importantes que envolvem o estudo proposto neste trabalho. Em primeiro lugar, discutiremos aspectos que envolvem a construção da identidade docente e como essa construção pode ocorrer ao longo das etapas de formação e de vida dos indivíduos. Logo após, abordaremos aspectos importantes da formação de professores e suas contribuições para a construção da identidade e profissionalização docente. E no último tópico, abordaremos sobre a importância do estágio supervisionado obrigatório (ESO) para a formação inicial de professores e suas influências na construção da identidade docente e nos aspectos que envolvem a profissionalização.

2.1 IDENTIDADE DOCENTE

No contexto da formação de professores, ao longo dos anos, a questão da construção da identidade docente e sua importância vem sendo discutida na área de educação e na área de ensino. Para iniciarmos essa discussão, a primeira questão que se faz necessária é conceituar o termo identidade. De acordo com Woodward (2009, p.39-40):

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. (WOODWARD, 2009, p. 39-40)

Quando refletimos sobre a profissão do professor, essa marcação pela diferença, apontada por Woodward (2009) que envolve os sistemas simbólicos de representação está presente, constituindo inclusive uma visão estereotipada sobre a profissão e o profissional de educação. A sociedade de uma forma geral tem diversas representações para definir a profissão, no entanto, de forma mais específica quando tratamos a identidade do professor de fato, o que visa diferenciar o professor das outras profissões são marcações quanto: ao tipo de formação, o público alvo, o ambiente de trabalho e as estratégias e recursos utilizados. É todo esse conjunto que torna a profissão significativa e nos distancia de visões mais ingênuas que reduzem a profissão a um “dom” e nos conduzem a pensar nas especificidades que envolve a formação de professores a construção da identidade docente.

De forma mais específica, a construção da identidade docente leva em consideração não apenas aspectos da formação inicial, da atuação do professor em sala de aula (experiências), mas, em muitos casos a história de vida do sujeito, sua relação anterior com a escola e seus respectivos professores.

Autores como (COSTA; BEJA; REZENDE, 2014; PIMENTA; LIMA, 2004) já apontam que a construção da identidade docente é anterior até mesmo a prática. Para esses autores a constituição da identidade docente se dá em diversos períodos, não somente durante a formação inicial, derivando assim do acúmulo de experiências do licenciando desde o seu histórico escolar, com experiências que lhes foram significativas, quanto aos valores e referências socioculturais, a partir das quais ressignifica sua prática profissional.

De acordo com Pimenta (1999), a identidade docente está intimamente ligada ao processo de construção social e as mudanças na sociedade implicam diretamente na ressignificação dessa identidade. Nesses termos a constituição da identidade docente é um processo contínuo de ressignificação a partir de diversas experiências.

Rosa e Corradi (2007) complementam essa definição apontando que esse processo de constituição identitária não é estático, no qual, o profissional torna-se professor ao “colar o grau”, e sim dinâmico e marcado por muitas influências. Para as autoras a identidade pode ser compreendida como algo fragmentado, multiplamente construído por discursos, práticas e posições e em constante processo de transformação.

O que retrata perfeitamente o cenário de construção da identidade docente e essas recorrentes transformações no perfil identitário são os discursos sociais predominantes que se transformam de acordo com as mudanças na sociedade, nas legislações, estatutos, normas, permanecendo apenas o que for visto como estritamente necessário. O que corrobora com a ideia de Pimenta (1996) quando aponta que:

[...] 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. (PIMENTA, 1996, p.76)

Temos visto ao longo de décadas que essa significação social do profissional docente tem mudado para se adequar às necessidades que a sociedade impõe. O professor já foi mestre, filósofo, catequizador, técnico, transmissor do conhecimento e todas essas denominações se alinham ao momento histórico, social e político e tiveram sua importância histórica. Em nossa concepção compreender o real papel do professor em sala de aula implica também na compreensão quanto ao significado que essa profissão possui não apenas no chão

da escola, mas também na sociedade. Para Sacristán (1999, p.148) “os professores são principalmente agentes culturais e suas posições, aquilo que desenvolvem e acreditam que devem difundir, são determinantes para suas práticas”.

A tomada de consciência da sua real responsabilidade enquanto educador e a autonomia no seu espaço de ensino, tem por objetivo tornar o professor também um pesquisador que desenvolve as suas habilidades de criticidade e estimula a construção dessas e de outras habilidades nos estudantes, para além da reprodução assujeitada de conhecimentos que parecem prontos, acabados e absolutos.

Nesse contexto, o ato de ser professor perpassa por uma discussão quanto a aspectos importantes no que diz respeito a profissão: a formação da identidade profissional e sua relação com a dimensão social do ser professor e a profissionalização docente.

Considerando essa relação entre a identidade docente e a dimensão social da profissão, GHEDIN, OLIVEIRA, WHASGHTON, (2018) afirma que a identidade docente pode estar diretamente ligada a fatores presentes na construção da prática docente. Para o autor:

É necessário que se defina qual é o papel do professor na educação do terceiro milênio, entretanto, anterior a isso é importante entendermos qual a sua identidade profissional e qual sua função na sala de aula, se a de retransmitir conteúdos elaborados exclusivamente em contextos externos à escola, sem nenhuma relação com a sua realidade e com a realidade de seus estudantes ou a de construir seu próprio conhecimento por conta de uma produção teórico-prática consistente pautada em métodos e uma perspectiva epistemológica. (GHEDIN, OLIVEIRA, WHASGHTON, 2018, p. 101)

O entendimento quanto a identidade e ao papel social do professor na atualidade contribui para as mudanças necessárias na prática dos professores, que agora podem ser embasadas com metodologias que propiciem essa ponte entre conceitos e a realidade do aluno. Para Japiassu (2006, p.49) “ao ter consciência da sua própria identidade docente o professor poderá legitimar a sua identidade de pesquisador contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem e desenvolvendo a criticidade e autonomia do estudante.” E esse processo de tomar consciência quanto a identidade profissional contribui para a compreensão da dimensão social que a profissão para com a sociedade e com a formação crítica dos alunos.

Logo, a identidade docente torna-se um objeto de estudo amplo que se constrói em diversos âmbitos, em casa, na escola, no ambiente de formação. As autoras Rosa e Corradi (2007) afirmam que a construção de identidades profissionais deriva da articulação entre uma operação interna ao indivíduo (para si, subjetiva ou biográfica) e uma operação externa entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objetiva ou relacional).

Dado a importância dos ambientes que ajudam a compor o processo de constituição identitária que acontece tanto de modo interno de acordo com a personalidade do indivíduo como de modo externo diante das suas experiências, dentre esses espaços Veiga e D'Ávila (2008) trazem reflexões sobre temas relacionados aos processos de formação, profissionalização docente e o reconhecimento profissional, bem como sobre as questões epistemológicas fundantes que, segundo elas, estão relacionadas a esses temas.

Para as autoras, esses processos apesar de diferentes estão interligados, sendo a profissionalização um processo de aquisição de capacidades específicas que começa com a formação inicial, mas se estende enquanto o docente se constitui como profissional. Nesse processo estão envolvidas características subjetivas inerentes ao docente, tais como aptidões, atitudes, valores e formas de trabalho. A partir dessas concepções se faz necessário ampliar a discussão da importância dessa formação e profissionalização docente, tópico que será apresentado a seguir.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

O esclarecimento do processo histórico da formação de professores de Química no Brasil contribui para a compreensão quanto a atual conjuntura da formação inicial de professores no país. E, partir disso é possível traçar a relação entre a qualidade e quantidade dos cursos de licenciaturas que oferecem essa formação.

No âmbito da formação de professores, as discussões quanto a necessidade de um projeto educacional que contemplasse a formação do indivíduo qualificado para o mercado de trabalho do mundo globalizado, já vinha acontecendo desde a década de 80 por organizações como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e os Fóruns de Licenciatura que impulsionaram vários movimentos, os quais resultaram em reformas na legislação e nos currículos.

A partir desse novo cenário o movimento, gradativamente, vem introduzindo uma nova lógica de organização, gestão e regulação da educação brasileira (GATTI, 2010; CÁRIA & OLIVEIRA, 2016). Entre os documentos oficiais, o marco legal que aborda a questão da formação de professores no país é a o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96. Com isso, a profissionalização ganhou força para que houvesse uma atualização que se a tornasse um processo, o qual oferecesse condições mínimas necessárias para uma formação de

qualidade, e por consequência para exercício profissional docente coerente com as necessidades do país. Nessa perspectiva, a profissionalização passa a ser entendida como relacionada à intelectualidade e à politicidade próprias ao magistério, acaba transformada em compromisso com a competência, ao tempo em que expropria a filiação à profissão. (LINS, 2013).

No que diz respeito a profissionalização docente, todas essas atualizações implicam em mudanças em todo um sistema de formação e exigem adequações às necessidades políticas e sociais promovendo maior proximidade com as bases educacionais da legislação vigente. O que por consequência, implica para o âmbito educacional numa série de preocupações relacionadas à formação dos professores - não apenas a inicial, mas também a continuada - e dos gestores educacionais (CÁRIA & OLIVEIRA, 2016).

A exigência por profissionais preparados evidencia a complexidade da profissionalização docente, com isso o sentido de formação profissional é bem mais amplo, não se restringe a formação inicial, continuada ou em serviço, nem tão pouco a participação em alguns cursos esporádicos de treinamento ou palestras. A profissionalização do professor exige processos de formação planejados e intencionais ao longo da vida acadêmica e profissional do indivíduo, ficando a cargo do poder público, algo que é previsto em instrumentos legais: a efetivação de políticas públicas consistentes que venham a garantir condições adequadas para a formação do professor ao longo de sua carreira (CÁRIA & OLIVEIRA, 2016).

Apenas a partir das reformas educacionais da educação básica que se iniciaram na década de 1990 e se pautaram no modelo neoliberal de educação, que decidiram por atrelar as necessidades formativas do professor às demandas formativas da educação básica (FREITAS, 2002). Agora a formação desses professores teria que propiciar não apenas uma educação pautada na reprodução conteudista e sim oferecer condições e um planejamento que fosse suficiente para formar um profissional que se adequasse às novas necessidades educacionais instituídas na educação básica do país. Mello (2000, p. 101) traz essa nova visão instaurada sobre o que deveria ser a formação dos professores:

A mudança nos cursos de formação inicial de professores terá de corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica, mantendo com esta sintonia fina. Não se trata de criar modismos, mas de buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição, nos futuros professores, das competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica.

No presente momento o ato de ensinar não estava pautado somente no fazer por fazer, as mudanças na sociedade trouxeram como pauta o termo competência para a formação de professores. Quanto ao tema Dias (2003, p. 4) traz as seguintes ponderações:

Nesse processo, importa que o sujeito se prepare para viver em um mundo mais competitivo, no qual o desenvolvimento da empregabilidade torna-se vital. Esse processo de formação deve ser construído pelo próprio sujeito e deve ter caráter permanente, é o aprender a aprender. Destacam-se ainda como elementos desse discurso curricular a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, o desenvolvimento da produtividade visando à eficácia do sistema bem como do trabalho docente.

Essas mudanças no processo de formação de professores em termo de tornar mais sério e coerente com as necessidades educacionais do país se constituiu como um passo importante para a valorização da formação desses profissionais, visto que as mudanças também nas diretrizes e bases da educação brasileira agora asseguravam uma formação específica para o exercício da atividade docente. Ao entrar em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – tornou como requisito mínimo para a docência no ensino básico a formação em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação (BRASIL, 1996).

O que se esperava na época com essa mudança era a ampliação das licenciaturas nas universidades públicas e conseqüentemente um aumento no número de ingressantes. No entanto, Frigotto e Ciavatta (2004) apontam que houve na verdade uma estagnação do número de vagas na universidade pública e um aumento significativo na indústria do diploma nas instituições privadas, semelhantemente ao que aconteceu nas décadas de 1960 e 1970 com os cursos de formação de professores.

Como tentativa de amenizar esse efeito, o governo federal propôs então o decreto 3.462/00, que previa a inserção do Centro de Educação Federal Tecnológica (CEFET) no sistema federal de formação de professores:

Art. 1º O art. 8º do [Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997](#), passou a vigorar com a seguinte redação: [Art. 8º](#) Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei nº 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Essas mudanças foram importantíssimas quando se pensa na ampliação dos cursos de licenciatura e na oferta de vagas. Além disso, um novo cenário se apresentava nas licenciaturas: cursos que antes não apresentavam um cuidado necessário com a formação dos professores nas áreas das ciências exatas, com matrizes curriculares e perfis que eram

aglomerados em uma única habilitação passaram a considerar as especificidades de cada área, sendo criados cursos de licenciatura mais específicos para atender a demanda formativa nas diferentes áreas do conhecimento em busca de uma formação cada vez mais completa. Assim como os mestrados que agora oferecem cursos específicos nas áreas de ensino, por exemplo, oferecendo assim um maior subsídio para o estudo de metodologias que irão ajudar na atuação do professor em sala de aula.

A formação dos professores que agora caminha para um aperfeiçoamento tanto pedagógico quanto nas áreas específicas de cada curso, respectivamente, buscam acompanhar as transformações da sociedade e novas demandas formativas da profissão. Nas palavras de Marcelo García (1999) apud Bastos e Nardi (2008, p.26) a formação de professores pode ser definida como:

[...] área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Entendemos que essas experiências e essas discussões são fundantes no processo de formação, pois é nela que são constituídos os valores, as abordagens que entram em contato com os alunos, as aptidões em grupo que esta profissão requer e só a partir de uma formação que ofereça espaço para essas atividades que o profissional terá conhecimento de seu papel educacional. O que só se torna possível quando temos conhecimento das novas demandas formativas na educação contemporânea, em que se deve deter uma série de habilidades e valores de forma a ser capaz de interligar tais habilidades aos conteúdos e a realidade a qual o aluno está inserido. Tardif (2002, p. 60) aperfeiçoa e complementa essa discussão falando em termo de saberes necessários ao exercício docente e traz que os saberes docentes são compostos por:

[...] conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes” que orientam o trabalho do professor. Contudo, para ele, não é qualquer manifestação do professor que é considerada um saber, pois somente se pode falar em saberes nos casos em que o docente é capaz de apresentar razões de diversas naturezas para "seus pensamentos, seus juízos, seus discursos, seus atos.

Acreditamos que essas competências e habilidades sejam advindas de uma formação de professores mais completa, a qual, é capaz de propiciar aos profissionais uma maior segurança no exercício de suas funções e também uma atuação mais competente na formação dos seus alunos ultrapassando limitações não apenas de estruturais, mas atitudinais e

procedimentais. Nesse contexto, torna-se necessário entender a importância da formação inicial, como mostra Gatti et. al. (2011, p.89):

[...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Diante dessa discussão, observamos que a profissionalização docente não é uma discussão nova no âmbito da formação de professores. Diversos autores (GATTI, 2011. TARDIFF, 2002. GARCIA, 1999) supracitados tratam sobre a importância de uma formação consistente que seja capaz de capacitar verdadeiramente o professor e não somente passar por disciplinas em contextos que não irão agregar ao exercício docente desse futuro professor. Por isso, a necessidade de desencadear nessa etapa de preparação para a docência espaços voltados também para a sua atuação prática, para além dos aspectos teóricos vistos ao longo dessa etapa de profissionalização. Essa relação teoria e prática na formação inicial é essencial, tendo em vista as especificidades e desafios inerentes ao ensino das ciências. De acordo com Krasilchik e Marandino (2007, p. 19):

[...] é possível identificar certo consenso entre professores e pesquisadores da área de educação em ciência que o ensino dessa área tem como uma de suas principais funções a formação do cidadão cientificamente alfabetizado, capaz de não só identificar o vocabulário da ciência, mas também de compreender conceitos e utilizá-los para enfrentar desafios e refletir sobre seu cotidiano.

Quando refletimos sobre o desafio de ensinar e aprender ciências percebemos o importante papel da formação inicial para a construção da identidade e profissionalização docente, no entanto, apontamos as contribuições da formação continuada para complementariedade e aperfeiçoamento dos saberes e competências da profissão. O espaço de formação inicial é essencial, mas, muitas vezes não é suficiente para se adequar a todas as necessidades de aperfeiçoamento profissional, assim justifica-se em muitos casos a necessidade e importância da formação continuada (seja acadêmica ou em exercício) numa tentativa de suprir as lacunas advindas da formação inicial. Ao exercer essa função a formação continuada é importante na qualificação desse profissional, que ao entrar em contato com os avanços científicos da área se mantém atualizado e pode tratar nesses espaços formativos das dificuldades de realização da transposição didática (CHEVALLARD, 1991) do conteúdo das Ciências para as aulas do Ensino Fundamental e Médio, pois além de saber o conteúdo o professor precisa saber como ensiná-lo. Levando em consideração esses conteúdos a serem ensinados nas ciências, Maldaner (2006, p. 45) exemplifica uma situação comum vivenciada por professores de Química ao afirmar que:

[...] é diferente saber os conteúdos em um contexto de Química, de sabê-los, em contexto de mediação pedagógica dentro do conhecimento químico. (...) Ausente a perspectiva pedagógica, o professor não saberá mediar adequadamente a significação dos conceitos, com prejuízos sérios para a aprendizagem de seus alunos.

Visto isso, defendemos a importância da profissionalização docente na formação inicial que não apenas siga rigorosamente dentro de diretrizes e bases legais propostas, mas que também se constitua como espaço de reflexão, de tecer relações entre teoria e prática e sobretudo, que contribua para consolidar diversas convicções quanto a aspectos da identidade docente. Isso poderá fazer toda a diferença, visto que a identidade docente construída na ação e na reflexão fará parte da prática desse professor, da sua visão quanto às expectativas colocadas nele em relação à profissão e ao papel social que deve assumir e suas reais obrigações com a educação. Como espaço de consolidação dessa relação teoria e prática, nos cursos de formação inicial, o estágio supervisionado obrigatório (ESO) se torna um momento crucial na constituição da identidade profissional e na consolidação de aspectos essenciais a profissionalização docente, o que será discutido no tópico seguinte.

2.3 INFLUÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO (ESO) NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Para iniciarmos a discussão lembramos o antigo modelo de formação de professores, que tinha como principal viés uma racionalidade técnica que não realizava a interação entre os conhecimentos teóricos com a prática efetiva da sala de aula. Formação essa que pode ser observada nos currículos 3+1, onde apenas no final dos cursos os alunos fazem contato com o desenvolvimento de atividades na escola campo de trabalho através do estágio supervisionado. Para Lôbo e Moradillo (p. 39, 2003)

Esse modelo considera necessário um conhecimento teórico sólido que constitua a base para que o profissional atue na prática, ou seja, a prática passa a se constituir no campo da aplicação de conhecimentos teóricos. Uma formação docente calcada nesse modelo concebe a prática como um mundo à parte, separado do campo teórico, normalmente idealizado.

Na busca de uma ruptura desse modelo para um que promovesse uma interação significativa entre a teoria e a prática foram reformulados alguns aspectos das diretrizes para a formação de professores no Brasil. Conforme essas diretrizes na resolução Nº 12/2008, a implantação do estágio deve ocorrer a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 h, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 h de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 h de estágio curricular supervisionada a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 h de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 h para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Embora, esse novo formato de estágio supervisionado vigente na base legal tenha avançado muito por ter sido pensado numa perspectiva de superar algumas das fragilidades da formação inicial quanto a esses conhecimentos práticos em relação a profissão, ainda persistem em alguns espaços e instituições modelos e implementação de ESO's que sofrem fortes influências do que foi a formação de professores aqui no Brasil no passado: fragmentada, na qual, se apresenta uma visão ainda dicotômica da teoria e da prática no ensino. Nas palavras de Freitas; Costa; Lima (2018, p.37):

[...] os espaços de formação inicial de professores ainda apresentam fortes marcas da racionalidade técnica, como herança do pensamento moderno, e que se expressa através da fragmentação do conhecimento e na abordagem dicotômica entre teoria e prática; nas disputas entre as áreas do conhecimento e na hierarquização dos conhecimentos específicos e dos conhecimentos pedagógicos; e ainda, no desenvolvimento de estágios pautados em atividades burocráticas de preenchimento de instrumentais e distantes de reflexões sobre os desafios presentes no contexto de trabalho docente.

É evidente que as atividades burocráticas em relação ao ESO são necessárias do ponto de vista legal, mas, há de se assumir que o ESO não pode ser reduzido apenas a esses aspectos burocráticos. É necessário que o estágio seja planejado de forma a permitir que o licenciando faça uma imersão real no contexto da prática escolar, reflita e aja sobre ela. As dificuldades quanto a prática em sala de aula só é levada em consideração pelo o licenciando no período da regência quando tem que enfrentar toda a dinâmica de funcionamento da profissão. No período da formação inicial, os estágios detêm um papel crucial tanto para a articulação teórico e prática quanto para a construção da identidade docente e a consolidação de aspectos inerentes a profissionalização. É nesse momento que acontece o enfrentamento da realidade educacional, a imersão em espaços de atuação do professor e observações importantes quanto as dinâmicas administrativas, de gestão, pedagógicas e também interpessoais dessa profissão. Para Pimenta (1995):

O estágio supervisionado é um momento de fundamental importância no processo de formação, e constitui-se em um treinamento que possibilita ao discente vivenciar o que foi estudado na Universidade e deslocá-lo para a sala de aula, aproximando-o da escola, dos alunos, do seu futuro ambiente de trabalho. Ainda que a formação oferecida na Universidade seja de fundamental importância, ela por si só não é suficiente para formar e preparar o estudante para o pleno exercício de sua profissão.

Faz-se, então, necessária a inserção do aluno na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência (PIMENTA, 1995).

Acreditamos que se esse contato com a sala de aula não se limitasse apenas a atividades burocráticas e a observações não planejadas e flutuantes (ao período de estágio que está presente do 7º período de modo teórico na faculdade e do 8º ao 9º em sala de aula) criaria oportunidades que contribuíssem de forma mais significativa para uma melhor adaptação com a parte prática da profissão. Atualmente, considerando as fragilidades ainda presentes da formação inicial ofertada no Brasil, defende-se que o estágio supervisionado deve ser o “[...] eixo central nos cursos de formação de professores, ao trazer a possibilidade de se trabalhar aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 29)

Esses aspectos importantes na formação da identidade docente muitas vezes só emergem ou são discutidos quando os licenciandos, na condição de estagiário, entram em contato com o contexto da escola campo de estágio e ao sair do papel de aluno e passar para o de professor começam a refletir sobre questões de sua prática docente (ainda em construção) e formação. Desta maneira é imprescindível que este momento seja mais que uma disciplina aleatória cumprida na grade curricular para adquirir grau e sim uma etapa fundante do que é ser professor e do que é estar nessa profissão. Na visão de Fiorentini (2008, p.49):

[...] os estágios, quando desenvolvidos sob a mediação da reflexão e da investigação sobre a prática, são fortemente contributivas para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, pois desenvolvem uma postura questionadora, problematizadora e investigativa sobre a própria prática, sobre suas ideias e concepções pessoais e sobre a prática educativa em geral. (FIORENTINI, 2008, p. 49)

Defendemos a ideia de que o ESO perpassa por diversas etapas e que cada uma delas reforçam habilidades as quais devem estar presentes na conduta dos futuros professores. Um estágio planejado com base na reflexão e na investigação sobre a prática contribui de forma mais significativa com a construção da identidade e da profissionalização docente. Para Costa e Lima (2012, p.148) desenvolver uma postura mais investigativa durante as atividades de ESO é fundamental para essa etapa formativa, os autores defendem o seguinte: “a ida à escola não apenas como mera burocracia, mas como atividade investigativa com efetiva articulação entre instrumentos, reflexões e análises a partir de referenciais teóricos”. Por isso, que para a realização deste tipo de atividade requer um planejamento adequado que irá contar com o auxílio do professor responsável pela orientação do estágio e das contribuições do professor supervisor da escola, trabalho esse que requer uma boa interação de ambas as partes.

A imersão na escola segundo Lima (2012), necessita, portanto, de um planejamento que indique as formas de articulação entre a escola e a universidade. Este planejamento resultará nos registros de aprendizagem ou no produto final do estágio. É necessário enfatizar que o estagiário está sendo avaliado duas vezes: tanto pelo professor da disciplina na universidade, quanto pelo professor supervisor que o recebe na escola-campo de estágio.

É importante colocar que na maioria das vezes, os resultados dos registros do ESO são utilizados apenas para compor uma nota da disciplina, perdendo muito do seu potencial enriquecedor para a prática dos futuros professores, dados esses que poderiam ser utilizados também para uma troca de experiências entre os próprios estagiários sobre as suas vivências na sala de aula ou até mesmo com as escolas campo de estágio. Diversos autores (Lima; 2012; Pimenta; Lima 2017) apontam que esses registros só apresentam legitimidade quando implementam os debates e propiciam outros olhares quanto ao estágio como espaço de construção de conhecimentos. Para elas, a socialização dos registros atua como “fator fundamental para a aprendizagem da profissão”, pois é por meio desse movimento que acontece a busca pela superação da dicotomia teórico-prática.

É importante durante as atividades de ESO reafirmar nos estagiários a sua atuação enquanto pesquisador, ao buscar maneiras e metodologias que auxiliem na sua atuação enquanto professor. De acordo com Almeida e Pimenta (2014, p.28):

[...] a aproximação com o campo de atuação profissional demanda dos estudantes estagiários o levantamento de dados, a observação da prática de profissionais experientes, assim como a reflexão, a análise e a articulação entre teorias estudadas e as situações da prática eleitas para problematização.

Essas e outras atividades são partes das demandas enquanto estagiários durante o desenvolvimento do ESO, saindo da ideia de transmissão de conhecimento e ganhando assim um significado mais amplo. Durante as etapas citadas acima, o estagiário traça diversas escolhas que serão determinantes para a sua prática. Para Pimenta e Lima (2012), é possível que os estágios ajudem a consolidar as opções e intenções da profissão, contribuindo à construção da identidade do professor durante essa etapa da formação.

Por isso, considerando a demanda social e as fragilidades da formação inicial ofertada no Brasil, defende-se que o estágio supervisionado deve ser o “[...] eixo central nos cursos de formação de professores, ao trazer a possibilidade de se trabalhar aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 29).

A partir dessas considerações nos propomos analisar aspectos da construção da identidade e da profissionalização docente de licenciandos em química a partir das influências

do estágio supervisionado e/ou de processos anteriores à formação inicial experienciados pelos sujeitos nessa construção, buscando a construção de uma metodologia que responda aos nossos objetivos e questão de pesquisa e assim nos permita analisar as etapas que contribuem na constituição identitária dos licenciandos em química da UFRPE-UAST no sertão de Pernambuco através de um estudo de caso. No tópico a seguir são apresentados os aspectos metodológicos desta investigação.

3 METODOLOGIA

Essa investigação assume uma abordagem qualitativa de caráter explicativo em relação a natureza da pesquisa e aos objetivos adotados. Segundo Prodanov e Freitas (2013), na abordagem qualitativa, considera-se a dinamicidade entre o mundo real e o sujeito, diferentemente da idealidade das situações nos métodos quantitativos. Além disso, leva-se em consideração a subjetividade dos indivíduos e não se faz necessário a utilização de dados estatísticos já que na pesquisa qualitativa o crucial são as interpretações dos acontecimentos e aquisição de significados. O meio real nesse caso é a fonte direta para a coleta dos dados do pesquisador. E, o processo e seu significado são os focos principais dessa abordagem.

Possui um caráter explicativo, quanto aos objetivos propostos, pois, “aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas.” (GIL, 2010, p. 28). Para isso, utiliza-se do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados, visando identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência desses fenômenos (PRODANOV e FREITAS, 2013).

Além disso, quanto aos procedimentos adotados, trata-se de um estudo de caso que segundo Prodanov e Freitas (2013):

[...]consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. (PRODANOV e FREITAS, p.60, 2013)

Nessa perspectiva, “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 2001, p. 32),

Em relação ao contexto e sujeitos pesquisados, a pesquisa foi desenvolvida com 08 estudantes do curso de licenciatura em Química (LQ) da Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE) na Unidade Acadêmica de Serra Talhada-PE (UAST). Esses sujeitos foram escolhidos porque já haviam realizado os estágios supervisionados obrigatórios de observação e regência, e portanto, considerando os objetivos da investigação poderiam contribuir mais efetivamente.

Quanto ao instrumento para coleta dos dados recorreremos à entrevista semi-estruturada, pelo fato da pesquisa buscar captar as experiências ao longo da vivência escolar e dos estágios supervisionados. E, por através deste instrumento ser possível que os sujeitos compartilhem as

informações pertinentes ao objeto de pesquisa, numa maior interação entre pesquisador e os sujeitos pesquisados. De acordo com Ludke e André (1993, p. 34):

A entrevista propicia o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Por serem realizadas uma por vez, a entrevista semi-estruturada permite ao pesquisador realizar esclarecimentos junto aos entrevistados, quando necessário, o que favorece a obtenção das informações desejadas.

É importante apontar que a entrevista semi-estruturada foi elaborada pela pesquisadora e validada. Processo que de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.107): “refere-se ao teste do questionário (entrevista) em uma pequena amostra de entrevistados, com o objetivo de identificar e eliminar problemas potenciais.” O mesmo foi realizado com três licenciandos que haviam realizado o ESO em oitavo e nono período e que não se constituíam sujeitos da pesquisa. A partir dessa validação, realizamos algumas mudanças quanto a estrutura de algumas questões para facilitar a compreensão dos futuros entrevistados.

Após a validação, a entrevista semi-estruturada ficou composta por 10 perguntas elaboradas pela pesquisadora, com base no memorial “Eu no mundo e a Escola em mim (Cynara Carvalho de Abreu)”. O quadro 1 apresenta as questões tal qual como foram aplicadas aos sujeitos pesquisados, após a validação para entrevista.

Quadro 1: Entrevista para memorial.

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO-UFRPE UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA-UAST LICENCIATURA EM QUÍMICA ENTREVISTA PARA MEMORIAL</p>
<p>DISCENTE: PERÍODO:</p>
<p>Eu no mundo...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quem é você no mundo? Se identifique. (nome, data de nascimento, cidade de origem, nome dos seus pais). 2. Conte-me um pouco da sua trajetória na infância. Quais eram suas atividades? Você já desejava alguma profissão para o futuro? Já tinha pensado em ser professor? 3. Quais são suas expectativas ao terminar o curso? Você pretende seguir como professor?
<p>Eu na escola...</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Quem era você na escola?

5. Como era sua relação com a escola nas séries iniciais? Sua relação com os professores?
 6. Conte-me um pouco da sua trajetória durante o ensino fundamental. Como se constituía sua relação com os professores e pessoas que trabalhavam na escola?
 7. Conte-me um pouco da sua trajetória no ensino médio. Quais eram suas expectativas, medos, dificuldades?
- A escola em mim...**
8. Como foi o processo de escolha de curso para o ensino superior? Quais foram suas influências? O que lhe levou a escolha da Licenciatura em Química?
 9. a) Que tipo de professor você espera ser? b) Como você está se tornando professor? c) Existe um professor sendo (re)construído em você?
 10. Como e quando foi o seu primeiro contato como professor em sala de aula no estágio supervisionado? Teve alguma experiência fora o período de estágio que lhe propiciasse esse contato com a sala de aula? (programas de iniciação a docência, extensões, projetos de pesquisas)

Fonte: Elaboração própria.

O intuito da entrevista foi que os licenciandos discorressem sobre sua experiência, primeiro, enquanto alunos da educação básica na observação do contexto escolar, e mais tarde no papel de licenciandos atuando no momento do ESO atuando tanto observadores da prática pedagógica utilizada pelo professor em exercício, quanto na ministração de aulas ou ainda, em outras experiências em programas de iniciação à docência.

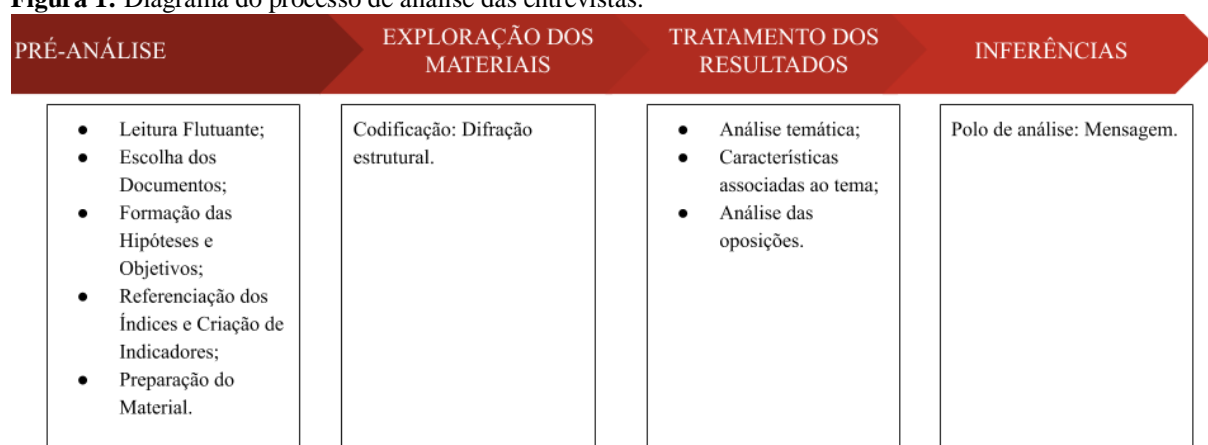
3.1 ANÁLISE DOS DADOS

Na análise dos dados das entrevistas, subdividimos a discussão a partir das três sessões propostas na entrevista, buscando responder nossos objetivos específicos. Na sessão *Eu no mundo* (questões 1 à 3), buscamos traçar, o perfil dos participantes e para isso realizamos uma análise mais geral de aspectos comuns aos sujeitos participantes e/ou singularidades identificadas em suas respostas. Na sessão *Eu na escola* (questões 4 à 7), buscamos identificar experiências da fase do desenvolvimento escolar dos licenciandos quando eram estudantes da educação básica e possíveis influências para a formação de aspectos da identidade docente. E assim, responder ao primeiro objetivo específico: Identificar através de entrevistas, experiências anteriores à formação inicial que influenciaram no processo de construção da identidade docente e na escolha pela profissão. Na sessão *A escola em mim* (questões 8 à 10), buscamos identificar aspectos da identidade e agora da profissionalização docente a partir da experiência como professor durante o curso de licenciatura. Buscando responder através da

análise das questões 8 e 9, o segundo objetivo de pesquisa: Identificar aspectos da profissionalização docente e a importância da formação escolar e da formação inicial nessa construção. E, através da análise da questão 10 ao terceiro objetivo específico: Avaliar as contribuições e as influências do ESO para a construção da identidade e para a profissionalização docente.

De forma mais específica, para as duas últimas sessões da entrevista, recorreremos ao método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016), tendo em vista que nesse tipo de entrevista lidamos com a subjetividade e com as experiências vivenciadas pelos entrevistados. A Figura 1, sistematiza as etapas que correspondem a análise de conteúdo (BARDIN, 2016):

Figura 1: Diagrama do processo de análise das entrevistas.



Fonte: Elaborado com base em Bardin (2016).

Dessa maneira, na análise das sessões 2 e 3, tomando como referência Bardin (2016) e a síntese apresentada na figura 1, primeiramente foi realizado um processo de **Pré-análise**, o qual é constituído das seguintes etapas: leitura flutuante do material, seguido da escolha dos documentos nos quais se evidenciam dados e informações quanto aos objetivos específicos propostos na pesquisa o que produz a *constituição do corpus*. Nessa etapa os dados foram tratados considerando as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Na sequência, procedemos com a etapa de formação de hipóteses e objetivos, embora os objetivos de pesquisa tenham sido elaborados à priori, através dessa etapa da Pré-análise estes foram revisitados a partir das hipóteses formuladas nessa fase. E ao fim da pré-análise, para a referenciação dos índices foram considerados os elementos da entrevista julgados pertinentes às evidências da amostra, assim como, na criação dos indicadores, a qual, também levou em consideração as hipóteses que foram evidenciadas.

Na segunda etapa destinada à **exploração do material**, na qual ocorre as operações de codificação, decomposição ou enumeração, considerando os dados específicos das entrevistas

e a pré-análise realizada, tomamos como referência o processo de codificação. No primeiro nível da codificação, utilizamos o processo de difração estrutural, no qual se faz necessário a leitura das entrevistas e a realização de perguntas mentais: “O que está dizendo esta pessoa realmente?” “Será que posso resumir a temática de base?”. Após essa primeira parte, foi realizada, num segundo nível, uma difração das várias respostas e a partir disso foram lançadas perguntas comparativas como: “Onde já vi isso em outra entrevista?”. Portanto a leitura se constitui como:

Sintagmática (segue o encadeamento, único, e realizado numa entrevista, de um pensamento que se manifesta por uma sucessão de palavras, frases e sequências) e paradigmática (tem em mente o universo dos possíveis: isto não foi dito, mas podia tê-lo sido, ou foi efetivamente dito em outra entrevista). (BARDIN, p.98, 2016)

A partir disso, foi realizado a terceira etapa de **tratamento dos resultados**. De maneira específica, para análise das questões 4 à 7 (Seção 2: Eu na Escola) e 8 e 9 (Seção 3: A Escola em mim), foi realizada a *análise temática* a partir da unitarização dos registros através da categoria “tema”, que é a indicada para a *análise temática* em entrevistas, e adotada a unidade de contexto do tipo “frases” que são extratos das próprias respostas, com base nos temas encontrados. E, a partir disso, foi realizada também a análise quanto às *características associadas ao tema central* que se traduzem nas unidades de registros evidenciadas. Conforme sistematizado resumidamente no quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Sistematização do tratamento dos resultados para análise das questões 4 à 7 (Seção 2: Eu na Escola) e 8 e 9 (Seção 3: A Escola em mim)

Temática	Características associados ao tema central	Unidade de contexto
Temas principais.	Extração dos significados associados a determinada questão.	Extratos que expressem o tema.

Fonte: Adaptado de Bardin (2016, p.102).

Para análise da questão 10, que buscava responder ao terceiro objetivo específico, recorreremos a *análise das oposições*, na qual os dados são agrupados em categorias conforme semelhanças e diferenças entre as respostas.

Para finalizar a análise foram produzidas as **inferências** em cima do polo de análise escolhido que foi o de “mensagem” relacionando assim as sínteses das entrevistas com as inferências a partir dos dados discutidos e triangulando com o que é apresentado na literatura constitutiva dos temas evidenciados. Na sequência será apresentada a análise e discussão dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente tópico estão descritos o perfil dos discentes, futuros professores que participaram como sujeitos entrevistados, no referente estudo de caso, e os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) das entrevistas realizadas.

4.1 CONSTRUÇÃO DO PERFIL DOS DISCENTES

O perfil dos discentes foi construído a partir da análise das questões 1, 2 e 3 que correspondem a sessão “Eu no mundo” da entrevista, a fim de conhecermos, de forma geral, o contexto dos sujeitos participantes do estudo de caso e suas particularidades. Para essa análise, foi realizada uma descrição tanto quantitativa como qualitativa dos dados de forma a evidenciar aspectos importantes do perfil dos participantes comparando aos dados da literatura.

Na questão 1, buscamos conhecer dados de identificação dos entrevistados: nome, data de nascimento, gênero, cidade de origem, nome dos pais. Em relação à análise da primeira questão, quanto ao gênero¹ dos entrevistados, de um total de 8 discentes, 75% eram de sexo feminino e 25% do sexo masculino, conforme a tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Análise de gênero em porcentagem dos discentes.

GÊNERO DOS ENTREVISTADOS	PORCENTAGEM	Nº DE DISCENTES
FEMININO	75%	6
MASCULINO	25%	2

Fonte: Dados da pesquisa.

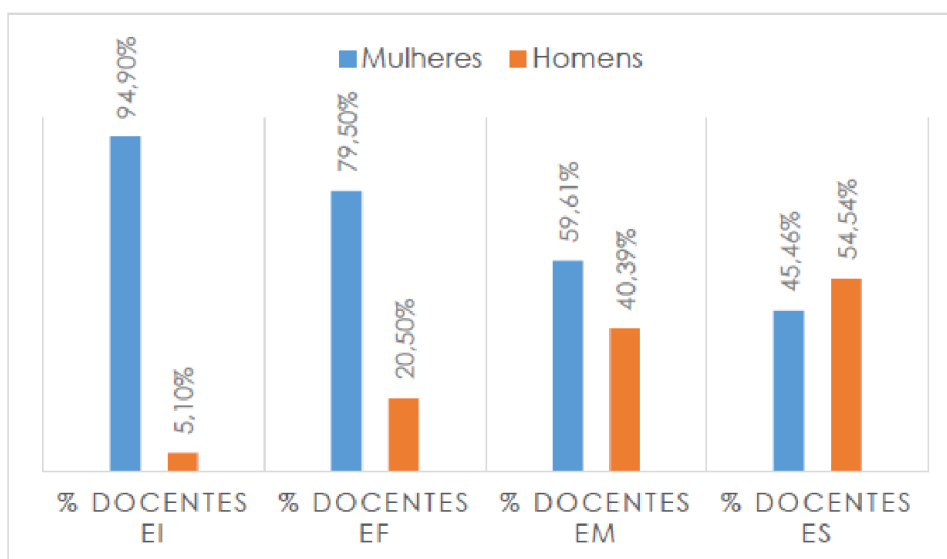
Esse dado nos mostra um resultado que já era esperado, pois de uma maneira geral, a grande maioria dos discentes do curso de Licenciatura em Química da UAST são do sexo feminino. O que de certa forma é considerado um fato comum, porque há uma concepção histórica e culturalmente aceita, na qual ainda se relaciona a profissão de professor (a) ao gênero feminino, sobretudo na educação básica. Sobre isso Vianna (2001, p. 3) aponta: “Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em

¹ Como forma de distinguir sexo e gênero, o primeiro refere-se à diferença biológica e o outro, ao contrário, remete a dimensão cultural, social e histórica que fundamenta a distinção e a relação entre masculino e feminino.

especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério.”

Um dado interessante apresentado pelo Inep, em 2017, da sinopse estatística da educação básica, converge para isso, pois, demonstra a feminização da profissão docente, sobretudo na educação básica, conforme gráfico 1:

Gráfico I - Percentual de docentes atuando na Educação Infantil (EI), no Ensino Fundamental (EF), no Ensino Médio (EM) e no Ensino Superior (ES) no Brasil em 2017, por gênero.



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, disponível no portal do INEP (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>) apud Cortela, Ferrari e Amadeu (2018, p. 2).

Os dados de 2018 apontam que 79,95% dos docentes da educação básica são do sexo feminino (BRASIL, 2018). E o Censo da Educação Superior 2017, do Inep também aponta para o predomínio do público feminino nos cursos de licenciatura ou pedagogia, representando 70,5% do total de licenciandos (BRASIL, 2017).

Embora, essa questão de gênero e sua relação com a licenciatura e profissão docente não tenha sido de forma específica aprofundada como objeto de nossa investigação, esse dado abre espaço para uma discussão que poderá ser realizada em trabalhos posteriores quanto a: como essa questão reflete diferentes significados atribuídos ao gênero e ao sexo e indicam aspectos das identidades docentes e das relações escolares na relação sexo e gênero. De acordo com Vianna (2001), a constatação da enorme presença feminina no magistério é bem mais frequente no debate educacional, do que a reflexão sobre os aspectos contraditórios

geradores de tal processo. O que segundo a autora aponta para os desafios impostos pela articulação entre o sexo e o gênero na docência.

Em relação à faixa etária dos entrevistados, temos um perfil de jovens em torno dos 22 a 26 anos. Como podemos notar na tabela 2, abaixo:

Tabela 2: Análise percentual da faixa etária dos participantes.

ANO DE NASCIMENTO	PORCENTAGEM	Nº DE DISCENTES
1993	12,5%	1
1994	37,5%	3
1995	12,5%	1
1996	37,5%	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Outro dado observado, na análise da questão 1, está relacionado a origem familiar dos entrevistados. Em sua grande maioria pertenciam ou ainda pertencem a zona rural, o que ressalta a importância da presença da universidade no interior do estado e não apenas nas capitais, facilitando o acesso desses estudantes à universidade. Como é visto na tabela 3, abaixo:

Tabela 3: Análise percentual da região de origem dos discentes.

REGIÃO DE ORIGEM	PORCENTAGEM	Nº DE PESSOAS
ZONA RURAL	75%	6
ZONA URBANA	25%	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a análise da segunda e terceira questão, ainda sobre o perfil discente a partir das respostas obtidas foi elaborado um quadro comparativo no qual relacionamos as respostas dos licenciandos, como pode ser observado no quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Comparativo de respostas das questões 2 e 3.

ENTRE VISTA	RESPOSTAS À QUESTÃO 2: sobre a trajetória na infância, atividades e brincadeiras	RESPOSTAS À QUESTÃO 3: expectativas dos mesmos ao terminarem o
-------------	--	--

DOS	e aspiração profissional, e/ou se já tinham pensado em ser professor.	curso e se pretendem atuar na área como professores
E1	“Quando eu tinha 11 anos, comecei a trabalhar em uma farmácia...como eu trabalhava em uma farmácia tinha muita vontade de atuar na área da saúde, mas, nunca me passou pela cabeça ser professora.”	“Se fosse no começo do curso essa pergunta, eu diria não, mas agora que estou saindo vejo outras oportunidades...não é só meu salário que vai aumentar com a graduação mas é um meio de seguir um novo caminho profissional.”
E2	“Não, acredito que quando criança, eu não tinha alguma visão profissional para o futuro não... eu fui ter para o final do fundamental 2... para o ensino médio, portanto nessa época eu ainda não pensava em ser professor.”	“Sim, eu já entrei aqui sabendo que eu queria ser professor realmente. Eu só não sabia para que área eu iria. Porque eu já sabia que tinha várias áreas, então eu venho me perguntando para onde é que eu vou, mas eu já sabia que eu queria ser professor e eu pretendo continuar no ensino.”
E3	“...sempre dava um jeito de me virar com a minha imaginação e sempre gostei de explorar. Ia para casa da minha vó, explorava o mato, inventava brincadeira e brincava com os meus primos...A primeira profissão que eu quis foi veterinária”	“Sim, agora é o momento um pouco de dúvida, porque acaba a universidade e meio que algumas pessoas já estão com emprego, outras não e você fica meio: “o que é que eu vou fazer?” mas... eu no momento, eu decidi fazer mestrado no ensino de ciências e é isso, tentar concurso..”
E4	“...eu queria ser enfermeira, porque eu brincava com minhas bonecas de tratar elas e quando eu passei por esse problema aí, eu vi lá dentro que eu não queria ser, porque elas trabalhavam a noite inteira, aí nesse dia eu disse à minha mãe que não queria mais então essa foi descartada. Só que dentre as brincadeiras que eu tinha era de ser professora, lembro que eu ia para casa do meu avô que era no muro da minha, eu pegava uma cadeira daquelas de zinco, eu pegava giz e ficava brincando e também não era ainda uma escolha de profissão para o futuro, também eu ia para escola com meu pai porque ele era professor de matemática, então assim... eu sempre estive dentro de uma sala de aula.”	“A princípio eu não quero, porque talvez seja pela experiência ruim que eu esteja passando, talvez seja isso. Mas na época do estágio eu adorei dar aula, eu adorei a escola, eu gostei dos alunos...Só que com a experiência que eu estou tendo no momento, eu não quero não, porque é algo muito complicado, é você se dedicar demais e aí você chega e vê que o retorno não é o que você esperava.”
E5	“Professor foi a última profissão que passou pela minha cabeça quando eu era pequeno. Eu tinha o sonho de ser policial e jogador de futebol, o de ser policial ainda tenho, o de jogador de futebol isso aí já se foi.”	“Minhas expectativas até o final do período passado era fazer mestrado e doutorado e seguir nessa área acadêmica, porque eu gosto de pesquisar, principalmente no ensino, mas...eu estou pensando bem sobre isso ainda, por causa de questão de tempo, desgaste emocional que é demais.”
E6	“Eu era uma criança muito ativa eu não pensava em nenhuma profissão para o futuro ainda.”	“Na verdade eu queria voltar a ser professora, mas não de química, queria começar a estudar para fazer outra área, por exemplo: pedagogia, tenho muita vontade.”
E7	“..com 10 anos de idade eu ganhei de presente da minha mãe uma lousa que até hoje eu tenho, então	“Sim, pretendo! Eu quando terminar a faculdade, eu pretendo fazer um mestrado

	assim eu sempre pegava. Quando ajudava minha professora na escolinha eu pegava o giz para ficar brincando em casa. Mas... assim na minha infância o meu maior sonho era ser dançarina do Tchan, mas eu gostava muito de brincar de ser professora, eu pegava minhas bonecas e colocava nas cadeirinhas e ficava dando aula, às vezes eu ficava imitando minha professora na escola.”	para me especializar, ou fazer uma pós para ter mais especialização. Mas, eu pretendo sim continuar quero fazer concurso para o estado.’
E8	“A minha profissão que eu queria... eu sempre sonhei ser pediatra, aí eu desisti de fazer quando chegou no ensino médio por medo...Quando criança... quando muito criança a gente sempre brinca daquilo, de aulinha, mas, ser professora nunca foi o meu desejo...”	“Sim, eu pretendo sim. No futuro fazer nutrição é o que eu gosto, mas eu não me vejo como uma nutricionista, eu me vejo como professora de química de Ensino Médio.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar nas respostas dos entrevistados para a questão 2, que na infância, nenhum deles tinha o sonho ou a expectativa de escolher a profissão de professor, embora esse universo da docência tenha feito parte de alguma forma da vida de alguns: seja através de brincadeiras (E7, E8, E4) ou através do contato pessoal com alguém da família que exercia a profissão de professor (E4). O ato de brincar traz consigo um significado importante no desenvolvimento da criança. Como traz Vygotsky (2007):

[...]No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.134).

Avaliando mais profundamente a escolha da brincadeira “escolinha” mostra que os entrevistados encontravam uma forma prazerosa nesse passa tempo além de outras implicações psicológicas como o entendimento de construções sociais, como mostra Vygotski (1991):

[...] A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. (VYGOTSKY, p.66, 1991)

Embora não pareça significativo, esse momento da infância em que o jogo de imitação de papéis (professor, aluno, diretor, etc.) emergiu na vida desses licenciandos, os primeiros

traços identitários desse futuro professor já apareciam ingenuamente de alguma maneira e poderiam ser ressignificados em momentos posteriores da vida desses indivíduos.

A partir das respostas à terceira questão, é possível perceber que ao longo de todo um processo, esse pensamento de “não ser professor” foi se reestruturando:

- Para alguns dos licenciandos há uma convicção quanto a seguir na profissão (E2, E3);
- Para outros ainda restam dúvidas por estarem vivenciando, nesse momento, uma experiência ruim na docência, longe de suas expectativas profissionais (E4);
- Outros pretendem ser professores mas desejam se dedicar a outras áreas e não especificamente a Química (E6);
- Há aqueles que não expressam de forma específica ou definitiva se pretendem seguir como professores: E1, traz uma resposta muito vaga e superficial e E5, também apresenta uma resposta vaga, pois, deseja seguir carreira acadêmica, porém, não deixa claro se isso implica posteriormente em uma docência no ensino superior, por exemplo.

De certa maneira, essas respostas, corroboram com a afirmação de Rosa e Corradi (2007), quando apontam que o processo de se tornar professor é dinâmico, e advém das experiências vivenciadas ao longo de toda a vida, e no nosso entender se interpõem questões e experiências pessoais e profissionais. Esses aspectos mais pessoais, que convergem para dimensões axiológicas dos indivíduos se sobressaem, por exemplo, nos extratos do E4 e E8:

E4: “..Só que com a experiência que eu estou tendo no momento eu não quero não porque é algo muito complicado, é você se dedicar demais e aí você chega e vê que o retorno não é o que você esperava.”

E8: “Sim, eu pretendo sim. No futuro fazer nutrição é o que eu gosto, mas eu não me vejo como uma nutricionista, eu me vejo como professora de química de Ensino Médio. “

Ao observar as respostas deixam claro que existiu um processo de ruptura ou não da negativa de ser professor, processo esse que vamos detalhar através da análise de conteúdo das questões. Em síntese, percebe-se claramente entre as respostas alguns processos de ruptura e ressignificação quanto a negativa que apareceu na infância em relação ao ser professor, e outras dúvidas ou permanências quanto a mesmo tendo optado pela licenciatura não desejar seguir a profissão. Sobre esses processos detalharemos através da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) das demais questões que compõem o *corpus* da pesquisa.

4.2 ANÁLISE DA SEÇÃO “EU NA ESCOLA”: INFLUÊNCIAS DAS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES À FORMAÇÃO INICIAL

Conforme explicitado na metodologia, nessa seção foram analisadas as questões de 4 a 7, a partir dos elementos da análise de conteúdo de Bardin (2016) já descritos na metodologia para essa etapa da análise. Mais, especificamente, com a análise dessa seção da entrevista, buscamos responder ao nosso primeiro objetivo de Identificar através de entrevistas, experiências anteriores à formação inicial que influenciaram no processo de construção da identidade docente e na escolha pela profissão.

Na análise da questão 4: “Quem era você na escola?”, obtivemos a partir da *análise temática* as perspectivas comportamentais dos discentes envolvidos durante seu desenvolvimento escolar, a partir do relato dos sujeitos quanto a experiências significativas ou não dessa vivência. O tema “comportamento” presente em todas as respostas das entrevistas foi o que se sobressaiu, a partir da análise dos extratos, propiciando a obtenção das seguintes unidades de registro através das *características associadas ao tema central* e das unidades de contextos O quadro 4, sistematiza a categoria (o tema), as unidades de registro (características associadas ao tema central) e unidades de contexto (extratos das respostas) que sobressaíram-se hegemonicamente nas respostas dadas pelos licenciandos participantes:

Quadro 4: Análise de conteúdo (BARDIN, 2016) considerando tema, unidades de registro e contexto extraídos das respostas à entrevista para a 4ª questão.

Categoria: Tema	Unidade de registro: Características associados ao tema central	Unidade de contexto:
Comportamento	Exaltação da quietude, pouca sociabilidade, independência na realização de atividades.	E1: “ Eu era muito quieta , na verdade eu quase não tinha amigos. Eu chegava lá e fazia as minhas coisas sem falar com ninguém , não porque eu não quisesse falar, porque eu era daquele jeito...” E2: “ Eu era quieto... então eu não tive dificuldade nos anos iniciais.”
	Ausência de dificuldades no período apontado.	E3: “ Eu era uma boa aluna , eu nunca tive problemas, grandes dificuldades, também não era genial em tudo, era uma aluna boa!”
	Exaltação da quietude, timidez evidenciada, ausência de dificuldades.	E4: “Nos anos iniciais eu era uma pessoa muito tímida mas assim “eu era boa aluna” estudava direitinho, sempre fui quietinha ..mas era bom eu não lembro de ter uma dificuldade muito grande nas séries iniciais.” E7: “ Era uma pessoa muito tímida não gostava de falar,

		tinha vergonha de me posicionar, até hoje eu tenho na verdade ..”
	Aversão aos estudos na época, alta sociabilidade.	E5: “Primeiro que eu não gostava de estudar quando eu era pequeno, eu ia mais pelas amizades e para brincar na escola no infantil foi isso aí.”
	Presença de agitação.	E6: “ Eu sempre fui muito ativa , eu era uma aluna ruim na época, eu não parava quieta eu conversava muito.”
	Exaltação da quietude, ausência de dificuldades.	E8: “ Eu sempre fui aquela aluna que o pessoal chama de CDF, aluna quietinha , sentava na frente, sempre tive facilidade para fazer amigos então sempre vivi em grupinhos..”

Fonte: Dados da pesquisa.

Temos assim, uma maioria de entrevistados que durante as séries iniciais apresentavam bom comportamento e não apresentavam grandes dificuldades nessa etapa de formação (E1, E2, E3). O que é possível notar, é que essas experiências apesar de não terem uma ligação direta com a escolha da profissão já são uma etapa importante na construção da identidade como indivíduo e suas primeiras impressões com o mundo social, pois, evidenciam o “perfil de alunos” que possivelmente correspondem às expectativas desses licenciandos ao se depararem com a docência.

É interessante perceber, por exemplo, nos extratos de fala de E1 e E5, comportamentos muito diferentes entre ambos:

E1: “Eu era muito quieta, na verdade eu quase não tinha amigos...”

E5: “Primeiro que eu não gostava de estudar quando eu era pequeno, eu ia mais pelas amizades...”

O que condiz com o Woodward (2009) aponta quando traz que a identidade depende da diferença, o que deixa claro que determinado comportamento não é em via de regra, geral para a profissão e que a marcação dessas diferenças é o que define nossa identidade. Ou seja, a diferença na personalidade dos entrevistados (E1 e E5) não os impediu de almejar a profissão de professor.

Conforme a análise da questão 5: “Como era sua relação com a escola nas séries iniciais? e Sua relação com os professores?” foi extraído como categoria o tema: “relacionamento com os professores”, o quadro 5, sistematiza a categoria (o tema), as unidades de registro (características associadas ao tema central) e unidades de contexto (extratos das respostas) que sobressaíram-se hegemonicamente nas respostas dadas pelos licenciandos participantes:

Quadro 5: Análise de conteúdo (BARDIN, 2016) considerando tema, unidades de registro e contexto extraídos das respostas à entrevista para a 5ª questão..

Categoria: Tema	Unidade de Registro: Características associados ao tema central	Unidade de Contexto
Relacionamento com os professores	Relação de afetividade entre professor e aluno.	<p>E1: “Era uma relação maternal, porque como eu te falei no início, era uma criança doente e quietinha com isso os professores me trataram muito bem.”</p> <p>E2: “A minha relação com os professores eram as melhores possíveis, os meus tios eram professores e minha própria mãe também foi minha professora, então a relação era ótima..”</p> <p>E3: “Eu sempre lembro dos meus professores de forma carinhosa, eu tenho muitas lembranças, principalmente das séries iniciais, quando eu comecei a estudar na escola de verdade e eram muito maternos. Eu me lembro com muito carinho..”</p> <p>E7: “Eram boas, eu sempre fui uma menina muito dedicada, assim nos estudos minha mãe pelo menos nunca teve problema comigo em relação a estudar...”</p>
	Relação de afetividade entre professor e aluno, indução a proatividade.	<p>E4: “...Com os professores era boa, tipo por ser tímida eles me colocavam muito para eu fazer as coisas, para poder desenvolver. Quando tinha uma apresentação na escola, eles colocavam para eu fazer, porque eu era muito tímida. A relação com as professoras das séries iniciais era tão boa que inclusive lembro o nome de todas as professoras..”</p>
	Relação divergente, trauma atrelado a experiência.	<p>E5: “Nas séries iniciais a minha relação era bem tranquila. Exceto com uma professora, que na terceira série ela quase arranca minha orelha, não sei por que, e minha reação foi dar um murro nela para me defender, porque ela puxou minha orelha... até hoje eu tenho raiva dela.”</p>
	Relação de afetividade afetada pelo o comportamento.	<p>E6: “...eu sempre fui de conversar muito o que sempre ocasionava algumas reclamações dos professores mas no geral minha relação era boa com eles.”</p>
	Relação de afetividade, proximidade, bom comportamento e identificação.	<p>E8: “Sempre me dei muito bem com os professores, com a escola de uma forma geral. Meu sonho sempre foi estudar, e aí os professores sempre gostaram de mim, porque a gente sempre teve uma relação muito boa e sempre existiu aquela ideia que o aluno que é comportado, o aluno que faz toda a atividade, que tira nota alta sempre vai ser aquele aluno que o professor se identifica mais...”</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa etapa das séries iniciais vimos que ficou marcada pelo relacionamento interpessoal que os mesmos tinham com os seus professores, em sua grande maioria positivo.

Apenas nas respostas dos licenciandos, dois casos chamam atenção: o E5 com uma “relação divergente, trauma atrelado a experiência” e E6 com uma “relação de afetividade afetada pelo o comportamento”. No entanto, a grande maioria (E1, E2, E3, E7) demonstraram bom relacionamento interpessoal com seus professores e a escola. Podemos notar essa diferença na fala de alguns dos entrevistados, por exemplo:

O E3 quando traz na unidade de registro “Relação de afetividade entre professor e aluno” sua experiência, percebemos que essa etapa foi importante na superação de algumas dificuldades pessoais de E3. Em contrapartida ao que aconteceu com o E5 que foi marcado de maneira negativa e traumática nesse período de sua vivência escolar. Esse sentimento de frustração se traduz na própria fala do entrevistado apresentada no quadro 5 acima.

Esses relatos expressam essencialmente o que autores como Costa, Beja, Rezende (2014) apontam: as experiências anteriores a própria formação acadêmica também contribuem na construção da identidade, na construção dos valores, das relações sociais e aspectos culturais que irão reverberar futuramente na sua prática.

Na análise da questão 6: “Conte-me um pouco da sua trajetória durante o ensino fundamental. Como se constituía sua relação com os professores e pessoas que trabalhavam na escola?” foi possível agrupar as respostas na categoria de tema “Processo de ruptura” que representava as mudanças vivenciadas pelos os entrevistados nesse período. Como podemos observar no quadro 6, que sistematiza a categoria (o tema), as unidades de registro (características associadas ao tema central) e unidades de contexto (extratos das respostas) que se sobressaíram hegemonicamente nas respostas dadas pelos licenciandos participantes:

Quadro 6: Análise de conteúdo (BARDIN, 2016) considerando tema, unidades de registro e contexto extraídos das respostas à entrevista para a 6ª questão.

Categoria: Tema	Unidade de Registro: Características associadas ao tema central	Unidade de Contexto
	Mudança no ambiente.	E1: “... minha sala do ensino fundamental passou a ser do lado da cantina e era bem afastada dos outros setores e com a professora a relação era ótima ainda hoje eu encontro ela.” E8: “...chega aquele momento que você deixa aquela escola de ensino básico e vai para aquela escola que tem mais gente, mas, é aquela aquele choque dizer “eu estou na escola grande”, o ponto marcante foi esse. Você entrar no mundo como se lá atrás fosse uma coisinha mais cuidada e agora você está na escola grande totalmente diferente..”
	Mudança no ambiente,	E2: “ Eu troquei de escola, não estudava mais no sítio, que agora tinham professores diferentes...Só fui desenvolver mais no final do ensino ”

Processos de ruptura	mudança no comportamento.	fundamental que eu comecei a socializar mais com pessoal a brincar a ficar nos corredores.” E5: “ Nessa fase eu gostava de participar dos projetos que tinha na escola no ensino fundamental, gostava de participar do time de futebol, de ajudar em alguns projetos que tinha como projeto de saúde e educação ambiental e por aí vai, enfim, nas atividades escolares.”
	Momento de dificuldade atrelado ao crescimento.	E3: “ De quinta a oitava série foi o momento mais turbulento que teve na minha educação, não sei se era por causa da pré-adolescência foi um pouco mais difícil para mim lidar, mas, nada muito problemático, tinha um pouco de dificuldade nas disciplinas.”
	Mudança no ciclo de amizades.	E4: “Bem, no ensino fundamental foi aquela fase assim que todas as minhas amigas começaram a ficar mocinha e eu ainda era uma criança, então teve essa complicaçãozinha , porque eu me vi um pouco fora do mundo delas, só que eu gostava, eu lembro de ter gostado do Ensino Fundamental...”
	Mudança no comportamento.	E6: “...quando foi chegando no fundamental eu ficava um pouco preguiçosa , mas, mesmo assim eu fazia as atividades...”
	Dificuldade atrelada ao processo de adaptação.	E7: “ O fundamental para mim foi um pouco difícil porque foi a época que eu saí de São Paulo para Alagoas, e para mim adaptação foi difícil , por conta do ensino lá, eu sentia muita dificuldade porque o ensino lá era muito diferente, então assim nos anos iniciais foi bem difícil adaptação. A relação com os professores era estranha, eu não achava os professores tão participativos, tão abertos assim , e, também os funcionários. Então foi assim uma das piores fases para mim...”

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse tema trouxe uma discussão sobre mudanças atreladas ao comportamento e ao ambiente escolar presente em todas as respostas, mostrando mudanças e rupturas marcantes nessa experiência inicial. Notamos algumas similaridades entre as respostas e vivências identificadas nas respostas deles, apesar da história de vida e da origem diferente de cada um, notamos que o processo de mudança nessa fase da vida foi semelhante em alguns aspectos entre eles. Alguns dos entrevistados citam a mudança no ambiente escolar nessa época, como marcante, em destaque nos seguintes extratos de falas dos licenciandos:

E2: “Eu troquei de escola não estudava mais no sítio que agora tinham professores diferentes...”

E7: “O fundamental para mim foi um pouco difícil, porque foi a época que eu saí de São Paulo para Alagoas, e para mim adaptação foi difícil”

E8: “...vai para aquela escola que tem mais gente, mas é aquele choque dizer “eu estou na escola grande” o ponto marcante foi esse.”

Essas mudanças também contribuem na construção da identidade docente ao passo que as mudanças na sociedade e a construção de novas relações, contribuem na

ressignificação dessa profissão como traz Pimenta (1999). Tornando as impressões dos entrevistados sobre o que é ser professor diferente, dependendo do ambiente e situação vivenciada, ganhando assim um novo significado.

Outro aspecto que chamou atenção está ligado ao comportamento desses entrevistados que foi alterado a partir de um processo de adaptação. A resposta a essa mudança podemos notar em trechos importantes, como por exemplo:

E2: “... eu comecei a socializar mais com pessoal, a brincar, a ficar nos corredores.”

E5: “Nessa fase eu gostava de participar dos projetos que tinha na escola no ensino fundamental, gostava de participar do time de futebol, de ajudar em alguns projetos”

E3: “...foi um pouco mais difícil para mim lidar, mas, nada muito problemático, tinha um pouco de dificuldade nas disciplinas.”

Mudanças essas que apresentam relação com um elemento fundante da construção da identidade que é o “ambiente” a partir do qual é possível entender alterações no comportamento, desenvolvimento das habilidades, como também desafios de cunho social.

Na análise realizada a partir da questão 7: “Conte-me um pouco da sua trajetória no ensino médio. Quais eram suas expectativas, medos, dificuldades?” , evidenciamos como categoria o tema “Influências dos professores no direcionamento profissional”, conforme demonstrado no quadro 7 que sistematiza a categoria (o tema), as unidades de registro (características associadas ao tema central) e unidades de contexto (extratos das respostas) que se sobressaíram hegemonicamente nas respostas dadas pelos licenciandos participantes para essa questão:

Quadro 7: Análise de conteúdo (BARDIN, 2016) considerando tema, unidades de registro e contexto extraídos das respostas à entrevista para a 7ª questão.

Categoria: Tema	Unidade de Registro: Características associadas ao tema central	Unidade de Contexto
Influências dos	Dificuldade de adaptação.	E1: “...eu fui para outra escola, que era o colégio Normal, que era um colégio que estava no auge e era muito concorrido, muito diferente da realidade que eu estava, mesmo sendo a sala que tinha meus colegas da outra escola eu não consegui ficar, aí, minha mãe me mudou de turma do primeiro a para o primeiro b, aí, de primeira eu me acostumei não sei se era o ambiente da sala que era escura o que me deixava ansiosa, aí eu disse que não queria ficar lá.”
	Pressão quanto ao futuro de maneira positiva, incentivo da	E2: “Nessa época os professores dessa escola influenciavam os alunos a escolherem alguma profissão, dentre eles a professora de português que falava que a gente tinha que correr atrás do nosso próprio futuro que tinha que se dedicar para ser alguém na vida. Eu só

professores no direcionamento profissional	professora.	tenho a falar bem dessa professora, que foi sempre quem me impulsionava a querer alguma coisa.”
	Despertar do interesse pela docência, incentivo dos professores.	E3: “...foi quando me despertou mais para o lado da docência apesar de conviver com esse lado na minha casa, na minha família ter muitos professores, foi a partir do ensino médio que eu tive mais contato com diversos professores, que acabaram me incentivando a entrar nesse meio e foi muito bom. Eu me engajei bastante no ensino médio.”
	Experiência positiva quanto ao professor, afinidade pela disciplina.	E4: “...No primeiro ano, a gente teve química e eu gostei muito, lembro da gente ter física, no segundo ano praticamente não teve, no terceiro ano tive aula de química com melhor professor de química que eu conheci, que já foi aqui no Pernambuco e como eu sempre gostei de química, mas minha pretensão por farmácia aumentou. ” E6: “...sempre tinha aquelas disciplinas que eu tinha mais afinidade, aí eu sempre falava que o que eu mais gostava era química, também pelos os professores. Só que inicialmente não era fazer licenciatura, era fazer engenharia química, bacharelado algum outro.”
	Pressão sobre os alunos por parte da escola, ansiedade pela obtenção de um bom resultado.	E5: “ Minhas expectativas... a primeira era passar na Universidade, que tinha a pressão escolar, não da família, mas na escola que eu prestei o ensino médio. É uma escola conteudista que visa os alunos apenas passar em um vestibular, eu tinha uma pressão muito grande. Meu objetivo que foi alcançado, mas que eu não fui, era de passar em engenharia civil.
	Momento de mudança do aluno, ansiedade pela obtenção de um bom resultado.	E7: “A Experiência em Garanhuns, ensino médio foi muito bacana, estudei em uma Escola de Referência, então foi muito bom, foi ali que eu fui me encontrando, me desenvolvendo como estudante e tal, mas o maior medo que eu tinha era não passar no vestibular.”
	Boa relação com os professores, indução para o caminho universitário.	E8: “...os professores que gostavam da gente, e os que iam surgindo sempre gostavam da gente. Mas tinham aquela ideia de faculdade, tudo que eu tinha que estudar para passar e agora ia ser eu e eu. “

Fonte: Dados da pesquisa.

Em muitas respostas apresentadas acima, percebe-se, a partir da análise dessa questão, a importância da relação professor e alunos e o quanto o papel e a postura exercida pelos professores podem influenciar as decisões dos estudantes quanto ao futuro profissional.

De um modo geral, os entrevistados deixaram claro em suas afirmações que a opinião dos seus professores foi marcante em seus processos de escolha da vida profissional. Ainda que apenas em um dos casos, o E3 tenha tido já nesse momento uma inclinação para a docência, a partir do contato e vivência com seus professores do ensino médio. Conforme extrato de fala do próprio entrevistado:

E3: “...foi quando me despertou mais para o lado da docência apesar de conviver com esse lado na minha casa, na minha família ter muitos professores...”

Como podemos perceber através desse relato, a dinâmica do processo de formação da constituição da identidade docente, pode se iniciar em diferentes momentos da vida do indivíduo, e não necessariamente no momento da formação inicial enquanto professor, na colação ou docência. Cada etapa da vida escolar, pode contribuir positiva ou negativamente com a formação dessa identidade, em alguns casos o sujeito toma consciência desse processo, o que pode ser visto na fala de E3 quando ele(a) afirma que a partir daquele momento começou a se interessar pela profissão. Ou simplesmente, essas passagens e histórias formarem uma rede de informações ainda não interligadas a escolha profissional dos sujeitos, que mais tarde podem influenciá-los ou não, ou até mesmo serem ressignificadas em outras experiências. Essa identificação com a docência tem para Japiassu (2006) um papel importante para a vida do futuro professor, pois é partir disso que o mesmo pode se legitimar enquanto pesquisador, é parte importante do processo de ensino e aprendizagem.

Nas respostas dos entrevistados pôde transparecer a importância e possíveis influências do papel do professor na construção da identidade docente. Quando Sacristán (1999) traz que os professores são agentes culturais e que suas práticas são cheias de crenças, valores, posições pessoais que irão influenciar direta ou indiretamente sob seus alunos. O que explica a aparição da presença do professor nessa tomada de decisão por parte dos entrevistados.

A ausência do vislumbre da docência como perspectiva profissional futura, pelos demais entrevistados (E4, E5, E6), não significa dizer que o processo de construção da identidade docente não tenha sido de alguma forma influenciado pelas experiências vivenciadas por eles nessa etapa de vida, ainda que o desejo pela docência não tenha se iniciado nesse momento. Segundo Rosa e Corradi (2007), o processo de constituição da identidade docente se revela como subjetivo e muito íntimo, e em contrapartida acontece externamente nas diversas experiências tanto nas instituições como socialmente. Ou seja, é um processo longo e dinâmico, não há um momento pré-determinado em que você se descobre como professor, advém de todo um processo muito pessoal e interligado as experiências de cada um. Como já dizia Freire (1991, p.58): “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”.

É a partir da prática dos futuros docentes durante a formação que vamos em busca de identificar os aspectos da formação inicial e dos ESO's na constituição dessa identidade docente no tópico a seguir.

4.3. ANÁLISE DA SESSÃO “A ESCOLA EM MIM”: INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL E DOS ESO’S NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Buscando responder ao segundo objetivo: “Identificar aspectos da profissionalização docente e a importância da formação escolar e da formação inicial nessa construção”, foram analisadas as questões 8 e 9.

Nessa análise, procuramos relacionar as experiências vivenciadas por esses entrevistados com aspectos da profissionalização docente que fossem surgindo em suas falas, já nessa etapa inicial constitutiva da profissionalização: formação inicial e primeiras experiências na docência. A questão 8 indagava “Como foi o processo de escolha de curso para o ensino superior? Quais foram suas influências? O que lhe levou a escolha da Licenciatura em Química?”. A partir das respostas obtidas foi construído o quadro 8 abaixo, que teve como tema o elemento “Trajetória até a licenciatura em química”, nele estão descritas as unidades de registros que caracterizaram o tema, e as unidades de contexto correspondentes aos extratos de fala, considerando os elementos da análise de conteúdo (BARDIN, 2016):

Quadro 8: Análise de conteúdo (BARDIN, 2016) considerando tema, unidades de registro e contexto extraídos das respostas à entrevista para a 8ª questão.

Categori a: Tema	Unidade de Registro: Característic as associados ao tema central	Unidade de Contexto
Trajetóri a até a	Ingresso no curso técnico, identificação com a pesquisa, escolha da química por afinidade com a área.	E1: “... ái eu tentei fazer o curso técnico ... em agroindústria, aí o contato com o laboratório era é muito grande, com os experimentos, com as aulas práticas. Aí eu fui gostando dessa área da pesquisa , porque lá nós fazíamos muito, e aí terminou e eu ainda não sabia o que fazer da vida... Aí fiz o ENEM , me lembro, aí a nota foi suficiente para entrar nos dois, e eu fui e escolhi química por conta da relação que tinha com o curso técnico, somente por isso . A primeira motivação, até porque as experiências do ensino médio de química, principalmente, foram bem decepcionantes, então nunca me chamou atenção, só que aí quando eu entrei no curso técnico, eu conheci outro mundo da química, aí por isso eu escolhi o curso.”
	Escolha da docência no ensino médio, influência familiar, influência do PIBID,	E2: “... o que me impulsionou foi eu sempre ser muito chegado a química, desde o ensino fundamental 2 , quando tem aquele iniciozinho de química e física, eu já começava a gostar dali... o que mais me impulsionou a escolher esse curso foi o convívio com os professores , sempre a mulher do meu tio, que se formou aqui na universidade e eu vi ela estudando, tinha curiosidade, foram os fatores que influenciaram para a escolha da química, e quanto a escolha da licenciatura foi quando cheguei no ensino médio, eu ajudava meus amigos a estudar e quando eu ajudava eles aprendiam, aí eu comecei a tomar gosto ...o

licenciatura em química	afinidade com a química.	<p>outro foi o PIBID, a escola que eu estava tinha uns pibidianos daqui da UAST e eles interagem muito com os alunos e falavam de como era o curso na UAST e isso me influenciou bastante.”</p> <p>E3: A partir do segundo ano do ensino médio, eu decidi que queria ser professora, só que eu não sabia bem de quê, e aí como na minha escola tinha muita presença do PIBID, a partir do primeiro ano eu tive muito contato com eles e era muito próxima e daí no terceiro ano tive uma relação muito próxima com PIBID de química, com a professora de química, ela era muito boa comigo, aí eu decidi que seria química o que eu escolheria, porque eu via aquilo e eu queria aquilo, queria reproduzir o que eles passaram para mim.</p>
	Primeira opção por outros cursos ou áreas afins, afinidade pela química, admiração pela professora, influência familiar.	<p>E4: “Eu queria muito farmácia, só que toda vez que eu via sangue eu desmaiava. Eu também pensava muito em bioquímica, fazer análise, então tudo era meio que relacionado a área da química... Eu sempre achei muito bonito a forma que meu pai dava aula, o carinho que os alunos tinham com ele e às vezes o meu pai está em casa e os alunos virem para visitar a família, então eu achava incrível, eu queria muito um dia ter esse tratamento entre os alunos e minha pessoa...Aí quando eu tive a aula de química com uma pessoa que se comprometeu a ensinar química ...Aí eu fiquei animada, eu juntei o que eu tinha de exemplo em casa e de achar bonito.”</p> <p>E5: “A escolha da licenciatura quem colocou isso minha cabeça foi minha mãe e minha madrinha que são professoras, então eu já tinha já esse convívio familiar com professores na família e como eu não consegui fazer engenharia, como eu já falei por conta das condições... eu vim para cá fazer licenciatura dentro dos outros cursos que tinha, o que mais me chamou atenção foi esse, por conta da área de química que sempre me chamou atenção no ensino médio.”</p> <p>E6: A escolha do curso de licenciatura foi porque como eu tinha feito normal médio...eu tive ajuda dessa professora e de outros professores tanto para me ajudar na construção do TCC e na realização de outros trabalhos, assim como a motivação que eles davam para não desistir do curso. O que me fez escolher o curso foi por eu gostar de química, aí fiz o Enem e a nota se encaixava não era engenharia, mas, era licenciatura o que não me assustava muito pois eu já tinha tido a experiência do normal médio.</p> <p>E7: “Eu queria fazer farmácia, eu ainda tentei dois anos fazer farmácia ...não tinha nota para entrar. Mas como eu gostava muito de química, eu era monitora na escola, eu tinha muita exemplo da minha professora do primeiro e segundo ano de química, eu me espelhava muito nela, era uma educadora muito boa assim e a forma com que ela passava a química para a gente...A química foi minha segunda opção, quando eu coloquei, eu coloquei assim... pensando: é nisso que eu queria ser, professora de química, mas, eu queria ser um profissional não igual, mas que chegasse a ser parecido, de me preocupar com o outro. “</p>
	Curiosidade pela química, ingresso no pré-vestibular, aleatoriedade na escolha da licenciatura.	<p>E8: “...fiz o Enem algumas vezes e chegou lá passei para alguns cursos, perdi por conta de documentação, outro perdi porque não conhecia lista de espera, só que química era uma coisa que sempre estava marcante, escola do interior tinha muito a deficiência, não tinha professores de química... Entre no pré-vestibular para entender química depois disso, continuei sem entender química. Então, era um problema e eu escolhi química para aprender química aqui na faculdade...E aí, a licenciatura porque eu não queria dar aula, queria aprender química então tanto fazia podia fazer qualquer uma.”</p>

Fonte: Dados da pesquisa

De modo geral podemos pontuar alguns aspectos que se sobressaíram na fala dos entrevistados, o primeiro a ser apontado está ligado ao convívio com professores, destacado por (E2, E3, E4, E5, E6), os quais serviram de inspiração para muitos dos entrevistados:

E2: “...o que mais me impulsionou a escolher esse curso foi o convívio com os professores..”

E4: “Aí quando eu tive a aula de química com uma pessoa que se comprometeu a ensinar química ...Aí eu fiquei animada, eu juntei o que eu tinha de exemplo em casa e de achar bonito.”

E5: “A escolha da licenciatura quem colocou isso na minha cabeça foi minha mãe e minha madrinha que são professoras..”

Outro aspecto foi a importância do contato com programas como o PIBID (Programa de Iniciação à Docência), ainda enquanto estudantes da educação básica, o qual levou para a realidade dos entrevistados (E2, E3) uma visão diferente da Química e da docência, assim como uma relação de maior proximidade com a universidade. Exposto nos extratos de falas a seguir:

E2: “o PIBID, a escola que eu estava tinha uns pibidianos daqui da UAST e eles interagem muito com os alunos e falavam de como era o curso na UAST e isso me influenciou bastante.”

E3: “...tive uma relação muito próxima com PIBID de química, com a professora de química, ela era muito boa comigo, aí eu decidi que seria química o que eu escolheria..”

Ressaltando assim a importância destes programas na educação básica que nesse caso cumpriram o seu objetivo proposto no Relatório de Educação para Todos (MEC):

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esta é uma iniciativa que visa estimular alunos de licenciatura a exercerem atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, buscando a integração entre teoria e prática, à aproximação entre universidades e escolas e à melhoria de qualidade da educação brasileira. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (MEC, 2014, p.122)

Outro aspecto importante levantado durante a análise dessa questão foi a escolha da licenciatura como um segundo plano, como podemos ressaltar na fala de alguns entrevistados (E4, E5, E6, E7), que demonstravam um interesse inicial por áreas afins como a farmácia e a engenharia e devido às circunstâncias vivenciadas por eles, foram levados a Licenciatura em Química. A permanência no curso até sua conclusão pode estar relacionada às experiências

vivenciadas dentro do curso que perpassam também pela questão da motivação intrínseca. Como aponta o estudo de Almeida (2012), no âmbito da pesquisa educacional, existem trabalhos que investigam a motivação de alunos e professores, nos diferentes níveis de ensino, sob o olhar da Teoria da Autodeterminação. Parte desses trabalhos demonstraram que a motivação de estudantes de ensino superior de instituições públicas e privadas, de diversas regiões do país se relaciona, na maioria dos casos, a opção por cursos que proporcionam crescimento pessoal e que contribuem para a qualificação técnica.

De uma maneira geral, a análise da questão 8, nos permite refletir sobre os caminhos que levaram os entrevistados a optarem pela licenciatura, seja pelo desejo ou pelas circunstâncias. E, abrem para a reflexão sobre algumas questões profundas, que embora não possam ser discutidas com os dados aqui apresentados, merecem ser apontadas: quando a escolha profissional se dá, não por uma construção identitária anterior, mas ao acaso, é possível reconstruí-la ao longo das experiências vivenciadas na formação inicial? A falta de afinidade com as licenciaturas seriam reflexos da desvalorização da profissão professor? Que relações existem entre essa escolha ao acaso pela licenciatura e a evasão nesses cursos? Quantos dos estudantes formados de fato irão exercer o magistério? Essas questões são de uma complexidade extrema, que refletem não só a realidade da profissão quanto dos cursos de formação inicial e levam a pensar sobre que ações podem ser tomadas no sentido de uma reorientação social, na qual a profissão de professor seja valorizada.

Para compreender um pouco essa questão da construção da identidade, dentro de um processo de ruptura quanto ao ser e ao estar na profissão, foi proposta a questão 9: “a) Que tipo de professor você espera ser? b) Como você está se tornando professor? c) Existe um professor sendo (re)construído em você?”. Na análise dessa questão, por sua complexidade foi gerado mais de um tema de análise, sendo o primeiro “Expectativas quanto à docência”, e o segundo, “Experiências vivenciadas”. No quadro 8, serão apresentados o tema “expectativas quanto à docência” e respectivamente as unidades de registro e contexto identificadas a partir do tema:

Quadro 9: Análise de conteúdo (BARDIN, 2016) considerando tema, unidades de registro e contexto extraídos das respostas à entrevista para a 9ª questão (Parte I)

Categoria: Tema	Unidade de Registro: Características associados ao tema central	Unidade de Contexto
--------------------	--	---------------------

Expectativas quanto a docência	Preocupação com a realidade do aluno.	E1: “... eu não quero ser é aquele professor que não respeita e não aceita a realidade do aluno , porque às vezes a gente chega e o aluno tem uma carga emocional diferente da nossa.”
	Fuga do tradicional, preocupação com a realidade do aluno.	E2: “... eu não quero ser um professor tradicional, quero ser um professor que apesar de se preocupar com o conteúdo se preocupa com a realidade do aluno , então se preocupa com que está acontecendo com o aluno com que está acontecendo na escola. Eu não quero apenas “dar aula” acho que não tem um ser humano que não seja tocado pelo ambiente. ”
	Inspiração vinda de outros professores, busca pela melhoria profissional e social com o aluno.	E3: Eu quero ser uma professora que pega um pouco de cada professor, que de alguma forma passou na minha vida e me inspirou , então pretendo ser uma professora sempre aberta, compreensiva para a realidade do meu aluno da qual eu estiver inserida. Quero ser uma professora paciente que sempre esteja disposta a buscar coisas melhores para mim, minha formação e para o ensino de química , que eu não me desanime com as coisas que desanimam bastante como as condições de trabalho, que eu seja perseverante e consiga construir sempre uma relação de companheirismo com os meus alunos.
	Busca do afeto dos alunos.	E4:”... Eu quero ser o professor que meu pai era, professora amiga, eu quero ser uma professora que vou ter carinho por eles , eles vão ter carinho por mim e que vai existir um respeito entre a gente. Eu não quero que eles tenham medo de mim, eu quero que eles me respeitem , não quero que eles digam eu amo esse professor mas eu quero que eles vejam que é importante para a vida deles nessa fase.”
	Preocupação com o aluno, busca da atualização profissional.	E5: “na universidade eu observo que tem vários tipos de professores que você se espelha que você deseja ser, que é aquele que não só dá atenção ao conteúdo primeiro ele dá atenção ao aluno , verificar o que ele tem dificuldade através de um estudo diagnóstico e trabalha em cima disso para diminuir essas dificuldades que os alunos têm. Ser um professor que está sempre se atualizando. ”
	Fuga do tradicionalismo, busca pela relevância da profissão.	E6: “Eu espero ser um professor que consiga fazer a diferença na vida dos alunos, que não seja só mais um, que consiga fugir mais do tradicional , porque quando a pessoa está estudando é uma coisa mas quando você passa a ir para a sala de aula você vê que não condiz com a realidade.”
	Preocupação com os alunos	E7: “Uma professora que se preocupe não só comigo financeiramente, psicologicamente, eu acho. Mas também me preocupar em ser uma professora que se preocupe com os alunos. ”
	Busca pela aprovação dos alunos.	E8: “... Aquela professora que busca trazer coisas que atraem o aluno , pelo menos no estágio e agora na residência eu tenho feito isso, eu observo a minha turma, eu vejo o que é que eles gostam de fazer e eu trago aquilo, pesquiso, faço várias pesquisas para aquilo para dentro da sala de aula.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Na análise da questão 9, foi evidenciado as expectativas dos entrevistados quanto à futura profissão. E percebe-se uma ruptura interessante, pois, apesar do desejo pela docência, para muitos deles não ter se iniciado numa etapa anterior a formação inicial, é perceptível pelas respostas dadas a essa questão que há um desejo pela docência, pois, todos expressaram

de alguma forma suas expectativas quanto ao tipo de professor que esperam ser. Essas expectativas, de alguma forma, se interligam as experiências anteriores à formação inicial e podem ter sido ressignificadas nessa etapa de profissionalização. No discurso desses licenciandos entrevistados, há uma forte presença da dimensão axiológica, dos sentimentos e da afetividade na relação professor e aluno que esperam construir no futuro.

O que caracteriza marcas de uma identidade docente em construção, na qual se busca superar, a distância na relação professor x aluno e o tradicionalismo comumente assumido na cultura escolar que em nada contribui ao processo de ensino e aprendizagem. Pereira e Gonçalves (2010) tratam dessa importância de ter um professor afetivamente envolvido com seu aluno:

No ambiente escolar, o professor tem que ser equilibrado emocionalmente, além de dar atenção ao aluno, deve se aproximar, elogiar, saber ouvir e reconhecer seu valor, acreditando na sua capacidade de aprender e de ser uma pessoa melhor. Essas ações favorecem a afetividade no aluno. O professor proporciona segurança e respeito, na forma de expressar seus sentimentos. O carinho e a atenção é parte da trajetória na construção da aprendizagem mútua, sendo apenas o começo do caminho a ser percorrido pelo aluno no período de escolarização. (PEREIRA e GONÇALVES, 2010, p.14)

Ainda nessa questão, podemos discutir aspectos que se relacionam a profissionalização docente, assim como apontam para um distanciamento quanto as ideias nas quais ser professor refletiria um processo intuitivo quase como um “dom inato” ao indivíduo. Ideais dessa natureza, na qual para ser professor basta ter o “dom” legitimam práticas distantes dos aspectos teóricos e metodológicos que aprendemos nos cursos de formação de professores, e legitimam o discurso do notório saber, que desvincula a importância da profissionalização e da formação para o exercício da profissão em seus aspectos epistemológicos e didáticos. É interessante que quando os licenciandos entrevistados declaram rechaço ao ensino tradicional, tão defendido entre os adeptos ao notório saber, mas, ainda presente em muitas salas de aula, se aproximam das discussões e perspectivas mais recentes que vêm sendo discutidas na pesquisa e nos cursos de formação de professores (inicial ou continuada) o que evidencia aspectos da profissionalização docente que compõem a formação inicial sendo incorporados num primeiro plano ao discursos desses futuros professores e esperamos que num segundo momento possa compor a prática docente. Para exemplificar esse aspecto destacamos, a seguir, extratos de fala dos entrevistados E2 e E5:

E2: “...eu não quero ser um professor tradicional quero ser um professor que apesar de se preocupar com o conteúdo se preocupa com a realidade do aluno ..”

E5: “na universidade eu observo que tem vários tipos de professores que você se espelha, que você deseja ser, que é aquele que não só dá atenção ao conteúdo primeiro ele dá atenção ao aluno..”

Quando os entrevistados trazem a ideia de que o professor que eles esperam ser, não se limita a uma visão conteudista e tradicional evidenciamos aspectos apontados por Melo (2000) quanto ao novo modelo de educação. De acordo com o autor, esse novo modelo de formação de professores vigente deve oferecer condições necessárias aos profissionais para uma formação que atenda às necessidades educacionais, portanto os mesmos devem apresentar competências necessárias vinculadas a sua atuação no contexto da realidade escolar e de suas práticas. Ou seja, esse interesse dos mesmos em não levar para sua prática apenas uma visão conteudista diz muito quanto ao perfil identitário que estão construindo e o tipo formação docente que busca consolidar aspectos importantes a profissionalização. Outro aspecto que podemos avaliar é a preocupação de alguns dos entrevistados em promover melhorias em sua prática. Como elucidados nos trechos abaixo de E3 e E5, por exemplo:

E3: “..que sempre esteja disposta a buscar coisas melhores para mim, minha formação e para o ensino de química..”

E5: “Ser um professor que está sempre se atualizando.”

Esse interesse pela melhoria na formação enquanto processo dinâmico, evidencia uma preocupação com a profissionalização docente para além da etapa de formação inicial na visão desses licenciandos. Esse é um aspecto crucial para a prática desses futuros professores, como Chevallard (1991) já havia mencionado, em relação a importância desse contato com os avanços da ciência podendo assim enfrentar as dificuldades de transposição didática dessa área. O que só será possível com o empenho e aprofundamento desses entrevistados num processo de profissionalização que não termina com o fim da graduação.

A questão 9 também apresentou nos seus extratos a incidência do tema “Experiências vivenciadas” e muitas das unidades de registros obtidas estavam relacionadas a prática docente, tanto em relação às mudanças, quanto aos desafios característicos do exercício da profissão. O quadro 10 apresenta o tema “experiências vivenciadas”, as unidades de registro e de contexto que também caracterizaram as respostas dos entrevistados para a questão 9:

Quadro 10: Análise de conteúdo (BARDIN, 2016) considerando tema, unidades de registro e contexto extraídos das respostas à entrevista para a 9ª questão (Parte II)

Categori a: Tema	Unidade de Registro: Características	Unidade de Contexto
------------------------	--	---------------------

	associados ao tema central	
Experiências vivenciadas	Reflexão sobre a prática docente.	E1: “É interessante que meu trabalho me permite vivenciar várias situações. Então eu acho que eu estou me tornando quando eu presencio essas situações e começo a refletir e se fosse eu, o que eu o que eu faria? por que esse professor está fazendo assim? Porque que ele não está considerando tal coisa, então acho que quando eu estou refletindo sobre essas situações eu estou me tornando professora acho que é isso.”
	Compreensão quanto a dinâmica e as diferenças da realidade escolar, mudança na execução da prática.	E2: “A gente vai aprendendo com as experiências do dia a dia, da sua experiência na escola não tem como dizer que eu estou preparado para tudo, não estou! Por exemplo, agora que eu estou na residência pedagógica eu estou numa realidade completamente diferente da que eu tinha, então eu tive que me reformular, eu tive que ensinar mais devagar porque os adolescentes eles aprendem mais devagar, eu tive que aprender a mudar meu ritmo, então foi uma nova forma de ensinar.”
	Compreensão quanto a dinâmica e as diferenças da realidade escolar reflexão sobre a prática, busca por embasamento teórico.	E3: “Bem, eu sinto que tenho muito aprender, apesar de já ter um contato há quase dois anos com a sala de aula, é uma formação diária e contínua, cada experiência vai agregando alguma coisa em mim. Então aprender eu estou aprendendo muito a ser paciente, a lidar com outras realidades diferentes da minha, de forma mais positiva, buscar saber o que é que eu estou fazendo, buscar sempre referência para o que eu estou fazendo, sempre fazer as coisas, no sentido de fazer as coisas sempre para ficarem bem feitas e não fazer por fazer. Fazer as coisas baseadas em referências que eu sei que vão dar certo.”
	Contato com as dificuldades, mudança na postura.	E4: “Eu tive experiência já em três escolas diferentes e você vê que são muitas dificuldades até chegar nessa fase. Você tem na cabeça que quer ser um professor e levar isso para todas as turmas de sua atuação é que é difícil como professor porque tem turma que não permite que você seja a pessoa que você quer ser... Além da postura, a questão de como se colocar mudou demais eu acho que hoje eu me coloco com um pouco mais de segurança, claro eu tenho que ter segurança, mas na época eu era muito insegura... Até na questão da postura porque o professor é uma figura pública, todo mundo olha e diz: ele foi meu professor, ele é meu professor...”
	Mudança na postura.	E5: “... no primeiro período eu nem falava direito e eu tinha muita dificuldade em seguir um raciocínio na frente de pessoas...”
	Estágio como Experiência decisiva.	E6: “Eu só tive a experiência do estágio, mas aí fez diferença porque você só tem certeza que isso é que quer “ser professor” depois do estágio, porque se não fosse o estágio ainda estaria numa ilusão do que é a sala de aula ia continuar planejando aula na faculdade, mas sem colocar em prática.”
	Contato com os desafios da prática, mudança na postura, reconhecimento do que precisa melhorar.	E7: “eu estou passando por uma experiência da residência pedagógica e eu estou numa escola que diversas vezes eu estou sendo desafiada, que eu vejo que eu não devo só me preocupar comigo e sim também com os alunos... Antes eu era aquela menina muito tímida que não conseguia se comunicar, que não conseguia passar o conteúdo, hoje ela já tem um pouquinho mais de domínio, claro que eu preciso aprender, preciso melhorar muita coisa em mim, mas, aquela E7 que não se preocupava com

		o outro, que não se preocupava com que os alunos estão passando, se os alunos estão aprendendo, hoje eu tenho essa preocupação.”
	Adaptações, reflexão sobre a prática, busca por embasamento teórico.	E8: “A cada sala, a cada assunto que a gente vai dando, essa professora vai mudando, a cada vez que eu vou pesquisando...”

Fonte: Dados da pesquisa.

Um dos aspectos apontados pelos os entrevistados trata-se sobre a importância das políticas públicas nas universidades e nos espaços de formação em geral, como forma de garantir condições aos discentes para a construção de um professor qualificado, durante a formação dos futuros professores além de oferecer um leque de experiências que irão contribuir na constituição da identidade e da profissionalização docente. No âmbito da formação do curso de licenciatura da UAST os estudantes podem contar com três momentos decisivos para consolidação desses aspectos em sua etapa de formação: Os Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO) citado por um dos entrevistados (E6) como experiência decisiva e constitutiva de sua profissionalização, e algumas políticas públicas institucionais como por exemplo: o Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID) lembrado em vários momentos pelos entrevistados durante experiências escolares anteriores, e mais recentemente, o Residência pedagógica que se constitui a experiência mais recente que vem sendo vivenciada pela grande maioria dos entrevistados, e que foi citado pelos entrevistados E2 e E7.

Sobre isso, Cária e Oliveira (2016) apontam que a profissionalização do professor exige muito do planejamento e políticas públicas que venham garantir uma formação adequada. Nesse caso, tanto o PIBID quanto a residência pedagógica atuam como políticas públicas importantes para a construção dessas experiências e de aspectos identitários e profissionais dos futuros docentes. Outro aspecto que podemos observar é a busca pelo o aperfeiçoamento profissional na unidade de contexto “busca pelo o embasamento teórico” como apontam as falas do (E1, E3, E8), onde esses entrevistados demonstram o interesse pelo o conhecimento e se mostram dispostos a aperfeiçoar suas práticas docentes, buscando em teóricos e qualificações essas melhorias. Alguns autores trazem a importâncias desses saberes para o professor.

Assim como Tardif (2002) traz que nem toda atitude do professor se constitui um saber, e que só podemos falar de saberes quando o mesmo é capaz de se apoiar em bases de diversas naturezas que justifiquem as atitudes e discursos daquele professor. Essa procura por

referências que sustentem a prática docente dos entrevistados é importante para a formação de um profissional qualificado. Vimos também que essa preocupação em se tornar um profissional responsável que reflete sobre sua prática, se enquadra em outro aspecto da profissionalização apontado por Dias (2003) que afirma que o professor deve “aprender a aprender” e devem avaliar seu desempenho e sua produtividade em busca do mérito dessa profissão, para encarar a realidade do cenário competitivo.

Nesse âmbito de qualificações e competências do docente, vimos que muitos entrevistados mostram que sua prática e comportamentos foram sendo moldados ao longo de suas experiências, na unidade de contexto “mudança na postura” apresenta alguns desses exemplos, conforme observamos nos extratos de falas a seguir:

E4: “...a questão de como se colocar mudou demais eu acho que hoje eu me coloco com um pouco mais de segurança...Até na questão da postura porque o professor é uma figura pública, todo mundo olha e diz ele foi meu professor.”

E5: “...no primeiro período eu nem falava direito e eu tinha muita dificuldade em seguir um raciocínio na frente de pessoas ...”

E7: “...antes eu era aquela menina muito tímida que não conseguia se comunicar que não conseguia passar o conteúdo hoje ela já tem um pouquinho mais de domínio..”

Essas respostas, são exemplos do que a profissionalização docente pode propiciar aos seus futuros professores durante a formação inicial, onde os mesmos devem alicerçar seu conhecimento para que tenham domínio e segurança na hora de exercer a profissão. Assim como Gatii et al. (2011) afirmam, a formação inicial deve oferecer condições não só teórica como também profissional para que o professor exerça sua profissão. E essas mudanças comportamentais apontadas pelos os entrevistados são reflexos do trabalho que vem sendo realizado durante a formação inicial.

Em relação, especificamente às contribuições do ESO para a construção da identidade e profissionalização docente, propomos a questão 10 na entrevista, com a intenção de responder ao terceiro e último objetivo específico investigado: Avaliar as contribuições e as influências do ESO para a construção da identidade e para a profissionalização docente.

Na análise das respostas a essa questão foi realizada uma *análise de oposições*, considerando os questionamentos que compunham a questão 10: “Como e quando foi o seu primeiro contato como professor em sala de aula no estágio supervisionado? Teve alguma experiência fora o período de estágio que lhe propiciasse esse contato com a sala de aula (programas de iniciação à docência, extensões, projetos de pesquisas)?”

A análise das oposições vem para enunciar os lados opostos de uma mesma situação, e a partir das vertentes que surgiram durante o processo apontarmos as inferências sobre as influências do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) e as outras formas de contato com a sala de aula através dos programas de iniciação à docência. Com base na análise de oposições proposta por Bardin (2016), elencamos quais foram as *facilidades* e os *desafios* encontrados pelos entrevistados com base em suas respostas, conforme apresentado em destaque no quadro 11, a seguir:

Quadro 11: Análise de conteúdo (BARDIN, 2016) com base na análise de oposições extraídos das respostas à entrevista para a 10ª questão.

Facilidades	Desafios
<p>E1: Eu fiz um cronograma, eu pensava: “vou chegar na sala 10 minutos, vou fazer isso, outros 10 fazer aquilo”</p>	<p>E1: ...então quando eu cheguei na sala nada deu certo. Acho que era inexperiência mesmo, não era nem medo, era falta de experiência, eram questões de “o que é que eu faço agora?”, “será que eu estou demorando muito nisso?”, “Será que eu estou explicando muito rápido?”...às vezes eu ficava com medo de fazer algum erro conceitual, aí ficava só rodeando, com medo de não estar falando o que era para falar, então acho que foi a falta de experiência que me atrapalhou.</p>
<p>E2: Eu fui para a escola que eu estudei, o que foi um alívio porque eu já conhecia os professores, eu já conhecia a diretora, já era um ambiente que eu conhecia. Não vou dizer que eu tive muitas dificuldades para passar o conteúdo para o aluno porque eu já tinha tido a experiência como professor, como substituto e também já tive essa experiência no PIBID durante muito tempo, então eu já tinha um bom tempo de sala de aula, eu já sabia mais ou menos como guiá-los...Eu vi as duas realidades totalmente diferentes e com cada uma delas eu aprendi muitas coisas, no sentido de como lidar com os alunos, forma de passar os conteúdos.</p>	<p>E2: A minha experiência no PIBID foi numa escola que eu não conhecia, eu não sabia direito o que fazer, só que com a experiência no estágio e com a observação da professora fui me adaptando.</p>
<p>E3: Bom, como eu já tinha contato porque foi a escola que eu estudei, que fiz o período de estágio de observação, então eu já tinha um contato com aqueles alunos, de alguma forma já tinha construído uma relação... Eu tive contato no PIBID, no projeto de extensão é uma coisa que deveria está acostumada com isso.</p>	<p>E3: Eu tive uma relação um pouco estranha, eles eram pouco participativos, então eu fiquei um pouco decepcionada porque não era o que eu estava acostumada. Eu senti um pouco mais de impacto da universidade para sala de aula agora, porque de alguma forma eu sempre estava com contato com ensino médio com as aulas, mas agora que eu tive contato com outra escola no Residência Pedagógica, a uma realidade que eu não estava acostumada e está sendo um novo desafio porque é completamente diferente de tudo que eu já tinha vivenciado em sala de aula...Acredito que o estágio deveria começar um pouco antes ou deveria ser obrigado a participar de algum projeto de iniciação à docência mesmo se você não pretendente ser professor, porque você estando no</p>

	<p>curso de licenciatura você tem que conhecer o que vai ser seu campo de trabalho de alguma forma mesmo que você não queira é importante essa imersão de alguma forma.</p>
<p>E4: Antes do estágio eu tinha tido o contato no PIBID em 2017, aí em 2018 foi meu primeiro contato com o estágio, e aí desde o PIBID eu estava dentro da sala de aula, então o primeiro contato com a sala de aula não foi tão assustador, porque eu acho que se eu não tivesse passado pelo PIBID eu teria tido um susto enorme, por que eu teria visto a realidade de sala de aula como aluna que saiu do ensino médio e não como professora...</p>	<p>E4: Eu acho que teria sido um baque se eu não tivesse passado por essa experiência antes...Percebi muita diferença no que aprendi aqui na universidade e como você aplica em sala de aula, porque aqui a gente aprende o macro, e quando chega para dar aula você tem que passar numa peneira, melhor em várias peneiras, e filtrar o que dá para trabalhar em sala de aula e tem muitos casos que você vê que até o que você passou pela peneira não vai dar para trabalhar, porque eles vem de uma defasagem das séries anteriores. Porque, por exemplo tem assunto que a gente precisa da matemática e eles não tem a base matemática aí já atrapalha ali a continuação daquele assunto, que vai você vai parar e vai voltar para matemática, aí você pensa poxa, se eu der isso ele não vai entender aí você tem que se virar o máximo para como você vai enquadrar isso no ensino básico para dar aquilo naquela turma.</p>
<p>E5: Por eu já ter experiência em sala de aula, não muito grande porque eu participei do PIBID que era um programa voltado a outras atividades em sala de aula a minha experiência no estágio foi bem tranquila, não tive muitas dificuldades estava também na escola que já tinha feito o PIBID, os alunos tinham interesse de estudar</p>	<p>E5: eu só tive dificuldade porque eu ficava muito nervoso para dar aula minha dificuldade só era essa mas quando passava uns 10, 15 minutos e ficava tudo normal, fluía.</p>
<p>E6: ...aí quando você chega na sala de aula que começa a conhecer os alunos, aí vai desenvolvendo sua visão muda. Acho que teria sido um pouco melhor se tivesse tido alguma outra experiência como o PIBID, ou algum desses programas, acredito que foi por isso que eu estava tão nervosa porque ter passado tanto tempo estudando só teorias, você “aprende”, porque você só sabe mesmo como é a realidade quando você tá dentro da sala de aula.</p>	<p>E6: Esse é o que me lembro bem, eu estava muito nervosa porque durante o curso todo essa foi minha primeira experiência em sala de aula, mesmo porque o que eu sabia era só as teorias, aí eu pensei até que fosse ser pior. A princípio eu não conseguia dormir, eu não conseguia fazer nada..</p>
<p>E7: Sim, e eu tive experiência do PIBID mas antes de entrar na universidade eu fui professora por 6 meses de uma escola para educação infantil, trabalhei 6 meses com crianças de 1, 2, 3 anos, aí eu tive esse contato. As primeiras experiências como professora foi isso, aí antes do Estágio as experiências foram PIBID e antes disso foi dar algumas aulas de português. A experiência do PIBID no início como eu era mais tímida, foi bem difícil, porque eu não precisava dar aula só ajudar na sala de aula mas foi difícil porque eu era muito, muito, muito tímida ainda, não conseguia me expressar, não conseguia falar, não conseguia me comunicar com outro então eu tinha muita dificuldade de me comunicar.</p>	<p>E7: O primeiro dia foi tenso, eu me tremia mais que tudo porque por mais que eu conhecesse a turma, porque eu já tinha observado a turma, está lá na frente foi o pior desafio para mim porque o professor disse assim “fica à vontade, a sala é sua” só que eu fiquei “Não, eu não consigo. Eu quero sair daqui, eu quero ir embora!”. Foi uma experiência difícil porque teve alunos que me viam como professora mas tinha alunos que me viam como aluna, então eu não conseguia ter tanta autoridade, eu falo assim no sentido de conduzir a turma não no sentido de ser ignorante no sentido de ter um domínio</p>
<p>E8: E aí, eu fui para o estágio B, mas eu amei eu me apaixonei, eu já estava gostando da ideia só que</p>	<p>E8: Então, eu tinha tido contato assim que eu terminei o ensino médio como professora alguns</p>

<p>como professora na observação eu já tinha a experiência como professora, a professora saía eu já me colocava e aquela relação com aluno, aquela ideia de tentar mostrar uma forma diferente para que o aluno entenda aquele conceito professor está lhe passando, porque no estágio A era ela que dava aula só que aí eu via aqui o aluno não tinha entendido e no dia que ela não ia e me pedia para ir, via o aluno tentava ajudar ele, então aqui foi me fazendo dizer “Poxa, porque que eu quero Nutrição? Eu quero isso, eu quero a dinâmica que eu nasci para fazer.”</p>	<p>dias e eu tinha odiado.</p>
---	---------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao elencarmos os aspectos quanto às facilidades e desafios encontrados nos períodos de estágios e experiências anteriores em sala de aula é possível avaliar diversos fatores que influenciaram na construção da identidade docente nesse período. Primeiramente, a inexperiência citada por alguns entrevistados (E1, E6), sendo encarada como um desafio no exercício dessa profissão, podemos descrever alguns desses exemplos:

E1: “...então quando eu cheguei na sala nada deu certo. Acho que era inexperiência mesmo, não era nem medo era falta de experiência..”

E6: “Esse é o me lembro bem eu estava muito nervosa porque durante o curso todo essa foi minha primeira experiência em sala de aula mesmo.”

O que reflete a fala de Pimenta (1995) quando fala que a formação somente na Universidade não é suficiente para o exercício dessa profissão e que o estágio, embora se constitua um momento de desafio aos estagiários, vem para suprir essa necessidade, levando o futuro docente a ter esse contato direto com a escola, com os alunos onde irá ser seu campo profissional. Esse contato com a sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento de aspectos profissionais como: a postura, a oratória, domínio de sala e conteúdo, desenvolvimento de pesquisas e metodologias que auxiliem a prática docente, e principalmente reflexão na ação, o refletir sobre a própria prática.

Ao tratar-se do estágio surgiram afirmações que reforçam a importância do período destinado à observação como forma de aproximar os futuros professores com a realidade de seus alunos. Como podemos destacar, na fala dos entrevistados E3 e E8:

E3: ...fiz o período de estágio de observação, então eu já tinha um contato com aqueles alunos, de alguma forma já tinha construído uma relação..”

E8: “eu já estava gostando da ideia só que como professora na observação eu já tinha a experiência como professora, a professora saía eu já me colocava e aquela relação com aluno...”

Almeida e Pimenta (2014) também apontam outras contribuições para além dessa aproximação inicial dos alunos com os futuros professores. Para os autores, no estágio além da observação da prática de professores mais experientes é possível vivenciar um processo de reflexão da própria prática. A partir dessa reflexão, já citada por outros entrevistados, será possível planejar melhorias e realizar testes que contribua de fato para a formação de um profissional mais preparado.

Mais adiante foi possível refletir sobre outro aspecto da contribuição do estágio, nesse viés de identidade e profissionalização, no que tange ao planejamento das atividades a serem realizadas. Quando alguns entrevistados destacam em suas respostas trechos nos quais demonstram estar cientes quanto a importância do planejamento para as aulas, mas ainda expressam dificuldades em lidar com esse planejamento na prática, conforme extratos a seguir:

E1: 'Eu fiz cronograma, eu pensava "vou chegar na sala 10 minutos vou fazer isso outros 10 fazer aquilo"'

E4: "...quando chega para dar aula você tem que passar numa peneira, melhor em várias peneiras e filtrar o que dá para trabalhar em sala de aula."

É importante colocar, que planejar atividades para a sala de aula não é uma tarefa fácil, e que esse é um aspecto da profissionalização docente que ainda se constitui como um desafio mesmo entre professores mais experientes com anos de exercício. Há aqueles que com o passar dos anos abandonam o exercício do planeja e parecem agir praticamente no "piloto automático" convergindo para o ensino memorístico e tradicional. E, outros que por compreenderem o planejamento como essencial ao exercício docente e profissionalização se esforçam em realizar o planejamento das aulas. Para Lima (2012) esse planejamento é essencial para articular as ações entre a universidade e a escola. Essas medidas irão auxiliar o futuro docente no sentido de se organizar em meio a essa nova realidade.

Além dessa dimensão do planejamento, vimos que esses entrevistados refletem sobre sua ação docente em construção o que é um aspecto importante quando refletimos quanto ao papel do estágio nessa construção. Fiorentini (2008) aponta que uma postura reflexiva e investigativa promove contribuições para a profissionalização que fazem refletir sobre suas ações, posturas e além das suas próprias concepções pessoais.

Ainda relacionado a postura dos entrevistados em meio a essa experiência de ESO, muitos dos entrevistados citaram algumas dificuldades em suas falas, entre as principais dificuldades destacamos conforme trechos indicados a seguir:

E1: ...então quando eu cheguei na sala nada deu certo. Acho que era inexperiência mesmo,

não era nem medo, era falta de experiência (inexperiência)

E2: A minha experiência no PIBID foi numa escola que eu não conhecia eu não sabia direito o que fazer. (insegurança)

E3: Eu tive uma relação um pouco estranha, eles eram pouco participativos então eu fiquei um pouco decepcionada porque não era o que eu estava acostumada. (decepção)

E4: Eu acho que teria sido um baque se eu não tivesse passado por essa experiência antes. (presumindo um possível trauma)

E5: eu só tive dificuldade porque eu ficava muito nervoso para dar aula minha dificuldade só era essa mas quando passava uns 10, 15 minutos e ficava tudo normal, fluía. (insegurança inicial)

E6: Esse é o que me lembro bem, eu estava muito nervosa. (nervosismo)

E7: “Foi uma experiência difícil porque teve alunos que me viam como professora mas tinha alunos que me viam como aluna, então eu não conseguia ter tanta autoridade, eu falo assim no sentido de conduzir a turma não no sentido de ser ignorante no sentido de ter um domínio.” (falta de domínio/autoridade em sala)

Essas questões apontadas como o nervosismo, dificuldades com o domínio de turma só podem ser superadas na prática, o ESO é uma oportunidade que pode contribuir com a superação de algumas dessas dificuldades por oportunizar aos licenciando lidar com essas questões e sobre a supervisão de um professor orientador (instituição de ensino superior) e um supervisor do ESO (na própria escola campo de estágio) poder compartilhar essas experiências e dificuldades. Pimenta e Lima (2012) trazem que esse momento traz a possibilidade de trabalhar partes importantes do que é ser professor como a construção da identidade, os saberes e as posturas necessárias a esse profissional.

De modo geral, o estágio supervisionado obrigatório e outros programas que permitam a vivência em sala de aula contribuem essencialmente na construção da identidade docente dos entrevistados, visto que o enfrentamento do seu ambiente de trabalho bem como as mudanças na postura docente que acontecem ao longo do processo ajudam a moldar a prática do docente, a partir da reflexão de sua prática e do desejo pelo aperfeiçoamento profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi mencionado durante o trabalho podemos constatar que a construção da identidade docente é um processo que se renova a cada experiência e que apresenta diversos tipos de implicações sociais, subjetivas e, também procedimentais. E foi a partir desse estudo de caso que apontamos alguns aspectos anteriores ao processo de formação dos indivíduos, e seus desdobramentos na etapa de profissionalização, sobretudo, de maneira mais específica durante a vivência nas escolas seja no estágio supervisionado ou em outras experiências por eles vivenciadas. Para identificarmos esses aspectos foi utilizada uma entrevista como instrumento de pesquisa, e a análise da mesma foi realizada a partir método de análise de conteúdo de Bardin (2016), evidenciando os temas e as características relacionadas aos mesmos a partir de extratos coletados da entrevista. Por meio dessa análise, foram realizadas ao longo da discussão dos resultados as inferências a partir do diálogo desses dados com o que se obteve na literatura. Como resultados vimos que, as experiências durante a educação básica se sobressaíram, “aspectos comportamentais” desses entrevistados como as marcações da diferença entre eles, que é condição determinante da formação identitária do indivíduo, além da comprovação da dinamicidade da constituição da identidade docente ao apontar que ainda que inicialmente não tivessem pretensão profissional à docência, o acúmulo de experiências como: a formação dos valores na escola e no curso de graduação, relações sociais e aspectos subjetivos da vida de cada um fizeram parte desse processo constitutivo de mudanças e identidade. Outros aspectos da constituição da identidade se deram a partir de um “processo de ruptura”, como por exemplo, a construção de novas relações, processos de adaptação que contribuem para a resignificação da docência na vida dos entrevistados. Outra etapa importante da constituição da identidade docente para os entrevistados foi a identificação com a docência, onde constatamos que é um processo individual e que pode acontecer em diferentes momentos da vida do docente. Nas entrevistas também pode transparecer a “influência dos professores” sobre esse processo, quando eles são citados pelos os entrevistados como ponto relevante na escolha da profissão. Quanto aos aspectos relacionados a profissionalização docente, ficou claro que para os entrevistados o “convívio com os professores” é parte importante dessa construção, assim como o “contato com programas de iniciação à docência” que são citados como instrumentos que levam aos alunos, já na educação básica, a terem uma visão diferenciada tanto da disciplina como da universidade. Além de que foi apontado que a grande maioria dos entrevistados chegou na carreira docente como um segundo plano, mas, permaneceram devido às experiências

vivenciadas durante a formação. Ainda relacionado a profissionalização docente, o aspecto da “busca por qualificação” se apresenta como uma real identificação com a docência, compreendendo assim o papel que a formação exerce e sua importância para o exercício da profissão. Quanto às contribuições do estágio supervisionado para a constituição da identidade foram evidenciados aspectos interessantes quanto: a importância do planejamento das atividades, elementos posturais, o convívio com diferentes realidades no contexto escolar e a reflexão sobre a prática docente. Deixando claro que a constituição da identidade docente é um campo de pesquisa relevante para compreendermos a construção do perfil do professor com implicações importantes desse processo constitutivo para a profissionalização e prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, D. M. S. A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório. **Master's Dissertation**). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil, 2012.
- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, p. 156, 2014.
- ANDRÉ, M. D. A.; LÚDKE, M. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Cortez, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, F. e NARDI, R. **Debates recentes sobre formação de professores: considerações sobre contribuições da pesquisa acadêmica**. In BASTOS, F. e NARDI, R. (Org.) Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de Ciências: contribuições da pesquisa na área. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.
- BRASIL, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em junho de 2019.
- BRASIL, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em junho de 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de abril de 2019.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 3.462, de 17 de maio de 2000**. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto no 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3462.htm. Acesso em: 16 de maio de 2019.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nºs 2/2015**, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 5 abril de 2019.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 2/2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2019.

CAETANO, E; NEVES, C. E. P. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33e, p. 251-263, 2009.

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. da S. S. **A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação**. Revista Intersaberes, vol.11, n.23 p. 421-440, mai./ago., 2016.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: Editora Aique, 1991.

COSTA, M. L. R.; BEJA, A. C. S.; REZENDE, F. **Construção da identidade docente em licenciatura em química de um instituto federal de educação profissional**. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 305-313, 2014.

COSTA, E. A. da Silva; LIMA, M. S. L. Os desafios da aprendizagem da profissão e o estágio. **Revista Expressão Católica**, v. 1, p. 6974, 2012.

DIAS, R. E. A recontextualização do conceito de competências no currículo da formação de professores no Brasil. **Revista Teias**, v. 5, n. 8-9, p. 4, 2004.

FIorentini, D. **A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil**. Boletim de Educação Matemática, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FREIRE, Paulo et al. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREITAS, H. C. L. de **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136, set./2002.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso: 24/10/2018.

GHEDIN, E. Estágio com Pesquisa [livro eletrônico] / GHEDIN, E. OLIVEIRA, E.S. WHASGHTON, A..A; revisão técnica Selma Garrido Pimenta. -- São Paulo: Cortez, 2018.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KRASILCHIK, M., MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 2a ed. São Paulo: Editora Moderna. 2007, 87p.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro (Coleção Formar), 172 p. 2012.

LINS, C. P. A. **Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas**. Estudos de Sociologia, v. 1, n. 19, 2013.

LÔBO, S. F.; MORADILLO, E. F.; **Epistemologia e a formação docente em Química**. Química Nova na Escola, nº17, p. 39, 2003.

MALDANER, O. A. **A Formação inicial e continuada de professores de Química**. 3ª

edição. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MARCELO G. C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.**

Porto: Porto Editora, 1999.

MEC. Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015, Versão Preliminar, Junho 2014.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

MELLO, G.N. de. **Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical.** São Paulo em perspectiva, v.14, n.1, p. 98, jan/mar, 2000.

MORAES, C. B.; GUZZI, M. E. R.; SÁ, L. P. **Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência.** Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2019, vol.25, n.1, pp.235-253. Epub 25-Abr-2019.

PEREIRA, M. J. A; GONÇALVES, R. **Afetividade: Caminho para a Aprendizagem.**

Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/alcance/article/viewFile/669/625> . Acesso em 11 de junho de 2019.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**, v. 7, 2004.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência.** 8. ed. (Revisada e Ampliada). São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 3ª ed.

São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor.** R.Fac.Educ.São Paulo, v.22, nº 2 p.72-89, jul./dez.1996.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª e. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos pagu**, v. 17, n. 18, p. 81-103, 2001.

VYGOTSKI, L. S. A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE. Psicologia, , São Paulo, 4ª edição brasileira, **Livraria Martins Fontes** v. 153, p. V631, 1991.

VYGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. 7ª ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 2007.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de pesquisa**, v.44 n.154 p.894-911, out./dez., 2014.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T.T. (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p.7-72, 2009.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: **Bookman**, 2001.