



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

MARCOS VINICIUS MARQUES DA SILVA

**SABERES DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL NO CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO MARANHÃO**

SÃO LUÍS – MA

2019

MARCOS VINICIUS MARQUES DA SILVA

**SABERES DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL NO CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO MARANHÃO**

Trabalho de monografia apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariana Guelero do Valle
Coorientadora: Prof.^a M.^a Karla Jeane Coqueiro Bezerra Soares

SÃO LUÍS – MA

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Silva, Marcos Vinicius Marques da.

Saberes docentes e identidade profissional no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão / Marcos Vinicius Marques da Silva. - 2019.

39 f.

Coorientador(a): Karla Jeane Coqueiro Bezerra Soares.

Orientador(a): Mariana Guelero do Valle.

Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Formação de professores. 2. Identidade profissional. 3. Saberes docentes. I. Soares, Karla Jeane Coqueiro Bezerra. II. Valle, Mariana Guelero do. III. Título.

MARCOS VINICIUS MARQUES DA SILVA

**SABERES DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL NO CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO MARANHÃO**

Trabalho de monografia apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mariana Guelero do Valle (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

À minha mãe e ao meu irmão
Regilene e Ryan

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido o dom da vida.

A minha mãe, que nunca mediu esforços para que eu pudesse continuar estudando e alcançasse meus objetivos.

A minha tia Aline, seu esposo Diniz e minha prima Valéria por me acolheram em sua casa durante esses anos.

Aos meus companheiros de graduação, em especial Maycon, Greyck, Stella, Andressa, Camila, Gabriela Almeida, Gabriela Amorim, Kauê, Rafaela, Ravena, Mirlana, Katya, Juliana e Fernanda. Obrigado pelo poio e companheirismo.

Ao PIBID – Biologia, principal responsável pela (re) construção da minha identidade profissional docente.

Ao GPECBio, Orientações coletivas e seus respectivos integrantes pelos momentos de discussão e reflexão que foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento profissional e pessoal.

Ao professor Carlos Erick por sempre suscitar novos questionamentos e problematizações que me ajudam a evitar as armadilhas paradigmáticas. Ademais, agradeço por ter ministrado a disciplina de Formação de Professores, espaço onde surgiu a ideia deste trabalho.

Às professoras Mariana do Valle e Karla Jeane Soares, fontes de inspiração. Obrigado por aceitarem a orientação, sem vocês esse trabalho não seria possível.

A todos que de alguma forma contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade.

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

(Eduardo Galeano)

APRESENTAÇÃO

Acredito que eu mesmo seja exemplo de que a identidade não é fixa ou imutável. Até um tempo atrás eu tinha objetivos totalmente distintos dos que tenho agora e segui por um caminho que eu jamais imaginei caminhar. Motivado principalmente pelo apreço às disciplinas de Ciências e Biologia durante a vida escolar e também pelos programas de televisão que exibiam corajosos biólogos desbravando a Savana africana e a exuberante Amazônia, decidi cursar Biologia. Mas isso era apenas uma especulação, afinal, cursar uma faculdade em uma universidade pública era algo bastante distante da minha realidade, nunca imaginei que seria capaz. Entretanto, o que parecia ser um sonho distante logo se tornou realidade. Mais cedo até do que eu imaginava. Em setembro de 2013 ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Maranhão, quem diria, hein?! Já no curso de Biologia, me vi imerso em um ambiente totalmente diferente e diverso. A Biologia me proporcionava uma variedade de possibilidades de carreira e eu deveria escolher um caminho para seguir. Eis que no segundo período do curso me surge uma possibilidade de bolsa. Advindo de família humilde, era tudo que eu precisava para conseguir me manter em um curso em tempo integral. Essa bolsa era do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID. É a partir daí que começa toda a reviravolta a qual me referia no começo desse texto. Desbravar a Savana e a Amazônia já não eram mais meus objetivos. Conheci um novo mundo, o da Educação e o seu poder de transformação. O PIBID me proporcionou as melhores experiências no âmbito da universidade. No contexto desse programa, obtive não só crescimento profissional, mas também pessoal. Ter contato com a sala de aula durante os primeiros períodos do curso e participar do processo de construção do conhecimento de outras pessoas foi uma experiência singular. O PIBID me mostrou a beleza da profissão docente, mas como nem tudo são flores, também me mostrou as dificuldades e problemas. Coube a mim lidar com as adversidades da profissão e daí tirar as melhores lições. Sempre tentei aprender com as dificuldades para poder contorná-las e também com os erros para não mais cometê-los. Nesse processo fui gradativamente construindo meus saberes docentes e minha identidade profissional em um processo contínuo de reflexão sobre a minha prática. O objetivo agora era ser Professor. Assim, comecei a buscar por mais conhecimentos que envolvessem esse universo e que pudessem me tornar um Professor melhor, na tentativa de superar as lacunas deixadas pelo meu curso no que se refere à formação para a docência que, infelizmente, é deixada em segundo plano. Em 2015 tive a oportunidade de fazer uma disciplina optativa ministrada pelo Professor Carlos Erick, que versava sobre a Formação de Professores. Lá tive contato com uma vasta literatura e ricas discussões sobre esta temática.

Nasceu aí o meu interesse em pesquisar sobre a Formação de Professores, sobretudo a Formação Inicial, uma vez que eu estava inserido nesse contexto e via de perto as problemáticas que a envolvem. Uma das avaliações da referida disciplina era a construção de um artigo sobre um dos temas abordados durante o semestre. Dentre os temas abordados, o que mais me chamava atenção era sobre os Saberes Docentes, principalmente as pesquisas de Maurice Tardif. Eu achava (e ainda acho) incrível porque eu conseguia ver os saberes sobre os quais ele falava na minha própria formação, principalmente os que poderiam ser desenvolvidos no contexto da prática profissional, que me era proporcionada pelo PIBID. Meu artigo, então, buscou analisar as contribuições do PIBID para a construção dos saberes experienciais de futuros Professores de Biologia. Depois do desenvolvimento desse trabalho comecei a me interessar pela pesquisa em Educação e decidi que faria a minha monografia nessa área. Com pouca experiência, busquei aprimoramento no Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia, o GPECBio, grupo que faço parte desde 2015. Durante minha participação no referido grupo de pesquisa e também em sua extensão, o Grupo de Orientações Coletivas, composto pelos orientandos da Professora Mariana do Valle, tive a oportunidade de participar de diversas discussões sobre a pesquisa em Educação, desenvolver trabalhos na área e colaborar na construção dos trabalhos dos meus colegas. Ademais, tive a oportunidade de participar de eventos nos quais pude divulgar os resultados e reflexões de minhas pesquisas. Assim, gradativamente, estou me construindo enquanto Professor-pesquisador. O trabalho aqui apresentado é fruto de todo esse processo pelo qual passei, o PIBID, a disciplina de Formação de Professores e minha participação nos grupos de pesquisa foram essenciais para que ele pudesse ser idealizado e materializado. Ele surge a partir de minhas indagações, reflexões e inquietações em relação ao contexto em que estive inserido ao longo desses anos, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão *campus* Dom Delgado. Almejamos com este trabalho trazer contribuições para a construção da identidade do mesmo enquanto curso de Formação de Professores, uma vez que fora idealizado sob a forma conjugada (Bacharelado e Licenciatura) e ainda traz resquícios de uma cultura “bacharelizante”, na qual a formação pedagógica é tratada em detrimento em relação às disciplinas de formação específica, o que pode dificultar o processo de construção dos saberes e da identidade profissional docente de seus licenciandos. Me atarei aqui para não dar “*spoiler*” do que virá nas próximas páginas. Tenham uma boa leitura.

RESUMO

Partindo da ideia de que a busca e o desenvolvimento da identidade profissional podem ser propiciados pelos saberes docentes, entendemos que estes dois elementos constituem a profissionalidade do professor e são essenciais para sua profissionalização. Nesta perspectiva, o presente artigo buscou analisar a construção e mobilização dos saberes docentes e a formação da identidade profissional de alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com seis licenciandos em fase de conclusão do curso. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando-se do método hermenêutico-dialético, por meio do qual emergiram três categorias: Concepções acerca do ser professor, Espaços de (re) construção e mobilização de saberes e Sentir-se professor: identidades profissionais em construção. Os resultados demonstram a construção e mobilização de uma série de saberes inerentes à profissão docente que, por sua vez, carregam traços da identidade profissional dos licenciandos. Ademais, revelam que esta identidade é mutável, construída de forma coletiva, depende do reconhecimento de outros atores sociais para que seja assumida, estando pautada principalmente em dois saberes: os disciplinares e os experienciais.

Palavras-chave: Formação de professores; Saberes docentes; Identidade profissional.

ABSTRACT

Starting from the idea that the search and the development of the professional identity can be provided by the teaching knowledge, we understand that these two elements constitute the professionalism of the teacher and are essential for their professionalization. In this perspective, the present article sought to analyze the construction and mobilization of the teaching knowledge and the formation of the professional identity of students of a course of Brazilian licenciature degree in biological sciences. For this, we conducted semi-structured interviews with six students in the final phase of the course. The interviews were recorded in audio and later transcribed and analyzed through a qualitative approach, using the hermeneutic-dialectic method, through which three categories emerged: Conceptions about being a teacher, spaces for (re) construction and mobilization of knowledge and feel teacher: professional identities in construction. The results demonstrate the construction and mobilization of a series of knowledge inherent to the teaching profession, which in turn carry traces of the professional identity of the students. In addition, they reveal that this identity is changeable, constructed collectively, depends on the recognition of other social actors to be assumed and is based mainly on two knowledges: disciplinary and experiential.

Key words: Teacher's Education; Teacher's knowledge; Professional identity.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	17
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	18
3.1. Concepções acerca do ser professor.....	18
3.2. Espaços de (re) construção e mobilização de saberes.....	19
3.3. Sentir-se professor: identidades profissionais em construção.....	26
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS.....	31
APÊDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	35
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas.....	36
ANEXO A – Diretrizes da revista Investigações em Ensino de Ciências.....	37

**SABERES DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Teacher's knowledge and professional identity in the course of brazilian licentiate degree in Biological Sciences of the Federal University of Maranhão

Resumo

Partindo da ideia de que a busca e o desenvolvimento da identidade profissional podem ser propiciados pelos saberes docentes, entendemos que estes dois elementos constituem a profissionalidade do professor e são essenciais para sua profissionalização. Nesta perspectiva, o presente artigo buscou analisar a construção e mobilização dos saberes docentes e a construção da identidade profissional de alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com seis licenciandos em fase de conclusão do curso. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando-se do método hermenêutico-dialético, por meio do qual emergiram três categorias: Concepções acerca do ser professor, Espaços de (re) construção e mobilização de saberes e Sentir-se professor: identidades profissionais em construção. Os resultados demonstram a construção e mobilização de uma série de saberes inerentes à profissão docente que, por sua vez, carregam traços da identidade profissional dos licenciandos. Ademais, revelam que esta identidade é mutável, construída de forma coletiva, depende do reconhecimento dos outros atores sociais para que seja assumida e está pautada principalmente em dois saberes: os disciplinares e os experienciais.

Palavras-Chave: Formação de professores; Saberes docentes; Identidade profissional.

Abstract

Starting from the idea that the search and the development of the professional identity can be provided by the teaching knowledge, we understand that these two elements constitute the professionalism of the teacher and are essential for their professionalization. In this perspective, the present article sought to analyze the construction and mobilization of the teaching knowledge and the formation of the professional identity of students of a course of brazilien licentiate degree in biological sciences. For this, we conducted semi-structured interviews with six students in the final phase of the course. The interviews were recorded in audio and later transcribed and analyzed through a qualitative approach, using the hermeneutic-dialectic method, through which three categories emerged: Conceptions about being a teacher, spaces for (re) construction and mobilization of knowledge and feel teacher: professional identities in construction. The results demonstrate the construction and mobilization of a series of knowledge inherent to the teaching profession, which in turn carry traces of the professional identity of the students. In addition, they reveal that this identity is changeable, constructed collectively, depends on the recognition of other social actors to be assumed and is based mainly on two knowledges: disciplinary and experiential.

Keywords: Teacher's Education; Teacher's knowledge; Professional identity.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a formação de professores tornou-se objeto de pesquisa acadêmica no Brasil e se constituiu como importante foco de políticas educacionais, em virtude do papel da educação como agente de transformação e humanização da sociedade, bem como do débito do país em relação à oferta de uma educação escolar pública e de qualidade (Guimarães, 2004; Nascimento, Fernandes & Mendonça, 2010). Nesse contexto, os professores assumem papel essencial nos processos educacionais, suscitando a revisão de sua formação, com vistas à superação de modelos formativos que ao longo do tempo estiveram atrelados unicamente à transmissão de conhecimentos, por vezes sem nexos com a realidade escolar, produzidos por outras instâncias, cabendo ao professor, apenas, a apropriação desses conhecimentos e posterior aplicação nos contextos de ensino (Diniz-Pereira, 2014). Ao discutirem sobre a formação de professores de Ciências no Brasil, Nascimento, Fernandes & Mendonça (2010) destacam que os processos formativos assim estruturados reforçam problemas como o tratamento neutro, universal e estritamente científico dos componentes curriculares; a dicotomia entre teoria e prática; a fragmentação das disciplinas de formação geral e o distanciamento entre as realidades escolar e social, sendo necessária, portanto, sua reformulação.

As novas perspectivas para a formação de professores defendem que ensinar está para além de apenas conhecer o conteúdo, seguir a intuição, ter vocação, bom senso ou, apenas, ter experiência e afirmam a existência de um repertório de saberes próprios e específicos da profissão docente que a diferenciam das demais e conferem ao professor maior competência ao exercício de sua prática, a construção de sua identidade profissional e, conseqüentemente, sua profissionalização (Guimarães, 2004; Gauthier et al. 2013). Nesse cenário, a profissão docente que antes era vista como um ofício sem saberes, agora é colocada sob outro patamar: o de ofício feito de saberes (Gauthier et al. 2013). Assim, e principalmente em decorrência do movimento pela profissionalização docente, os saberes docentes começaram a ganhar destaque na realidade brasileira como campo de pesquisa na formação de professores (Almeida & Biajone, 2007; Cunha, 2007; Tardif, 2013).

Em meio a grande quantidade de trabalhos desenvolvidos na área, Puentes *et al.* (2009) identificaram diferentes nomenclaturas para referir-se aos saberes profissionais dos professores. Dentre estas, destacam-se: as ideias de saberes (Freire, 1996; Pimenta 1999; Cunha, 2004; Gauthier et al., 2013; Tardif, 2014;), conhecimentos (Shulman, 1986; García 1992) e competências (Masetto, 1998; Braslavsky, 1999; Perrenoud; 2000; Zabalza, 2006) necessárias à docência. Os autores afirmam que, apesar dos diferentes termos empregados, o significado conceitual para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias ao exercício da docência assemelham-se em todos os trabalhos analisados. Campelo (2001) também destaca que embora haja essa diversidade de nomenclaturas para designar os saberes dos professores, os estudos que os envolvem compartilham dos mesmos objetivos: contribuir para a construção e o reconhecimento da identidade profissional docente e formar professores que desenvolvam um ensino coerente com os fins socialmente estabelecidos para a educação. No presente trabalho, assumiremos a concepção de “saber” que, na perspectiva de Tardif (2014, p. 60), envolve “os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Tardif (2014) situa os saberes docentes na interface entre o individual e o social. O autor ressalta que, embora a existência desses saberes dependa dos professores enquanto atores individuais empenhados numa prática, esses saberes são sociais, pois são partilhados por indivíduos que compartilham uma mesma formação e são produzidos socialmente mediante negociações entre diversos grupos. Ademais, o objeto de trabalho dos professores são objetos sociais; os saberes a serem ensinados e a forma como são ensinados evoluem ao longo do tempo, conforme as mudanças sociais. Por fim, são saberes sociais por serem construídos no contexto de uma socialização profissional onde são incorporados, modificados e adaptados conforme os momentos e fases da carreira. Desse modo, o autor destaca que:

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (Tardif, 2014, p.14).

Nesse sentido, a relação dos professores com seus saberes não se restringe à de meros transmissores de conhecimentos previamente constituídos e, portanto, esses profissionais não devem ser colocados como exteriores ao processo de produção e legitimação de seus saberes, pois no trabalho cotidiano, em meio às adversidades da profissão, os professores avaliam e ressignificam os saberes adquiridos ao longo de sua história de vida e formação profissional, desenvolvendo um saber composto por

todos esses outros saberes, advindos de variadas fontes, por meio do qual compreendem e dominam sua prática. Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 36, grifo nosso) define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de *saberes oriundos da formação profissional* e de *saberes disciplinares, curriculares e experienciais*”.

O autor atribui destaque aos saberes experienciais, pois estes, diferentemente dos saberes da formação profissional, das disciplinas e dos saberes curriculares, sobre os quais os professores não têm participação em sua definição, são saberes construídos pelos próprios professores no exercício de suas funções baseados no trabalho cotidiano. Estes saberes emergem da experiência e são por ela validados, formando “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão [...]” (Tardif, 2014, p. 49).

Entretanto, Pimenta (1999) ressalta que, dentre os saberes docentes, os saberes da experiência ganharam menor destaque na formação de professores e aponta para a necessidade de conferir-lhes um estatuto epistemológico, uma vez que nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares é verificada a utilização de outras teorias que não necessariamente aquelas produzidas pelas pesquisas em ciências da educação, ou seja, as teorias verificadas seriam produto dos saberes da experiência. Ademais, coloca que a mobilização destes saberes constitui o primeiro passo para o processo de construção da identidade profissional docente no contexto da formação inicial. Nesse sentido, a autora ressalta a necessidade de revisão dos processos de formação inicial e defende que a prática docente e a prática pedagógica sejam colocadas como pontos de partida e de chegada nesses processos formativos, pois os modelos vigentes, que desenvolvem um currículo e atividades de estágios distanciadas das realidades das escolas, pouco contribuem para gerar uma identidade profissional docente, o que pode impossibilitar a articulação dos saberes necessários à profissão.

Dessa forma, a autora ressalta que colocando a prática docente e os saberes que ela produz como ponto de partida e de chegada para a formação de professores, seria possível superar a tradicional fragmentação dos saberes da docência e ressignificá-los no processo de formação de professores, à medida em que o futuro profissional pudesse constituir o seu saber-fazer a partir de seu próprio fazer, pois como aponta Houssaye (1995 apud Pimenta, 1999, p. 25), “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”. Nesta perspectiva, vemos que ensinar não é uma prática técnico-mecânica na qual os professores se apropriam de saberes produzidos por outros para aplicá-los. Eles também produzem seus saberes, por vezes mais significativos que os adquiridos nos processos formativos. Assim, Pimenta (1999) destaca que para além da concessão de habilitação legal para o exercício do magistério, é necessário que os cursos de licenciatura formem o professor ou pelo menos contribuam para essa formação, criando possibilidades para que seus alunos desenvolvam:

Conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. [...] mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como prática social. [...] desenvolva a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 1999, p. 75).

Como colocado por Pimenta (1999), esses saberes exercem importante papel no processo de construção da identidade profissional dos futuros professores. Essa identidade, por sua vez, constitui traços da profissionalidade do professor que, segundo Sacristán (1995, p. 65) refere-se à “afirmação do que é específico na formação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, ou seja, são os aspectos que caracterizam ou identificam profissionalmente o professor. Entretanto, como essa identidade é construída? Quais saberes docentes estão envolvidos nesse processo? De que forma os cursos de licenciatura podem contribuir para a construção destes saberes e desta identidade? Esses são alguns dos questionamentos que norteiam este trabalho.

Para tanto, é necessário um olhar mais atento à temática da identidade que, segundo Guimarães (2004, p. 28) “[...] é complexa, nova, com significados diferentes para a psicologia, para a sociologia e para outras ciências”. Contudo, apesar de multifacetada, os teóricos que se dedicam a estudá-la concordam em um mesmo ponto: a identidade é um processo que se constrói ao longo do tempo e está sujeita a constantes transformações (Ciampa, 1987; Hall, 2000; Silva, 2007). Corroborando com essa ideia, Dubar (1997, p. 13) aponta que a identidade:

[...] não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e auto definições. A identidade é produto de sucessivas socializações.

A identidade é, portanto, individual, mas ao mesmo tempo coletiva, pois é construída no seio das relações sociais e depende do reconhecimento e confirmação de outros atores sociais para que seja assumida. Por ser construída socialmente, pode mudar de acordo com as modificações sociais sofridas pelos grupos tidos como referência, à medida em que estes alteram as suas expectativas, valores e configurações identitárias (Santos, 2002). Assim,

[...] a identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. (Hall, 2000, p. 10-13).

Nesta perspectiva, entende-se que a identidade não é algo fixo ou permanente, mas um fenômeno que se desenvolve entre o intersubjetivo, caracterizando-se como um processo gradativo que ocorre a partir das interpretações feitas de si mesmo, enquanto indivíduo inserido em um determinado contexto social, podendo ser entendida como uma resposta à pergunta "quem sou eu neste momento?" (Marcelo, 2009, p. 112). No que se refere à identidade profissional, esta também não é fixa ou imutável. Ao discutir especificamente sobre a identidade profissional docente, Pimenta (1999, p.5) coloca que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições [...] Constrói-se, também, pelos significados que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Dessa forma, a identidade profissional docente é definida por meio de como a profissão é representada socialmente e das relações sociointerativas estabelecidas entre os professores e seus alunos, as famílias, seu ambiente de trabalho, bem como com as pessoas com as quais convivem no cotidiano e que possam, de alguma forma, contribuir para a (re)construção de sua identidade profissional, identidade esta, que não é fixa ou acabada, mas que está sujeita a sucessivas ressignificações.

Segundo Guimarães (2004), a formação inicial constitui o *locus* onde a identidade profissional docente é construída. Entretanto, pesquisas apontam que os cursos de formação de professores ainda apresentam fragilidades nesse quesito, uma vez que apesar de conferirem uma formação teórico-científica que pode garantir certa segurança a seus egressos para atuarem no magistério, parte dos alunos que saem destes cursos atestam que o aprendizado de "ser professor" foi adquirido por eles quase que sozinhos (Guimarães, 2004). Isso pode ser explicado pelo fato de que boa parte dos cursos de licenciatura dão maior ênfase aos conhecimentos da formação específica em detrimento da formação para a docência (Gatti, 2010).

De certa forma, esse caráter disciplinar acaba conferindo ao professor uma identidade profissional baseada unicamente em seus saberes disciplinares, negando os outros saberes necessários à docência e, conseqüentemente reforçando concepções tradicionais que reduzem a profissão docente ao domínio de conteúdo. Ademais, essa forte tradição disciplinar que marca a identidade docente pode orientar os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica do que às demandas que o ensino enquanto prática social lhes coloca, contentando-se com níveis mínimos de profissionalização (qualificação mínima, descompromisso com a formação pedagógica etc.) e profissionalismo (insensibilidade com o insucesso escolar dos alunos, rotinização e desencanto com o trabalho), o que pode levar a perdas na luta pelo reconhecimento da profissionalidade e profissionalização docente (Guimarães, 2004; Gatti, 2010).

Partindo da ideia de que a busca e o desenvolvimento da identidade profissional podem ser propiciados pelos saberes profissionais (Cunha, 2007). Entendemos que estes dois elementos constituem a profissionalidade do professor e são essenciais para sua profissionalização (Guimarães, 2004). Desse modo, identificar a natureza destes saberes e a identidade profissional que eles podem gerar torna-se pertinente no sentido de que pode trazer contribuições para a valorização da profissão docente não apenas no âmbito

epistemológico, mas também no político e social, com vistas a uma formação de professores comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem em seu sentido mais amplo, ultrapassando as concepções tradicionais de professores como meros técnicos reprodutores de conhecimentos. Nesta perspectiva, o presente trabalho teve por objetivo analisar a construção e mobilização dos saberes docentes no processo de construção da identidade profissional de alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que implica na obtenção de dados de natureza descritiva, por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, interessa-se mais pelo processo do que pelo produto da investigação e busca compreender os fenômenos analisados considerando o contexto no qual a pesquisa se processa e a perspectiva dos participantes (Bogdan & Biklen, 2007).

O presente estudo foi desenvolvido no contexto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão, Cidade Universitária Dom Delgado, situada no município de São Luís/MA. Criado no ano de 1982, o referido curso foi idealizado sob a forma conjugada (Bacharelado e Licenciatura), no entanto, em 2011, por determinação do Ministério da Educação, houve o desmembramento desta modalidade e em 2012 foi aprovada a criação do Curso de Ciências Biológicas na modalidade Licenciatura, em virtude da necessidade de formação de professores nas áreas de Ciências e Biologia para atender às demandas da educação básica no estado do Maranhão (UFMA, 2013).

Participaram desta pesquisa seis licenciandos, todos em fase de conclusão do curso. Utilizamos como critério de seleção o fato de estarem matriculados no componente curricular Estágio Supervisionado II, que integra o último semestre da matriz curricular do curso investigado, o que nos levou a inferir que tais estudantes já haviam cursado a maioria das disciplinas e vivenciado o máximo de experiências que o curso poderia proporcionar, como a participação em laboratórios, grupos de pesquisa, eventos, projetos e programas de ensino, pesquisa e/ou extensão etc.

Os dados foram coletados após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), documento que explicita as principais informações sobre a pesquisa, a participação dos sujeitos e assegura a preservação da identidade e dos direitos dos mesmos. Desse modo, optou-se por atribuir nomes fictícios aos licenciandos, a citar: Bruna, Mateus, Isabel, Luiza, Samara e Daniela.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas (Lüdke & André, 1986). Nesse tipo de entrevista não há uma ordem rígida de questões a serem seguidas, os entrevistados podem falar de forma espontânea sobre o tema em questão, o que possibilita ao pesquisador a obtenção de dados descritivos na própria linguagem dos participantes da pesquisa e elaborar uma ideia de como são interpretados aspectos referentes à situação estudada. (Bogdan & Biklen, 2007). O roteiro das entrevistas (Apêndice B) contemplou perguntas acerca do percurso formativo dos licenciandos, levando em consideração suas experiências durante as disciplinas, estágios, participação em programas, projetos, ações, eventos etc.

O tratamento dos dados obtidos nas entrevistas foi realizado por meio do método hermenêutico-dialético, o qual permite ampla compreensão dos discursos dos participantes da pesquisa ao serem situados em seu contexto de produção (Minayo, 2010). Este método envolve três etapas: 1) Ordenação dos dados: corresponde ao mapeamento dos dados obtidos. Nesta etapa foi feita a transcrição dos áudios das entrevistas, ressaltando os trechos mais significativos às perguntas e aos objetivos da pesquisa. 2) Classificação dos dados: nesta etapa, Minayo (2010) ressalta a importância da compreensão de que os dados não existem por si só, eles são construídos a medida em que são feitos questionamentos sobre eles com base na fundamentação teórica. Por meio destes questionamentos e de leitura exaustiva e repetida do conteúdo das entrevistas, que nos levaram à identificação de recorrências, convergências e divergências entre os discursos dos licenciandos, chegamos a três categorias, a citar: *Concepções acerca do ser professor*, na qual é possível analisar os saberes docentes que emergem dos discursos dos licenciandos à medida em que revelam suas concepções sobre o que significa ser professor; *Espaços de (re) construção e mobilização de saberes*, na qual identificamos espaços em que os licenciandos podem mobilizar os saberes construídos ao longo do processo formativo e também (re) construir saberes; *Sentir-se professor: identidades profissionais em construção*, na qual são analisados, na perspectiva dos licenciandos, aspectos constitutivos de sua identidade profissional. 3) Análise final: etapa em que é feita a articulação entre os dados obtidos e os referenciais teóricos que fundamentam a investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Concepções acerca do ser professor

De maneira geral, os resultados demonstram que antes de ingressarem no curso de licenciatura, os licenciandos apresentavam concepções recorrentes acerca do que significa ser professor. Apoiados em ideias construídas ao longo de sua vida escolar, estes estudantes tinham na imagem do professor o grande mestre detentor do conhecimento. Isso pode ser evidenciado nas falas de Mateus e Bruna:

Para mim, antes de entrar na Biologia, eu achava que professor era aquele cara que dava o conteúdo [...] que transmitia o conteúdo da maneira correta (Mateus).

“Para ser um bom professor, para mim, eu deveria saber de tudo. Então, no nosso caso, para ser um bom professor de Biologia, você deveria saber de tudo de Biologia, tudo mesmo, Genética, Zoologia, Botânica [...] eu imaginava isso porque eu via meus professores como pessoas que sabiam de tudo [...] (Bruna).

No discurso dos licenciandos, mas principalmente no de Bruna, evidencia-se uma hipervalorização dos *saberes disciplinares* que, segundo ela, confeririam ao indivíduo o status de bom professor. Tais saberes são definidos, selecionados e transmitidos pelas instituições de formação e, como o próprio nome sugere, se referem às disciplinas que o professor se dedica a ensinar (Tardif, 2014). De fato, o saber disciplinar representa importante papel dentre os diferentes saberes que compõem o trabalho docente, afinal, o professor precisa dominar sua disciplina para que possa ensiná-la. De acordo com Pimenta (1999), estes saberes implicam a capacidade de trabalhar com as informações atribuindo-lhes significados. Assim, fornecem meios para que os professores possam fazer as devidas transformações nos conhecimentos científicos para que sejam ensinados nas escolas.

Entretanto, mesmo que o conhecimento da disciplina seja fundamental, a profissão docente não se resume a saberes disciplinares. Segundo Tardif (2014, p.40), os professores estabelecem uma relação de exterioridade com esses saberes, assumindo papéis de “transmissores”, de “portadores ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática”. Ser professor envolve planejar, organizar, avaliar, estar atento ao comportamento e desempenho dos alunos etc. Conceber o ensino como apenas transmissão de conteúdos, é reduzir uma prática tão complexa a uma dimensão que impossibilita as reflexões necessárias acerca da natureza da profissão docente e dos outros saberes que lhe são necessários, excluindo-se, assim, a possibilidade de uma profissionalização (Gauthier et al., 2013).

Foi possível perceber que ao longo do curso as concepções sobre o ser professor estritamente ligadas ao saber disciplinar aos poucos foram resignificadas pelos licenciandos. A profissão que antes era interpretada como transmissão de conteúdo, agora perpassa ideias que envolvem a facilitação, mediação e construção de conhecimentos, além de evidenciar a existência de outros saberes atinentes e essenciais à docência.

[...] só que eu acredito que a gente tenha que saber também como lidar com pessoas, pensar em estratégias diferentes para poder ensinar essas pessoas. Eu acredito que sejam coisas diferentes, saber o conteúdo e saber como levar esse conteúdo, saber como ensinar [...] ser professora é construir com aquelas pessoas [...] então a gente tem que achar formas diferentes que façam com que elas alcancem aquilo [...] (Bruna).

[...] então é entender que os assuntos hoje em dia eles não devem ser passados daquela maneira muito tradicional, só eu falando, eles têm também que ser parte. Eles têm que ser construtores do próprio conhecimento (Isabel).

À medida em que é ressaltada a importância de se conceber o ensino como construção e a busca por estratégias que facilitem a aprendizagem de seus alunos, infere-se que os licenciandos estejam também construindo seus saberes pedagógicos que, segundo Tardif (2014), apresentam-se como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, podendo orientar a atividade dos professores, conforme são incorporados à sua formação, fornecendo um alicerce à profissão e algumas técnicas e formas de saber-fazer. Ademais, percebe-se que, ao tecerem suas concepções acerca do ser professor, os discursos dos licenciandos também indicam a construção de *saberes curriculares*, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a escola utiliza para selecionar e categorizar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que compõem seus currículos (Tardif, 2014). Tais saberes são manifestados no momento em que Isabel ressalta a importância da inserção de questões regionais, políticas

e culturais no âmbito da disciplina, compreendendo a função social da escola, que vai além da mera transmissão de conteúdos com função propedêutica.

[...] eu acho que uma coisa muito importante é o regionalismo. Dar aula entendendo a realidade do aluno, colocando, às vezes, questões políticas e culturais dentro de uma sala de aula. Eu acho isso muito importante porque além de formar um cidadão, você também atrai. Quando você coloca exemplos da realidade deles você atrai eles para sua aula (Isabel).

Apesar de os saberes curriculares serem considerados como saberes “mais ou menos de segunda mão”, pois se incorporam à prática docente sem serem produzidos e legitimados por ela (Tardif, 2014, p. 40), ressaltamos a importância destes saberes, uma vez que estão inseridos no contexto do currículo que, por sua vez, envolve relações de poder entre as mais diversas instâncias sociais, bem como todas as relações que permeiam o contexto escolar e seu ambiente externo, como as relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada), questões raciais, étnicas e de gênero (Hornburg & Silva, 2007). Nesse sentido, “o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais” (Silva, 2003, p. 55), exercendo influência direta nos sujeitos que fazem parte do processo escolar e da sociedade em geral e determinando não só a visão de mundo da sociedade, mas também as atitudes e decisões que são tomadas nesse contexto.

Assim, configura-se como um espaço de poder, no qual, às vezes de forma inconsciente, são reproduzidas e mantidas ideologias de uma classe dominante – geralmente a branca, masculina, europeia e heterossexual – mas pode ser também um espaço de construção, de libertação e de autonomia (Hornburg & Silva, 2007). Nesse sentido, é importante que os professores tenham um posicionamento crítico frente ao currículo e seu processo de construção. Inferimos, então, que por meio dos *saberes curriculares*, os professores poderiam desenvolver essa criticidade e compreender questões que permeiam o currículo, de forma a problematizar os conhecimentos que são veiculados, instigar seus alunos a questionarem o que lhes é imposto, suscitando práticas de autonomia e libertação.

De maneira geral, os discursos dos licenciandos sugerem a construção de saberes profissionais que, por sua vez, lhes possibilitam ressignificar a forma sobre a qual o professor é representado socialmente, reconhecendo a existência destes e de outros saberes específicos e necessários ao trabalho docente. Na próxima sessão veremos as relações dos licenciandos com esses saberes que são mobilizados e (re)construídos em contextos de atuação prática.

Espaços de (re) construção e mobilização de saberes

Por meio da análise dos dados identificamos momentos que possibilitavam maiores oportunidades de mobilização de saberes, destacando-se principalmente o Estágio Supervisionado e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Dessa forma, nos parágrafos seguintes abordaremos os saberes mobilizados e também os que puderam ser construídos e/ou ressignificados pelos licenciandos nesses contextos.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

Criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) faz parte das políticas públicas para o aperfeiçoamento e valorização do magistério na Educação Básica pública brasileira. A proposta do programa é inserir os licenciandos desde os primeiros anos da graduação em seu futuro ambiente de trabalho para que possam desenvolver atividades didático-pedagógicas e articular teoria e prática no contexto de escolas públicas brasileiras com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), contribuindo, também, para a melhoria da educação nessas escolas (Brasil, 2019). Dentre os participantes da pesquisa, duas licenciandas fizeram parte do referido programa e em suas entrevistas fizeram alguns relatos, nos quais pudemos observar as potencialidades do PIBID na formação inicial de professores e, conseqüentemente, no processo de construção e mobilização de saberes.

Apesar de vivenciarem o espaço escolar durante praticamente a vida inteira, por meio do PIBID, as licenciandas começaram a ressignificar este espaço sob outra perspectiva. Durante muito tempo estiveram na condição de alunas, mas agora regressam a este ambiente no papel de professoras. À medida em que percebem que os papéis foram mudados, sentem o peso das responsabilidades inerentes à profissão docente e, conseqüentemente, desenvolvem certos medos que envolvem o exercício dessa prática. Entretanto, em

meio a esta problemática, o PIBID surge como um agente de superação desses medos a partir do momento em que possibilita o contato com o ambiente escolar, como pode ser evidenciado no trecho seguinte:

O mais importante que eu posso falar sobre o Pibid é que eu superei vários medos [...] o medo de falar em público, o medo de falar para outras pessoas, eu aprendi a refazer a minha cabeça dentro do Pibid, então foi muito importante essa parte para mim, porque no Pibid a gente ia lá para a escola e tudo mais, a gente teve esse contato de ir lá e eu perdi tudo isso, vi que não era um bicho de sete cabeças (Bruna).

De certa forma, o programa alcança um de seus objetivos ao criar possibilidades para o aprimoramento profissional dos futuros professores que, possivelmente, quando estiverem em exercício sentirão com menos impacto o “choque do real”, que, como aponta Huberman (2007), ao discutir o ciclo de vida profissional dos professores, constitui um dos aspectos do que é denominado estágio de “sobrevivência”, no qual os professores em início de carreira se deparam com a complexidade da situação profissional, evidenciando o distanciamento entre as perspectivas e as realidades cotidianas da sala de aula.

De acordo com Ponte et al. (2001), os primeiros anos da profissão docente são cruciais para o desenvolvimento do conhecimento e identidade do professor, uma vez que este encontra-se entregue a si próprio, tendo que desenvolver estratégias para lidar com uma variedade de papéis profissionais em condições variadas e adversas. Embora situado em um contexto diferente, por meio do PIBID, as licenciandas têm seus primeiros contatos com a realidade escolar e isso se torna formador. Por meio das experiências vivenciadas no âmbito deste programa, acreditamos que as licenciandas podem ressignificar concepções sobre a escola, a educação, o currículo, a disciplina, os alunos e a atividade docente, contribuindo para o processo de construção de saberes e de sua identidade profissional que, posteriormente, as auxiliarão no exercício da profissão.

Nessa perspectiva, observamos que uma das contribuições do PIBID está situada no contexto do planejamento, prática essencial para a organização e sistematização do trabalho docente que, de acordo com Padilha (2001), compreende um processo que tem por característica evitar a improvisação e visa dar respostas a um determinado problema por meio do estabelecimento de fins e meios que nortearão a ação educativa, com o intuito de alcançar objetivos preestabelecidos, pensando e prevendo o futuro sem desconsiderar o contexto do presente e as experiências do passado.

O PIBID me deu muito essa ideia de planejamento, a importância do planejamento, de você pensar numa aula, porque quando você só estuda para aquela aula, você se garante em relação ao conhecimento específico, mas quando você planeja, pensa “como que eu vou dar essa aula, que atividades eu posso fazer?” Até mesmo a divisão de quantos alunos têm na turma, que atividade eu posso fazer, quanto tempo eu vou me dispor para aquela atividade [...] (Isabel)

Além de auxiliar na superação de possíveis medos relacionados à docência, contribuir no processo de construção de saberes e suscitar a prática do planejamento, o PIBID possibilita a articulação/mobilização entre os diferentes saberes docentes construídos e isso pode ser evidenciado na fala de Isabel que conta que:

No Pibid eu aprendi a escrever para eventos [...] Eu fui para dois congressos [...] lá a gente viu muito sobre a prática docente mesmo [...] Além disso, o Pibid me ensinou como é possível a gente fazer aulas diferentes [...] lá a gente era muito incentivado a planejar aulas diferenciadas, a fazer atividades em que os alunos eram construtores do seu próprio conhecimento, então, por exemplo, o trabalho do CONAPESC que eu levei, foi sobre os biomas maranhenses, que a gente trabalhou muito a questão do regionalismo, porque nos livros didáticos falam de biomas, mas não os daqui, e aqui tem bastante porque o Maranhão é uma área de transição, então a gente levou. Era sobre uma trilha sensitiva, que a gente levou vários materiais que eles pudessem cheirar, ouvir, até sentir mesmo comendo, então foi muito legal (Isabel).

Utilizando-se dos saberes da formação profissional e pedagógicos, a licencianda propõe uma aula em que coloca seus alunos como protagonistas no processo de aprendizagem, e, para desenvolvê-la, utiliza-se dos seus saberes disciplinares, por meio dos quais consegue identificar os diferentes biomas que compõem o estado do Maranhão. Por meio dos saberes curriculares, questiona o programa escolar, que na maioria das vezes segue apenas o livro didático e, a partir disso, insere as particularidades regionais do

contexto em que está inserida para que o ensino se torne mais representativo aos alunos, podendo contribuir, também, para o desenvolvimento de práticas de valorização e conservação e c destes biomas. Um aspecto ainda mais importante que pode ser evidenciado nesse relato é que os resultados desta atividade não se limitaram à sala de aula, a licencianda ultrapassou os muros da escola, levando a atividade desenvolvida a congressos da área, nos quais pode compartilhar a experiência vivenciada com outros professores e suscitar o desenvolvimento de práticas semelhantes a essa, o que pode representar um primeiro passo para que sejam desenvolvidas habilidades de pesquisa e investigação sobre a própria prática, processos por meio dos quais novos saberes podem ser produzidos (Schön, 1990).

Ao discutir sobre o professor-pesquisador como instrumento de melhoria do ensino de Ciências, Moreira (1989) aponta que o pesquisador em ensino é, na maioria das vezes, alguém exterior à sala de aula que, ao terminar a investigação interpreta os dados e publica os resultados em revistas especializadas que, em geral, atingem apenas outros pesquisadores e não chegam às escolas. Em meio a esta problemática, o autor destaca a necessidade de engajar os professores em atividades de pesquisa, uma vez que, por estarem em constante contato com a realidade escolar, os professores estariam em melhor posição para desenvolvê-la, o que poderia tornar os resultados destas mais significativos para os professores.

Ademais, Nunes (2008) ressalta que a pesquisa deveria ser a base da formação de professores, uma vez que pode possibilitar a esses profissionais o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre suas ações. Na perspectiva da autora, essa prática possibilitaria a formulação de questões de pesquisa condizentes com o contexto da sala de aula, favorecendo a generalização dos resultados e aumentando a validade social da pesquisa. Assim, os professores assumiriam maior responsabilidade sobre suas decisões pedagógicas, pois estariam capacitados a identificar sob quais condições as estratégias didáticas adotadas surtiriam melhores resultados, optando por práticas pedagógicas baseados em resultados empíricos em vez de “modismos”.

O Estágio Supervisionado

No curso analisado, o Estágio Supervisionado é dividido em Estágios I e II, desenvolvidos no Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. Todos os participantes haviam concluído o Estágio I no semestre anterior à coleta de dados desta pesquisa e estavam concluindo a fase de regência do Estágio II. Nossos resultados condizem com o que é trazido pela literatura, que evidenciam as contribuições do Estágio Supervisionado para a construção e mobilização de uma série de saberes inerentes ao trabalho docente (Baccon & Arruda, 2010; Martiny & Silva, 2011; Carmo & Rocha, 2016), uma vez que pode possibilitar a reflexão sobre a ação profissional, além de proporcionar o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a dinâmica das relações existentes no futuro ambiente de trabalho (Buriolla, 1995, Pimenta & Lima, 2012).

Ao chegarem aos estágios, algumas licenciandas relataram as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento de suas ações. Isso pode ser evidenciado na fala de Daniela que, nesse contexto, teve suas primeiras experiências em sala de aula:

Eu só fui entrar em uma sala de aula no estágio e foi um baque para mim [...] foi muito complicado porque eu não sabia se eu dava atenção, se eu dava aula, se eu pedia para menino calar a boca, se eu tirava dúvidas, se eu gritava com outro, se eu deixava o outro ir ao banheiro então, são coisas que deveria, assim, aprender ao longo do tempo, sim, mas a gente poderia ter uma maneira aqui na faculdade de lidar com esses pequenos problemas (Daniela).

O discurso de Daniela, revela as fragilidades de sua formação, que se assemelha à proporcionada por outros cursos de formação de professores, os quais, na maioria das vezes, constroem seus currículos com base em um amontoado de disciplinas, isoladas entre si, sem evidenciar os nexos com a realidade do cotidiano escolar, o que recorrentemente é confirmado pelo discurso de que “na prática a teoria é outra” (Pimenta & Lima, 2012), como pode ser reforçado no relato de Samara:

(O curso) não me preparou tanto, tem disciplinas que a gente vê muitas coisas teóricas e na prática a gente não consegue associar isso para sala de aula, eu acho que é muito voltado para teoria e não para nossa sala de aula [...] (Samara)

A fala de Samara ilustra uma possível dificuldade enfrentada pelo curso de formação em fundamentar teoricamente a prática de seus licenciandos, bem como em tomar a prática como referência para a fundamentação teórica, uma vez que, de acordo com Pimenta e Lima (2012), a teoria, a qual Samara se refere sequer poderia ser denominada como tal, uma vez que não passa de saberes disciplinares que, em

geral, estão desvinculados do campo de atuação dos futuros profissionais, reforçando a dicotomia entre teoria e prática e reduzindo o estágio à parte prática do curso, em oposição à teoria, como podemos observar na fala de Luiza:

Para mim (o estágio) foi uma das etapas mais importantes porque eu consegui colocar em prática coisas que eu via só na teoria durante o curso, então ali eu testei mesmo [...] (Luiza).

No entanto, essa dicotomia entre teoria e prática pode gerar problemas no processo de formação profissional, uma vez que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ideia de que há uma prática sem teoria ou de que há uma teoria desvinculada da prática” (Pimenta & Lima, 2012, p. 37). Desse modo, o estágio supervisionado não deveria ser entendido como apenas o momento da prática, mas como uma “atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (Pimenta, 1994, p. 121), pautada na investigação da realidade e marcada por processos reflexivos sobre o fazer docente, por meio dos quais, os futuros professores poderiam ressignificar suas ações (Barreiro & Gebran, 2006).

À medida em que reconhecem as limitações decorrentes das falhas presentes no processo formativo, os licenciandos tentam desenvolver, por meio das experiências proporcionadas pelo estágio, um saber que fundamente suas ações de forma mais significativa. Durante esse processo, aproximam-se do que Pimenta e Lima (2012) chamam de “prática como imitação de modelos”, na qual a aprendizagem da profissão se dá por meio da observação, imitação, reprodução e, por vezes, reelaboração de modelos de ensino consagrados. As autoras salientam que durante esse processo, os alunos são capazes de elaborar o seu modo de ser a partir da análise crítica do modo de ser dos professores com quem convivem. Nesse processo de construção do seu “eu” como professor, os alunos adaptam, separam e/ou acrescentam o que lhes parece ser mais relevante, utilizando-se de suas experiências e saberes adquiridos ao longo do tempo, o que pode ser evidenciado, como veremos no próximo trecho, quando Samara relata que durante seu estágio tentou fazer tudo diferente do que era feito pelo seu professor supervisor.

Eu fiz um jogo sobre plantas, que era de perguntas e respostas, fiz paródias para explicar sobre o ciclo reprodutivo das plantas [...] eu fiz uma aula bem legal no Datashow e eles gostaram muito, porque ficou bem dinâmica, com vários memes, com várias coisas que retratam a rotina deles. Eu percebi que era o que chamava atenção deles, porque o meu supervisor técnico, que era muito rígido, o negócio dele era chegar na sala de aula, escrever no quadro, explicar e pronto, acabou, e os alunos ficavam meio que boiando. E aí eu percebi que alguns alunos, se identificavam melhor com esses outros tipos de atividades, porque no final todo mundo gostava. Chegava na sala de aula eu mandava eles sentarem nas rodas, sair daquele modelo tradicional de fileira, e aí eu tentava ficar olhando para todos, conversando com todos, eu ficava bem acessível, os alunos poderiam chegar, perguntar, se tivessem dúvidas, coisas que eles não faziam com professor, então eu fiz tudo que o professor não fazia e eles ficaram bem à vontade comigo. (Samara).

Ao fazerem esse exercício de moldar sua prática em contraposição à do seu supervisor, infere-se que Samara começa a mobilizar seus saberes da experiência, que são “aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem” (Pimenta, 1999, p. 20). Nomeados por Tardif (2014, p. 39) como saberes experienciais, estes saberes “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser”.

Além de possibilitar a construção de um saber específico, a prática cotidiana da profissão também oportuniza a ressignificação dos saberes oriundos das instituições de formação (Pimenta, 1999; Tardif, 2014). Geralmente, os licenciandos chegam aos estágios impregnados pelos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos obtidos ao longo do processo formativo que, de certa forma, lhes possibilitam a construção de determinadas certezas sobre a profissão. Os licenciandos estudam as tendências pedagógicas, as metodologias e estratégias de ensino e, durante os estágios, tentam aplicar essas técnicas:

Eu não fiz as mesmas atividades no Estágio II, não porque eu não quis fazer, mas porque o meu Estágio II foi mais conturbado, então não dava para levar uma atividade como sala de aula invertida, eu acredito que não ia caber (Bruna).

No Estágio I eu usei de muita prática assim mostrando coisas do cotidiano deles, associando com a aula [...] eu tentei levar um pouco disso para o estágio II, só que

eu vi que os alunos brincavam muito em vez de prestar atenção, e aí eu tentei reduzir no máximo que eu podia, tanto que eu fiz apenas duas práticas, mas aí eu fiz outros tipos de atividades (Samara).

No entanto, ao analisarem e refletirem sobre seu contexto, percebem quais estratégias não seriam pertinentes àquele momento e, a partir disso, buscam estabelecer outras alternativas. Desse modo, a experiência cotidiana pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, transformando o que não lhes é pertinente e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (Tardif, 2014). Sobre essa questão, uma das licenciandas faz um relato interessante sobre como mudou sua concepção acerca do que ela denomina de aula tradicional.

Eu aprendi a valorizar a aula tradicional, às vezes a gente aprende tanto que as metodologias diferentes são importantes e tudo mais, mas isso não quer dizer que a aula tradicional seja de uma maneira totalmente equivocada” (Isabel).

Seu relato pode causar certa estranheza, uma vez que uma das exigências feitas ao professor na contemporaneidade é que ele fuja do tradicionalismo. Entretanto, nota-se que, na verdade, o que Isabel relata não seria necessariamente uma aula tradicional, mas sim uma aula que possui alguns elementos que remetem ao tradicionalismo:

O que a gente entende por tradicional? O professor que dá aula só ele falando naquela hierarquia de só ele sabe de tudo e os alunos são uma tábua rasa”. Não, não é isso que eu quero dizer com valorizar a aula tradicional. [...] Quando eu fiz as aulas de metodologias ativas, no final ela (a professora supervisora) pediu para eu retornar algumas coisas que a gente viu. Eu fiz uma sala de aula invertida. No final ela pediu para gente construir um resumo no quadro só com tópicos que eles (os alunos) ajudaram. Então esse finalzinho eu senti que foi um “não deixa só isso, coloca uma coisa no quadro para eles anotarem no caderno e terem como responder”, o que acaba sendo um apego ao tradicional. E nesse caso que eu quis dizer foi que eu aprendi a valorizar, no sentido de que ela, em complemento com alguma outra atividade, com algum outro recurso que a gente tem, ela não é totalmente equivocada, pode ser utilizada. Foi isso que eu quis dizer (Isabel).

Na maioria das vezes, as novas técnicas e metodologias universais são supervalorizadas nos processos de ensino-aprendizagem, como se estas fossem as grandes solucionadoras das deficiências do ensino e da profissão, reforçando o mito das técnicas e das metodologias (Pimenta & Lima, 2012). No entanto, como percebe Isabel, a utilização de alguns recursos, que por muito tempo estiveram associados a métodos tradicionais, como o quadro, por exemplo, também têm suas potencialidades, logrando, às vezes, resultados mais satisfatórios que os obtidos por meio de técnicas ditas inovadoras.

Os relatos das licenciandas remetem, então, ao que, na perspectiva de Tardif (2014), seria um processo de retroalimentação de saberes, no qual, por meio da experiência, os futuros professores retomam criticamente os saberes construídos antes ou fora da prática profissional. Por meio da experiência, esses saberes são filtrados e selecionados de forma que os professores possam revê-los, julgá-los e avaliá-los e, a partir disso, construir um saber formado de todos os outros saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação por meio da prática cotidiana. Esse processo também pode ser observado no trecho seguinte, no qual Bruna relata as medidas tomadas a partir do momento em que percebe as peculiaridades de sua turma do Estágio II:

Eu fiz coisas bem diferentes com eles também, até porque eu tinha uma turma muito bagunceira, muito agitada e a gente teve que fazer acordo com eles para ver se eles deixavam dar aula. Então eu pedi para eles fazerem perguntas sobre a vida, sobre ciências, sobre qualquer coisa que eles quisessem saber no papel. Essas perguntas eram colocadas dentro de uma sacolinha e se eles deixassem eu dar aula de boa a gente respondia às perguntas no final da outra aula. Eu vi que com o tempo eles foram aceitando o acordo muito bem [...] então foi muito legal mesmo, isso aí foi dica do meu supervisor docente e eu estava com medo de fazer porque eu estava com medo de vir perguntas muito cabeludas, mas não, foram dúvidas bem interessantes [...] (Bruna)

A partir do relato de Bruna, no qual destaca-se a importante participação do professor supervisor que, ao aconselhá-la, a ajuda a contornar a situação apresentada, podemos evidenciar o caráter interativo do saber experiencial, constituindo-se como um saber que não reside em sua totalidade em certezas subjetivas

individuais adquiridas ao longo do tempo, mas que configura-se como um saber partilhado que emerge, também, das relações estabelecidas entre os professores que, cotidianamente, compartilham entre si, por meio dos materiais didáticos, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. um saber prático baseado em suas experiências (Tardif, 2014). Tais saberes emergem, também, das relações estabelecidas entre os futuros professores e seus alunos e do confronto às adversidades que a prática cotidiana lhes impõe. Sobre essas adversidades Luiza conta que:

Eu passei uma atividade que os alunos tinham que desenhar um esqueleto humano e colocar o nome dos principais ossos. Aí um aluno disse que não ia fazer, porque não era importante, que ele achava que era perda de tempo. Eu o chamei para conversar e ele veio pra cima de mim, dizendo que não queria nada daquilo, que aquilo não ia fazer diferença na vida dele, que ele não queria mais estudar. Nesse momento eu percebi que o problema dele não era comigo, era alguma coisa que ele estava passando. Nessa hora, a professora não estava na sala de aula, aí ele levantou mesmo da cadeira, todos os outros alunos ficaram calados, olhando, mandaram ele se acalmar. Depois eu conversei com a professora e ela falou que ele tinha problema com a família, então, talvez num momento daquele ele estava passando por alguma coisa e acabou descontando em mim [...] então nessa situação eu falei com o pai, depois eu conversei direitinho com o menino, ele me pediu desculpa e eu dei outra oportunidade pra ele fazer a atividade [...] eu não deixei aquele episódio ser uma barreira tanto para mim quanto para ele, que impedisse os dois de ter um bom relacionamento, de uma forma que eu não olhasse mais com bons olhos ser professora, ou que ele criasse uma barreira com a disciplina (Luiza).

Embora desconfortável, de certa forma, essa situação torna-se formadora, uma vez que, por meio dela, Luiza consegue fazer algumas reflexões que possivelmente poderão guiá-la em situações futuras que se assemelhem a esta.

Eu passei a entender um pouco melhor sobre o fato do professor ser flexível, porque as vezes a gente passa uma atividade e quer meio que impor que os alunos façam as atividades. Ali eu vi que, em certas situações, a gente tem que ser flexível [...] óbvio que também não é pra gente ser besta e ficar deixando aluno fazer o que quiser com a gente, mas são situações, dependendo da situação você tem que tentar entender também o lado do aluno [...] (Luiza).

Esse relato nos leva a observar a natureza social do saber docente, que é construído, principalmente, por meio das complexas relações que o professor estabelece com seus alunos. Segundo Tardif (2014, p.50), o ensino enquanto prática social implica o estabelecimento de “uma rede de interações com outras pessoas num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão”. Ainda na perspectiva do autor, essas interações são mediadas por discursos, comportamentos, maneiras de ser etc. e exigem dos professores não um saber sobre um objeto de conhecimento ou sobre uma prática destinada principalmente a objetivá-la, mas à capacidade de se comportarem como pessoas em interação com outras pessoas. Assim, “Tal capacidade é geradora de certezas particulares, a mais importante das quais consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão” (Tardif, 2014, p. 50). Assim como Luiza, Isabel também se depara com uma situação inesperada que suscita a reflexão durante o desenvolvimento do Estágio. Tal situação pode ser observada no próximo relato.

Uma das coisas, assim, que no início foi uma experiência muito negativa, mas hoje em dia eu já consigo ver os pontos positivos é que eu dei aula sobre cromossomos e aí eu falei sobre DNA, cromatina e cromossomos, tudo isso em uma aula só. Eu dei aula em slides, levei até um colar para explicar cromatina, cromossomo e aí, no início todo mundo gostou, porque estava fazendo de uma forma diferente, só que era tanto conteúdo, que teve uma hora que eles desistiram. Tinha no final até uma atividade de paródia, mas era tanta coisa, que no final eles não estavam entendendo mais e eu estava muito focada em terminar porque a professora pediu para eu terminar o conteúdo inteiro, e aí, quando eu pedi para eles fazerem a paródia, eles não quiseram [...] mas depois eu entendi que quando a gente coloca assuntos demais, ninguém aguenta. Se eu tivesse parado na hora e só retomado os conteúdos e tentado fazer atividade de uma maneira mais leve, talvez tivesse dado certo [...] Então eu acho que isso é legal, porque a gente reflete sobre o que aconteceu. Não é só ser crítico de tipo “ah, eu errei”, mas é importante saber que

eu errei e que foram esses os pontos que eu posso melhorar, isso é uma coisa muito importante no papel do professor, ter essa reflexão (Isabel).

As experiências vivenciadas pelas licenciandas, situam-se no que Tardif (2014) chama de condicionantes da profissão. Segundo o autor, esses condicionantes estão relacionados a situações reais do trabalho docente que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal para enfrentá-las. Ainda na perspectiva do autor, lidar com os condicionantes e situações é formador, pois o docente pode desenvolver os *habitus* (certas disposições adquiridas na e pela prática), que podem “transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (Tardif, 2014, p. 49).

Durante esse processo, evidencia-se a importância da reflexão na prática docente. Ao se depararem com os condicionantes da profissão, as licenciandas reconhecem suas limitações, refletem sobre suas ações e, a partir disso, tentam estabelecer estratégias para superar os problemas impostos pela prática cotidiana, aproximando-se de um perfil denominado por alguns autores como *professor reflexivo* (Schön, 1990; Alarcão, 1996). Nessa perspectiva, segundo Pimenta (1999) o professor enquanto profissional reflexivo, é entendido como intelectual em constante formação. Formação esta, que na verdade é autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais por meio do confronto aos condicionantes cotidianamente vivenciados nos contextos escolares, em um processo contínuo de reflexão na e sobre a prática.

Até aqui abordamos os saberes experienciais como saberes que emergem da prática e situam o trabalho docente, no momento em que, em decorrência da racionalidade técnica que assola seu processo formativo, os licenciandos sentem dificuldade em dar respostas às situações inesperadas da prática cotidiana vivenciada nos estágios, uma vez que estas ultrapassam os saberes da formação profissional. Em decorrência disso, por meio da experiência e reflexão na experiência constroem uma formação baseada numa *epistemologia da prática* (Schön, 1990), que valoriza a prática profissional como espaço de construção de saberes por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática (Pimenta, 2006).

Entretanto, é importante ressaltar que apesar de práticos, esses saberes não emergem tão somente da prática. A importância da prática é inegável, o conhecimento vem da prática, mas, se o situarmos unicamente neste viés, estaremos reduzindo todo saber à sua dimensão prática, excluindo sua dimensão teórica e conseqüentemente reforçando a dicotomia entre teoria e prática (Ghedin, 2006). Segundo Pimenta (2006), o saber docente é nutrido pelas teorias. Estas, por sua vez, dotam os sujeitos de “variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (Pimenta, 2006, p. 24). Desse modo, fica evidente a importante e necessária articulação entre teoria e prática no processo de construção de saberes durante a formação de professores.

Os espaços aqui abordados oportunizaram a construção, retradução e mobilização de diferentes saberes que auxiliaram os licenciandos no desenvolvimento de suas ações e compreensão da complexidade que envolve o trabalho docente. Ademais, possibilitaram que se posicionassem não mais como alunos, mas como professores, além de fornecerem indícios de que gradativamente constroem suas identidades profissionais com base nesses saberes. Na próxima sessão, veremos as implicações dessas experiências proporcionadas por esses espaços e dos diferentes saberes que mobilizam para o processo de construção da identidade profissional docente desses licenciandos.

Sentir-se professor: identidades profissionais em construção

Na tentativa de traçar o percurso do processo de construção da identidade profissional docente, nos debruçamos, primeiramente, sobre as motivações que levaram os participantes desta pesquisa a optarem pelo curso de formação de professores. Com exceção de Luiza e Samara, que disseram ter escolhido a licenciatura, percebe-se que os demais participantes, *a priori*, não ingressaram no curso com a intenção de ser professor, alguns alunos não sabiam a diferença entre os cursos de licenciatura e bacharelado e seus discursos sugerem que, na verdade, gostariam de seguir carreira como biólogos (as).

Na verdade, eu escolhi Biologia. Eu não sabia que em um semestre ia ser bacharel e o outro seria licenciatura, eu não sabia que tinha essa divisão, para mim, antes de mais nada, era só Biologia, não tinha esse negócio né, e aí eu escolhi biologia mas não na intenção de dar aula, mas voltado a ser cientista, ficar dentro de um laboratório, eu sempre me via dessa forma (Daniela).

Embora em modalidade licenciatura, cujo foco é o ensino, o curso também estuda a Biologia, motivo que levou os participantes a optarem por este curso. Assim, não se torna um impedimento para que os alunos

o interrompam, uma vez que lhes são ofertadas também disciplinas específicas das Ciências Biológicas. Entretanto, percebe-se que ao longo do curso os alunos parecem mudar de opinião em relação à licenciatura e, de certa forma, começam a identificar-se com esta área.

[...] Hoje em dia eu já percebo que se eu voltasse atrás e pudesse escolher entre licenciatura e bacharelado, eu não escolheria o bacharelado e sim a licenciatura, porque eu acho que é uma coisa que eu gosto, a área da docência. Eu acredito que tenha mais oportunidades no curso de licenciatura e principalmente, porque eu acho que de certa forma eu me encontrei no curso de licenciatura” (Mateus).

Durante esse processo, relatam alguns elementos que trazem contribuições para sua formação enquanto professores e, conseqüentemente, construção de sua identidade, além de pontuarem os fatores que dificultam sua construção. É importante ressaltar que, dada a complexidade da temática identidade, que dificulta tanto sua compreensão quanto seu processo de constituição, a identidade profissional será tratada aqui mediante o aspecto do desenvolvimento de convicções relacionadas à profissão docente, abordando o papel do curso analisado no sentido de criar possibilidades para que seus licenciandos se identifiquem com a profissão (Guimarães, 2004).

O Estágio Supervisionado aparece nos discursos dos licenciandos como um divisor de águas no processo de reconhecer-se enquanto professor.

O meu pensamento com relação a licenciatura mudou drasticamente mesmo quando eu fiz Estágio I, até então, eu aceitava já de boa a licenciatura, só que gostar realmente foi só a partir do estágio. Então esse contato com a escola, com os professores, com os alunos é muito importante e eu acho que só a partir daí é que a gente consegue entender o que é a licenciatura (Bruna).

Segundo Pimenta (1999), analisar o contexto escolar com o olhar não mais de aluno, mas de futuros professores é um dos passos a serem seguidos no processo de construção da identidade profissional. À medida que o estágio possibilita o contato com o espaço escolar, os alunos começam a construir sua própria forma de ser e estar na profissão, posicionando-se não mais como alunos, mas como professores profissionais, por meio dos saberes que desenvolvem ao perceberem que apenas o que foi adquirido durante o processo formativo é insuficiente ou desconexo com a realidade, assim, retraduzem esses saberes de acordo com o contexto em que estão inseridos.

Ali (no estágio) a gente tenta colocar em prática, porque o que a gente percebe é que nem sempre acontece a mesma coisa, por exemplo, já teve situação de eu dar uma aula em uma prática de ensino e tentar dar essa aula na sala de aula, a gente vê que são coisas completamente diferentes. Então, ali a gente, no momento do estágio, a gente se incomoda mesmo, a gente fica estressado, mas a gente aprende a se colocar no papel do professor, a se posicionar mais como um profissional do que como um estudante (Luiza).

Além do Estágio Supervisionado, nota-se que o PIBID, também exerce papel fundamental para que os alunos se identifiquem com a profissão:

(O PIBID) me ensinou a valorizar a profissão, me ensinou a gostar e me ensinou a ser professora [...] O PIBID me formou professora e o Estágio I e o Estágio II fez eu me encontrar mais ainda na sala de aula [...] (Isabel).

Por meio dos relatos que envolvem tanto os estágios quanto o PIBID, que são momentos que estreitam as relações entre os licenciandos e seu futuro ambiente de trabalho, podemos evidenciar o que é trazido pela literatura sobre a necessidade de uma epistemologia diferenciada para a formação de professores, a qual toma a prática como ponto de partida e de chegada para sua formação, uma vez que o professor gradativamente aprende a dominar seu ambiente de trabalho à medida em que se insere nele e o interioriza, desenvolvendo saberes específicos e necessários à construção de sua identidade frente às incertezas, singularidades e conflitos inerentes à prática profissional por meio da reflexão na e sobre a ação (Pimenta, 1999; Guimarães, 2004; Tardif, 2014).

Aspectos relacionados à matriz curricular do curso também são pontuados pelos licenciandos. São destacadas as disciplinas específicas das ciências biológicas que lhes conferem uma base de conteúdo e as disciplinas pedagógicas que viabilizam o ato de ensinar. Sobre as disciplinas específicas, observamos que como aponta Pimenta (1999), elas têm forte influência no processo de construção da identidade profissional, constituindo-se, em alguns casos, como fator principal para que esta identidade seja atribuída ao (futuro)

professor pelos outros atores sociais com os quais interage. Isso pode ser observado no caso de Daniela que, ao relatar as contribuições do curso para sua formação enquanto professora, destaca:

Os assuntos que eu aprendi aqui (no curso), de certa forma, eu vou ter que transpassar eles ao longo das minhas aulas, de uma forma mais simplificada, claro, mas, mesmo não sendo da forma como poderia ter sido, eles vão me ajudar a me construir como professora [...] em questão de ter uma base mesmo de conteúdo, todas as disciplinas que a gente faz no curso, uma questão de base no conhecimento específico (Daniela).

Daniela apoia-se principalmente nos saberes disciplinares para construir sua identidade enquanto professora. Esse fato está alinhado à forma como a profissão docente é representada pela sociedade, a qual evidencia o domínio do conteúdo como principal fator para caracterizar o professor. Observamos isso durante o desenvolvimento deste trabalho; as concepções trazidas pelos licenciandos estavam impregnadas dessa visão disciplinar do *ser professor*. Voltando ao caso de Daniela, notamos que isso traz experiências negativas durante o desenvolvimento do Estágio I, uma vez que a licencianda fica responsável por uma turma de 9º ano do ensino fundamental e encontra-se em uma situação em que tem que ministrar conteúdos de Química, disciplina que ela não domina.

Eu me senti muito insegura, eu ia para o estágio pedindo para acabar, não porque eu não queria ser professora, mas porque eu não tinha jeito com os alunos, porque eu dei aula de química e não de biologia, eu estava dando aula no 9º ano. Eu me senti muito mal em dar aula no estágio I, porque era um conteúdo que eu não tinha tanta noção, a gente tem a disciplina de química, mas é uma coisa assim muito superficial, muito artificial [...] química é uma coisa assim que era complicado de dar (Daniela).

Esse fato implica diretamente em sua relação com a professora supervisora e também com os alunos que, ao perceberem as limitações da licencianda em relação ao domínio da disciplina, não a conferem a identidade de professora.

[...] O que me incomodava é que quando eu chegava na sala e ia falar alguma coisa, se eu errasse, ela (a professora supervisora) não esperava, ela ia e me interrompia e isso me atrapalhava muito, porque os alunos não me viam como professora, eles viravam e perguntavam para ela [...] Isso me deixou muito mal pelo fato de que, naquele momento, eu não estava sendo professora, os alunos não estavam me vendo como professora (Daniela).

A situação mudou no Estágio II. Daniela relata que dar aula sobre algo que ela tem conhecimento fez toda diferença para que seus alunos a reconhecessem como professora.

Nesse meu segundo estágio, eu dei aulas sobre bactérias, sobre vírus, sobre fungos, então, muitas coisas que eu aprendi aqui eu levei para lá, tipo, eu lembrei muito das minhas práticas de Microbiologia quando eu fui dar aula sobre fungos. Então, eu contava: “Ah, gente! Na minha aula que eu tive no meu curso e tal era assim, assim, assim”. Ou então, quando eu fui dar aula de doenças em que os alunos começaram a dizer: “Ah professora! Eu conheço tal pessoa que tem esse negócio”. Então, de alguma forma, algo que eu trouxe, trazia os alunos também para perto de mim e aí isso me fez ver que, de certa forma, eu estava sendo uma professora. Naquele momento, os alunos: “Professora, eu posso ir ao banheiro?” “professora, eu faltei atividade, eu posso repor?” Então eles vinham até mim, como professora, me viam como professora (Daniela).

Esses relatos nos fazem refletir sobre a construção coletiva da identidade que por sua vez é marcada pela necessidade do reconhecimento do outro para que ela seja assumida (Dubar, 2009). No caso apresentado, a identidade é atribuída mediante o aspecto do domínio do conteúdo, entretanto, é necessário buscar ressignificá-la, na tentativa de evitar uma possível “crise” sobre a identidade do professor. Na sociedade contemporânea, cada dia mais globalizada, na qual o acesso à informação se tornou muito facilitado, o papel do professor parece se esvaziar. O conhecimento não mais está atrelado à imagem do professor, em um simples “click”, um universo de informação pode ser obtido. Assim, a profissão que outrora era essencial parece perder sua importância na sociedade.

De acordo com Libâneo (2004, p.5), a identidade profissional emerge do significado pessoal e social atribuído ao professor, visto que “se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como

para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão.” Nesse sentido, essa identidade precisa ser ressignificada, passando do aspecto restrito do domínio do conteúdo para o da mediação entre o conhecimento e os alunos, uma vez que embora o acesso à informação esteja facilitado, ele se dá de forma desigual e a exposição aos veículos de informação não é garantia para sua aquisição. Além disso, ter informação é diferente de ter conhecimento, a informação constitui apenas um dos estágios do processo de construção do conhecimento. Conhecer implica trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O papel do professor está, portanto, em auxiliar seus alunos na operacionalização dessas informações, atribuindo-lhes significados para que, a partir disso, possam interpretar sua realidade e construir conhecimento (Pimenta, 1999).

No que se refere às disciplinas pedagógicas e de metodologias, os licenciandos também ressaltam suas contribuições ao processo de identificação com a profissão.

O curso tem me preparado no quesito de mostrar a realidade, trazer conceitos específicos da educação, tentar, apesar de muitas vezes falha, colocar essas práticas de ensino. Enfim, trazer a parte da educação atrelada ao curso, porque se eu não me engano, desde o terceiro ou segundo período a gente começa a ver cadeiras da educação, história da educação, didática, enfim, logo desde o começo [...] (Mateus).

Apesar de contribuírem, são apontadas também as limitações de algumas dessas disciplinas que, de certa forma, dificultam o processo de construção da identidade profissional. Um caso recorrente está relacionado às disciplinas denominadas de práticas de ensino. Citadas por todos os participantes da pesquisa, essas disciplinas, na perspectiva dos licenciandos, parecem ter um forte potencial para auxiliar no processo de identificação com a profissão, como pode ser observado no relato de Isabel:

[...] Às vezes, alguns alunos da licenciatura não tiveram contato com o PIBID, não tiveram um Estágio legal, na prática de ensino vai ser o primeiro contato que eles vão ter com isso, além das metodologias, que ajudam bastante a gente, mas as práticas de ensino seriam para fechar, para englobar tudo e não é o que acontece (Isabel).

Como apontado, as práticas de ensino seriam importantes para aproximarem os alunos da profissão, entretanto, essas disciplinas têm apresentado algumas falhas que dificultam esse processo. Dentre essas falhas, a formação dos professores formadores é apontada pelos licenciandos como um dos principais obstáculos:

[...] Esse curso foi moldado para ser um curso de bacharelado, foi organizado e arquitetado por profissionais que não tinham tanto domínio na área da educação [...] tem ainda uma dificuldade muito grande, porque boa parte dos professores que dão aula para licenciatura não são especializados, não têm uma especialização própria para atuar na licenciatura e isso é algo que pode dificultar (Mateus).

A falta de formação específica na área de educação reflete na forma como a disciplina é ministrada. Os alunos relatam que alguns professores têm dificuldade em estabelecer as estratégias de ensino e também de avaliação das disciplinas, sempre solicitando o mesmo tipo de atividades (geralmente sobre transposição didática, divulgação científica e elaboração de recurso didático), o que, segundo os licenciandos, acaba conferindo às disciplinas um caráter repetitivo, além de em alguns casos não terem nexo com a realidade da sala de aula:

[...] Fica muito repetitivo, eu já brinquei de que quando eu sair da Universidade, eu não quero nunca mais ver um texto de Divulgação Científica porque o tanto que a gente faz, às vezes, são quatro práticas no período e a gente faz a mesma coisa. [...] (Isabel)

Acho que foi muito superficial, eu não consegui ter uma aplicação prática de como eu poderia usar esse conhecimento em sala de aula. Algumas atividades propostas eu não via sentido como prática de ensino, porque pra mim, prática de ensino é o que você vai praticar em sala de aula. [...] “Se vocês estivessem em uma sala de aula, como é que vocês agiriam?” Eles deveriam dar esse tipo de situação. “Se vocês estivessem em uma sala de aula e tal aluno perguntasse isso?” Jogasse situações que a gente realmente vê no ambiente educacional [...] (Samara).

De acordo com Guimarães (2004), as práticas formativas, que constituem as maneiras como o currículo do curso de licenciatura é desenvolvido, também têm influência no processo de construção da identidade profissional dos futuros professores. Segundo o autor, “é num curso de graduação específico e com seus respectivos professores que os alunos estão aprendendo a profissão e têm como referência para construir sua profissionalidade” (Guimarães, 2004, p. 57). Desse modo, é necessário ressignificar as disciplinas de práticas de ensino com vistas ao desenvolvimento de uma cultura da profissão que, quando interiorizada pelos futuros professores, pode gerar um estilo coletivo de perceber as situações, de pensar os problemas da prática profissional, de encontrar soluções, desenvolvendo competência pedagógica e criando possibilidades para a construção da identidade profissional.

Embora o curso e os elementos formativos que proporciona, de certa forma, contribuam para que os licenciandos ressignifiquem suas concepções sobre a profissão docente, demonstrando passar por um processo no qual gradativamente constroem suas identidades enquanto professores, ao serem questionados sobre se sentem-se ou identificam-se como tal, a maioria das respostas é negativa. Apenas dois licenciandos se identificam como professores.

[...] Ao longo do tempo e aqui no curso de Biologia, depois dos estágios, depois das práticas de ensino, enfim, eu me sinto como um professor [...] Eu vou sair daqui como o Mateus* que é formado no curso de Ciências Biológicas Licenciatura, com modalidade para ser professor, então, se eu não me sentir assim agora, lá fora como é que vai ser? Que tipo de profissional eu vou ser? [...] Eu já me considero sim como professor, até porque eu passei pelos estágios, eu tive essa experiência, então lá eles me chamavam como professor, eu era o professor (Mateus).

No discurso de Mateus fica evidente a contribuição das práticas de ensino e principalmente a contribuição da experiência proporcionada pelos estágios na qual, por meio das interações estabelecidas, a identidade de professor lhe é atribuída pelos alunos e posteriormente assumida. Assim como no caso de Mateus, Isabel, que também se reconhece como professora, cita os estágios como *locus* de construção dessa identidade.

O momento que eu entendi que eu era professora de verdade foi no Estágio I, foi no meu primeiro dia de aula, quando eu estava super nervosa [...], mas eu percebi que quando você está lá, você está exercendo tudo aquilo que você aprendeu. Tanto da parte de Ciências, quanto da parte da mediação, que eu acho mais legal [...] quando eu percebi que eu era capaz disso, ou então no Estágio II, quando fugiu do controle e tudo bem também fugir do controle e você retomar, nem que seja no dia seguinte. Você entendeu que aconteceram coisas, dá para mudar, não vai ser assim o tempo todo, eu entendi que isso é ser professora e eu super me vejo [...] (Isabel).

Nota-se que a experiência proporcionada pelos estágios é crucial para a aquisição do sentimento de competência em relação à profissão docente (Tardif, 2014). Ao perceber que é capaz de mobilizar os saberes que foram construídos ao longo de sua formação para lidar com as situações adversas inerentes à profissão, Isabel se assume enquanto professora.

A inserção no ambiente de trabalho, o aprender fazendo, segundo Tardif (2014), leva à construção dos saberes experienciais que se transformam em certezas sobre a profissão, em macetes, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Entretanto, esses saberes não se encerram no domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente, eles abrangem aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional, o sentimento de estar no seu lugar, bem como a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los. Assim, como vimos em Isabel, o desenvolvimento desses saberes permite que aos poucos a identidade profissional seja construída e experimentada em um processo em que entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que o indivíduo se considere e viva como professor (Tardif, 2014).

Percebe-se que quando há a dificuldade em desenvolver esses saberes, como podemos ver no caso de Bruna, que sente a necessidade de mais experiência no âmbito da sala de aula, essa identidade tarda em ser assumida.

Eu acho que eu estou construindo ainda a minha identidade como professora, sabe? Eu acho que eu preciso de muito mais experiência dentro de sala de aula [...] tenho que estudar muito relações entre as pessoas para a gente saber como entender todo o ambiente de uma sala de aula, porque a gente como professor vai ter que

saber lidar com situações que podem acontecer ali. Então, eu acho que eu ainda não tenho isso. Eu não tenho mais medo de falar na frente dos outros, eu sei que eu consigo mostrar para eles que eu sei um pouquinho sobre Biologia, mas isso, de saber lidar com situações, eu ainda não consigo muito bem, então eu acho que é por isso (Bruna).

Mais uma vez fica evidente a importância de se criar possibilidades para o desenvolvimento dos saberes experienciais durante o processo formativo, uma vez que constituem os fundamentos da prática e da competência profissional (Tardif, 2014), entendida aqui como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Perrenoud, 1999, p. 30). Quando a realidade do futuro ambiente de trabalho é evidenciada somente nos estágios, que em certos casos pode ser insuficiente, a construção desses saberes é afetada e conseqüentemente a identidade profissional que eles poderiam conferir. Isso é evidenciado no relato de Samara que ainda se sente insegura não só em relação a seus saberes experienciais, mas também aos da formação profissional, pedagógicos e disciplinares.

Eu acho que eu estou saindo só como bióloga e iniciando a carreira docente, mas não me considero ainda como professora [...] Eu preciso melhorar muito para eu ser professora, porque eu acho muita responsabilidade, tu chegar na frente de uma sala de aula e tentar transmitir um conhecimento, eu acho que eu preciso aperfeiçoar mais um pouco a minha didática, a minha oralidade, a minha postura em sala de aula, os meus conhecimentos, porque teve certas vezes no estágio que eu fiquei um pouco assim em respeito a algumas aulas, porque eu acho que eu deveria me sair melhor e não me saí [...] Se tivesse algum tipo de curso rápido para professores iniciantes eu acho que eu faria, pelo menos pra eu ter mais essa firmeza de chegar na sala de aula e me impor como professora (Samara).

Outro fator que parece dificultar o reconhecimento enquanto profissional docente pelos licenciandos evidenciado durante o desenvolvimento desta pesquisa está relacionado ao fato de que algumas licenciandas desenvolvem o que denominamos de identidade profissional transitória. As licenciandas que manifestam essa forma de identificação se reconhecem ou desejam ser reconhecidas como biólogas, mas não negam a identidade de professora, podendo recorrer a esta última e assumi-la, dependendo das situações e contextos que vivenciam.

Eu acho que eu me denominaria como bióloga, eu sou bióloga com habilitação em licenciatura, então se eu quiser dar aula de Biologia eu estou habilitada, eu posso ser professora. Agora se eu quiser trabalhar com outras coisas também que não estão relacionadas à licenciatura, mesmo tendo feito um curso de licenciatura, eu estou apta, pelo menos é isso que diz o Conselho Regional de Biologia” [...] Então, para mim, estar nesse papel de ser professor depende da situação” (Luiza).

[...] eu acho que o que eu quero mesmo é ser só Bióloga, não sei professora, mas é a minha segunda opção [...] a gente precisa às vezes de dinheiro também né, a gente vai ter que ser professor (Daniela).

Essa forma de identificação pode ser explicada tanto pelo caráter mutável da identidade, que pode ser ressignificada constantemente, quanto pelo fato de o próprio curso analisado proporcionar a seus alunos uma identidade profissional híbrida, como apontado por Luiza, conferindo-lhes tanto a identidade de biólogo (a) quanto a identidade de professor (a). Entretanto, notamos que a identidade de professor parece ficar em segundo plano neste curso. Ressaltamos, portanto, a necessidade de revisão da forma como a identidade profissional docente tem sido representada, uma vez que a formação inicial é o *locus* de construção dessa identidade e a forma como a instituição e os formadores atuam tem implicações diretas nesse processo (Guimarães, 2004).

Assim, é necessário um modelo formativo que vá além da formação de “bacharéis que lecionam” e vise a formação de professores profissionais que além de conhecer sua disciplina, programa e possuir certos conhecimentos sobre as ciências da educação, seja capaz de desenvolver um saber prático baseado na experiência cotidiana e, a cada nova experiência, atribuir novos sentidos a seus saberes, promovendo uma constante formação profissional baseada na reflexão a partir das suas experiências (Tardif, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados aqui apresentados indicam que o curso analisado tem contribuído para a formação de seus licenciandos no sentido de desconstruir concepções que restringem a atividade docente aos saberes

disciplinares e proporcionar o reconhecimento e desenvolvimento de outros saberes inerentes ao trabalho docente. Entretanto, nota-se que o modelo da racionalidade técnica ainda persiste no contexto analisado, no qual fica evidente a dicotomia entre teoria e prática e a necessidade de se considerar o contexto de atuação dos futuros professores como espaço formativo, uma vez que pode ser gerador de saberes e da identidade profissional docente.

Ademais, os resultados apontam que proporcionado principalmente pelos Estágios Supervisionados e pelo PIBID, esse contato prévio com o ambiente de trabalho possibilita a construção, ressignificação e mobilização de diversos saberes ligados à profissão docente que, por sua vez, carregam traços da identidade profissional destes licenciandos, auxiliando-os no desenvolvimento de um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pela experiência proporcionada por esses espaços. Assim, ressaltamos a importância de um olhar mais atento aos estágios para que não se desenvolvam como uma atividade burocrática que precisa ser cumprida ou como a parte prática do curso em oposição à teoria. Destacamos o mesmo para o PIBID, que também traz contribuições bastante significativas nesse processo, mas que em meio a atual conjuntura política corre sérios riscos de ser extinguido.

Apesar de o curso e os elementos formativos que veicula, de certa forma, contribuírem para que seus licenciandos identifiquem-se com a profissão docente, alguns licenciandos relatam que a forma como algumas disciplinas têm sido desenvolvidas pode dificultar o processo de identificação com a profissão, apontando para a necessidade de sua mudança. Ademais, com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, notamos que a identidade profissional dos licenciandos é mutável, construída de forma coletiva, depende do reconhecimento dos alunos para ser assumida e está pautada principalmente em dois saberes: os disciplinares e os experienciais. Entretanto, ressaltamos a importância de serem criadas possibilidades para o desenvolvimento dos outros saberes, no sentido de não restringir a profissão docente somente ao domínio da disciplina ou a uma atividade que depende apenas da prática para ser desempenhada.

Por fim, esperamos que os resultados e reflexões aqui apresentadas possam contribuir para o debate no âmbito da formação de professores e suscitar novos questionamentos e investigações que visem a análise e problematização deste campo de pesquisa com vistas a contribuir para o reconhecimento do professor como profissional dotado de saberes específicos que legitimam sua profissão e, conseqüentemente, contribuem para sua profissionalização.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, 22(02), pp. 11-42.
- Almeida, P. & Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 33(02), pp. 281-295.
- Baccon, A.L.P. & Arruda, S.M. (2010). Os saberes docentes na formação inicial do professor de Física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. *Ciência & Educação*, 16(03), pp. 507-524.
- Barreiro, I. M. F & Gebran, R. A. (2006). *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. 5 ed. Boston: Pearson.
- Brasil. (2019). *Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Recuperado de: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, pp. 1-28.
- Buriolla, M. A. F. (1995). *O estágio supervisionado*. São Paulo: Cortez.
- Campelo, M. E. C. H. (2001). *Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
- Carmo, E. M. & Rocha, W. K. S. (2016). A produção dos saberes docentes e o estágio supervisionado: o que dizem as narrativas dos alunos. *Interação*, 41(03), pp. 725-742.
- Ciampa, A. C. (1987). *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense.

- Cunha, E. R. (2007). Os saberes docentes ou saberes dos professores. *Revista Cocar*, 01(02), p.31-39.
- Cunha, M. I. (2004). A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: Romanowski, J. P.; Martins, P. L. O.; Junqueira, S. R. A (Eds), *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente* (p.31-42). Curitiba: Champagnat, 2004.
- Diniz-Pereira, J. E. (2014). Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.*, Naviraí, 01(01), pp. 34-42.
- Dubar, C. A. (1997). *Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2009). *A Crise das Identidades: a Interpretação de uma Mutação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- García, C. M. (1992). Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In: *Congreso de las didácticas específicas en la formación del profesorado* (p. 6-10), Santiago de Compostela, España.
- Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), pp.1355-1379.
- Gauthier, C.; et al. (2013). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Ijuí: Unijuí.
- Ghedin, E. (2006). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Eds). *Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus.
- Hall, S. (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hornburg, N. & Silva, R. (2007). Teorias sobre o currículo: uma análise para compreensão e mudança. *Revista de divulgação técnico-científico do ICP*, 03(10), pp. 61-66.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In. Nóvoa, A. (Ed). *Vidas de professores*. Porto: Porto.
- Libâneo, J. C. (2001). O professor e a construção da sua identidade profissional. In: Libâneo, J. C (Ed). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lüdke. M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, Belo Horizonte, 01, pp.109-131.
- Martiny, L. E. & Silva, P. N. G. (2011). “O que eu transformaria? Muita coisa!”: os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, 22(04), p. 569-581.
- Masetto, M. T. (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, M. T. (Ed). *Docência na universidade*. Campinas-SP: Papirus.
- Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/ Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO.
- Moreira, M. A. (1989). O professor-pesquisador como instrumento de melhoria do ensino de ciências. *Revista Em Aberto*, Inep/MEC, 40, pp. 43-54.
- Nascimento, F., Fernandes, H. L., & Mendonça, V. M. M. (2010). Ensino de Ciências no Brasil: História, formação de professores e desafios atuais. *Revista HISTEDBR*, 39, 225- 249.

- Nunes, D. R. P. (2008). Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, 34(01), pp. 97-107.
- Padilha, R. P. (2001). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- Pimenta, S.G. (1999) Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S.G. (Ed) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2006). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Eds). *Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G & Lima, M. S. L. (2012). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Ponte, J. P. et al. (2001). O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, 10(01), pp. 31-45.
- Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Quillici, A. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, 34, 169-184.
- Sacristán, G. J. (1995). Consciência à ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Ed.), *Profissão professor* (63-92). Porto: Porto Ed.
- Santos, C. (2002). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interacções*, 8 (01), pp.123-144.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Ed.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Shulman, L. S (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. 15(4), pp. 4-14.
- Silva, T. T. (2003). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica
- Silva, T. (2007). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Ufma. (2013). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura*. Recuperado de: <<http://www.ufma.br/portaUFMA/arquivo/Dw7Fgtn55UHhBSM.pdf>>.
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Editora Narcea, 2006.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) discente,

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do trabalho de conclusão de curso intitulado: “Saberes docentes e identidade profissional no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão”, que está sendo desenvolvido por Marcos Vinicius Marques da Silva, aluno desta mesma instituição, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Mariana Guelero do Valle e coorientação da Profa. M.ª Karla Jeane Coqueiro Bezerra Soares. Nossa pesquisa tem por objetivo analisar a construção dos saberes docentes e a formação da identidade profissional dos licenciandos do referido curso por meio da caracterização dos saberes docentes construídos ao longo da formação inicial e identificação de elementos formativos considerados pelos licenciandos como importantes no processo de construção da identidade profissional docente. Sua colaboração neste estudo consiste na concessão de uma entrevista, bem como sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e posterior publicação em periódico da área. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Ressaltamos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Estaremos a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Marcos Vinicius Marques da Silva

Prof.ª Dr.ª Mariana do Valle

Prof.ª M.ª Karla Soares

Considerando que fui informado (a) dos objetivos, da relevância do estudo proposto e de como será minha participação, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Luís, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Contato do participante (Telefone ou e-mail):

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas

1. Fale sobre você. Por que você escolheu este curso?
2. Para você, o que é ser professor (a)?
3. Antes de ingressar no curso, o que você considerava como mais importante para ser considerado um bom professor? Com base em que você tinha essa concepção? Agora que você está finalizando o curso essa concepção mudou?
4. Quais conhecimentos você considera mais importantes para a formação de um(a) professor (a)?
5. Quando se costuma falar na escolha pela profissão docente, muito se ouve dizer que querer ser professor vem de uma vocação. O que você pensa a respeito disso? Concorda com essa afirmação?
6. Você acredita que os conhecimentos trabalhados durante o curso de Ciências Biológicas te preparam para encarar uma sala de aula da educação básica? Caso negativo, porque não? Caso afirmativo, que conhecimentos você seria capaz de mobilizar com base no que foi aprendido?
7. Se você pudesse fazer uma alteração na grade curricular do seu curso, o que você mudaria? Por quê?
8. Você participou de programas como PIBID/PIBIC/PET ou outros programas de ensino, pesquisa e extensão? Fale um pouco sobre sua experiência. De que forma você acredita que este (s) programa (s) tenha (m) contribuído para sua formação enquanto futuro professor?
9. Que outros momentos vividos no âmbito do curso você considera como importantes para sua formação como professor?
10. Seu primeiro contato com a sala de aula foi nos estágios? Fale sobre sua experiência. Existe algum ponto que você gostaria de destacar que ocorreu no estágio I que você internalizou para sua prática docente ou que não repetirá no estágio II?
11. Você está em um curso de formação de professores, mas se sente professor? Por que se sente? Por que não? Como você se autodefiniria? Seria um Biólogo, Professor, Professor de Biologia ou Biólogo/Professor? O que te levou a esta definição?
12. Em que momento do curso você acredita que foi possível formar esta identidade?

Transcrições: < <https://drive.google.com/open?id=17JJGnReQ6b-mA57fA2yvXsFceFbn7OGs>>

ANEXO A – Diretrizes para submissão na revista

Diretrizes para Autores

Todos os artigos são publicados com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional. Os autores mantêm os direitos autorais sobre suas produções, devendo ser contatados diretamente se houver interesse em uso comercial dos trabalhos. A publicação na IENCI não fornece compensação financeira de qualquer espécie aos autores.

O autor responsável pela submissão representa todos os autores do trabalho e, ao enviar o artigo para a revista, está garantindo que tem a permissão de todos para fazê-lo. Da mesma forma, assegura que o artigo não viola direitos autorais e que não há plágio no trabalho. A revista não se responsabiliza pelas opiniões emitidas.

São considerados para arbitragem artigos de qualquer orientação teórica e metodológica, enfocando qualquer aspecto do ensino/aprendizagem de ciências, com o entendimento de que são originais e que não estão sendo submetidos à publicação em outras revistas. São apreciados trabalhos em português, espanhol ou inglês. Pedimos aos autores especial atenção ao foco e escopo da IENCI detalhados neste *link*: foco e escopo.

A submissão de artigos para publicação na IENCI deverá ser feita, exclusivamente, na página da revista na área *Submissões Online*. Toda correspondência relativa a submissões deverá ser feita também através da página da revista.

Não há limite máximo para o número de páginas das publicações, mas se os editores ou os árbitros considerarem o artigo excessivamente longo, poderá ser solicitado redução de sua extensão.

A submissão de artigos à IENCI deverá atender rigorosamente às seguintes condições:

- o artigo deve ser inédito e não ter sido submetido a outras revistas;
- são aceitos artigos em português, espanhol ou inglês;
- o artigo deverá conter um título, resumo e até cinco palavras-chaves na língua original. Se escrito em português ou espanhol deverá conter, também, uma tradução para o inglês do título, do resumo e das palavras-chaves. Se escrito em inglês, deverá conter uma versão em português do título, resumo e palavras chaves.
- o texto do artigo encaminhado deve ser anônimo o que implica suprimir o nome dos autores e todas informações a eles referentes, como a instituição a que pertencem, endereços, citações bibliográficas, agradecimentos, referências (i.e., autocitações) e demais alusões que possam permitir a identificação dos autores. Se o artigo for aceito para publicação, será solicitada a versão completa do trabalho com todas as informações suprimidas.

Quanto à formatação:

1. recomenda-se que os autores usem o template eletrônico disponível em IENCI_template1, que já está configurado segundo as especificações que seguem;

2. os originais devem estar no formato .docx, .doc ou .odt (*Open Document Text*) e serem apresentados em:
 - papel tamanho A4;
 - margens esquerda, direita, superior e inferior: 2,0 cm;
 - tabulação: 1,5 cm da margem esquerda;
 - em todo o texto: espaço entre linhas simples e após o parágrafo 10 pt;
 - alinhamento do corpo do texto e das notas de rodapé: justificado;
 - fonte: Arial 10 pt, nos títulos, corpo de texto, legendas e citações longas recuadas; Arial 8 pt para notas de rodapé;
 - notas de rodapé são numeradas continuamente em algarismos arábicos;
 - citações curtas no corpo do texto devem ser colocadas entre aspas e em itálico. Caso a citação já traga algum trecho entre aspas no original, substituí-las, no trecho, por aspas simples. Isso também se aplica a citações longas. As aspas simples também devem ser usadas para manter alguma marcação feita no trecho original em itálico;
 - citações longas devem iniciar em novo parágrafo, justificado, com recuo de 4 cm em relação à margem esquerda, sem recuo adicional na primeira linha da citação;
 - grifos devem ser feitos em itálico ou negrito; palavras sublinhadas são permitidas em endereços URL, exclusivamente;
 - elementos não textuais (tabelas, quadros, gráficos, figuras, mapas e imagens) devem ser:
 - inseridos no lugar apropriado do texto, não sendo necessário enviá-los em separado;
 - colocados após sua citação no texto, tão próximo quanto possível, mas de forma que o elemento gráfico e sua legenda fiquem na mesma página;
 - todos os elementos gráficos que não forem do próprio autor, sejam adaptações ou extrações de alguma obra, precisam ter a autoria referenciada na respectiva legenda. Exemplo: Figura 3 – Legenda descritiva (adaptado/extraído de Araujo & Veit, 2010, p.2). A referência completa deve ser listada na seção “Referências” do artigo;
 - no caso de tabelas e quadros, identificados no topo com numeração em algarismos arábicos, seguida da legenda centralizada;
 - no caso de gráficos, figuras, mapas e imagens, identificados na base com numeração em algarismos arábicos, seguida da legenda centralizada;
3. referências disponíveis na web devem conter o respectivo *link* para o DOI, se houver, ou para a URL;

4. as citações às referências bibliográficas devem ser feitas no formato autor-data, com apenas a primeira letra do sobrenome de cada autor em letra maiúscula. Ex.: (Campbell & Stanley, 1963, p. 176); se faz parte do corpo do texto: “Campbell e Stanley (1963) ...”. Observe que no corpo do texto é usado "e" e não "&”.
5. no final do artigo deve constar uma lista completa das referências bibliográficas citadas ao longo do texto. Todas as referências contidas nessa lista devem ter sido citadas no texto; devem estar em ordem alfabética e obedecer as demais normas da APA 6ª edição, conforme modelo apresentado na seção “Referências bibliográficas” das presentes normas;
6. na versão completa, a ser enviada se o artigo for aceito para publicação, deverá constar na folha de rosto o título, nomes dos autores, afiliação institucional, resumo no idioma original e abstract, e deverão ser inseridas todas as demais informações suprimidas na versão anônima. A apresentação dos elementos iniciais do artigo e a formatação correspondente devem seguir o modelo disponível em [IENCI_template2](#);
7. os editores não recomendam publicações com mais de três autores. Caso isso ocorra, em documento à parte, deverá ser apresentada uma justificativa e esclarecida a contribuição de cada um dos autores no trabalho desenvolvido.

Referências bibliográficas

Segundo as normas da APA