

A INFLUÊNCIA DA LICENCIATURA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: O MAGISTÉRIO COMO FUTURO INCERTO

THE INFLUENCE OF A LICENSE IN THE BUILDING OF TEACHING IDENTITIES:

MAGISTERY AS AN UNCERTAIN FUTURE

LA INFLUENCIA DE UNA LICENCIA EN LA CREACIÓN DE IDENTIDADES DULCES:

LA MAGISTERIA COMO UN FUTURO INCIERTO

Mardem Michael Ferreira da Silva¹
Thiago Mendonça²

Resumo: O presente artigo possui como temática central a formação de professores, constituindo-se uma reflexão sobre a influência da formação acadêmico-profissional na construção da identidade profissional em futuros docentes. A identidade docente é multidimensional e não é estática, sendo constantemente construída e modificada ao longo da trajetória profissional. Durante a investigação, foram entrevistadas estudantes de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública, com o objetivo de compreender a influência do referido curso na construção das identidades profissionais das estudantes e na maneira como estas se veem no contexto da profissão docente. As estudantes, em sua maioria, não queriam ser professoras, no entanto, no decorrer do curso, influenciadas principalmente por programas de formação extracurriculares que propiciaram o contato com a escola, com os alunos e com a prática docente, passaram a vislumbrar o magistério como uma possibilidade de atuação profissional, ainda que incerta.

Palavras-chave: Licenciatura em Ciências Biológicas; Formação Docente; Identidade Docente;

Abstract: This article has as its central theme the formation of teachers, constituting a reflection on the contribution of academic-professional formation in the construction and strengthening of the teaching identity in undergraduate students. The teaching professional identity is multidimensional and not static, but built and modified over time. In this research, graduates of a Biological Sciences course from a public university were interviewed in order to understand the influence of the course on the construction of students' professional identities and the way they see themselves in the context of the teaching profession. Most of the students did not want to be teachers, however, during the course of the course, influenced mainly by extracurricular training programs that provided contact with the school, the students and the teaching practice, they began to see the teaching as a possibility of professional performance, albeit uncertain.

Keywords: Biological Sciences; Teacher Education; Teaching Identity; Brazil.

Resumen: Este artículo tiene como tema central la formación de docentes, constituyendo una reflexión sobre la contribución de la formación académico-profesional en la construcción y fortalecimiento de la identidad docente en estudiantes de pregrado. La identidad profesional docente es multidimensional y no estática, sino que se construye y modifica con el tiempo. En esta investigación, se entrevistó a graduados de un curso de Ciencias Biológicas de una universidad pública para comprender la influencia del curso en la construcción de las identidades profesionales de los estudiantes y la forma en que se ven a sí mismos en el contexto de la profesión docente. La mayoría de los estudiantes

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais mardemmichael@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0000-0001-9478-9505>

² Professor da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, Brasil. thiagodabio@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-0773-750X>

no querían ser maestros, sin embargo, durante el curso del curso, influenciados principalmente por programas de capacitación extracurricular que proporcionaron contacto con la escuela, los estudiantes y la práctica docente, comenzaron a ver la enseñanza como posibilidad de desempeño profesional, aunque incierto.

Palabras-clave: Licenciatura em Ciências Biológicas; Formação del profesorado; Identidad docente; Brasil.

Introdução

Não há dúvidas de que os professores têm papel fundamental no favorecimento do aprendizado do educando. Mesmo assim, apesar da importância desses profissionais, as condições em que a docência se realiza são cada vez mais precárias, o que contribui para a manutenção de um cenário de desvalorização crescente da profissão³, culminando numa baixa atratividade da carreira como apontam Gatti *et al.* (2014). Além disso, a formação oferecida a esses profissionais, normalmente, apresenta fragilidades, principalmente no que tange à conexão com a realidade vivida pelos professores em sala de aula (DINIZ-PEREIRA, 2000).

Ao partir do entendimento de que é necessário melhorar a qualidade da formação acadêmico-profissional⁴ e, notadamente, das

condições estruturais oferecidas para o trabalho dos professores, ressalta-se também a importância da identificação do docente com o magistério (GATTI, 1996). Desse modo, parece importante investigar a construção da identidade profissional docente objetivando compreender como os atuais e também futuros professores se veem dentro do contexto da profissão docente e que elementos objetivos e subjetivos participam desse processo. Para Vozniak *et al.* (2016), a identificação do professor com a sua profissão influencia significativamente a qualidade da sua prática. A identidade profissional, categoria de complexa discussão, está sempre em configuração em cada sujeito, sendo, portanto, elaborada ao longo das diferentes fases da vida profissional.

A partir dessas perspectivas e considerando as inquietações provindas de uma experiência pessoal em relação ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Câmpus Florestal, é que foram consideradas as primeiras propostas para o estudo relatado neste artigo. Em pesquisa anterior, relacionada a esse mesmo curso (SILVA *et al.*, 2016) foi observado que não era missão primeira dessa licenciatura a formação para a docência. Através da experiência no curso, e por meio de conversas informais, sabia-se que poucos eram os licenciandos que se identificavam com a docência e que queriam ser professores, mesmo após algum tempo

que não termina com a conclusão desses cursos (ideia que, obviamente, o autor não se opõe a ela).

³ Quase nunca, no cotidiano, a expressão “profissão docente” ou a ideia dos professores como profissionais da educação, são utilizados pensando-se no conceito sociológico clássico de profissão. Neste artigo, o termo “profissão” será utilizado considerando-se o seu sentido cotidiano, ainda que nossa posição teórica seja fundamentada na busca pela profissionalidade docente, discussão aprofundada por Coelho e Diniz-Pereira (2017).

⁴ Termo utilizado por Diniz-Pereira (2008) em substituição à expressão “formação inicial”. Uma das críticas ao uso desse termo é o fato de que, na visão desse autor, a profissão docente começa a ser aprendida mesmo antes da entrada do sujeito em um curso de graduação (licenciatura), portanto, a formação não se configura como “inicial” – termo dubio na língua portuguesa por indicar tanto uma formação que se “inicia” a partir da entrada em cursos de licenciatura (ideia da qual o autor discorda), quanto uma formação

de curso. Tal constatação levou-nos a refletir sobre se o modo de organização desse curso poderia influenciar na identificação dos estudantes com a atuação do biólogo em maior grau do que com o magistério da educação básica. Isto posto, o objetivo da investigação acadêmica, portanto, foi avaliar de maneira mais aprofundada a relação entre a construção da identidade profissional dos alunos dessa licenciatura e as experiências vividas durante o curso.

As questões norteadoras da presente pesquisa foram: (1) Que concepções estão por trás da escolha do curso de licenciatura e como elas se modificaram, ou não, ao longo da graduação? (2) Que perspectiva de atuação profissional possuem graduandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFV – Câmpus Florestal? (3) Como se identificam, enquanto futuros profissionais, esses estudantes? (4) Qual papel desempenhou o curso em questão no desenvolvimento da identidade profissional desses licenciandos?

Identidade docente: breves aproximações

As pesquisas sobre a identidade docente e a sua construção estão ancoradas em complexas discussões que têm aporte, principalmente, em áreas como a sociologia da educação, a filosofia e a psicologia, dependendo da vertente que o pesquisador decida utilizar, e apesar de ser um tema que já vem sendo discutido há um bom tempo apresenta ainda grandes dificuldades de estudo devido à complexidade de sua natureza. Nosso olhar, na presente investigação, partiu de uma perspectiva mais próxima da sociológica.

Diniz-Pereira (2016, p.20) levanta a questão da complexidade desse campo de estudos ao apresentar “lentes teóricas” para

o estudo da temática baseando-se nas discussões de pensadores estadunidenses como Michael Apple, Deborah Britzman, Thomas Popkewitz e outros. O autor identifica três importantes modelos teóricos para o estudo da identidade docente. O primeiro modelo abordado, o “essencialista”, ou “modelo repressivo da identidade docente” assume o professor como uma figura objetiva, abrindo mão de sua subjetividade e partindo para a construção de uma identidade estática e estereotipada do que é ser professor. O modelo relativista parte de uma das críticas ao modelo essencialista de que os professores não são todos iguais. As identidades dos professores [...] são moldadas por suas posições sociais de raça-etnia, classe, gênero e orientação sexual de uma maneira bastante complexa. Os modelos críticos e integrativos, por sua vez, procuram questionar diversos aspectos da construção da identidade profissional docente, abordando estrutura, ação do sujeito, aspectos culturais, dentre outros, que complexificam o processo da construção identitária dos professores. Apontar a existência destes diferentes modelos de estudo permite a compreensão de como é complexa a tarefa de pesquisar a construção de identidades, em especial a dos professores. Não pretendemos, portanto, aqui, esgotar a discussão.

Neste tópico será feita uma breve introdução ao conceito de identidade docente, aspectos da sua construção e da sua relação com a formação acadêmico-profissional que é o foco do estudo relatado neste artigo.

A maneira como um indivíduo se define e expressa a sua identidade diz respeito a como ele se reconhece no mundo, em dado momento de sua história, e como é reconhecido pelos outros no contexto social

(GALINDO, 2004). Conceituar identidade é uma tarefa altamente complexa e o que se sabe é que a identidade é ao mesmo tempo um processo pessoal e social, uma vez que, mesmo sendo própria de cada sujeito, é construída na relação deste com os outros, atravessada pelo contexto político e cultural (D'ÁVILA, 2007; DINIZ-PEREIRA, 2016). Assim, a identidade permeia o modo de estar do indivíduo no mundo, determina como ele se vê e também como as pessoas o veem em um determinado contexto (GATTI, 1996). Nenhuma identidade é estática, portanto, é algo que o sujeito desenvolve durante toda a vida e que está em constante transformação (PIMENTA, 1997).

Libâneo (2001, p.68) define a identidade profissional docente como um “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor”. O sujeito do trabalho, no caso da identidade docente, tem como característica marcante a relação simbiótica entre o indivíduo que ensina e o que aprende (D'ÁVILA, 2007). Além da relação entre essas partes e do contexto em que os professores estão inseridos, são também fatores que influenciam na construção da identidade docente, as crenças e os valores adquiridos ao longo da formação acadêmico-profissional e da vivência enquanto estudante, o conteúdo ensinado, as reformas e contextos políticos relacionados à sua profissão bem como o compromisso pessoal que cada professor tem com o seu trabalho (LASKY, 2005).

Toda identidade profissional docente, além de ser inacabada, pode ser categorizada em “identidade para si” e “identidade para o outro”. A primeira diz respeito a como o professor se define, enquanto a segunda se conecta à dimensão do como a profissão é

vista pela sociedade e como ela influencia na construção identitária (GUIMARÃES, 2006; CAMPOS, 2008). Para Diniz-Pereira (2016), as instituições (universidades, estado, programas de formação de professores, escolas, etc.) e também as pessoas (alunos, outros professores, pais, gestores educacionais, etc.) influenciam as identidades profissionais. Nessa mesma direção, Favacho (2014) assinala que além do Estado, por meio de seus modos de controle, como as agências de formação e a legislação, as universidades, os sindicatos e as entidades de pesquisa também disputam a identidade profissional dos professores. Aspectos como as relações de gênero, etnia, classe social e orientação sexual também são apontados por Diniz-Pereira (2016, p. 14) como importantes elementos constituintes dessa identidade, entendendo que “[...] o processo específico da construção da identidade docente origina-se dessas complexas teias de relações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais”. Todos estes elementos perpassam o ciclo de vida profissional do professor que se inicia na experiência como estudante de ensino básico e vai até o fim de carreira e a aposentadoria, passando antes pela formação acadêmico-profissional e a inserção no mercado de trabalho (HUBERMAN, 2000; D'ÁVILA, 2007).

A construção da identidade profissional docente é, portanto, um processo dinâmico e permeado por fatores como a experiência escolar vivida no ensino básico, a representação social da profissão, as expectativas em relação à mesma, a formação, dentre outros; perpassada por vários obstáculos, como a desvalorização da carreira do magistério e a visão desta como um sacrifício por amor (MARCELO, 2009; GATTI, 2010).

Para entender melhor a construção dessa identidade é necessário destacar que, uma vez que está sob constante transformação, esse processo não é a resposta à pergunta “quem eu sou neste momento?”, mas sim “o que eu quero vir a ser?”, como argumenta Marcelo (2009, p. 112). Em vista disso, a construção da identidade docente é um processo lento e que depende de vários fatores, tornando-se ainda mais complexa quando se coloca em pauta a crise de identidade que assola a maioria dos professores, seja no exercício da profissão ou durante a formação acadêmico-profissional (FREITAS, VILLANI, 2002; GATTI, 2010).

Nesse contexto, o magistério segue sofrendo diversas transformações desencadeadas, por exemplo, pelo crescimento do número de alunos e sua pluralidade cultural bem como pelas necessidades de novas metodologias e de uma formação adequada dos professores (GATTI, 1996). Os desafios são crescentes e a desvalorização da carreira tem comprometido intensa e progressivamente a imagem social do que significa ser docente e, como vimos, essa representação influencia na construção da identidade docente. Baixos salários, má formação e a visão da profissão docente como “sacerdócio” contribuem para que cada vez menos jovens queiram ser professores ou ainda, para os que se encontram em cursos de formação para a docência, questionem com frequência se querem de fato exercer tal profissão (D’ÁVILA, 2007; GATTI, DE SÁ BARRETO, 2009; GATTI, 2010). É diante desses impasses e desafios que a identidade profissional docente vai sendo construída e reconstruída, continuamente.

O peso da formação acadêmico-profissional na construção da identidade docente

Como mencionado anteriormente, a construção da identidade profissional docente é um processo complexo em constante transformação e, sendo influenciada por inúmeras variáveis, possui raízes profundas na formação escolar do educando e nas suas relações com os professores (BEJA, REZENDE, 2014). Assim, antes mesmo de ingressar em um curso de licenciatura, o estudante carrega consigo crenças e concepções a respeito da docência as quais irão contribuir para a formação de sua identidade e provavelmente o acompanharão em sua vida profissional (PIMENTA 1997; ARROYO, 1999; MARCELO, 2009).

Ainda que a identidade comece a ser construída logo na infância, o curso de formação para a docência, para Arroyo (1999), possui um papel importante na constituição das identidades dos professores. Essa etapa possibilita aos licenciandos o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que propiciam o saber-fazer docente e a reflexão sobre a prática educativa. D’ávila (2007), no entanto, aponta as limitações quanto ao papel dessa etapa de formação. Para a autora, a formação acadêmico-profissional geralmente é desconectada da vivência no terreno escolar e de suas realidades, sendo que sua representação sobre a docência não corresponde à dos estudantes. Isso acaba gerando um desconforto nos alunos que, na maioria das vezes, não têm a chance de colocar suas crenças e convicções em debate a fim de discutir e refletir sobre elas. Na visão da autora, as experiências vividas no ensino básico são mais fortes na memória das/dos estudantes do que as do ensino superior,

constituindo importante fonte de motivação para que estes se tornem professores. Os próprios docentes possuem relevância nesse processo, pois constituem exemplos de modelos a se seguir ou a não se reproduzir. Essas representações fazem parte da construção da identidade profissional e irão refletir em suas práticas no futuro. Para D'Ávila (2007, p.232), então, “[...] são frágeis os laços que unem formação inicial de professores e a construção identitária”, e ainda que esses laços existam, é limitada a influência da formação acadêmico-profissional na construção da identidade docente.

Em se tratando dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Brando e Caldeira (2009) perceberam que eles pouco contribuem para a identificação dos estudantes com o magistério, uma vez que os sujeitos que querem ser professores, na maioria dos casos, já iniciam a sua formação na universidade com esse desejo, ao passo que, os que não possuem tal objetivo acabam por se envolver mais em atividades que contemplem a área específica da biologia, almejando a profissão do biólogo, porém não descartando a atuação em sala de aula como possibilidade de ajuda financeira, tratando a docência como “bico”.

A identificação do indivíduo com a profissão é um fator importante para a realização do seu trabalho de maneira plena. Nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, normalmente, existe a possibilidade de que, durante o curso, o indivíduo atue em áreas de pesquisa relacionadas ao trabalho do biólogo. Além disso, a formação para a área disciplinar (conteúdos de biologia) é, em muitos casos, favorecida em detrimento à formação pedagógica, sendo esta concentrada nas etapas finais do curso, juntamente com os

estágios nas escolas (GATTI, DE SÁ BARRETO, 2009; CHAVES, TERRAZZAN, 2015; SILVA *et al.*, 2016). Estes fatos contribuem para gerar uma tendência de comportamento em que o estudante da licenciatura se identifique em maior grau com o trabalho do biólogo de campo ou de laboratório do que o do professor de Ciências e Biologia. Ainda, devido ao *status* negativo que a profissão docente tem adquirido em relação a outras profissões, cursar licenciatura é, muitas vezes, visto pelos estudantes como uma ponte de acesso ao curso de bacharelado ou, na mais simples das hipóteses, a um diploma de ensino superior, tendo em vista a maior facilidade de acesso a essa modalidade, menos pleiteada em decorrência do atual contexto de desvalorização do magistério e precarização do trabalho docente (BRANDO, CALDEIRA, 2009; CERQUEIRA, CARDOSO, 2010).

Em suma, a tendência nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas é de que poucos estudantes manifestem interesse em atuar como professores ou se enxerguem como tal. A maioria se envolve em áreas da pesquisa em biologia pura ou aplicada e, apesar de terem consciência da finalidade do curso, parecem se identificar como futuros biólogos, e não professores. Os estudantes que desejam ser docentes, por sua vez, parecem enfrentar dificuldades ao se depararem com cursos cuja estrutura curricular está voltada para a formação de profissionais em áreas específicas da biologia e com um investimento menor na formação pedagógica (CHAVES, TERRAZZAN, 2015; SILVA *et al.*, 2016).

Produção e análise dos dados

O artigo em questão trata dos resultados de uma pesquisa qualitativa que

foi realizada com seis estudantes concluintes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFV, Câmpus Florestal no segundo semestre letivo do ano de 2017⁵. Escolhemos estudantes em processo de conclusão de curso por entendermos que, em razão de se encontrarem em fase final de graduação, poderiam possuir mais vivências a serem exploradas. O objetivo, como mencionado anteriormente, foi procurar entender como as licenciandas⁶ se identificavam e como as vivências durante o curso influenciaram na construção de suas identidades profissionais e no desejo de trabalharem, ou não, como professoras.

As licenciandas foram entrevistadas com base em um roteiro previamente estabelecido, contendo nove perguntas abertas que versavam sobre aspectos do curso de graduação e do sentimento das participantes em relação à licenciatura e ao magistério. Cada entrevista foi gravada e posteriormente transcrita e analisada, segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Essa técnica foi escolhida por ser um instrumento de exploração interpretativa de documentos que permite ao pesquisador e à pesquisadora obterem núcleos de informações e conceitos que desvelem os principais assuntos levantados e que permite selecionar significados relacionados à temática e ao

contexto. A análise de conteúdo estabelece uma relação entre os significados que constituem as informações extraídas de documentos de diversas naturezas e permite interpretar um texto de modo a obter sentidos que extrapolem o conteúdo que foi abertamente manifesto, assim, possibilita revelar também sentidos implícitos na informação (BARDIN, 2016).

Expectativas profissionais em relação à escolha do curso de licenciatura

De acordo com o que foi possível depreender da análise das entrevistas, percebemos que o interesse pela docência como motivo para a escolha da licenciatura só esteve presente em uma das estudantes (L1)⁷. As demais informaram apresentar afinidade com a Biologia, e não com a docência; optaram pela licenciatura por não terem obtido nota suficiente para pleitear uma vaga em outros cursos, e também pelo fato de que o Câmpus, em que é oferecido o curso, era o mais próximo de suas residências naquele momento.

A maior parte das estudantes possuía plena consciência de que o curso era de licenciatura, considerando-o, no momento da matrícula, como uma via indireta para, futuramente, conseguirem o grau de bacharel em Ciências Biológicas. Somente L3 não se atentou para a modalidade do curso em que estava se matriculando, tendo percebido que se tratava de uma licenciatura somente após o início das aulas. É importante salientar que o Câmpus não oferece o bacharelado em Ciências Biológicas.

⁵ Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, consideramos a amostra utilizada (seis estudantes) suficiente, uma vez que importa, nesse tipo de pesquisa, o aprofundamento em relação ao tema investigado. Nesse sentido, uma amostra em números elevados poderia minimizar o potencial exploratório, qualitativo, da análise.

⁶ A exclusividade do gênero feminino entre as entrevistadas não foi intencional. No momento da pesquisa não havia concluintes (no último ano do curso) que se identificavam com o gênero masculino.

⁷ Os códigos indicam a ordem em que as estudantes foram entrevistadas. Sendo L1, a licencianda de nº1, L2 a de nº 2 e assim por diante, até L6.

“Eu vou ser bem sincera. Entrei e falei assim: Ah! Depois eu mudo pro bacharel. E eu pensava assim: Não! Eu vou trocar pra bacharel. [...] Eu tinha ela (a licenciatura) como uma ponte para o bacharel” (L5).

“Eu não queria licenciatura de jeito nenhum. Eu ficava pensando assim: Nossa! Ir pra sala de aula... é muito difícil, né?! [...] Eu acho que é mais cultural de ouvir falar: Ah professor ganha mal! Professor não é valorizado. Então eu pensava assim: Ah! Licenciatura não vai ter como” (L6).

No contexto das entrevistas realizadas, a escolha da modalidade licenciatura pelas estudantes aconteceu, na maioria dos casos, por outros objetivos que não o de serem formadas para exercer a docência no ensino básico. Parece-nos que a licenciatura foi encarada como segunda opção, uma vez que o interesse predominante era o de cursar o bacharelado em áreas afins às Ciências Biológicas. A impressão com relação a isso é reforçada quando observamos as respostas sobre a existência do desejo de ser professora ao ingressar no curso. Quase todas disseram que o desejo inicial era o de ser bióloga em nível de bacharelado, com atuação em trabalhos de pesquisa em campo e laboratório. Isso se dava porque consideravam a atuação docente como um campo difícil e desvalorizado, tanto pela visão que tinham como estudantes no ensino básico, quanto pela representação social construída sobre a profissão docente. Assim, entendemos que cursar licenciatura não foi a primeira opção para a maioria das licenciandas, com exceção de L1, e que a representação social sobre a profissão docente parece ter a maior influência nesse sentido. Essa constatação vai ao encontro do que observaram outros autores sobre essa questão (BRANDO, CALDEIRA, 2009;

CERQUEIRA, CARDOSO, 2010; CHAVES, TERRAZZAN, 2015).

O trabalho docente e o trabalho do biólogo: concepção das licenciandas

Na condição de concluintes do curso, foi unânime a concepção de que a carreira no magistério é extremamente desvalorizada. Para as estudantes, a carreira na biologia, no entanto, goza de maior prestígio por estar associada à imagem da pesquisa que traz grandes e importantes descobertas.

“O profissional biólogo ele tem um status, né? Acho que comparando com o professor o status... nem se compara, né?!” (L1).

A desvalorização intensa do magistério compromete a sua imagem e influencia negativamente na identificação do licenciando com a profissão (D’ÁVILLA, 2007). Além da valorização social, distinta entre as duas áreas de atuação, detectamos também a comparação em nível de colocações no mercado de trabalho. Para L2, L3 e L6 apesar de a profissão docente ser desvalorizada, existem maiores chances de se conseguir emprego como professor do que como biólogo. Podemos observar essa concepção no relato a seguir:

“Apesar de a docência estar desvalorizada, da gente não ser bem remunerado, a gente ainda consegue se inserir no mercado de trabalho. Os biólogos bacharéis estão tendo uma dificuldade muito grande de conseguir trabalho” (L2).

O que se percebe nos discursos é que há uma concepção negativa que acompanha essas estudantes no que se refere à atuação docente no ensino básico. Quase não foram

feitas menções sobre aspectos positivos da profissão, exceto o fato de que, supostamente, é mais fácil se inserir no mercado de trabalho. Uma única visão positiva sobre a docência foi percebida quando L4 vislumbra a docência em nível superior, evidenciando o abismo existente entre as condições de trabalho do professor da educação básica e o professor universitário.

Expectativas quanto à profissão: um futuro incerto

Sendo a identidade profissional algo que está sempre em constante transformação, ela pode ser vista como uma resposta a “o que eu quero vir a ser”? (MARCELO, 2009, p. 112). Neste tópico abordaremos a falas das estudantes sobre as expectativas em relação ao seu futuro profissional, quando questionadas sobre quais os seus planos de atuação após a graduação.

Com exceção de L6, todas as estudantes pretendiam ingressar em um mestrado em algum momento. L3 afirmou que o desejo pela pós-graduação vem do interesse em atuar como professora universitária, uma vez que é uma carreira mais valorizada. A docência universitária no Brasil se distancia, de maneira evidente, das condições vistas no magistério da educação básica, principalmente das redes públicas estaduais e municipais. Este fato acaba tornando aquela carreira mais valorizada socialmente do que a esta.

Para L1, ser professora da educação básica é a expectativa principal que a acompanha desde a escolha do curso. No entanto, ela prefere se pensar como uma profissional mais versátil, pois, segundo ela, o mercado está difícil e o futuro é incerto. A

estudante afirma não saber se terá oportunidades para lecionar ou se haverá necessidade de cursar o bacharelado depois, mas o seu principal foco é ser docente. L3 deseja ser professora universitária e diz precisar pensar em diversas possibilidades devido à dificuldade do mercado de trabalho e à necessidade de ganhar dinheiro.

“O que combina mais comigo é ser professora, mas é aquele quesito... Eu faria sim o bacharelado se tivesse aqui, porque eu penso em ficar desempregada. Isso é um medo e receio que tenho. Todo mundo tem que comer e vestir” (L1).

“[...] eu tento me imaginar sempre um pouco de cada coisa. Pensando num futuro que é incerto eu não me vejo só em um (único trabalho)” (L3).

Para L2 o ingresso no mestrado após a formatura é prioridade. L4 parece apresentar uma transição entre dois desejos. De um lado a “paixão” pela perícia criminal, como ela mesma denomina e, de outro, o desejo de lecionar na educação básica. Sua intenção inicial é prestar concurso para perita e, caso não seja aprovada, vai se dedicar exclusivamente à docência do ensino básico.

L5 e L6, por sua vez, têm convicção de que o que querem é atuar como professoras, após estarem graduadas. L6 tem dúvidas quanto a seguir na docência por longo tempo, mas quer tentar pra ver se é a profissão com a qual se identifica:

“Eu pretendo assim que eu me formar procurar um emprego... na área mesmo pra eu poder dar aula.[...] ou então, tentar um mestrado” (L5).

“Não sei se vou continuar, mas eu quero pelo menos ter a experiência de ir pra sala de ver se é isso mesmo que eu quero” (L6).

Mesmo com o interesse no mestrado ou pela carreira universitária, que é mais valorizada, ou ainda com dúvidas sobre uma carreira como professora da educação básica, todas as entrevistadas manifestaram interesse em atuar como docentes. Se voltarmos às declarações sobre a escolha do curso superior, a única que pensava em atuar como docente era L1, enquanto as demais queriam ser biólogas. Ao final do curso, já conseguiam se imaginar atuando como docentes em algum nível de ensino, ainda que isso soasse como uma possibilidade um tanto quanto incerta e pouco duradoura, o que é compreensível, pois “[...] quando se trata de sentimento em relação à vida profissional é preciso tempo para conhecer e experimentar o papel desempenhado pela docência” (CERQUEIRA, CARDOSO, 2010, p. 143).

O despertar do interesse pelo magistério: o peso do contato com a prática docente

Na concepção das entrevistadas, apesar de se tratar de uma licenciatura, o curso prioriza a formação do profissional biólogo em detrimento à formação pedagógica requerida à formação para a docência, por sua vez escassa. Tal realidade, em termos de estrutura curricular, já havia sido constatada em estudo anterior (SILVA *et al.*, 2016). Uma das estudantes (L3), chamou a atenção para o fato de que não se sente preparada para atuar nem como bióloga e nem como professora. Para ela, o caráter indefinido, ou “caráter de nada”, como coloca, gera uma crise de identidade nos estudantes que não sabem pra que lado vão ou para o quê estão sendo preparados.

“É uma questão de que você fica um pouco sem identidade, sabe?... A

maioria dos alunos entra pensando em bacharel apesar de estar em uma licenciatura. Então eu acho que você acaba se formando sem uma identidade, sem saber se você... eu acho que muita gente tem isso. Você se depara que você não é biólogo assim (risos), mas não está sendo preparado pra ser professor” (L3).

A postura dos professores das disciplinas específicas da biologia foi bastante criticada pelas estudantes L3 e L4. Segundo elas, esses professores, com poucas exceções, não incentivam a docência e sequer parecem se identificar como professores de um curso de licenciatura. Para elas, existem sim, alguns poucos que mencionam em algum momento o fato de que estão formando docentes, mas a maioria foca no trabalho do biólogo, haja vista que muitos não possuem formação em licenciatura.

“Nem todos os professores parecem que são de acordo de que esse curso é de licenciatura. Até porque a maioria deles são bacharéis, não tem licenciatura. Um ou outro da biologia que você olha assim e fala que incentivam a docência” (L3).

Ao analisar o que foi apresentado até agora, parece, em alguns aspectos, o curso negligencia a formação docente. Se somarmos os fatores “fragmentação do conhecimento docente” (MARCELO, 2009, p. 119), o incentivo discreto à atuação do biólogo e os fatores da representação social sobre a profissão docente e sua desvalorização, atrelada ainda ao *status* que o biólogo possui, podemos inferir que, nesses termos, essa lógica favorece e potencializa uma grande incógnita em relação a que caminho o estudante deve (ou pode) seguir. Estes elementos podem e parecem, no caso

do presente estudo, contribuir para uma maior identificação do estudante com a atuação do biólogo.

Entendemos que, em termos de currículo e da postura dos professores, o curso possui um caráter indefinido no objetivo de sua formação. No entanto, foi discutido anteriormente, o fato de que as licenciandas, agora em processo de conclusão de curso, mudaram suas concepções em relação ao seu futuro profissional e estão mais abertas à possibilidade de atuarem como professoras. Frente aos problemas que relatamos nesse tópico, que fatores então, contribuíram para essa mudança em relação à possibilidade de serem professoras da educação básica?

Para a maioria das licenciandas, com exceção de L1 que já tinha o interesse em ser professora, os programas de formação extracurriculares dos quais participaram durante a graduação tiveram peso decisivo no despertar do interesse pela docência.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) foi citado por L4, L5 e L6 como um espaço que fomentou o interesse pela atuação no magistério, uma vez que, permitiu às estudantes entrarem em contato com as/os estudantes e com a realidade da escola e da sala de aula.

“O Pibid ele me mostrou um pouco de como que são as coisas, porque foi o primeiro contato que eu tive com a escola” (L4).

“Eu fiquei dois anos no Pibid e gostei da experiência. E aí que eu tive contato, fui pra escola, ministrei aula e foi quando eu despertei mesmo o interesse pela docência” (L6).

Alguns estudos têm mostrado o quanto o Pibid pode contribuir no sentido de colocar o aluno em contato com a realidade da escola, ainda que em uma realidade um

pouco diferente da sala de aula real, e o quanto os alunos saem transformados dessa experiência se identificando em maior grau com a atuação docente (SIQUEIRA *et al.*, 2013; SILVA *et al.*, 2016). Parece-nos que algo semelhante a isso ocorreu com essas licenciandas. André (2012, p. 127), ao realizar uma reflexão sobre a importância de programas de apoio à iniciação na docência, dentre eles o Pibid, conclui que “os programas de parceria entre universidade e escola auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção na docência”.

Outros programas como o Programa de Educação Tutorial (PET), que no Câmpus Florestal da UFV é focado na área de Educação, e os programas de monitoria em disciplinas da graduação, também foram citados como influenciadores no sentido de despertar o interesse pela docência.

“Foi monitora de anatomia humana, aí foi quando começou meu contato mesmo com a área da educação. Então eu comecei a sentir esse prazer de poder ajudar alguém, com aquilo que eu sabia. Foi aí que eu comecei a gostar.” (L6).

As disciplinas pedagógicas, apesar de escassas em relação às demais, também foram citadas como incentivadoras do interesse pela docência. Para algumas licenciandas, estas disciplinas ampliaram seu pensamento crítico sobre a docência trazendo à tona o sentimento de querer mudar a realidade da educação no país. No entanto, L5 defende que somente estas disciplinas, não contribuíram para o seu desejo de ser professora, pois são poucas, teóricas e distanciadas da realidade escolar.

“Foram muito poucas e... nelas eu não tive a oportunidade de estar em contato direto com os alunos e a gente só foi ter essa oportunidade no estágio. Somente as disciplinas não me proporcionaram uma vivência na escola.” (L5).

Um fato curioso foi relatado por L5 e L6. Ambas trabalharam por um tempo em projetos de iniciação científica na pesquisa em Biologia. No entanto, após terminarem essas experiências, não se sentiram satisfeitas com sua atuação neste processo e que a experiência no Pibid foi mais prazerosa. Estaria essa frustração atrelada a um possível imaginário idealizado que pode ter sido construído sobre o que é fazer ciência? Ficou a hipótese de que a desilusão com o trabalho de pesquisa em áreas puras da biologia, atrelada às experiências na iniciação a docência, contribuiu para fortalecer o interesse pela docência.

“Já terminei o meu projeto de iniciação científica... e percebi que isso não é pra mim. Eu trabalhava com formigas. Eu gosto de estar em campo, mas não foi um experiência tão boa quanto do Pibid” (L5).

“Eu fiz iniciação científica na área da botânica. Gostei, porém eu vi que não é isso que eu quero. Não era o que imaginava. [...] Eu vi que não era o que eu realmente queria” (L6).

Em relação aos professores do curso, se por um lado os da área da biologia pura pouco incentivaram a docência, por outro, os professores da área de educação e ensino parecem ser grandes incentivadores da docência. Estes parecem exercer certa influência sobre como os licenciandos concebem a profissão docente.

“Os professores da área de ensino porque você vê o carinho que eles têm e a relação professor-aluno. Eu acho isso muito importante. Tanto é que esses professores são os mais queridos nos cursos de licenciatura. São professores que se preocupam com o bem estar dos alunos de forma a mostrar o curso que eles estão. Eles falam assim: Não meu filho! Você está num curso de licenciatura, você tem que ter noção disso. E eles tentam resgatar isso, sabe?” (L4).

O estágio supervisionado foi citado apenas por L2, talvez devido ao fato de que as estudantes ainda não tenham cursado todas as disciplinas de estágio, pois estas são ofertadas nos últimos semestres do curso. Ainda assim, para esta estudante, estar dentro da escola a fez sentir-se desafiada e se interessada pela docência. Novamente, percebemos a importância da prática, da imersão na escola, para a formação de professores.

“Com o estágio que a gente fez aflorar mais em mim a questão de estar dentro da sala de aula e de pegar esse desafio de estar na sala de aula, de aceitar o desafio” (L2).

Para Diniz-Pereira (2016), a identidade docente se constitui em relação às motivações intrínsecas, mas também em relação aos programas de formação em que se está inserido e aos professores com os quais se faz contato. Juntamente com outros elementos, os professores e os programas de formação extracurriculares (Pibid, PET, Monitorias...), mostraram-se, no contexto do referido estudo, grandes fomentadores do interesse pela docência. No entanto, ainda que, durante o curso tenha sido despertado em todas as licenciandas o desejo pela

atuação como docentes, são frágeis os laços que unem a licenciatura e a construção da identidade profissional docente nas estudantes, uma vez que não se consolida uma posição uníssona de incentivo à carreira docente no curso em questão. De um lado temos a estrutura curricular que prioriza a formação do biólogo e a postura dos professores da área de biologia que pouco incentivam a docência, e de outro, os programas de formação extracurriculares que oportunizam o contato dos estudantes com a profissão juntamente com o incentivo dos professores das áreas pedagógicas.

Vale destacar que o contato com a prática docente parece ter sido decisivo no despertar do interesse pela docência, seja através dos programas de formação extracurriculares ou dos estágios supervisionados. Com a promulgação da resolução 002/2015 (BRASIL, 2015), que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de professores da educação básica, passou a ser essencial o vínculo contínuo entre a teoria e a prática para a formação desses profissionais. Apesar de o curso aqui analisado ter propiciado às estudantes situações que as “desviavam” do caminho rumo ao magistério, também oportunizou espaços que as incentivaram a atuar como professoras. Dessa maneira, ao que parece, o curso contribuiu, ainda que de maneira pouco elaborada, com o despertar ou, mais especificamente, o fortalecimento da identificação das licenciandas com a docência.

Como as licenciandas se veem ao final do curso?

A identidade é também “[...] um processo de interpretação de si mesmo como

pessoa dentro de um determinado contexto” (MARCELO, 2009, p. 112). Como as estudantes entrevistadas se veem quando pensam no contexto das oportunidades que sua formação acadêmico-profissional lhes oferece?

Parece-nos que, apesar de as estudantes conseguirem se imaginar atuando como professoras, essa convicção ainda é frágil, mesmo em vias de concluir o curso. Com exceção de L5 e L6, as outras entrevistadas consideram sua atuação docente como algo que poderá acontecer e será bem recebido por elas, mas que de certa maneira não é a única coisa que consideram fazer. L1, L3 e L4 vislumbram outras possibilidades, enquanto L2 continua deslumbrada pela atuação do biólogo, mas por motivos já relatados, opta pela docência.

A primeira estudante entrevistada (L1), que se matriculou no curso com o desejo de ser professora do ensino básico, permanece com essa intenção, mas considera outras opções, uma vez que concebe as perspectivas de mercado de trabalho como incertas. Assim, embora seu foco seja a atuação docente, não descarta cursar um bacharelado e atuar na área do biólogo:

“A gente faz tudo pra trabalhar com o que gosta mas se não tem oportunidade a gente vai procurar outra coisa, ficar de braços cruzados que a gente não vai. Todo mundo tem que comer e vestir. Então acho que tudo varia um pouco, mas o que eu quero ser mesmo é professora” (L1).

L2, desinteressada pelo magistério em decorrência das dificuldades encontradas na carreira, entrou para a licenciatura em Ciências Biológicas pensando exclusivamente em ser bióloga e não professora. No entanto, no decorrer do curso, passou a se ver

atuando como professora. A área de atuação do biólogo ainda a encanta, mas ser professora, em sua concepção, é algo que a desafia no sentido de tentar melhorar o ensino de algum modo. O fato de haver mais vagas para professor que para biólogo, no Brasil, também é considerado por ela, porém não é sua principal motivação. A entrevistada se vê como bióloga, mas afirma que lecionará.

“Apesar de eu gostar muito dessa área do bacharel, na minha situação hoje eu me encaixaria mais como professora. Como bióloga, mas professora. [...] Não é só uma questão de, Ah! O bacharel está difícil de arrumar emprego então vamos pra licenciatura que lá vou conseguir algo! Não é só por isso. Eu me senti com essa vontade de ser professora, com essa vontade de fazer algo diferente” (L2).

Gatti (1992) discute sobre o aspecto da ausência de afirmação da docência como uma profissão ou, como discutido mais atualmente, a afirmação da profissionalidade docente. Nos cursos de licenciatura se formam biólogos, matemáticos, físicos que dão aula e não professores de tal conteúdo. Essa visão faz com que a construção de uma identidade docente mais consolidada fique em segundo plano.

L3 também não tinha o desejo de ser professora no início do curso, mas com o decorrer dos semestres passou a vislumbrar o magistério como opção. Ainda tem dúvidas com relação ao futuro profissional, que para ela é muito incerto. Assim, se imagina atuando como professora mas também atuando em outras áreas afins às Ciências Biológicas com o objetivo de ampliar suas possibilidades de atuação profissional:

“Eu sou professora! Na verdade eu me vejo menos bióloga do que como professora. [...] mas eu tento me imaginar sempre um pouco de cada coisa. Pensando num futuro que é incerto eu não me vejo só em um” (L4).

L4, por sua vez, caso não consiga ser perita criminal pretende se dedicar somente à docência no ensino básico, pois se vê útil sendo professora. Sua motivação está em inovar no modo de ensinar e mudar o tradicionalismo, fazendo com o que os estudantes aprendam. Marcelo (2009) trata disso ao afirmar que a motivação para a docência está de maneira intensa ligada à satisfação de promover o aprendizado dos alunos.

“Se eu fosse resolver que não vou prestar concurso aí eu seria só professora. [...] Tenho irmãos e já vi o meu irmão menor tendo experiências de certa forma negativas com o ensino. De professora falando coisa errado e ele não ser instigado a ser curioso. Então eu queria mudar um pouco isso” (L4).

L5 e L6 apresentam visões bastante semelhantes de como se vêem dentro desse contexto. Ambas ingressaram no curso desejando serem biólogas e atualmente se veem como professoras de ensino básico, não considerando até o momento, nenhuma outra opção.

“Então... não é uma coisa que eu escolhi inicialmente. Eu escolhi pensando vou fazer o bacharel, mas hoje tenho certeza que fiz a escolha certa” (L5).

“Quando eu entrei, eu acharia melhor a bióloga. A gente tem uma ilusão de achar que é mais

importante ser biólogo que professor. Hoje diante do que eu vivi aqui fico mais feliz em ser chamada de professora” (L6).

A identificação com a docência, no caso das entrevistadas, ainda aparenta se consolidar, o que é natural, pois é um processo que leva tempo. Percebemos uma grande abertura com relação à possibilidade de atuarem como professoras e à visão de que foram formadas para isso, apesar dos percalços que sabem que enfrentarão. Como sabemos, a construção da identidade docente é um processo complexo e que tem continuação no momento da atuação profissional, nas escolas ou em outros espaços educativos.

É interessante o fato de que, apesar de as licenciandas reconhecerem o quanto os professores são desvalorizados e a sua atuação no cotidiano é dificultada, ainda encontram motivação para a docência. Essa motivação ancora-se, principalmente, no fato de considerarem a docência como uma profissão importante para a sociedade de um modo geral e de desejarem que os alunos aprendam, levando em conta os desafios que a atuação docente lhes proporciona.

Considerações finais

À guisa de conclusão, é oportuno ressaltar que o contato das licenciandas com a escola, a sala de aula e os estudantes, mostrou-se um elemento fundamental para o fortalecimento do interesse pela docência e da identificação com o magistério. Apesar disso, o futuro ainda parece incerto e as identidades não se mostraram muito bem consolidadas, o que consideramos normal, uma vez que o processo de construção da identidade é contínuo e não estático.

Ainda que as estudantes entrevistadas tenham participado de programas de formação extracurriculares que propiciaram um contato inicial e contínuo com a prática docente, é preciso pensar no curso como um todo e, assim, naqueles que, eventualmente, podem não ter acessado esse tipo de formação. Para promover uma sólida formação para a docência, uma licenciatura não pode ser “refém” de programas que são suplementares e não perenes. Os programas citados existem hoje, mas podem deixar de existir num futuro próximo. Em nossa visão, o currículo da licenciatura por si só precisa propiciar o espaço necessário para prática docente valorizando as parcerias entre a universidade e as escolas do entorno. Os estágios supervisionados podem ser importantes aliados nessa tarefa, quando bem conduzidos. No caso do curso em pauta, concentram-se nos últimos semestres sendo, portanto, limitados no sentido de colocar licenciandos em contato com a docência desde cedo. Talvez esse aspecto precise ser considerado e os estágios supervisionados melhor investigados em pesquisas futuras.

Vale lembrar que são múltiplos os fatores que participam da construção da identidade docente. Talvez, os elementos aqui relatados apresentem uma contribuição no sentido de ressaltar a importância de considerar políticas e programas internos e externos de incentivo à docência como fortalecedores da identidade profissional do futuro docente.

Referências

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEJA, A. C.; REZENDE, F. Processos de construção da identidade docente no discurso de estudantes de licenciatura em química. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, v.13, n.2, p.156-178, 2014.

BRANDO, F. R.; CALDEIRA, A. M. A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 15, n.1, p.155-73, jan. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº2, de 01 de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jul. 2017.

CAMPOS, J. R. Era um sonho desde criança: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas - PB. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2008.

CERQUEIRA, S. V. S.; CARDOSO, L. R. Biólogo-professor: relação entre as expectativas profissionais e concepções em torno da docência para licenciandos em Ciências Biológicas. **Contexto e Educação**, n.84, p.143-160, jul./dez. 2010.

CHAVES, T. V.; TERRAZZAN, E. A. Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.7, n.13, p.31-44, ago./dez. 2015.

D'ÁVILA, C. M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade docente? In: NASCIMENTO, Antônio D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.) **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 219-240.

SILVA, M. M. F. *et al.* Formação pedagógica em cursos de licenciatura: um estudo de caso. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 593-604, set./dez. 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Autêntica Editora, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: TRAVERSINI, Clarice *et al.* (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 253-267, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.7, n.1, p.9-34, jan./jun. 2016.

FAVACHO, A. M. P. A problematização moral da docência. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v.5, n.1, p. 48-71, 2014.

FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.7, n.3, p. 215-230, 2002.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p. 85-90, 1996.

GATTI, B. A formação dos docentes: O confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, 1992.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

GATTI, B. *et al.* **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Victor Civita, 2014.

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

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n.8, p. 899-916, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. 1. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 109-131, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, p.5-14, 1997.

SILVA, M. J. F. *et al.* O PIBID como diferencial na construção da identidade docente de licenciados e licenciandos em ciências

biológicas no interior de Pernambuco. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 7460-7471, 2016.

COELHO, A. M. S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério" no próprio espelho": O conceito de profissão alidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, 2017.

SIQUEIRA, M. *et al.* Contribuições do PIBID à construção da identidade e de saberes docentes de futuros professores de ciências. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). In: Anais do... Águas de Lindóia, SP, 2013.

VOZNIAK, L. *et al.* A identidade profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 281-296, 2016.