



CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A TEACHING IDENTITY CONSTRUCTION IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM SCOPE

Gahelyka Aghta Pantano Souza  

Universidade Federal do Acre (UFAC)

✉ gahelyka@outlook.com

Orliney Maciel Guimarães  

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

✉ orli.guimaraes@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste artigo foi o de analisar como o Programa de Residência Pedagógica favorece a construção da identidade docente de licenciandos em Química de uma instituição pública de ensino superior. Com abordagem metodológica de uma pesquisa qualitativa, os instrumentos de produção de dados foram o grupo focal e a técnica de associação livre de palavras, e os sujeitos foram oito estudantes de licenciatura em Química participantes do programa. Os resultados apontaram que a participação no programa favoreceu mudanças nas concepções dos participantes da pesquisa sobre ser professor de Química e sobre o trabalho docente. A visão sobre o domínio dos conceitos e conteúdos deu lugar a uma visão mais estruturada de como esses devem ser abordados e da importância das interações professor-aluno para mediar esse processo de construção do conhecimento. Os participantes perceberam que o trabalho docente, muitas vezes, é desvalorizado pela escola, que interfere no trabalho do professor, nem sempre de forma positiva; bem como evidenciaram as condições precárias do trabalho docente. Assim, a identidade docente dos estudantes está vinculada tanto à dimensão educacional como à dimensão contextual.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Docente. Programa Residência Pedagógica. Formação de Professores. Química.

ABSTRACT: The objective of this article was to analyze how the Pedagogical Residency Program favors the construction of the teaching identity of undergraduates in Chemistry from a public institution of higher education. With a qualitative research approach, the data production instruments were the focus group and the free word association technique, and the subjects participating in the program were eight undergraduate Chemistry students. The results showed that participation in the program favored changes in the conceptions that the research participants had about being a Chemistry teacher and about the teaching work. The view on mastering concepts and contents gave way to a more structured view of how they should be approached and the importance of teacher-student interactions to mediate this knowledge construction process. The participants realized that the teaching work is not always valued by the school and that the school interferes with the teacher's work - not always in a positive way. They also perceived the precarious conditions of the teaching work. Thus, the teaching identity of students is linked to both the educational dimension and the contextual dimension.

KEY WORDS: Teacher Identity. Pedagogical Residency Program. Teacher training. Chemistry.

Introdução

Discussões a respeito da formação de professores são fundamentais para o desenvolvimento e compreensão da área, ao mesmo tempo em que proporcionam centralidade ao professor no trabalho por ele desenvolvido, na prática pedagógica e na construção de sua identidade docente. A formação envolve diferentes saberes, construídos durante a trajetória profissional, que vão influenciar diretamente o processo de construção da identidade docente, uma vez que é a partir das experiências, vivenciadas durante a trajetória formativa, que o professor vai atribuir sentido à sua prática (Pimenta, 2012; Dubar, 2012; Cunha, 2013; Tardif, 2014).

Pode-se dizer que o imediatismo e as transformações contemporâneas da sociedade têm provocado discussões acerca da escola e da formação do professor e, em especial, dos conceitos relacionados à identidade profissional, possibilitando ao professor reconhecer-se pelo seu trabalho. Para Dubar (2012, p. 354), essa identidade profissional se desenvolve “[...] por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira”. A formação pessoal e profissional do professor configura-se em um processo complexo, construído conforme ele se dispõe em meio a um contexto de múltiplas faces e de diferentes situações, alicerçadas em diversos significados, perspectivas, sonhos, princípios, crenças, discursos e representações criadas socialmente, a partir de variados interlocutores, compreendidos como campos científicos, sindicatos, movimentos sociais, experiências religiosas e políticas, entre outras. Salienta-se que processos decorrentes da identidade e da formação docente não são construídos em campos vazios, mas, principalmente, em campos sociais e políticos.

Para Allain (2015, p. 67), “[...] tornar-se professor é resultado da interação entre muitos fatores e condições, que incluem a trajetória escolar e familiar, a história pessoal, características individuais, além de imagens, crenças e valores sociais sobre a docência”. Nesse sentido, explica a autora, estudos que abordam a construção da identidade docente reconhecem a escola e os programas de formação de professores como “lócus”, onde essas concepções, diariamente, se desenvolvem.

O Programa Residência Pedagógica, instituído em 2018 pelo Ministério da Educação – MEC e que integra a Política Nacional de Formação de Professores, tem como um dos seus objetivos aperfeiçoar a formação dos licenciandos, de modo a fortalecer o campo da prática profissional mediante o desenvolvimento de atividades em que se possa observar e diagnosticar o ensino e a aprendizagem escolar, conduzindo o futuro professor ao exercício ativo da prática profissional. Assim, consideramos que esse programa pode favorecer a construção da identidade docente, dependendo de como os futuros professores são inseridos no ambiente escolar e se suas ações são bem orientadas e planejadas.

Dessa forma, nesta pesquisa, buscou-se responder ao seguinte problema: Como o Programa de Residência Pedagógica favorece a construção da identidade docente de licenciandos em Química de uma instituição pública de ensino superior?

A Construção da Identidade Docente

Com as reformas educacionais, a formação de professores tem sido o foco de amplas discussões, tornando-se um tema quase inesgotável em eventos e atividades de ensino. No âmbito das políticas públicas, alguns programas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), ganharam destaque, nos últimos anos, já que eles têm por objetivo fortalecer a formação docente, inicial e continuada, de estudantes de licenciatura e professores em exercício na educação básica.

Diversos autores (Marcelo, 1999; Nóvoa, 2013; Tardif, 2014; Ferreira & Siqueira, 2020, Souza, 2021; Guerra et al., 2022; Souza & Guimarães, 2022), defendem que um dos aspectos mais

complexos da formação docente seja oportunizar aos estudantes dos cursos de licenciatura experiências efetivas, que possibilitem a eles a integração entre conhecimentos teóricos e a prática pedagógica. No intuito de diminuir o distanciamento entre universidade e escola, o Programa de Residência Pedagógica tem se destacado, uma vez que dentre as diversas atribuições do licenciando está a regência em sala de aula e o tempo mais prolongado em contato com a realidade escolar, quando comparado ao estágio supervisionado.

A inserção por um período prolongado, no ambiente escolar, oferece ao futuro professor múltiplas oportunidades, que vão desde a construção de relações pessoais e profissionais, com alunos e demais professores, até a construção de saberes que envolvem os conhecimentos da área específica de formação e de metodologias diversas de ensino, o que possibilita a eles uma maior interação com os alunos e com o contexto profissional da docência.

Nesse sentido, acredita-se que programas de formação à docência, como o Residência Pedagógica, podem contribuir para o processo de construção da identidade docente. Uma vez que, essa construção identitária demanda saberes e conhecimentos peculiares da profissão docente, tendo em vista que “[...] o tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas” (Libâneo, 2012, p. 88). De acordo com Marcelo (2009, p. 112), “[...] a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional”.

D’Ávila (2007, p. 223) complementa ao indicar que “[...] ninguém nasce com uma identidade pessoal definida, ela se constitui ao longo da existência humana”, que se cria por meio das relações com outros grupos e culturas. De forma semelhante, a identidade profissional se constitui conforme as relações que o indivíduo estabelece com o meio profissional e social onde está inserido, com as representações sociais que constrói sobre sua profissão.

Aspectos relacionados às vivências, às experiências, ao contato cultural e às representações sobre o meio conferem ao professor características de uma construção identitária própria, portanto, “[...] a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (Pimenta, 2012, p. 19).

O professor é, com certeza, um dos poucos profissionais que fica exposto a um maior período de observação não orientada das funções e obrigações da própria profissão. Como aluno, ele analisa todo o trabalho docente e se apropria de demandas, obrigações e de características próprias desse trabalho durante os anos de sua escolarização (Marcelo García, 1999; Nóvoa, 2013). Segundo Dubar (2005, p. XXV), o indivíduo não é capaz de construir sua identidade sozinho, uma vez que, para o autor, essa construção “[...] depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto das sucessivas socializações”. A construção da identidade é um processo social e pessoal de cada indivíduo, que se desenvolve de acordo com seu meio social.

Da mesma forma, a identidade docente é (re)construída, no âmbito dos cursos de licenciatura, a partir dos saberes que os licenciandos já possuem “[...] sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de aluno que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar” (Pimenta, 2012, p. 21). Tardif (2014, p. 79) acredita que a docência exige “[...] uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assume assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino”. Compreende-se que a identidade docente é um processo em construção contínua e espiralada,

em transformação e inacabada, contudo, esse desenvolvimento é construído socialmente, a partir das representações, das atitudes e das opiniões, elementos próprios dos processos de construção social dos indivíduos diante da realidade na qual estão inseridos.

Nesse sentido, Almeida, Penso e Freitas (2019), após a análise de diferentes produções acadêmicas que tratam da identidade docente, definiram diferentes tipos de identidades que podem compor a Identidade Docente, conforme destacado no Quadro 1.

Quadro 1: Identidades que Compõem a Identidade Docente

Categorias	Subcategorias
Identidade Missionária	Visão Redentora
	Papel Feminino
	Poder e Prestígio
Identidade Instrumental	Visão Funcionalista
	Postura Centralizadora
	Controle do Estado
Identidade Proletária	Trabalhadores Assalariados
	Luta de Classe
	Precarização das Condições de Trabalho
	Relação de Poder (explorador/explorado)
	Desprestígio e Desvalorização do Trabalho
Identidade Profissional	Competências e Habilidades Específicas da Profissão
	Visão Interacionista das Aprendizagens
	Razão Social da Profissão
	Visão Política da Educação
	Consciência de Classe
	Sentimento de Pertença
	Afetividade

Fonte: As autoras, com base em Almeida, Penso e Freitas (2019, p. 21-22).

Segundo as autoras, as identidades que compõem a Identidade Docente podem ser organizadas em quatro categorias principais como: identidade missionária, identidade instrumental, identidade proletária e identidade profissional. Cada categoria agrega diferentes subcategorias. Na categoria identidade missionária, o professor é identificado como missionário, cuja missão é a de “arrebanhar as ovelhas desgarradas”. Essa categoria se destaca pela semelhança com o “modelo da pedagogia agostiniana a qual conferia ao professor uma posição de prestígio por receber a incumbência de transmitir valores morais da sociedade sob o pilar de uma filosofia cristã” (Almeida, Penso & Freitas, 2019, p. 22).

A categoria identidade missionária agrega três subcategorias: a primeira, denominada “papel feminino”, relaciona à docência características maternas, “sendo a docência uma extensão de cuidado materno, das atividades do lar, a qual historicamente foi atribuído à mulher”. A subcategoria “visão redentora” considera a docência como um sacerdócio, sendo atribuído ao professor o papel de “pastor que guiará as ovelhas desgarradas”. A última subcategoria pontuada pelas autoras chama-se “poder e prestígio”, sua principal característica é o monopólio sobre o que é certo e errado. Trata-se do poder moralizador sacerdotal do professor, “o poder de premiar os comportamentos aprovados e punir os desaprovados por parte da cultura hegemônica da sociedade” (Almeida, Penso & Freitas, 2019, p. 22-23).

A categoria “identidade instrumental” propõe uma identidade forjada na regulação do Estado. “O professor é o instrumento de transmissão dos conhecimentos definidos pelas normatizações do Estado”. Cabe ao professor “obedecer às regulações de controle do Estado”. No que tange à prática pedagógica, está “se dá por uma única via, o professor transmite e o aluno memoriza”,

não há uma formação crítica e autônoma, que seja capaz de “transformar a realidade e ser por ela transformado” (Almeida, Penso & Freitas, 2019, p. 23).

Nessa categoria estão relacionadas três subcategorias: a primeira, “visão funcionalista”, refere-se ao “modelo de educação tecnicista centrada nos conteúdos descontextualizados das práticas sociais”. A subcategoria “visão centralizadora”, é caracterizada pelas autoras como a “centralização da ação pedagógica na figura do professor e nas técnicas de ensino”, sustentada em um modelo de ensino que vai do professor para o aluno, não dialógica e sem possibilidade de transformação dos sujeitos e da realidade. A terceira subcategoria, “controle do Estado”, relaciona características de controle do Estado reproduzidas pelo professor no exercício da docência, reconhecido pelo Estado como “um transmissor de conhecimento a partir de uma visão utilitária do ensino, como instrumento de controle social, tendo a sua autonomia negada” (Almeida, Penso & Freitas, 2019, p. 23-24).

A terceira categoria, “identidade proletária”, é vinculada pelas autoras “aos fundamentos retirados da teoria de Karl Marx”, a partir da teoria do materialismo histórico, ao estabelecer uma relação “entre patrão e empregado no sistema industrial capitalista”, para o qual “o proletário vende sua força produtiva dentro de um regime de exploração e alienação”. Nessa categoria estão relacionadas cinco subcategorias: “trabalhadores assalariados”, “luta de classe”, “precarização das condições de trabalho”, “relação de poder (explorador/explorado)” e “desprestígio e desvalorização do trabalho” (Almeida, Penso & Freitas, 2019, p. 24-25).

A última categoria, “identidade profissional”, é caracterizada pelas autoras a partir de “um conjunto de saberes, competências, habilidades e conhecimentos” próprios da profissão professor. Essa categoria é composta por sete subcategorias, as quais “representam o corpo definidor das especificidades da profissão docente, abarcando tanto os aspectos subjetivos quanto objetivos, o pessoal e social”, tais elementos vão sendo paulatinamente incorporados na identidade docente a partir das vivências, dos saberes e das relações e representações sociais significativas para cada professor (Almeida, Penso & Freitas, 2019, p. 25).

A primeira subcategoria, “competências e habilidades específicas da profissão”, trata do domínio dos conhecimentos científicos e metodológicos necessários para o exercício da profissão docente. A subcategoria “visão interacionista das aprendizagens” é compreendida pelas autoras como “o reconhecimento das aprendizagens como fenômeno social indicada pela valorização das interações entre pares” (Almeida; Penso & Freitas, 2019, p. 25). A subcategoria “razão social da profissão” assemelha-se a ideia de missão, porém, sem a conotação redentora, como explicado pelas autoras, na primeira categoria identitária. Segundo as autoras, trata-se de atribuir ao professor “um papel de agente comprometido com a transformação social através de uma postura dialógica”, dessa forma, tanto “educador quanto educando são protagonistas dos processos de mudança”, tanto de si quanto da sua própria realidade.

A subcategoria “visão política da educação” é compreendida pelas autoras a partir da produção de Freire (1992), “que atribui à educação uma intencionalidade, sendo essa a serviço da opressão ou da libertação, da autonomia”. O que caracteriza o exercício da profissão docente como uma ação política. A subcategoria “consciência de classe”, reforça o “reconhecimento de que a sociedade é historicamente marcada por diferenças de oportunidades caracterizando as desigualdades sociais”. A subcategoria “sentimento de pertença” indica que a docência possui características próprias e específicas que a identificam e a relacionam a uma categoria profissional. Por fim, a subcategoria “afetividade” trata da “disposição do ser humano em ser afetado tanto pelo mundo externo como interno, sendo ela fundante no processo de aprendizagem cognitiva e subjetiva”. Podendo ser, em alguns momentos, representada por sentimentos positivos e/ou negativos a respeito do trabalho docente (Almeida, Penso & Freitas, 2019, p. 26-27).

Metodologia

A opção metodológica adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, por se tratar da busca por compreender a identidade docente de estudantes de licenciatura em Química, participantes do Programa de Residência Pedagógica, de uma instituição pública de ensino superior. Por apresentar características que visam à compreensão em detrimento da explicação, essa abordagem metodológica é caracterizada pela presença interpretativa do pesquisador em relação ao tratamento dos fenômenos. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas e de complexo tratamento estatístico”.

O PRP, objeto de estudo dessa pesquisa, consistia em um subprojeto multidisciplinar que tinha como bolsistas: 16 residentes licenciados em Física e 8 residentes licenciados em Química. Embora previssem as mesmas ações, as atividades foram desenvolvidas em escolas diferentes. Os participantes desta pesquisa foram os 8 acadêmicos do curso de Licenciatura em Química de uma instituição pública de ensino superior, sendo 4 homens e 4 mulheres, com idades entre 19 e 26 anos. Eles foram selecionados e atuaram como bolsistas no Programa de Residência Pedagógica, durante o período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. A pesquisa seguiu os procedimentos éticos e foi submetida e aprovada em comitê de ética, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, autorizando a divulgação dos dados coletados. Para preservar as identidades, neste artigo, foram atribuídos aos participantes nomes fictícios.

Como instrumento de produção de dados, utilizou-se o grupo focal e a técnica de associação livre de palavras. O grupo focal foi realizado ao final das atividades presenciais do subprojeto, e o roteiro elaborado buscava identificar e analisar a vivência experienciada durante as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa, e de que forma a construção da identidade docente foi favorecida nesse período. Para Gil (1999, p. 120), os grupos focais são caracterizados como livres, porque possibilitam que o entrevistado fale “livremente sobre o assunto”; como uma técnica utilizada para “explorar a fundo alguma experiência vivida”; como método quando aplicado a um “grupo de pessoas que passaram por uma experiência específica” e segue o foco de interesse temático sem “conferir uma estruturação” à entrevista.

As narrativas originadas no grupo focal foram gravadas em áudio, posteriormente textualizadas. No momento em que o grupo focal foi realizado, os participantes da pesquisa estavam entre o quinto (5º) e o oitavo (8º) semestre letivo do curso, e já haviam concluído todas as atividades do subprojeto na escola-campo.

A técnica de Associação Livre de Palavras possibilita a compreensão do processo de constituição, categorização e organização de uma representação social (Abric, 2003), de acordo com a frequência de aparecimentos dos itens evocados, já que os mais evocados são caracterizados como os de maior importância para o grupo social.

A associação livre de palavras consistiu na evocação de até 5 palavras sobre o termo indutor: “Ser Professor de Química é”. Essa técnica permitiu, aos participantes da pesquisa, a evocação de palavras que viessem em suas mentes de maneira espontânea, de forma escrita, a respeito do termo indutor, estimulada pelos pesquisadores. Após evocadas as palavras, foi solicitado aos participantes que, como contrarresposta, justificassem as palavras evocadas. As palavras evocadas foram interpretadas e categorizadas, a partir das identidades que compõem a Identidade Docente, de acordo com as propostas de Almeida, Penso e Freitas (2019), a saber: identidade profissional; identidade proletária; identidade instrumental e identidade missionária e suas respectivas subcategorias. A análise das entrevistas, obtidas durante o grupo focal, e das contrarrespostas foi realizada por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

O agrupamento das palavras em categorias das identidades, que compõem a Identidade Docente, foi realizado com base nas contrarrespostas dos participantes, assim, a partir da justificativa da

palavra evocada, a mesma foi categorizada em uma determinada identidade; após a realização desse ciclo de leitura, interpretação das respostas e categorização, foram obtidos dois grandes grupos semânticos relacionados à profissão docente, a saber: Trabalho Docente e Atributos Docentes. Ambos estão relacionados ao saber e ao saber fazer do professor e das qualidades necessárias àquele que pretende atuar como professor, respectivamente.

O grupo focal e as palavras foram evocadas em novembro de 2019, ao final das atividades realizadas no Programa de Residência Pedagógica, que teve início em agosto de 2018 e término em janeiro de 2020. Ao todo, foram evocadas 39 palavras, entre palavras repetidas e palavras não repetidas, e foram consideradas, para esta análise, 25 palavras, todas não repetidas. De acordo com Bardin (2016, p. 57), as palavras evocadas são “representações de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com alguma estabilidade”.

Após a classificação das palavras de acordo com as em campos semânticos realizou-se as análises dos dados.

Resultados e Discussão

Após agrupadas, as palavras evocadas foram organizadas em campos semânticos e listadas, de acordo com a frequência de evocação, na Tabela 1.

Tabela 1: Palavras evocadas sobre o termo “Ser Professor De Química É”

Campo Semântico 01 Trabalho Docente		Campo Semântico 02 Atributos Docente	
Palavras	Frequência de evocação	Palavras	Frequência de evocação
Difícil	4	Dedicado	2
Prazeroso	3	Aprender	1
Gratificante	3	Viver	1
Batalhar	3	Responsável	1
Estressante	2	Referência	1
Doloroso	2	Paciente	1
Ensinar	2	Incentivar	1
Vencedor	2	Dinâmico	1
Desanimador	1	Astuto	1
Perigoso	1	Inspirar	1
Fragilizar-se	1	Excelente	1
Saber	1		
Transformador	1		
Problematizar	1		

Fonte: Autoras (2022).

Durante a organização das palavras evocadas, observaram-se alguns aspectos comuns entre elas, os quais foram utilizados na identificação e organização de dois campos semânticos. No primeiro campo semântico, se encontram palavras relacionadas ao saber e ao saber fazer para a atuação docente; e, no segundo campo semântico, estão as palavras referentes às qualidades inerentes àquele que pretende atuar como professor. Percebe-se que a maioria das palavras evocadas e com maior frequência de evocação se refere ao trabalho docente (14), na sequência, palavras relacionadas às características desse profissional (11). Essas evocações indicam as compreensões dos estudantes participantes da pesquisa sobre Ser Professor de Química e estão associadas ao objeto representado por eles (Abric, 2003).

As palavras evocadas, na associação livre de palavras, foram classificadas de acordo com as categorias e subcategorias estabelecidas por Almeida, Penso e Freitas (2019), as quais foram interpretadas utilizando as contrarrespostas e narrativas obtidas durante o grupo focal. No Quadro 2, as palavras estão organizadas em categorias identitárias, as quais compõem a identidade docente, que está vinculada à visão dos participantes da pesquisa.

Quadro 2: Identities que compõem a identidade docente de acordo com as palavras evocadas pelos participantes da pesquisa

Categorias	Subcategorias	Palavras Evocadas
Identidade Profissional	Afetividade/Visão Interacionista das Aprendizagens	<i>Prazeroso (3); Gratificante (3); Vencedor (2), Aprender (1); Astuto (1), Dinâmico (1); Paciente (1); Referência (1); Incentivar (1); Excelente (1)</i>
	Competências e Habilidades Específicas da Profissão	<i>Difícil (4); Ensinar (2); Saber (1); Responsável (1); Viver (1); Problematizar (1)</i>
	Razão Social da Profissão	<i>Batalhar (3); Transformador (1), Inspirar (1)</i>
Identidade Proletária	Desprestígio e Desvalorização da Força de Trabalho	<i>Doloroso (2); Fragilizar-se (1)</i>
	Precarização das Condições de Trabalho	<i>Perigoso (1)</i>
Identidade Instrumental	Controle do Estado	<i>Estressante (2), Desanimador (1)</i>
Identidade Missionária	Visão Redentora	<i>Dedicado (2)</i>

Fonte: Autoras (2022).

A identidade mais destacada pelos participantes da pesquisa foi a Identidade Profissional, com maior número de palavras evocadas e de maior frequência. Na sequência, encontram-se a Identidade Instrumental, a Identidade Proletária e a Identidade Missionária, com um número bem inferior de palavras evocadas quando comparada às categorias anteriores. Compreende-se que essas categorias e subcategorias aparecem como definidoras da identidade docente a partir da análise das palavras evocadas pelos participantes.

Identidade Profissional

Na Categoria Identidade Profissional, destaca-se a subcategoria composta: Afetividade e Visão Interacionista das Aprendizagens, na qual duas categorias são discutidas em conjunto, por entender que, nos relatos dos participantes da pesquisa, elas são codependentes. A subcategoria afetividade pode ressaltar compreensões positivas ou negativas da profissão docente, associadas principalmente à forma como o indivíduo se vê professor. A subcategoria visão interacionista da aprendizagem enfoca o papel social, bem como a valorização das relações entre o professor e seus pares, no processo de ensino-aprendizagem (Almeida, Penso & Freitas, 2019). No caso das palavras evocadas e das contrarrespostas, o que se observou é que os participantes da pesquisa associaram visões positivas e negativas sobre a profissão, baseadas no resultado da interação ocorrida durante o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do ensino médio, quando eles atuaram como professores de Química, no âmbito das atividades do Programa de Residência Pedagógica, e, por esse motivo, essas subcategorias foram agrupadas em uma única subcategoria.

Ao evocarem as palavras “Prazeroso; Gratificante; Vencedor; Dinâmico; e Paciente”, os participantes ressaltam uma visão positiva da profissão, considerando que os alunos aprenderam, isso acontece quando o professor consegue vencer a resistência dos alunos à aprendizagem, e, ao mesmo tempo, os próprios alunos reconhecem seu aprendizado. Conforme observa-se nos trechos extraídos das contra respostas:

*Tem seus altos e baixos, **gratificante** depois da aula quando os **alunos gostam, elogiam e dizem que aprenderam.** [...] – [Nitrogênio, grifos nossos].*

*[...]. Depois de tudo isso, **o professor de Química é um vencedor** – [Sódio, grifo nosso].*

*Ser professor de Química não é uma tarefa fácil, muitas barreiras precisam ser vencidas, mas é **gratificante levar conhecimento** e, no final, torna-se **gratificante** – [Cloro, grifos nossos].*

*[...]. Também é um agente transformador, que **usa a paciência para ultrapassar a resistência por parte dos alunos.** [...] – [Sódio, grifo nosso].*

Para os participantes da pesquisa, o resultado de todo o trabalho docente desenvolvido apresenta-se nas conquistas de seus alunos, conseqüentemente o próprio trabalho torna-se gratificante. No âmbito do desenvolvimento do próprio trabalho, o professor adota valores relativos à civilidade, bem como adquire habilidades necessárias para a identificação e resolução de problemas cotidianos, os quais são paulatinamente incorporados à relação professor-aluno vivenciada no espaço escolar, como reforçado nos excertos do grupo focal:

*No começo, eu não estava gostando, mas **depois que fomos lecionando, preparando e desenvolvendo as aulas, os alunos começam a falar com você, “e aí, professor”, eu gostei.** Começa a melhorar - [Paládio, grifos nossos].*

*A gente sempre bate em cima da questão do salário, mas quando **você chega na sala dá uma aula que todo mundo presta atenção e você percebe que o aluno aprendeu,** você até esquece do salário, esquece que o salário é pouco, **tu sai dali feliz** – [Cloro, grifos nossos].*

A partir dos trechos acima, Paládio e Cloro expressam uma visão positiva a respeito do exercício da profissão docente, pois sua motivação profissional ocorre na medida em que seus alunos demonstram construir conhecimento. Segundo Marcelo (2009, p. 123), “[...] a motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam”, e essa motivação profissional é uma constante presença na construção da identidade docente.

Percebe-se, em outros trechos, que, segundo os participantes da pesquisa, a afetividade, que envolve o trabalho do professor, está relacionada à conquista do respeito pelos alunos, e só, a partir desse respeito, é possível desenvolver a motivação para a aprendizagem. Consideram também que é necessário “Aprender” e desenvolver essa capacidade, e, para desenvolvê-la, o professor precisa ser “Astuto”. Conforme observa-se nos trechos da contrarresposta e, principalmente, no grupo focal:

***Não é só conteúdo.** Acho que a primeira coisa é o que a Preceptora falou, **conquistar o respeito dos alunos,** ela (Preceptora) disse que **os alunos só ficam quietos na aula dela porque ela (Preceptora) tem o respeito,** os alunos a respeitam (Preceptora) e tudo mais e com isso eles ficam quietos. Uma das coisas que **a gente precisa aprender realmente é isso, conquistar o respeito dos alunos. Ter um método para conquistar o respeito dos alunos** – [Cromo, grifos nossos].*

***Eu quero ser professor justamente por causa dessa relação que tive com os alunos,** eu quero ser professor, mas quero fazer outro curso também. – [Paládio, grifo nosso].*

*Uma coisa que **eu aprendi** é, que para tu controlar uma turma, **para você ganhar a turma.** Quando eu comecei com as atividades no segundo ano **eu peguei amizade com a turma do fundão. Minha***

aula fluía tranquilo, até estava conversando com um aluno na rua, e ele falou “professor, senti saudades suas, oh” – [Sódio, grifos nossos].

[...] de todas as regências que dei, se a senhora me perguntar quantas foram boas, eu digo 1(uma), que a foi a primeira aula de Gases, que ali eu consegui fazer os alunos participarem, essa aula eu gostei. Se todas as minhas aulas forem assim, eu seria professor – [Cloro, grifos nossos].

Em sua pesquisa, Carminatti e Del Pino (2020, p. 136) indicam que “as relações professor-aluno se embasam em determinados valores, como: respeito mútuo, diálogo e confiança, resultando numa relação em que a afetividade também está presente”. A confiança e o respeito ficam evidentes nas falas dos participantes, ao conseguirem desenvolver uma boa relação com os alunos. De acordo com Tardif (2014), essa capacidade se constitui um dos aspectos dos saberes experienciais, os quais estão relacionados aos conhecimentos de convivência e que só podem ser desenvolvidos no contexto da prática docente. O autor considera ainda que os saberes de um professor não podem ser reduzidos exclusivamente a processos mentais, pois o saber é social e se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos (Tardif, 2014).

Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos professores no exercício cotidiano do seu trabalho, esse desenvolvimento relaciona múltiplas interações existentes na prática. Contudo, o professor apropria-se dos saberes experienciais paulatinamente, por meio das relações sociais que estabelece com os membros da comunidade escolar, esse processo pode ser longo e até mesmo difícil, o que pode resultar em uma visão negativa da profissão, como se observa nos trechos extraídos do grupo focal:

[...]. Aí você junta uma série de coisas, tu preparas uma aula assim e assim, e chega lá e o aluno não entende não participa é difícil, desmotiva bastante – [Cloro, grifos nossos].

Os terceiros, anos eu chegava na sala para dar a aula e era como se eu estivesse dando aulas para parede e para as janelas. Não estava falando com pessoas. Na fileira da frente tinha uma interação. [...] – [Selênio, grifo nosso].

No primeiro ano o moleque dormia, no segundo conversava, e eu não consegui. E a Preceptora sempre falava “tem que controlar a turma”. – [Cloro, grifo nosso].

Mas, quando eu cheguei no terceiro ano, foi impossível saber como trabalhar com eles, foi impossível saber qual a metodologia que era para ser usada, qual conteúdo que tem que ser abordado. – [Selênio, grifo nosso].

Esses trechos demonstram que Selênio e Cloro, por não conseguirem estabelecer uma interação efetiva com os estudantes, em sala de aula, para promover a aprendizagem, se sentiram frustrados e desmotivados com a profissão, trata-se de uma sensação de fracasso vivenciada pelo professor ao reconhecer que algo não está sendo desenvolvido como o esperado no processo de ensino aprendizagem.

Para Tardif e Lessard (2014):

[...] o objeto do trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos nevrálgicos para a compreensão de qualquer atividade profissional. A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (Tardif & Lessard, 2014, p. 35, grifos dos autores).

Os participantes da pesquisa percebem que é necessário esforço, especialmente no sentido de alcançar um modelo de aula que garanta o engajamento dos estudantes. Carminatti e Del Pino (2020, p. 166), compreendem que “as relações e interações sociais também promovem

aprendizagem, uma vez que o professor deve mediar o ensino para que o aluno alcance a aprendizagem e, para tanto, é necessário que os dois se relacionem”.

É importante ressaltar aqui que, provavelmente, as dificuldades encontradas por Selênio, durante o desenvolvimento de suas atividades, com a turma do terceiro ano, se deu porque, meses antes das atividades do Programa serem iniciadas no terceiro ano, esse participante desenvolveu atividades de um componente curricular da graduação na mesma escola, onde as atividades da Residência Pedagógica estavam sendo realizadas. Durante esse período, Selênio não conseguiu estabelecer uma boa relação professor-aluno com esses estudantes, e isso pode ter se refletido na sua prática meses depois, quando novamente Selênio voltou a atuar na mesma turma, porém, agora, com as atividades da Residência Pedagógica. A experiência vivenciada com a docência, principalmente nas turmas de terceiro ano, não atendeu às expectativas desse participante da pesquisa, reforçando que o não estabelecimento de uma boa interação entre professor-aluno prejudica o desenvolvimento do trabalho em sala de aula de forma efetiva.

De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 227), uma das fases do início da carreira docente “está ligada à descoberta dos alunos ‘reais’ pelos professores. Os alunos não correspondem à imagem esperada ou desejada: estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos de aprender”. Conforme o professor vai adquirindo experiência de ensino, ele começa a dominar melhor a forma de lidar com as diversas situações que ocorrem na sala de aula e no contexto escolar. Entretanto, Almeida, Penso e Freitas (2019, p. 25), ressaltam que as interações de aprendizagens não se dão apenas na relação professor-aluno, mas no “reconhecimento de aprendizagem como fenômeno social indicada pelas valorizações das interações entre pares”. Apesar de não ser mencionada no grupo focal, a palavra “Incentivar”, ficou subentendida em algumas falas:

*Ela (coordenadora pedagógica) falou para nós que **nós éramos professores. E queria ver a gente lá futuramente como professores.** – [Magnésio, grifos nossos].*

*E que tínhamos que **participar com os professores. Que a gente fazia parte da escola** – [Carbono, grifos nossos].*

Nesse caso, os trechos de Magnésio e Carbono reforçam que as interações afetivas estabelecidas com os demais agentes da escola podem promover uma visão positiva da docência. Dessa forma, o professor pode se tornar um incentivador, seja do seu aluno, seja do seu colega de trabalho, e que as relações se constroem não apenas a partir das interações professor-aluno, mas, também, mediante as interações com outros profissionais da comunidade escolar, como observado nos trechos extraídos do grupo focal:

***Na escola todos os funcionários, menos as merendeiras, elas não gostavam de nós, elas não davam merenda. Mas a gestão nos recebeu muito bem. [...] A coordenadora pedagógica chamou a gente para participar no dia dos professores, ganhamos até lembrancinhas. [...] Ela (coordenadora pedagógica) falou para nós, que nós éramos professores. [...] E queria ver a gente lá futuramente como professores** – [Magnésio, grifos nossos].*

*Principalmente a coordenadora pedagógica, **ela apoiava a gente em tudo. [...] Foi maravilha o tratamento dos funcionários, a tia da biblioteca, a gestão da escola** - [Paládio, grifos nossos].*

*A gente foi **bem recebido** – [Nitrogênio, grifo nosso].*

Os trechos de Magnésio, Paládio e Nitrogênio ressaltam o apoio e o reconhecimento que os participantes da pesquisa, na condição de estudantes residentes, receberam da gestão da escola, durante o período de desenvolvimento das atividades do Programa.

Esse período construído com outros agentes escolares destacou representações sociais que permeiam a construção da identidade profissional dos participantes da pesquisa. Nota-se, na subcategoria composta afetividade/visão interacionista da aprendizagem, a presença de valores,

como respeito e consideração, permeando as relações professor-aluno e professor-comunidade escolar, ao mesmo tempo em que as exigências, os conteúdos e a dinâmica escolar, que compõe a cultura da escola, são mantidos na subcategoria composta.

A segunda subcategoria que se destaca é a Competências e Habilidades Específicas da Profissão, que envolve o domínio do conhecimento a respeito da profissão professor, bem como o domínio metodológico, que envolve os processos de ensino-aprendizagem (Almeida; Penso & Freitas, 2019). Nessa subcategoria, estão alocadas as evocações “Difícil; Ensinar; Saber; Responsável; Viver e Problematizar”. Na contrarresposta, os participantes deixam claro que Ser Professor de Química é “Difícil”, segundo eles:

Ser professor de Química não é uma tarefa fácil, muitas barreiras precisam ser vencidas, [...] – [Cloro, grifo nosso].

Difícil – [Carbono, grifo nosso].

Foi difícil... - [Magnésio, grifo nosso].

*Na verdade, foi um **choque de realidade** – [Nitrogênio, grifo nosso].*

*Foi um **choque**... – [Sódio, grifo nosso].*

Nós fomos os professores. [...] E assim, a gente tinha que fazer tudo, planejar, se quiser levar uma atividade, nós quem tínhamos que construir. [...] - [Selênio, grifos nossos].

[...] eu estou saindo da residência, sem saber o que realmente eu preciso trabalhar em sala de aula, e sem saber a fórmula que dá certo, que dá certo trabalhar. [...]. Eu preciso abordar o ENEM? Beleza, mas para mim o ENEM é um monte de coisas, ele cobra solubilidade na Química orgânica, ponto de fusão e ponto de ebulição, eu não lembro direito. – [Selênio, grifos nossos].

*Uma das coisas que deu certo foi a **problematização**, que nós aprendemos nas instrumentações, estava tudo dando certo, aí chegou um momento em que ela (Preceptora) disse que **não era mais possível essa problematização**, mas era o momento em que **eles mais participavam**, e na hora do conteúdo eles nem prestavam atenção, jogavam no celular, conversava, menos participar do conteúdo – [Paládio, grifos nossos].*

A evocação “Difícil” está presente na fala de quase todos os participantes da pesquisa, contudo, Selênio expõe algumas angústias relativas aos conteúdos que devem ser contemplados, às metodologias que funcionam em sala de aula e que podem garantir a aprendizagem, uma vez que ele possuía a expectativa de aprender uma “fórmula que dá certo” para ser um professor de Química. Considera-se que essa vivência deveria ser refletida coletivamente com a preceptora e o coordenador da Residência Pedagógica, para que os participantes pudessem compreender que as situações do ensino não podem ser entendidas como estáveis e fixas, e que os professores não têm como manter determinadas escolhas metodológicas sem considerar que essas são situações humanas. De acordo com Contreras (2002, p. 199), não há um “padrão fixo de atuação” e, para realizar tais escolhas, é necessário desenvolver autonomia profissional, a qual “representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e uma reconstrução contínua da própria identidade profissional, ou da maneira de realizá-la em cada caso”.

Apesar das dificuldades e do “choque de realidade”, os participantes da pesquisa expressam, no grupo focal, que foi um momento importante da formação inicial, para eles:

Todos os alunos têm que passar por isso – [Selênio, grifo nosso].

[...] foi uma experiência que sem ela... Eu acho que seria quase impossível a gente assumir uma sala. A gente sair daqui, por exemplo, ano que vem, e pegar uma sala de aula sozinha seria impossível, pois não íamos ter noção do que fazer dentro de uma sala de aula – [Carbono, grifos nossos].

*Apesar da **dificuldade** foi necessária essa experiência como professor – [Nitrogênio, grifo nosso].*

Para Marcelo (2009, p.128), os primeiros anos como professor são considerados anos de “sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição”. Tardif (2014) considera que:

[...] o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão. (Tardif, 2014, p. 82, grifos do autor).

A vivência da docência é compreendida como um “rito de passagem da condição de estudante à de professor” (Tardif, 2014, p. 83). Esse “rito de passagem” pode influenciar, de forma positiva ou negativa, na construção da identidade docente.

Para os participantes da pesquisa, a experiência vivenciada no âmbito das atividades do Programa de Residência Pedagógica, durante 8 meses no ano de 2019, deveria ser proporcionada a todos os estudantes do curso, pois possibilitou, aos bolsistas do Programa, a reflexão sobre a docência diante dos saberes e práticas que lhe são exigidos para o exercício de sua profissão, como observado nas falas de Carbono e Nitrogênio. Nesse contexto, concorda-se com Tardif (2014, p. 86) ao afirmar que “muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”.

Os saberes experienciais, em início de desenvolvimento pelos estudantes participantes da pesquisa, vão se integrando ao processo de construção identitária, mediante suas vivências no contexto escolar, bem como por meio das interações entre seus pares.

Além da palavra “Difícil”, estão relacionadas, na mesma subcategoria, as evocações “Ensinar; Saber; Responsável; Viver, Problematizar; Incentivar; Excelente, e Referência”, todas retratam concepções relacionadas ao trabalho docente. Quando confrontadas, as evocações com a contrarrespostas, tem-se que:

*Ao ser professor é ser **responsável** ao **ensinar** os alunos um **conteúdo de complexidade**, [...] – [Carbono, grifos nossos].*

*É ter o **domínio do conteúdo**, ser **paciente** na transmissão do conteúdo, ser **dinâmico** e **didático**, [...] – [Paládio, grifos nossos].*

*Uma vivência diferenciada é **saber viver para solucionar** e **aprender para ensinar**, [...] – [Magnésio, grifo nosso].*

*[...]. Eu até falei que tinha uma aluna deficiente, **a gente quem tinha que fazer a adaptação para a aluno, tudo, tudo, a gente tinha que fazer. A gente foi professor, literalmente**, [...] [Selênio, grifos nossos].*

*Às vezes **não é nem saber o conteúdo**, mas **como ensinar o conteúdo**. [...] – [Cloro, grifo nosso].*

*Ser professor de Química é **educar sendo referência** para os alunos. [...] – [Sódio, grifo nosso].*

Nesses trechos, os participantes da pesquisa novamente ressaltam os saberes necessários à atuação profissional: domínio do conteúdo de Química a ser ensinado; saber fazer a transposição didática desse conteúdo tão complexo; solucionar os problemas cotidianos que surgem em sala de aula, como, por exemplo: realizar adaptações de materiais didáticos para atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes. Além de ensinar, o professor também deve desenvolver, junto aos estudantes, um conjunto de hábitos e valores, e, para isso, precisa ser referência.

A partir das falas dos participantes da pesquisa, percebe-se que o trabalho do professor é tanto difícil como desafiador, por envolver condições que vão além do ato de ensinar. O exercício da docência requer do professor diferentes habilidades, pois precisam constantemente deliberar sobre o sentido e o valor educativo das suas práticas, as quais só são adquiridas a partir da experiência. Segundo Tardif (2014, p. 108-109, grifos do autor), “a própria noção de experiência que está no cerne do *eu profissional* dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio e conhecimento do trabalho e de si mesmo”.

A terceira subcategoria Razão Social da Profissão, atrelada ao papel do professor como agente transformador, está relacionada às palavras “Batalhar; Inspirar e Transformador”, conforme os trechos extraídos da contrarresposta:

[...]. É batalhar pelos direitos de todos. É motivar os alunos a ter uma vida melhor. [...] – [Cromo, grifo nosso].

É inspirar os alunos que a vida pode trazer bons resultados. [...] – [Cromo, grifo nosso].

Esses excertos reforçam a importância de o professor também estar comprometido com o desenvolvimento dos seus estudantes como pessoas e de se conscientizar de suas responsabilidades afetivas (Contreras, 2002, p. 77), de forma que possam ter “consciência do sentido e das consequências das suas práticas pedagógicas, dos aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o objeto do que se ensina” (Schäfer & Ostermann, 2013, p. 292).

Segundo Tardif (2014), o saber dos professores é um saber social:

[...] porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los (Tardif, 2014, p. 12, grifos do autor).

As experiências e os sentimentos que envolveram o desenvolvimento das atividades pelos participantes da pesquisa, no Programa de Residência Pedagógica, indicaram que a docência é um trabalho complexo, que não abarca apenas o domínio dos conceitos da área de formação, não abrange somente o domínio de metodologias de ensino, mas, vai além disso, envolve as relações que se estabelecem entre os indivíduos da comunidade escolar, seja professor-professor, professor-gestão, professor-aluno, aluno-aluno e aluno-gestão.

Essas relações sociais estão diretamente ligadas ao processo de construção da identidade docente do professor, esteja ele na condição de estudante de licenciatura ou como professor iniciante. É nesse momento, de convivência contínua na escola, que o professor mobiliza os saberes dos quais se apropriou durante sua trajetória escolar e formativa, são construções decorrentes das relações, dos grupos e das vivências sociais de cada docente.

Compreende-se que a construção da identidade docente vai ressaltar a responsabilidade do professor para a sua função social, o que pode resultar na autonomia e no comprometimento com o trabalho que desenvolve (Contreras, 2002). De fato, é nas relações e nas interações sociais, na convivência com o outro, que a identidade profissional vai se estabelecendo, em um movimento contínuo, espiralado e marcado pelas experiências e mudanças desse processo.

Identidade Proletária

A segunda categoria identificada, a partir das palavras evocadas, é a Identidade Proletária, onde a primeira subcategoria que se destaca é a do Desprestígio e Desvalorização da Força de Trabalho. Para as autoras, essa subcategoria retrata a relação existente entre patrão e empregado no atual sistema econômico, que consiste na comercialização da força de trabalho dentro de um regime

de exploração (Almeida, Penso & Freitas, 2019). Nessa subcategoria, foram relacionadas as evocações: “Doloroso e Fragilizar-se”. Elas ressaltam o desprestígio e a desvalorização da força de trabalho, na contrarresposta, os participantes alegam que:

*É **desanimador** descobrir que nem todos os seus esforços são realizados – [Cromo, grifo nosso].*

As palavras “Doloroso e Fragilizar-se” remetem-se às dificuldades encontradas pelos participantes da pesquisa em relação à valorização do seu trabalho durante o desenvolvimento de suas atividades. A partir dessas evocações, pode-se compreender que a realidade da docência no Brasil está cercada por problemas sociais, políticos e econômicos; problemáticas essas que influenciam na identidade profissional.

A profissão docente é, há muito tempo, socialmente desvalorizada, ao mesmo tempo em que a sociedade requisita uma educação de qualidade. Percebe-se que as políticas de formação de professores avançaram nos últimos anos, a implementação do PIBID em 2008 e a da Residência Pedagógica em 2018 são exemplos desse avanço, contudo, há muito ainda há avançar, como nas questões salariais e nas condições de trabalho, por exemplo.

A segunda subcategoria, Precarização das Condições de Trabalho, está relacionada à evocação “Perigoso”. Apesar de não aparecer explicitamente essa palavra nos excertos do grupo focal, ela nos remete a um problema social entre os jovens em situações de vulnerabilidade que se encontram na escola, conforme destacado nos relatos a seguir:

***Vivenciar a violência** e as dificuldades dos adolescentes. [...] – [Selênio, grifo nosso].*

*Ela dizia que na **primeira escola deu briga**, os alunos aqui **estavam indo quase que armados para as aulas**, os alunos **respondiam os professores e batiam muito de frente** – [Magnésio, grifos nossos].*

Em alguns trechos extraídos do grupo focal, a subcategoria precarização das condições de trabalho fica ainda mais evidente, quando os participantes da pesquisa afirmam que:

*Eu senti na pele o que é ser professor, **acordar cedo**, **pegar ônibus lotado**, **sair andando e olhando para trás para ver se não vem ninguém** para chegar 7 (sete) horas da manhã. **E ter que esperar os alunos chegar** – [Sódio, grifos nossos].*

*[...] **as condições de trabalho são péssimas**, a gente foi professor. [...]. **A bolsa tinha que ser bem maior**. [...]. **A gente tem que pagar o transporte para chegar na escola, a escola é longe, tem alimentação, porque não podia lancha na escola, o professor não come, aí veio as atividades (sic), e se você quisesse algo extra, você tinha que comprar o material, com aqueles 400 reais [...]** – [Selênio, grifos nossos].*

*[...]. **E a escola é uma bagunça, a direção não tem planejamento, você não tem material na escola, não era possível tirar uma xerox, não podia imprimir uma coisa porque não tinha papel. Tinha que usar quadro ou pagar do nosso bolso. Ou a Preceptora fazia às vezes. Então a residência é necessária, mas não nesse formato, acho que a gente ficou muito perdido. A bolsa tinha que ser bem maior** – [Selênio, grifos nossos].*

Esses trechos, extraídos da contrarresposta e do grupo focal, refletem as condições insuficientes de infraestrutura a que os profissionais da educação são submetidos para executarem seu trabalho, principalmente na educação básica. Esse “abandono” é vivenciado frequentemente pelos professores das escolas públicas e foi percebido pelos participantes da pesquisa.

De acordo com Sampaio e Marin (2004), as questões ligadas:

[...] à precarização do trabalho docente no Brasil não são recentes, mas constantes e crescentes, e envolvem as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais que deveriam sustentar o atendimento escolar e a própria organização do ensino. Essa precarização também impacta a definição de rumos e de

abrangência do ensino básico, bem como outras dimensões da escolarização, os quais se encontram na dependência das prioridades em torno das políticas públicas (Sampaio & Marin, 2004, p. 1204).

O reflexo dessa precarização é percebido em alguns trechos extraídos do grupo focal, o que impactou de forma negativa a opção pela profissão:

Eu quero fazer outro curso. [...] Eu vou ser bem sincera, vai ser a necessidade, se for ser professora será a necessidade. Desde a primeira vez que eu lhe disse no início da residência, tem vontade de ser professora? Não tenho. Fiz tudo isso, foi uma experiência ótima, maravilhosa, eu sei que posso contribuir muito com a formação do aluno, mas minha vontade não é ser professora. Tem muitas dificuldades na profissão e desmotiva muito a gente. Porém, é uma profissão linda, eu admiro muito quem é professor e quem gosta de ser professor. Não só “eu sou professor”, mas é um péssimo professor. Ontem tive aula com um professor de Física, e me perguntei se ele é professor mesmo, tem o nome professor, mas não contribui. Eu mesmo não quero seguir a carreira, mas se for a necessidade, eu estou dentro – [Magnésio, grifos nossos].

Eu quero ir para outra área. [...] Eu pretendo ser professora, eu gosto, foi uma experiência que teve um lado ruim, mas teve um lado bom, foi legal a gente chegar lá e conseguir dar aula. E, na maioria das vezes, eu conseguia dar minha aula, não tinha muito esse problema com fulano não prestando atenção, tinha o problema, mas não me atrapalhava tanto assim – [Carbono, grifos nossos].

Eu quero, mas, não é a opção de vida, mas querer eu quero, eu acho legal, eu gosto de estar nisso, não sei se é porque eu tive uma professora boa. Mas se aparecer algo muito melhor, com menos trabalho vai ser melhor – [Nitrogênio, grifos nossos].

Eu não pretendo ser professor a vida toda, pretendo iniciar, ver a escola, a gestão da escola. A escola lá (escola campo) era bagunçada, eu já tive professores desde o Ensino Médio, a aula era diferente, a metodologia era diferente e lá eles davam recursos, e isso era melhor, agora, como Selênio falou, você tirar do seu bolso é desgastante. – [Sódio, grifos nossos].

Pretendo, não de imediato, não, formei e quero ser professora, acho que não, é um impacto muito grande. Pretendo, mas não logo – [Cromo, grifos nossos].

Antes da residência eu queria muito, muito mesmo, eu gostava, mas depois da residência só se eu puder dar aula no IFAC ou na UFAC, nível superior, EJA talvez, mas ensino básico, não mesmo, eu me frustrei, não gostei, foi a pior experiência da minha vida, e não quero nunca mais. - [Selênio, grifos nossos].

As falas dos participantes da pesquisa expressam o desinteresse pelo exercício da profissão docente após a experiência vivenciada no programa, principalmente, como professores da educação básica. Contudo, tornarem-se professores do ensino superior e institutos federais são opções cogitadas por eles. Compreende-se que o interesse pela docência envolve a escolha pela profissão, o que nem sempre se dá no ingresso de um curso de licenciatura, no entanto, muitas vezes, a escolha é devido ao fato de ser uma profissão que permite ser inserido mais rapidamente no mercado de trabalho.

Além das condições de trabalho e de um *status* social da profissão desestimulante, que interferem na motivação pessoal pela profissão professor, o interesse por outras áreas de formação, atrativas não apenas pela remuneração maior, mas também pelo prestígio e pela valorização social, favorece o abandono da profissão docente.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), os 3 primeiros anos da profissão docente é um período crucial, pois consiste em:

Uma fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo

profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição. Essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante (33%, baseando-se em dados americanos) de iniciantes a abandonar a profissão ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do “choque com a realidade” (Tardif & Raymond, 2000, p. 227-228).

Infere-se que a Residência Pedagógica proporcionou aos estudantes uma experiência antecipada da primeira fase da carreira profissional, e que essa experiência desencadeou um repensar sobre a opção profissional.

Identidade Instrumental

A terceira categoria identificada, a partir da análise das evocações, é a Identidade Instrumental, nela está a subcategoria Controle do Estado, essa subcategoria caracteriza-se quando o “sujeito professor reproduz no exercício da docência o controle que o Estado exerce sobre ele” (Almeida; Penso & Freitas, 2019, p. 24). As evocações relacionadas nessa subcategoria são: “Estressante e Desanimador”, e, apesar de não serem evocadas diretamente, tais expressões ficam subentendidas em alguns trechos extraídos da contrarresposta e do grupo focal:

*Ser professor de Química é enfrentar as **dificuldades de um sistema educacional ultrapassado**. [...] – [Selênio, grifo nosso].*

*[...] Porque a educação, em si, **ela já é um sistema totalmente falido**. [...] – [Selênio, grifo nosso].*

*[...]. E talvez, se eu não tivesse tido esse contato com a residência, entendido o que faz **parte do sistema educacional, e que a secretaria de educação quer apenas que você passe os alunos, e eles não estão preocupados em aprender ou não**. [...] – [Selênio, grifo nosso].*

*[...]. Eu, por exemplo, dei aulas no terceiro ano, **passei esses dois últimos meses com o terceiro ano, e assim, a Preceptora dizia todo dia: “não se preocupa eles vão passar, independente de nota, independentemente de qualquer coisa eles vão passar”**, eu estou ali só cumprindo um protocolo [...] – [Selênio, grifos nossos].*

Os trechos de Selênio refletem o quão “Desanimador” e “Estressante” é o trabalho docente desenvolvido nas escolas, diante dos esforços realizados para garantir a aprendizagem dos alunos, e que, muitas vezes, sofre interferência por parte da mantenedora ou da gestão escolar.

Além disso, os estudantes participantes da pesquisa destacam, em seus relatos, aspectos da cultura escolar que influenciam seu planejamento e prática profissional, como nos excertos extraídos do grupo focal:

*Um dos pontos que eu achei bem chato nas minhas regências foi **o cronograma da escola, eu chegava, dava a minha regência, daí vinha o recreio, terminava o recreio e não tinha mais aula, isso foi umas quatro vezes**. Não teve aula. Isso, quando não tinha aula normalmente, **vinha da secretaria: “não vai ter aula”** e prejudicava nós e a professora, ela falava: **“a secretaria não nos informou o motivo, mas não vai ter aula hoje”** – [Paládio, grifos nossos].*

*E a Preceptora queria que eu voltasse lá agora em novembro, para fazer mais uma aula. Eu falei olha, **eu fui, mas a secretaria cancelou a aula** – [Selênio, grifo nosso].*

*Nós tínhamos planejado um jogo para uma aula de revisão, mas a **secretaria falou que tinha que ser aula e não jogo**, chegamos lá com uma lista de exercícios e **não teve aula** – [Cromo, grifos nossos].*

Mas, se para a gente já era chato, imagina para o professor que está lá todo dia e precisa conviver com essa dinâmica que é a escola – [Cromo, grifo nosso].

Pelos relatos, as aulas eram interrompidas sem muitas explicações pela direção escolar. Os participantes da pesquisa, na condição de professores de Química, nem sempre conseguiam seguir seu planejamento, pois, algumas vezes, havia interferência da secretaria da escola, principalmente a suspensão das aulas sem aviso prévio. Dessa maneira, os participantes da pesquisa conseguiram perceber que a dinâmica da escola afeta o trabalho do professor. Segundo Silva (2006, p. 205), a cultura escolar consiste em um conjunto de saberes organizados de forma a compor “a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos”.

Essa dinâmica que os participantes da pesquisa experimentaram reflete aspectos da vida, dos ritmos e ritos próprias da unidade escolar onde as atividades do Programa de Residência Pedagógica foram desenvolvidas (Forquin, 1993). Esses elementos podem e variam de escola para escola, pois são eles quem identificam e retratam a sociedade e o contexto social no qual a escola está inserida. Para além disso, esses elementos vão, também, identificar os grupos que compõem a escola, suas representações, condutas e compreensões sobre o trabalho desenvolvido por professores e alunos.

São esses elementos estruturantes que determinam e são responsáveis por todo o funcionamento da escola, e que, de acordo com Forquin (1993, p. 167), são elementos que estruturam o “mundo social” da escola, se constituindo como um conjunto de “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

De acordo com Raymond e Tardif (2000), a segunda fase, referente ao início da carreira profissional docente, se caracteriza pela iniciação no sistema normativo da escola, de maneira informal, bem como nas posições em que cada um ocupa na escola. Nesse caso, “o grupo informal inicia os novatos na cultura e no folclore da escola. Diz-se claramente aos novatos que devem interiorizar esse sistema de normas. Essas regras informais, que tratam essencialmente de assuntos não acadêmicos, constituem um segundo choque com a realidade para os novos professores” (Raymond & Tardif, 2000, p. 227).

Identidade Missionária

A quarta categoria identificada foi a Identidade Missionária, a subcategoria que se destacou foi a Visão Redentora. A essa subcategoria está relacionada à palavra “Dedicado”, evocada duas vezes pelos participantes da pesquisa. Em alguns trechos extraídos da contrarresposta, tem-se que:

*[...] É **dedicar** horas e horas do seu tempo **para gerar frutos bons** [...] – [Cromo, grifos nossos].*

Segundo Almeida, Penso e Freitas, (2019, p. 22), essa visão da docência é baseado:

[...] no modelo da pedagogia agostiniana, a qual conferia ao professor uma posição de prestígio por receber a incumbência de transmitir os valores morais da sociedade sob o pilar de uma filosofia cristã, cabendo ao professorado a missão de ‘arrebatar as ovelhas desgarradas’. Em nossa sociedade trata-se dos pobres, dos grupos com culturas religiosas destoantes da cultura hegemônica (Almeida; Penso & Freitas, 2019, p. 22).

Destacamos que essa visão missionária da profissão foi a menos destacada pelos participantes da pesquisa, o que se considera positivo, pois remete a uma visão do senso comum sobre a profissão.

O processo de tornar-se professor é individual, porém, a “[...] aprendizagem da docência é na realidade socialmente negociada” (Diniz Pereira, 2016, p. 22). O tornar-se professor é um processo difícil, que, de acordo com Allain (2015, p. 67), “[...] exige um complexo diálogo entre

estas tensões: teoria e prática, biografia e estrutura social, conhecimento e experiência, e assim por diante”. E, nesse complexo processo de tornar-se professor, pensar a identidade docente significa considerar “[...] as contradições e tensões presentes nas experiências subjetivas e nas práticas sociais, ambas dimensões constitutivas da docência” (Allain, 2015, p. 67).

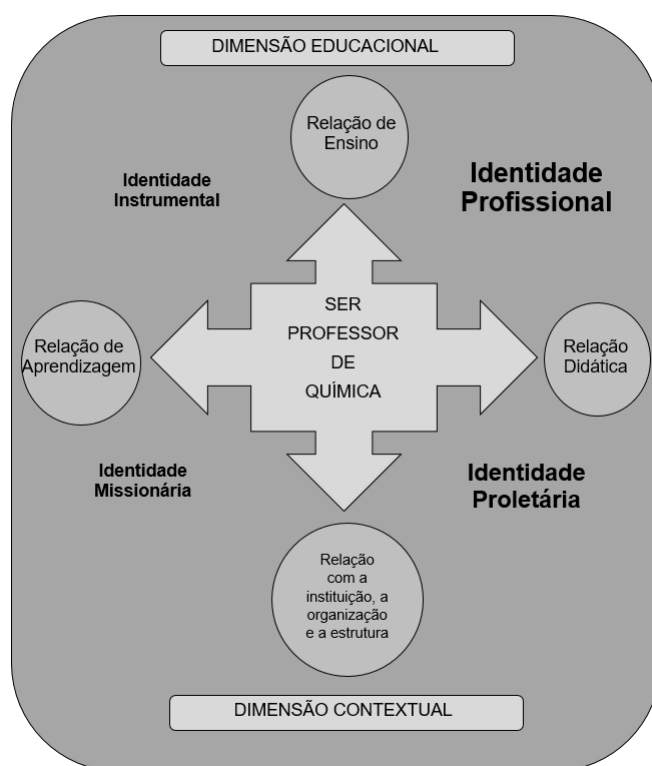
Outros trabalhos encontrados na literatura (Santos, 2009; Gimenes, 2011; Allain, 2015; Takahashi, 2018) também apontaram que os licenciandos atribuem sentido à profissão mediante o momento da prática, contudo esse processo é permeado pela construção histórica do indivíduo e se desenvolve melhor nas interações sociais e culturais onde ele está inserido, nesse caso, a escola.

As identidades encontradas representam o que era desconhecido e estranho ao que já era familiar a respeito da profissão professor. A concepção sobre Ser Professor de Química passa a ser integrada a uma rede de significações, dando a ela coerência e valores. Assim, as ideias a respeito do trabalho docente são traduzidas pela evocação “Difícil”, mediante as dificuldades que os participantes encontraram na implementação prática de seus planejamentos e é ancorada por meio da materialização do trabalho docente no contexto escolar, onde o processo de ensino-aprendizagem é realizado.

Assim, compreende-se que, para os participantes da pesquisa, Ser Professor de Química, após as atividades realizadas no PRP, está pautado tanto na dimensão educacional como na dimensão contextual, pois o ato pedagógico depende do contexto em que é realizado, o que inclui a instituição, sua organização e sua estrutura (Moermann, 2011).

A Figura 1 apresenta um esquema gráfico que sintetiza a composição da identidade docente pelos participantes da pesquisa.

Figura 1: Síntese da composição da identidade docente pelos participantes da pesquisa



Fonte: Autoras (2022).

Infere-se que as identidades encontradas correspondem à transição entre as concepções sobre a profissão docente, trazidas pelos licenciandos, e ao que foi vivenciado durante as atividades do Programa de Residência Pedagógica, sobre o exercício da profissão professor.

Esse momento vivenciado pelos participantes da pesquisa os inseriu em um contexto de socialização profissional, que, segundo Tardif (2014, p. 79), é por meio dela que a identidade profissional “vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assume assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino”.

Considerações Finais

Embora se reconheça que os resultados encontrados sejam limitados ao grupo de licenciandos participantes e ao PRP objeto de estudo, considera-se que os dados obtidos nesta pesquisa podem contribuir para repensar as atividades desenvolvidas nos programas de formação docente, de um modo geral.

O objetivo desta pesquisa foi analisar como o Programa Residência Pedagógica favorece a construção da identidade docente de estudantes de Licenciatura em Química após sua participação no programa. Os resultados apontaram que o programa favoreceu a construção da identidade docente em diferentes aspectos para os participantes da pesquisa.

O primeiro deles se refere majoritariamente à identidade profissional, baseada nas competências e habilidades para o exercício da profissão e o quanto difícil pode ser o desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que eles relatam que, apesar de planejarem e desenvolverem metodologias diferenciadas para o ensino de Química, esse trabalho não é simples, exige a necessidade de se estabelecer um vínculo com os estudantes para quebrar a resistência à aprendizagem. Pode-se afirmar que as experiências vivenciadas no programa anteciparam aos participantes da pesquisa a construção de experiências e saberes próprios da socialização profissional (Tardif, 2014), os quais só seriam vivenciados quando eles estivessem atuando efetivamente como professores, e corresponderia ao primeiro ciclo de vida profissional. Essa antecipação de vivências provocou mudanças nas concepções que os participantes da pesquisa tinham sobre ser professor de Química e sobre o trabalho docente, de como esses devem ser abordados e da importância das interações professor-aluno para mediar esse processo de construção do conhecimento. Trata-se, portanto, das atitudes necessárias ao professor para desenvolver seu trabalho, e esse aspecto é regulado pela dimensão educacional, em que são priorizadas as relações de ensino, de aprendizagem e a relação didática em sala de aula.

Por outro lado, consideramos que o programa não favoreceu a compreensão da razão social da profissão, uma vez que houve poucas palavras evocadas nesse sentido. Esse aspecto da atividade docente poderia ter sido mais explorado, tendo em vista que pelos relatos a escola é uma escola da periferia. Assim, reflexões que pudessem levar a pensar atividades para emancipação dos estudantes, a partir do estudo da realidade deles, poderiam favorecer esse aspecto da profissão.

O segundo aspecto encontrado se refere à identidade proletária, pois os participantes perceberam que o trabalho docente, muitas vezes, é desvalorizado pela escola, que também interfere no trabalho do professor e nem sempre de forma positiva. Evidenciaram as condições de trabalho precárias, as quais são submetidos devido à falta de infraestrutura para realização do seu trabalho. As dificuldades da profissão citadas remetem à ideia de que o trabalho do professor pode ser controlado por terceiros, nesse caso o Estado e a gestão da escola, o que causa estresse e desânimo. Isso fica evidente quando os participantes da pesquisa afirmam que, o que e como se ensina nem sempre é uma escolha individual. Assim, eles perceberam que o exercício da docência é “dependente do contexto em que o ato pedagógico é realizado” (Moermann, 2011,

p. 73, tradução nossa). Nesse caso, a identidade docente passa a ser influenciada pela dimensão contextual.

Percebeu-se que as vivências tiveram um impacto negativo na escolha pela profissão professor, e provocaram mudanças na concepção que os licenciandos tinham a respeito do saber-ser e do saber-fazer na profissão docente. Esse impacto evidencia a necessidade de se considerar a pesquisa como um dos princípios formativos no PRP, pois as dificuldades apontadas pelos licenciandos poderiam ser problematizadas e discutidas com o preceptor e supervisor da instituição de ensino superior, de forma coletiva, com o objetivo de encontrar alternativas para minimizá-las.

Como implicações para a área de pesquisa, sugere-se que mais pesquisas sejam desenvolvidas com o objetivo de avaliar as implicações do Programa Residência Pedagógica na construção da identidade docente dos futuros professores de Química, uma vez que esse programa é recente, e seus resultados podem auxiliar a repensar as atividades desenvolvidas, de modo que se possa atingir, de forma efetiva, os objetivos do programa.

Referências

- Abric, Jean C. (2003). Abordagem Estrutural das Representações Sociais: desenvolvimentos recentes. In: Campos, Pedro H. F.; Loureiro, Marcos C. S. (Orgs.). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: UCG.
- Allain, Luciana R. (2015). *Mapeando a Identidade Profissional de Licenciandos em Ciências Biológicas*: um estudo ator-rede a partir do programa institucional de bolsas de iniciação à docência. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A3NEYP>>. Acesso em 10 de junho de 2022.
- Almeida, Sandra R., Penso, Maria A., & Freitas, Leda G. (2019). Identidade Docente com Foco no Cenário de Pesquisa: uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, v. 35, e204516, p. 1 - 39. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/GXqy4wMFfsZ8wJvc7Kh3vxh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 10 de junho de 2022.
- Andrade, Erika R. G. (2003). *O Fazer e o Saber Docente: a Representação Social do processo de ensino-aprendizagem*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45488>>. Acesso em 10 de junho de 2022.
- Bardin, Laurence (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto.
- Carminatti, Bruna, & Del Pino, José C. (2020) A Relação Professor-Aluno e a Afetividade no Ensino de Ciências no Ensino Médio: levantamento bibliográfico do cenário atual brasileiro. *Revista Contexto e Educação*, v. 35 (111), p. 148 - 169. Disponível em: <<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.111.148-169>>. Acesso em 10 de junho de 2022.
- Contreras, José D. (2002). *Autonomia de Professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela: revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez.

Cunha, Maria I. (2013). O Tema da Formação de Professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, Ahead of print. p. 1 - 17. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29827632006_2.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2021.

D'Ávila, Cristina M. (2007). Universidade e Formação de Professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: Nascimento, Antônio D., & Hetkowsky, Tânia M. (Org.). *Memória e Formação de Professores*. Salvador: EDUFBA, p. 310.

Dubar, Claude (2005). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes.

Dubar, Claude (2012). *A Construção de Si pela Atividade do Trabalho: a socialização profissional*. Tradução Fernanda Machado. *Cadernos de Pesquisa*, v.42 (146), p.351 - 367.

Diniz Pereira, Júlio E. (2016). Lentes Teóricas para o Estudo da Construção da Identidade Docente. *Educação em Perspectiva*. Viçosa, v. 7 (1), p. 9 - 34, jan/jun. Disponível em: <<https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v7i1.735>>. Acesso em 10 de junho de 2022.

Ferreira, Pamela C. C., & Siqueira, Miriam C. S. (2020). Residência pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. *Revista Práticas de Linguagem*, [s. l.], v. 10 (1), p. 7 - 19. Disponível em: <<https://doi.org/10.34019/2236-7268.2020.v10.31448>>. Acesso em: 02 de junho de 2022.

Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Forquin, Jean-Claude (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gil, Antonio C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Gimenes, Camila I. (2011). *Um Estudo sobre a Epistemologia da Formação de Professores de Ciências: indícios da constituição de identidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 179. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26805>>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

Guerra, Luan M., Silva, Cássia J. A., Lima, Peregrina F., Ghidini, André R., & Pereira, Jardely, O. (2022). O Programa Residência Pedagógica e sua Contribuição para os Futuros Docentes: Relatos de Experiência. *Revista Insignare Scientia – RIS*, v. 5 (1), p. 541 - 556. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12698>>. Acesso em: 02 de junho de 2022.

Libâneo, José C. (2012). Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma. G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. Ed. São Paulo: Cortez.

Marcelo, Carlos (2009). A Identidade Docente: constantes e desafios. *Revista Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 01 (1), p. 109 - 131. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

- Marcelo García, Carlos (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora.
- Moerman, Christine (2011). Les Représentations Professionnelles des Enseignants de FLE de L'Institut Français D'Amérique Latine: entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles. *Synergies Mexique*, p. 71 - 80. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Mexique1/moerman.pdf>>. Acesso em: 23 de junho de 2021.
- Nóvoa, Antônio (2013). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora.
- Pimenta, Selma G. (2012). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma G. (2018). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 8. Ed. São Paulo: Cortez.
- Sampaio, Maria M. F., & Marin, Alda J. (2004). Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares. *Revista Educação e Sociedade*, v. 25 (89), p. 1203 - 1225, Set/Dez. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>>. Acesso em 12 de junho de 2022.
- Santos, Mariana (2009). *Os Saberes Docentes de Licenciados e a Busca da Identidade Profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, p. 136. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2485?show=full>>. Acesso em: 10 de junho de 2022.
- Schäfer, Eliane D. A., & Ostermann, Fernanda (2013). Autonomia Profissional na Formação de Professores: uma análise de entrevistas realizadas num mestrado profissional em ensino de física. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, v. 12 (2), p. 287-312. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94808/000913294.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 de junho de 2021.
- Silva, Fabiany C. T. (2006). *Cultura Escolar: Quadro Conceitual e Possibilidades de Pesquisa*. Educar em Revista, n. 28, p. 201-216. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 de junho de 2022.
- Silva Junior, Jonas A., & Silva, Maria L. R. (2019). *Identidades e Formação Docente: múltiplos olhares*. Curitiba: CRV.
- Souza, Gahelyka A. P. (2021) *Representações Sociais sobre ser Professor e o Processo de (Re)construção da Identidade Docente: um estudo no curso de licenciatura em Química da UFAC-Rio Branco*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=76679&idprograma=40001016001P0&anobase=2021&idtc=1640>>. Acesso em: 02 de junho de 2022.
- Souza, Gahelyka. A. P., & Guimarães, Orliney M. (2022) Identidade Docente de Licenciandos em Química a partir das Representações Sociais sobre Ser Professor. *Alexandria – Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, v. 15 (1), p. 277 - 305. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1982-5153.2022.e82258>>. Acesso em: 02 de junho de 2022.
- Takahashi, Bruno T. (2018). *A Formação Inicial de Professores de Ciências no Estágio Supervisionado: compreendendo a identidade docente a partir da teoria das Representações*

Sociais e da epistemologia de Ludwik Fleck. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4655>>. Acesso em 11 de junho de 2022.

Tardif, Maurice (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, Maurice, & Lessard, Claude (2014). *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, Maurice, & Raymond, Danielle. (2000). Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. *Revista Educação e Sociedade*. Ano XXI (73), p. 209 - 244. Dez. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 de junho de 2022.