

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
CURSO DE DOUTORADO EM ENSINO
REDE NORDESTE DE ENSINO (RENOEN)

JEMIMA QUEIROZ DA SILVA

TORNAR-SE PROFESSOR NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
A identidade profissional docente como Configuração Situada e Interdependente

TESE DE DOUTORADO

São Cristóvão (SE)

2026

JEMIMA QUEIROZ DA SILVA

TORNAR-SE PROFESSOR NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A identidade profissional docente como Configuração Situada e Interdependente

Tese *multipaper* de Doutorado defendida como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Ensino pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), no Programa de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), na área de concentração Ensino, Currículo e Cultura.

Orientadora

Profa. Dra. Veleida Anahi Capua da Silva Charlot

São Cristóvão (SE)

2026

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586t Silva, Jemima Queiroz da
Tornar-se professor na licenciatura em Ciências Biológicas : a identidade profissional docente como configuração situada e interdependente / Jemima Queiroz da Silva ; orientadora Veleida Anahi Capua da Silva Charlot. – São Cristóvão, SE, 2026.
162 f. : il. color.

Tese (doutorado em Ensino) – Rede Nordeste de Ensino – RENOEN, Universidade Federal de Sergipe, 2026.

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Professores de biologia. 4. Formação profissional. 5. Ensino superior. 6. Ciências da vida – Estudo e ensino. I. Charlot, Veleida Anahi Capua da Silva, orient. II. Título.

CDU 37.011.3:57-051

JEMIMA QUEIROZ DA SILVA

TORNAR-SE PROFESSOR NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A identidade profissional docente como Configuração Situada e Interdependente

Tese de Doutorado em Ensino aprovada pelo Programa Rede Nordeste de Ensino da
Universidade Federal de Sergipe, em 29 de junho de 2026.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

VELEIDA ANAHI CAPUA DA SILVA CHARLOT

Data: 02/07/2026 11:15:43-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Veleida Anahi Capua da Silva Charlot (Orientadora)



Documento assinado digitalmente

MYRNA FRIEDERICHs LANDIM DE SOUZA

Data: 03/07/2026 14:38:08-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Myrna Friederichs Landim de Souza (Examinadora Interna)

SerproID



Sonia Pinto de Albuquerque Melo

CPF: ***.435.515-**

05/07/2026



Dra. Sônia Pinto de Albuquerque Melo (Examinadora Externa)



Documento assinado digitalmente

MARIA DANIELLE ARAUJO MOTA

Data: 02/07/2026 11:25:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Maria Danielle Araújo Mota (Examinadora Externa)

SerproID



Jose Dilson Beserra Cavalcanti

CPF: ***.839.944-**

05/07/2026



Dr. José Dilson Beserra Cavalcanti (Examinador Externo)

Dedico esta tese aos licenciandos em Ciências
Biológicas cuja generosa partilha formativa, ao
longo da minha história como professora, me
convocou a tornar-me mais sensível e mais
comprometida com o tornar-se docente.

AGRADECIMENTOS

Viver este doutorado foi um percurso de resistência e recomeço. Antes de qualquer palavra sobre a tese, escolho nomear a rede de afeto que a tornou possível, pois esta obra é, essencialmente, tecida por quem caminhou comigo e merece o primeiro lugar destas páginas.

À mainha, Dona Adna, por ser a minha maior inspiração. Agradeço o seu amor por mim em cada presença, palavra e intercessão. A força e a dignidade vestem a sua alma e me ensinam, todos os dias, a seguir com fé e a revestir os meus próprios pés de coragem. Eu a honro, minha mãe.

A painho, Sr. Zé Carlos, Professor Carlos, por lançar no meu coração a semente da docência como profissão. Gratidão pela resistência de uma vida dedicada à sala de aula e pela relação profundamente comprometida com o ensino que humaniza pessoas. Eu o honro, meu pai.

Aos meus filhos amados Giovana e Benjamin, cuja paciência e compreensão nos momentos dedicados à tese têm a medida de risadas, bom humor e vivências afetivas que sinalizaram o percurso para a leveza e o acolhimento. Sou grata por vocês dois acompanharem este processo com tanta serenidade e respeito, acolhendo o meu esforço não como uma ausência, mas como um exemplo do imenso valor do conhecimento para a vida.

Ao meu companheiro Adriano, gratidão pela parceria na vida que se estende à academia. Permaneci porque você também permaneceu comigo. E esse lugar decidido em amor é o grande alicerce que nos fez atravessar, de mãos dadas, tanto os dias duros do adoecimento quanto os rigores da pesquisa, chegando juntos a este mês de dupla celebração das nossas defesas.

À minha irmã Larissa, pela generosidade irrestrita com que se dispõe a cuidar dos que ama, em todas as estações da vida. Nessa travessia de partilha profunda de alegrias e lutas, o seu cuidado alimentou a minha alma e me sustentou com imensa bondade e lealdade.

Ao meu irmão Davi, pela constância afetuosa em cada ligação e cada mensagem, a sua linguagem sempre sensível de poeta e artista se traduziu em um cuidado fraternal que me ampara e me enche de esperança.

Ao meu irmão Eliakim, deixo o meu sincero reconhecimento por ter sido essencial no princípio do meu caminhar acadêmico. As distâncias não apagam a memória nem o afeto por aquele cuidado.

À minha cunhada Meirhusca, pela generosidade que viabilizou a escrita da minha primeira dissertação. Gratidão pelo amparo zeloso e constante das suas orações ao longo de todos estes anos.

À minha querida orientadora Veleida, gratidão por unir o inegociável rigor acadêmico a uma sensibilidade ímpar. Obrigada pela escuta paciente e por vibrar com os progressos do meu tratamento. Celebro a nossa permanência conjunta, unidas pela coragem partilhada de seguir mobilizadas continuamente em direção à vida e ao futuro.

Agradeço aos colegas de jornada virtual. À Iana, já doutora, pela escuta sempre culta e por fazer do 'ressignificar' a nossa âncora no Ensino de Ciências, e ao Alexandre, pela amizade sincera e simplicidade acolhedora, que emprestaram uma humanidade essencial aos nossos debates sobre o ensino.

À Livia Cardoso, ao Antônio Reynaldo e à Thalita Liporini, pela imensa generosidade e delicadeza com que apoiaram os caminhos deste trabalho. Sem essa ponte afetuosa e essencial, as vozes que constroem esta pesquisa não teriam sido alcançadas.

Aos licenciandos que disponibilizaram seu tempo e suas vozes a esta pesquisa, minha profunda e afetuosa gratidão.

Ao Dr. Lucas Guglielmi, oncologista, minha profunda gratidão pelo acolhimento sempre leve, por cada encaminhamento diligente e pela alegria com que sempre celebrou as minhas vitórias, fossem elas um avanço clínico ou mais uma página escrita nesta tese.

A Dona Socorro, em nome de quem agradeço aos amados irmãos e irmãs que, em oração, apresentaram a minha saúde e o meu doutorado diante de Deus. Em cada dia do meu tratamento e em cada página aqui escrita, há o fruto precioso das intercessões de vocês.

Agradeço à Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) pela rica oportunidade de realizar o meu Doutorado em Ensino, espaço fundamental para o desenvolvimento e a concretização desta pesquisa.

E, finalmente, à Universidade Federal do Tocantins (UFT), expresso o meu sincero agradecimento institucional. Sou profundamente grata pela oportunidade de qualificação profissional concedida por meio do afastamento remunerado, suporte que viabilizou a dedicação necessária para a realização deste doutorado.

“Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.”

Cora Coralina

RESUMO

Esta tese investiga como a identidade profissional docente se configura e se sustenta na licenciatura em Ciências Biológicas diante das tensões formativas inerentes ao curso, marcado historicamente por arranjos formativos que secundarizam o magistério em favor da profissão biólogo. Estruturada no formato *multipaper*, articula três movimentos investigativos. O primeiro consiste em ensaio teórico que discute a identidade profissional docente como instância mobilizadora das práticas de ensino, a partir da caracterização das fragilidades formativas que afastam o licenciando da docência, fundamentado na premissa de que a formação deve construir-se dentro da profissão e propondo uma nova cultura profissional para o curso. O segundo corresponde a revisão sistemática da produção científica brasileira entre 2013 e 2023, conduzida pelo método PRISMA e pela síntese temática de Thomas e Harden (2008), que analisou 38 artigos e identificou que o campo reconhece a multidimensionalidade da identidade docente, mas não articula teoricamente as relações de interdependência entre seus planos constitutivos. O terceiro movimento apresenta pesquisa empírica desenvolvida pela Teoria Fundamentada nos Dados construtivista (Charmaz, 2009), com o Interacionismo Simbólico (Blumer, 1969) como fonte da noção de conceito sensibilizante e a matriz psicossocial de Erikson (1968) para interrogar os processos identitários. Foram realizados três grupos focais com licenciandos concluintes de Instituições Federais de Ensino Superior do Norte e Nordeste do Brasil, matriculados nos Estágios Curriculares Supervisionados de regência. A análise permitiu delinear uma teoria substantiva, segundo a qual a identidade profissional docente se constitui como Configuração Situada e Interdependente, na qual o licenciando mobiliza seis elementos identificatórios articulados por meio de três Constructos Psicossociais de Integração, as Dinâmicas de Navegação Temporal, Relacionalidade e Regulação, que se realizam em três Dimensões, os cenários de tensão Temporal, Política e Subjetiva. A tese sustenta que a docência não se mobiliza pela posse prévia de atributos, mas pela identidade exercida como agência, que o licenciando elabora em um processo psicossocial contínuo de permanência. As contribuições alcançam os planos teórico, metodológico e prático, propondo deslocamento da lente analítica do déficit para a permanência e oferecendo ao campo do Ensino de Ciências um modelo analítico ancorado na experiência dos licenciandos no contexto investigado.

Palavras-chave: Identidade profissional docente. Formação de professores de Biologia. Teoria Fundamentada nos Dados. Agência docente. Configuração Situada e Interdependente. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This thesis investigates how professional teaching identity is configured and sustained in the Biological Sciences teaching degree program in the face of the formative tensions inherent to the course, historically marked by formative arrangements that subordinate teaching in favor of the biologist profession. Structured in the multipaper format, it articulates three investigative movements. The first consists of a theoretical essay that discusses professional teaching identity as the mobilizing instance of teaching practices, based on the characterization of the formative fragilities that distance the preservice teacher from teaching, grounded in the premise that teacher education must be built within the profession and proposing a new professional culture for the program. The second corresponds to a systematic review of Brazilian scientific production between 2013 and 2023, conducted through the PRISMA method and the thematic synthesis proposed by Thomas and Harden (2008), which analyzed 38 articles and identified that the field recognizes the multidimensionality of teaching identity but does not theoretically articulate the relationships of interdependence among its constitutive planes. The third movement presents empirical research developed through Constructivist Grounded Theory (Charmaz, 2009), with Symbolic Interactionism (Blumer, 1969) as the source of the notion of sensitizing concept and Erikson's psychosocial framework (1968) to interrogate identity processes. Three focus groups were conducted with graduating preservice teachers from Federal Higher Education Institutions in the North and Northeast of Brazil, enrolled in the Supervised Curricular Teaching Internships. The analysis made it possible to delineate a substantive theory, according to which professional teaching identity is constituted as a Situated and Interdependent Configuration, in which the preservice teacher mobilizes six identificatory elements articulated through three Psychosocial Constructs of Integration, the Dynamics of Temporal Navigation, Relationality, and Regulation, which are realized across three Dimensions, the scenarios of Temporal, Political, and Subjective tension. The thesis argues that teaching is not mobilized by the prior possession of attributes, but by identity exercised as agency, which the preservice teacher elaborates in a continuous psychosocial process of permanence. The contributions reach the theoretical, methodological, and practical planes, proposing a shift of the analytical lens from deficit to permanence and offering the field of Science Education an analytical model anchored in the experience of preservice teachers in the investigated context.

Keywords: Professional teaching identity. Biology teacher education. Grounded Theory. Teacher agency. Situated and Interdependent Configuration. Science Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL	14
1 MEMORIAL ACADÊMICO	14
1.1 O desejo de ensinar: a docência como aspiração	14
1.2 A entrada na formação de professores: o mestrado	15
1.3 Da Paraíba ao Tocantins: o encontro com a licenciatura em Ciências Biológicas	15
1.4 A gênese da tese: das inquietações ao projeto de pesquisa	16
1.5 O doutorado e o encontro com a orientadora	17
1.6 Um ponto de virada: adoecer e permanecer	17
1.7 A permanência como travessia	18
2 INTRODUÇÃO	19
ARTIGO 1 – A IDENTIDADE DOCENTE NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: considerações sobre a instância mobilizadora das práticas de ensino...	
3 INTRODUÇÃO	28
4 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	30
5 IMPACTO DO DESENHO FORMATIVO E A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.....	32
6 POR UMA OUTRA CULTURA PROFISSIONAL NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	38
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
ARTIGO 2 – REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2013 – 2023).....	
8 INTRODUÇÃO	48
9 MÉTODO	51
9.1 Critérios de elegibilidade.....	51
9.2 Fontes de informação.....	52
9.3 Estratégia de busca	52
9.4 Processo de seleção.....	52
9.5 Elegibilidade	53
9.6 Seleção de estudos	53
9.7 Categorias de análise	54

10 RESULTADOS E DISCUSSÕES	56
10.1 Identidade docente nas práticas de Ensino.....	56
<i>10.1.1 Perspectivas Teórico-Epistemológicas</i>	<i>56</i>
10.1.1.1 Saberes e práticas	57
10.1.1.2 Dinâmicas relacionais e pertencimento nas práticas	59
10.1.1.3 Práticas e especificidade dos contextos.....	61
<i>10.1.2 Perspectivas metodológicas</i>	<i>62</i>
<i>10.1.3 Síntese dos achados</i>	<i>64</i>
10.2 Identidade docente e autoria de si	66
<i>10.2.1 Perspectivas Teórico-Epistemológicas</i>	<i>66</i>
10.2.1.1 Subjetividade, ressignificação e dimensão afetiva na autoria de si.....	67
10.2.1.2 Narrativas, linguagem e escrita de si.....	69
10.2.1.3 Alteridade e reconhecimento na autoria de si	70
<i>10.2.2 Perspectivas Metodológicas.....</i>	<i>71</i>
<i>10.2.3 Síntese dos achados</i>	<i>72</i>
10.3 Identidade em condições formativas institucionais	75
<i>10.3.1 Perspectivas Teórico-Epistemológicas</i>	<i>75</i>
10.3.1.1 Projeto formativo e organização curricular na constituição identitária.....	76
10.3.1.2 Dispositivos formativos e relações institucionais na constituição identitária.....	77
10.3.1.3 Tensões, controvérsias e contraidentidades nas condições institucionais...	77
<i>10.3.2 Perspectivas Metodológicas.....</i>	<i>78</i>
<i>10.3.3 Síntese dos achados</i>	<i>79</i>
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
ARTIGO 3 – TEORIA SUBSTANTIVA DA IDENTIDADE DOCENTE COMO CONFIGURAÇÃO SITUADA E INTERDEPENDENTE: DO DÉFICIT À PERMANÊNCIA NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	85
12 INTRODUÇÃO	87
13 REVISÃO DA LITERATURA	89
13.1 Das práticas na comunidade profissional.....	89
13.2 Da percepção avaliativa de si.....	90
13.3 Do curso e das condições institucionais formativas	91
14 REFERENCIAL TEÓRICO	93
15 MÉTODOS.....	98

15.1	Abordagem da Pesquisa	98
15.2	Delineamento Metodológico: Teoria Fundamentada nos Dados.....	98
15.3	Contexto e Participantes	98
15.4	Instrumentos e Procedimentos de Produção de Dados	99
15.5	Análise de Dados: Codificação e Construção Teórica	100
16	ANÁLISE	102
16.1	A constituição do Compromisso no tornar-se professor	102
16.2	A constituição da coerência temporal no tornar-se professor	106
16.3	A constituição da legitimidade relacional no tornar-se professor	110
16.4	A constituição das referências de mentoria no tornar-se professor	113
16.5	A constituição da coerência valorativa no tornar-se professor	116
16.6	A constituição da regulação afetiva no tornar-se professor	119
16.7	A configuração delineada: a permanência nos dados.....	123
17	DISCUSSÃO	124
17.1	Dimensão Temporal: A constituição da identidade como Navegação e Continuidade	125
17.2	Dimensão Política: A constituição da identidade como relacionalidade e legitimação.....	128
17.3	Dimensão Subjetiva: A Identidade como Regulação e sustentação do Self.....	131
17.4	A Identidade Docente como Configuração Situada e Interdependente: Limites e Avanços da Teoria Substantiva.....	133
17.4.1	<i>Fronteiras Epistemológicas: A Condição Relacional e Contextual da Teoria Substantiva</i>	135
17.4.2	<i>O deslocamento analítico e o ineditismo da teoria proposta: do déficit à permanência</i>	137
18	CONCLUSÃO.....	139
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
19	CONCLUSÃO.....	141
20	CONFLITO DE INTERESSE.....	147
21	DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS.....	148
22	DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA ...	149
	REFERÊNCIAS	150
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	160

INTRODUÇÃO GERAL

1 MEMORIAL ACADÊMICO

Da Psicologia ao Ensino de Ciências e Biologia: trajetória de uma formação comprometida com o tornar-se professor

Escrever um memorial é, antes de tudo, um exercício de reconhecimento. É deter-se sobre o próprio percurso e perceber que aquilo que, vivido no presente, parecia disperso (uma escolha aqui, um encontro ali, um ponto de virada adiante) compõe, visto de hoje, um fio. Há, nisso, uma coincidência que não me escapa: a tese que estas páginas acompanham demonstrou, a partir das narrativas de licenciandos em Ciências Biológicas, que tornar-se professor é, em grande medida, um trabalho de tecer coerência biográfica, de organizar a experiência em torno de marcos que conferem sentido de caminho ao que se viveu. Ao redigir este memorial, narro-me para reconhecer, no que vivi, a continuidade de um tornar-se, fazendo por mim mesma aquilo que observei os participantes da pesquisa fazerem por si. E o que reconheço, ao fim, é uma trajetória orientada, desde cedo, pelo desejo de ensinar e, depois, pelo compromisso de formar quem ensina.

1.1 O desejo de ensinar: a docência como aspiração

A docência não foi, para mim, um destino accidental, mas uma aspiração que precede a própria escolha profissional. Ingressei na Universidade Federal da Paraíba para cursar Psicologia e ali realizei duas formações que, à primeira vista, poderiam parecer distintas, mas que, em mim, sempre estiveram entrelaçadas: a formação de psicóloga, concluída em 2007, com a monografia sobre o trabalho do psicanalista no Centro de Atenção Psicossocial, e a licenciatura em Psicologia, concluída em 2008. Habilitar-me para a docência não foi um adendo ao diploma, foi a tradução de um desejo. Mesmo quando me dedicava aos estudos na Psicologia clínica, era para a sala de aula que meu olhar se voltava, atraído pela possibilidade de ensinar, de mediar a aprendizagem do outro, de participar daquilo que transforma pessoas.

A Psicologia me deu uma lente que, como eu o perceberia mais tarde, seria justamente o que teria a oferecer à formação de professores. Naquele início, ainda não havia entre Psicologia e docência a interseção deliberada que viria a definir o meu trabalho, havia, porém, o desejo, e o desejo é o primeiro dos marcos de quem se torna professor.

1.2 A entrada na formação de professores: o mestrado

Foi no mestrado que dei o passo decisivo em direção ao campo da formação de professores e da pesquisa educacional. Entre 2010 e 2012, cursei o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, como bolsista da CAPES, sob a orientação do professor Dr. Fernando César Bezerra de Andrade. Minha dissertação, *Dos hábitos aos habitus: a (re)produção de sentidos no letramento escolar*, debruçou-se sobre os modos como a escola produz e reproduz sentidos, articulando as noções de *habitus* e de violência simbólica à compreensão do letramento. Ali aprendi a olhar a educação não apenas como prática, mas como objeto de investigação rigorosa, e descobri o prazer e a responsabilidade de produzir conhecimento sobre os processos formativos. Foi também o momento em que comecei, de fato, a habitar o lugar de formadora, atuando na docência do ensino superior em diferentes instituições e cursos.

Nessa jornada, não estive sozinha. Adriano, meu marido e parceiro acadêmico, professor de Biologia, caminhou ao meu lado desde então, companheiro de percurso no mestrado e, anos depois, na mesma turma do doutorado. Nossa parceria nunca foi apenas conjugal, mas também intelectual, e assim segue sendo. Ao longo dos anos em Porto Nacional, coautoramos estudos sobre formação docente, fracasso escolar no Ensino de Ciências e Biologia e letramento científico, coordenamos juntos ações de extensão e eventos acadêmicos, e foi também no diálogo constante com ele que muitas das inquietações que originaram esta tese encontraram forma.

1.3 Da Paraíba ao Tocantins: o encontro com a licenciatura em Ciências Biológicas

O ano de 2016 marcou uma virada na minha vida pessoal e profissional. Aprovada em primeiro lugar no concurso público para professora efetiva da Universidade Federal do Tocantins (UFT), deixei a Paraíba, onde nasci, e me mudei para o Tocantins para assumir, a partir de 2017, a cátedra de magistério superior no Câmpus de Porto Nacional, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A travessia geográfica de milhares de quilômetros foi, também, uma travessia simbólica, pois foi nela que se deu meu encontro definitivo com a licenciatura em Ciências Biológicas e com aquilo que se tornaria o compromisso central da minha vida acadêmica.

Chegar a um curso de formação de professores de Biologia vinda da Psicologia poderia parecer um desencontro. Foi, ao contrário, um encontro. Desde o concurso, defini com clareza a minha linha de contribuição para o curso: compreender as demandas formativas dos licenciandos, ser sensível às suas necessidades e colocar a expertise da minha área de origem a

serviço da construção de conhecimento e de caminhos para a formação de professores. Ministrei, ao longo desses anos, prioritariamente os componentes Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento, disciplinas que são, elas próprias, pontes entre a Psicologia e o Ensino de Ciências. Participei ativamente da vida institucional do curso, integrando e presidindo o Núcleo Docente Estruturante, compondo o colegiado, assumindo coordenações interinas e dedicando-me a programas de extensão como o Programa de Acesso Democrático à Universidade e Acompanhamento Pedagógico (PADU).

Esse envolvimento rendeu-me algo que guardo com particular afeto, o reconhecimento dos próprios estudantes, que me elegeram como paraninfa e como professora homenageada de suas turmas. À luz da minha própria pesquisa, aprendi a compreender esse reconhecimento como a mais legítima das validações. Foi nesse contexto que se firmou meu compromisso ético e científico com a formação de professores de Biologia na interseção com a Psicologia. Compreendi que a contribuição mais consequente que eu poderia oferecer àquele curso não era importar a Psicologia como conteúdo, mas mobilizá-la como lente para iluminar os processos subjetivos, afetivos e relacionais pelos quais um licenciando se torna, ou deixa de se tornar, professor de Ciências e Biologia.

1.4 A gênese da tese: das inquietações ao projeto de pesquisa

Conviver cotidianamente com os licenciandos em Ciências Biológicas fez nascer em mim inquietações que não me deixavam em paz. Eu observava, ano após ano, jovens que ingressavam em um curso de licenciatura e, ao longo da formação, hesitavam em reconhecer-se como professores, atraídos por um currículo e por uma cultura acadêmica que historicamente, desprestigiam o magistério em favor da identidade do biólogo. Via a docência ocupar, no interior do próprio curso que deveria priorizá-la, um lugar periférico. E perguntava-me, como professora e como pesquisadora, o que estaria implicado, subjetivamente, nesse processo e o que a formação poderia fazer para que esses licenciandos sustentassem, de fato, a sua afirmação identitária na docência.

Essas inquietações não permaneceram difusas. Elas convergiram, em 2020, em um projeto de pesquisa que coordenei na UFT, intitulado *A docência em perfil: a identidade na formação e a formação da identidade*, voltado a identificar a configuração e as condições em que se constituem, se mantêm e se transformam as identidades profissionais dos docentes em formação no curso. Foi desse projeto, ancorado na realidade concreta do meu campo de atuação, que nasceram as questões que viriam a estruturar a tese. A pesquisa de doutorado é, portanto,

herdeira direta da professora que eu já era, ela não veio de fora para a minha prática, mas de dentro dela.

1.5 O doutorado e o encontro com a orientadora

Em 2021, ingressei no Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), na Universidade Federal de Sergipe, na área de concentração Ensino, Currículo e Processos de Ensino-Aprendizagem. No ano seguinte, afastei-me de minhas atividades na UFT para dedicar-me integralmente à qualificação e iniciei a travessia mais exigente, e mais transformadora, da minha formação.

Nenhum elemento dessa travessia foi mais decisivo do que o encontro com minha orientadora, a professora Dra. Veleida Anahi Capua da Silva Charlot. Conhecemo-nos em plena pandemia, e nossa relação se construiu, de modo remoto, mediada por telas, mas nem por isso menos acolhedora, pois firmada para além de qualquer distância geográfica. Desde o início, encontrei em sua orientação aquilo que, mais tarde, eu reconheceria nas narrativas dos meus próprios participantes como a mais fecunda das relações formativas: uma mentoria que autoriza. Sua sensibilidade e sua experiência acadêmica me inspiram pela densidade de seu olhar sobre a relação dos sujeitos com o saber e sobre a subjetividade na docência. E na generosidade com que me acompanhou, como pesquisadora e como pessoa, também reencontro o sentido de permanecer mobilizada na pesquisa sobre a formação de professores.

1.6 Um ponto de virada: adoecer e permanecer

No meio dessa jornada, a vida me apresentou uma adversidade que eu não havia previsto. Já com o doutorado em curso, recebi um diagnóstico grave de saúde, que exigiu de mim um ano inteiro dedicado a um tratamento intenso. Foi um tempo de recolhimento e de reorganização de tudo, das forças, das prioridades, do próprio sentido das coisas. Recordo-o, hoje, com uma serenidade que à época não era evidente, e devo essa serenidade, em larga medida, ao acolhimento da minha orientadora.

No plano acadêmico, aquele período foi, contra todas as expectativas, tranquilo, porque a professora Veleida me sustentou afetivamente antes de me cobrar academicamente. Acreditou na minha capacidade como pesquisadora e, sobretudo, no meu valor como pessoa, e disse-me, com a simplicidade das verdades essenciais, que eu continuasse. Essa palavra “continuar”, tornou-se, para mim, mais do que um incentivo, foi um princípio. Permaneci. E, ao permanecer, compreendi de dentro aquilo que minha própria pesquisa viria a formular, a constatação de que a permanência não é a ausência de adversidade, mas o trabalho contínuo de sustentar-se diante

dela, que ninguém permanece sozinho, e que o acolhimento afetivo é condição daquilo que nos permite seguir. A tese que aqui se conclui é, também, testemunho dessa verdade vivida, um caminho que reconheço, ao concluí-lo, como de resistência e de recomeço.

1.7 A permanência como travessia

Olhando para trás, vejo que a minha trajetória e o objeto da minha tese se espelham. Investiguei a permanência como o trabalho contínuo pelo qual alguém se sustenta na docência diante das adversidades, e foi exatamente isso que a vida me pediu para fazer: permanecer na travessia da Paraíba ao Tocantins, no enfrentamento de um adoecimento, na elaboração de uma tese que precisou ser reescrita por dentro. Tornar-se professora, como aprendi com meus participantes e como vivi na própria pele, não é possuir de antemão os atributos da profissão, mas exercer, dia após dia, a identidade como agência, amparada por quem nos reconhece e nos acolhe.

Por isso, encerro este memorial com gratidão. À professora Veleida, cuja mentoria me autorizou a continuar. A Adriano, parceiro de vida e de pesquisa, presença constante em cada etapa. E aos licenciandos em Ciências Biológicas, a quem dediquei esta tese, pois foi a generosa partilha de suas histórias que me convocou a tornar-me uma professora mais sensível e mais comprometida com o tornar-se docente. A eles devo a pergunta que me moveu e a resposta que encontrei.

A trajetória, é claro, não se encerra aqui, pois já se prolonga em novas pesquisas sobre o formar-se e o permanecer professor. Mas, neste ponto do caminho, reconheço-me naquilo que escrevi quase sem saber que falava de mim, na convicção de que recomeçar é parte de viver e de que a docência, como a vida, se faz removendo pedras e plantando, sempre de novo, roseiras.

2 INTRODUÇÃO

Tornar-se professor de Ciências e Biologia no Brasil é um processo que se inscreve em um território de significações em disputa. A formação inicial na licenciatura em Ciências Biológicas é atravessada por uma contradição histórica e curricular que secundariza o magistério no interior do próprio curso que deveria priorizá-lo. Tal contradição se manifesta nas bases legais que regulamentam a profissão de biólogo, nas diretrizes curriculares dos cursos, nas hierarquias simbólicas que sustentam o prestígio do bacharelado em detrimento da docência e, fundamentalmente, nos processos subjetivos pelos quais os licenciandos se reconhecem, ou deixam de se reconhecer, como professores. É a partir dessa realidade formativa, com seus impasses e seus silêncios, que esta investigação se constitui.

Inscrita no Programa de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), na UFS, na área de concentração Ensino, Currículo e Processos de Ensino-Aprendizagem e na linha de pesquisa Ensino, Currículo e Cultura, a investigação situa-se no ponto de convergência entre os estudos sobre identidade docente e a formação inicial de professores de Ciências e Biologia, considerando as dinâmicas curriculares e culturais que atravessam esse percurso. O trabalho contempla os espaços formativos do Nordeste, área de abrangência da RENOEN, e do Norte do Brasil, onde a pesquisadora atua institucionalmente, perfazendo o recorte regional no qual se produziram os dados empíricos do estudo.

Estabelecido esse lugar de produção, importa situar o objeto no quadro mais amplo da área. O reconhecimento da identidade profissional docente como objeto relevante para o campo do Ensino ganhou força a partir da última década do século XX. No cenário da licenciatura em Ciências Biológicas, as ambivalências que dificultam o reconhecimento dos licenciandos como professores assumem especificidade histórica e curricular própria. Beijgaard, Meijer e Verloop (2004), em análise que se tornou referência na literatura, evidenciaram que essa identidade não constitui estado estável nem propriedade adquirida de uma vez por todas, mas processo contínuo de interpretação e reinterpretação das vivências do professor na interação com os contextos sociais, culturais e institucionais nos quais seu trabalho se realiza. Essa concepção dinâmica e relacional deslocou o foco das investigações da competência técnica para a pessoa do professor, abrindo espaço para análises das dimensões biográficas, afetivas e simbólicas do tornar-se docente.

A produção científica especializada evidencia que o percurso formativo na licenciatura em Ciências Biológicas é marcado por tensionamentos históricos, curriculares, normativos e simbólicos que incidem diretamente sobre a constituição da identidade docente. No plano

normativo, Silva (2015) demonstra como os marcos legais vigentes à época delineavam um perfil prioritariamente disciplinar orientado pela profissão biólogo, e Allain, Coutinho e Silva (2013) evidenciam que dispositivos de regulamentação da profissão configuraram instrumento de exceção indireta da identidade docente, provocando translação de interesses e deslocamento do magistério para posição residual. Os efeitos dessas determinações regulatórias não foram dissolvidos pelos marcos subsequentes, persistindo nas condições institucionais e simbólicas que atravessam a formação até o período investigado. Entre esses marcos subsequentes situa-se a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), que atualiza as diretrizes da formação inicial de professores e incorpora orientações que tocam diretamente questões aqui examinadas, como a inserção dos licenciandos na escola. Coerentemente com o posicionamento epistemológico aqui assumido, contudo, tal avanço normativo não é tomado como determinação suficiente da constituição identitária. A norma ordena as condições institucionais da formação, ao passo que a identidade docente se constitui no modo como o licenciando interpreta e significa essas condições. É esse nível de sentido que constitui, precisamente, o objeto desta tese.

No plano curricular, Gatti (2014) caracteriza a formação como marcada por fragmentação entre teoria e prática, superficialidade pedagógica e desproporcionalidade entre a formação disciplinar e a formação para o ensino, e Duré, Andrade e Abílio (2019) verificam que as aproximações com a prática docente ocorrem de modo acessório e periférico no currículo. No plano simbólico e identitário, Allain e Coutinho (2017) identificam a constituição de uma contraidentidade docente, na qual o magistério ocupa lugar periférico diante das múltiplas funções associadas à profissão de biólogo, e Brando e Caldeira (2009) revelam que prevalece entre os licenciandos a imagem do cientista-pesquisador em detrimento do professor de Biologia. Antiqueira (2018) nomeia esse conjunto de forças como bacharelização da licenciatura, definida como a tendência de configurar o projeto formativo segundo os valores e exigências do bacharelado, cujo efeito é favorecer a formação de biólogos que dão aula ao invés de professores de Ciências e Biologia com identidade profissional docente desenvolvida dentro da profissão.

Diante desse quadro, o problema não se esgota em questões técnicas de organização curricular ou de distribuição de carga horária entre componentes pedagógicos e específicos. Trata-se, no cerne, de um problema de sentido, relativo ao modo como os licenciandos constroem significados para a docência no interior de uma cultura formativa que privilegia outros referenciais profissionais e ao modo como esses significados orientam, ou não, o compromisso com o magistério. Sua compreensão exige abordagens investigativas capazes de alcançar as dimensões subjetivas, relacionais e psicossociais da constituição identitária, sem

perder de vista as condições institucionais com as quais ela se organiza em interação. É desse incômodo, advindo de uma formação que produz biólogos sem reconhecer professores e que silencia o trabalho psicossocial pelo qual o licenciando se torna docente, que esta pesquisa se origina.

Para responder a essa exigência analítica, esta investigação mobiliza referenciais que permitem compreender a identidade profissional docente em sua complexidade. O núcleo teórico parte da concepção de identidade como constituição contínua e dinâmica de interpretação das experiências do professor em sua relação com os contextos sociais e institucionais (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004), situando-a na tensão produtiva entre a elaboração de si e as condições externas que a interpelam. Essa perspectiva aproxima-se de Coldron e Smith (1999), para quem a identidade docente é construída nas disposições ativas assumidas no espaço social, com Sachs (2005), que a situa como eixo central da profissão, e com Flores e Day (2006), que demonstram como os contextos formativos participam da configuração identitária em múltiplas dimensões. No plano nacional, a tipologia de Diniz-Pereira (2016), que distingue modelos essencialistas, relativistas e crítico-integrativos, informa o posicionamento epistemológico assumido, alinhado à matriz crítico-integrativa. A obra de Erikson (1998) integra o quadro teórico do primeiro movimento como lente conceitual sensibilizante, e não como referencial prescritivo. Sua concepção compreende a identidade como configuração em constante evolução, na qual crises psicossociais funcionam como pontos de virada. Desse modo, oferece vocabulário analítico para compreender os recursos que os licenciandos mobilizam ao elaborar coerência biográfica em uma formação marcada por disputas simbólicas.

É a partir desse posicionamento teórico que a questão de pesquisa se formula, em itinerário que se reconfigurou ao longo do percurso investigativo. No ponto de partida, antes do encontro com o campo empírico, a indagação voltava-se à identificação dos elementos de vinculação e diferenciação com a docência que constituiriam a identidade profissional do licenciando, formulação que presumia a identidade como estrutura passível de inventário. À medida que os dados foram produzidos e analisados, contudo, tornou-se evidente que o fenômeno não se deixava capturar por essa moldura, considerando que a identidade se revelou não como conjunto de atributos estáticos, mas como processo tensionado e multidimensional pelo qual o licenciando elabora a permanência na docência. A questão foi, então, reelaborada de modo a interrogar *como a identidade profissional docente se configura e se sustenta na licenciatura em Ciências Biológicas diante das tensões formativas inerentes ao curso*. Essa reelaboração expressa o rigor indutivo da Teoria Fundamentada nos Dados construtivista

(Charmaz, 2009), perspectiva segundo a qual o modelo teórico não é imposto *a priori*, mas elaborado a partir de dados coconstruídos na relação entre pesquisadoras e participantes. Disso decorre que o modelo interpretativo proposto se circunscreve às tensões, ambivalências e processos psicossociais que singularizam a licenciatura em Ciências Biológicas no cenário investigado, oferecendo ao campo uma teoria densa e rigorosamente ancorada na experiência dos participantes.

Investigar como a identidade profissional docente se configura e se sustenta na licenciatura em Ciências Biológicas justifica-se por razões científicas e sociais articuladas. No plano científico, embora a literatura da área descreva com consistência as fragilidades institucionais que afastam o licenciando da docência, há uma insuficiência evidente na compreensão dos processos ativos pelos quais ele elabora a permanência na docência, mobilizando elementos identificatórios em meio às adversidades formativas. Atender a essa exigência epistemológica exige inaugurar um eixo de análise focado não na falta, mas na agência e na sustentação. No plano social, a relevância do estudo sustenta-se no impacto direto que a identidade do professor exerce sobre a qualidade do Ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica, atuando como instância mobilizadora que organiza e mobiliza os saberes e o desenvolvimento da expertise educativa. Compreender como o licenciando elabora essa configuração identitária e quais condições formativas favorecem ou obstaculizam esse processo é uma urgência que transcende o âmbito acadêmico, constituindo-se em referencial para as políticas públicas de formação docente no Brasil.

Alinhada a essa dupla necessidade, a questão reformulada, orienta, nesses termos, o objetivo geral da tese, que consiste em articular, mediante três movimentos investigativos complementares, uma compreensão integrada de como a identidade profissional docente se constitui, se configura e se sustenta na licenciatura em Ciências Biológicas. Para isso, contemplam-se seus fundamentos teóricos como instância mobilizadora das práticas de ensino, o estado do conhecimento produzido na produção científica brasileira e os processos psicossociais por meio dos quais os licenciandos elaboram a permanência na docência. Esse propósito desdobra-se em três objetivos específicos. O primeiro consiste em discutir a identidade profissional docente como instância mobilizadora das ações de ensino na licenciatura em Ciências Biológicas, discutindo seus fundamentos teóricos e suas implicações para o projeto formativo. O segundo dedica-se a compreender como a identidade docente nesse contexto formativo tem sido investigado na produção científica brasileira entre 2013 e 2023, identificando perspectivas, metodologias, achados e demandas. O terceiro propõe-se a delinear, mediante teoria substantiva elaborada a partir dos dados produzidos com licenciandos

concluintes de Instituições Federais de Ensino Superior do Norte e Nordeste, uma compreensão sobre como a identidade docente se configura e se sustenta diante das tensões formativas inerentes ao curso.

O atendimento desses objetivos exigiu o formato *multipaper*, que responde à complexidade do objeto por meio de estudos autônomos e integrados, sustentados em artigos correspondentes aos capítulos do corpo desta tese. Cada artigo retoma referenciais e categorias centrais em níveis de aprofundamento próprios e cumpre função argumentativa específica, articulando, em proporções variáveis, os três planos que estruturam a investigação, a saber, o teórico-argumentativo, o empírico-narrativo e o metodológico-procedimental. A unidade do trabalho sustenta-se, portanto, na articulação entre os três artigos, e não em sua soma.

O primeiro movimento consistiu na elaboração de ensaio teórico, publicado na revista *Ciência & Educação (Bauru)* (Qualis A1), intitulado *A identidade docente na licenciatura em Ciências Biológicas: considerações sobre a instância mobilizadora das práticas de ensino*. O ensaio discute os fundamentos teóricos da identidade profissional docente como mobilizadora das ações educativas, examinando seu caráter dinâmico e relacional, os deslocamentos identitários produzidos pela cultura formativa da licenciatura em Ciências Biológicas e as condições de constituição de uma nova profissionalidade docente. Seu argumento central é o de que a constituição da identidade envolve dimensões cognitivas, comportamentais e afetivas fragilizadas em projetos formativos que privilegiam o referencial identitário do biólogo em detrimento do magistério. Como contribuição, a proposição de uma nova profissionalidade, sustentada em cultura profissional na qual a identidade docente se desenvolva dentro da profissão e em interlocução com os projetos da escola e do Ensino de Ciências. Ao caracterizar essas fragilidades, o ensaio inaugura, sem ainda nomeá-lo, a caracterização do que falta ao licenciando, registro que a pesquisa empírica viria posteriormente a deslocar.

O segundo movimento correspondeu à elaboração de revisão sistemática, submetida à revista *Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)* (Qualis A1), intitulada *Revisão sistemática sobre a identidade profissional docente na licenciatura em Ciências Biológicas na produção científica brasileira (2013–2023)*. Fundamentada nas diretrizes do método PRISMA e organizada a partir do procedimento de síntese temática proposto por Thomas e Harden (2008), a revisão analisou 38 artigos publicados em periódicos revisados por pares. Três categorias analíticas, identidade docente nas práticas de ensino, identidade docente e autoria de si, e identidade em condições formativas institucionais, emergiram do lugar epistemológico a partir do qual cada estudo investigava o objeto, conforme o critério de agrupamento proposto pela síntese temática. Para a análise e a síntese dos estudos em cada categoria, adotaram-se as

dimensões propostas por Beijaard, Meijer e Verloop (2004), adaptadas ao contexto desta revisão em torno de perspectivas teórico-epistemológicas, perspectivas metodológicas e síntese dos achados. A síntese dos estudos evidenciou um campo em amadurecimento, no qual a identidade docente é reconhecida como processo contínuo, multidimensional e situado. O estágio supervisionado e o PIBID destacaram-se como contextos formativos centrais da constituição identitária, relevância que coexiste, contudo, com a dependência preocupante de dispositivos pontuais para que o processo se efetive na formação inicial. Identificou-se que a insuficiência não está no reconhecimento conceitual da multidimensionalidade da identidade, já estabelecido na produção da área, mas na ausência de articulação teórica das relações de interdependência entre os planos constitutivos da identidade, dado que os estudos analisam, em geral, um plano por vez, sem tornar explícitas as conexões que os integram. Esse hiato analítico constituiu a necessidade que orientou a formulação da pesquisa empírica.

O terceiro movimento consistiu na pesquisa empírica, cujos resultados são apresentados no artigo *Teoria Substantiva da Identidade Docente como Configuração Situada e Interdependente: Do Déficit à Permanência na Licenciatura em Ciências Biológicas*, também submetido à IENCI. Adotando como referencial teórico-metodológico a Teoria Fundamentada nos Dados construtivista (Charmaz, 2009), com o Interacionismo Simbólico (Blumer, 1969) operando como fonte da noção de conceito sensibilizante, e com a matriz psicossocial de Erikson (1968) para interrogar os processos identitários, realizaram-se três grupos focais com licenciandos concluintes de Instituições Federais de Ensino Superior do Norte e Nordeste do Brasil. Os participantes encontravam-se regularmente matriculados nos Estágios Curriculares Supervisionados de regência, etapa que propicia inserção institucional nas dinâmicas escolares. A análise produziu uma teoria substantiva, segundo a qual a identidade profissional docente na licenciatura em Ciências Biológicas se constitui como uma Configuração Situada e Interdependente, na qual o licenciando mobiliza seis elementos identificatórios articulados por meio de três Constructos Psicossociais de Integração (as Dinâmicas de Navegação Temporal, Relacionalidade e Regulação), que se realizam em três Dimensões, os cenários de tensão Temporal, Política e Subjetiva, modelo cuja apresentação detalhada é desenvolvida no terceiro capítulo. O próprio nome da teoria condensa a resposta à demanda analítica identificada pela revisão sistemática, pois aquilo que faltava à produção da área, a articulação teórica das relações de interdependência entre os planos constitutivos da identidade docente, é o que a teoria substantiva permite formular. É também nesta etapa que a caracterização das fragilidades, presente no ensaio, é deslocada de modo explícito para a investigação do que o licenciando mobiliza para permanecer na docência, deslocamento que o subtítulo do artigo sintetiza na

passagem do déficit à permanência. A conclusão central da pesquisa empírica reposiciona o licenciando como agente de sua constituição profissional, sustentando que a docência se mobiliza não a partir de um conjunto prévio de atributos, mas pelo exercício ativo da identidade como agência.

O argumento que percorre esta tese é o de que a identidade profissional docente na licenciatura em Ciências Biológicas não é um déficit a ser corrigido pela intervenção curricular nem um atributo inato que alguns licenciandos possuem e outros não. Trata-se de uma Configuração Situada e Interdependente que o licenciando elabora ativamente, mobilizando recursos psicossociais específicos diante das ambivalências formativas de um curso cuja cultura formativa não reconhece a docência como profissão de pleno direito. É esse argumento que os três movimentos investigativos, em sua articulação, se propõem a sustentar.

É da sustentação desse argumento que a pesquisa empírica constrói a tese aqui defendida, a de que a identidade docente é a instância mobilizadora da permanência: uma Configuração Situada e Interdependente que o licenciando constitui como agência, e não um déficit a corrigir.

Assim, os três manuscritos que compõem esta tese se configuram como construções interdependentes de um mesmo percurso epistemológico. O delineamento do documento reflete essa articulação, organizando-se a partir desta Introdução Geral, que delimita o problema, seguida pelas seções textuais que expressam cada etapa. Ao transitar da fundamentação teórica da identidade como instância mobilizadora do ensino (Artigo 1), passando pelo diagnóstico crítico dos parâmetros analíticos da literatura nacional (Artigo 2), até alcançar a elaboração da teoria substantiva (Artigo 3), o volume encerra-se formalmente com as Considerações Finais, espaço onde se sistematizam as implicações pedagógicas e políticas da pesquisa. Com esse arranjo, este trabalho busca oferecer uma inteligibilidade integrada do tornar-se professor de Biologia. Convida-se, assim, à leitura deste itinerário, no qual a direção intencional e o compromisso ético-científico convergem para o reconhecimento do magistério em Ciências Biológicas a partir do contínuo trabalho psicossocial pelo qual o licenciando elabora e sustenta ativamente sua identidade profissional docente.

ARTIGO 1

A IDENTIDADE DOCENTE NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: considerações sobre a instância mobilizadora das práticas de ensino¹

Professional teaching identity in Biological Sciences teaching courses: considerations on the mobilizing instance of teaching practices

RESUMO

O objetivo deste artigo é tecer considerações acerca da identidade docente dos professores de Ciências Biológicas como instância mobilizadora das ações de ensino, visto que em sua natureza dispõem-se tanto de sistemas classificatórios de subjetivação do eu docente de uma cultura profissional, quanto de objetivação de práticas pedagógicas de ensino. A intenção é apresentar como os argumentos dos estudos nessa área relacionam o desenho formativo na licenciatura em Ciências Biológicas, a constituição de uma identidade com a docência e as disposições de saberes para o ensino, expertise educativa e valor do ser docente. Propõem direcionar movimentos reflexivos sobre a centralidade dessas identidades docentes no projeto formativo considerando a docência como profissão de natureza científica e relevância social.

Palavras-chave: Ensino de Biologia; Identidade Profissional; Mobilização para o Ensino; Formação Docente.

¹ Artigo publicado:

SILVA, J. Q. da; SILVA, V. A. da. A identidade docente na licenciatura em Ciências Biológicas: considerações sobre a instância mobilizadora das práticas de ensino. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 31, p. e25039, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320250039>. Acesso em: 02 JUL 2026.

ABSTRACT

The aim of this article is to put forward some reflections on the teaching identity of Biological Sciences teachers as a driving force for teaching actions, given that its nature involves both classificatory systems for the subjectivation of the teaching self within a professional culture and the objectification of pedagogical teaching practices. The intention is to demonstrate how studies in this area connect the formative design of the Biological Sciences degree, the formation of a teaching identity, the dispositions of knowledge for teaching, educational expertise, and the value attributed to being a teacher. Furthermore, they propose guiding reflective processes on the centrality of these teaching identities in the training project, considering teaching as a profession of a scientific nature and of significant social relevance.

Keywords: Biology Teaching; Professional Identity; Mobilization for Teaching; Teacher Education.

3 INTRODUÇÃO

A identidade profissional docente é um fator de estudo fundamental na formação inicial. Isto porque institui-se como mobilizadora das ações educativas, incidindo em três aspectos do desenvolvimento profissional: cognitivo, que se reflete na capacidade de produzir respostas às demandas pedagógicas contemporâneas; comportamental, que influencia as crenças sobre si como profissional docente, a capacidade autoformativa e de ressignificação de sua própria prática; e afetivo, que relaciona a definição sobre si com a motivação na profissão.

O campo de formação de professores encontra mais complexidade na licenciatura em Ciências Biológicas, pois há evidentes marcadores constitutivos da identidade profissional que, além de referenciados por uma formação frágil e insuficiente (Gatti, 2014), têm desviado o desenvolvimento de dispositivos profissionais para a área da Biologia, comprometendo os conhecimentos para a docência e a expertise para o Ensino de Ciências na contemporaneidade. Contextura essa, que justifica o desenvolvimento deste artigo, por discorrer acerca dos impactos de uma formação desassociada das demandas de atuação e que também privilegia os conteúdos disciplinares, de pesquisa e identitária da profissão biólogo, com consequências no estatuto profissional docente.

Objetiva-se, a partir dessa premissa, discorrer sobre uma nova profissionalidade, cuja natureza identitária assuma um cariz de saberes para o ensino em toda a sua heterogeneidade de respostas e interações multifacetadas.

O argumento é o de que a identidade profissional docente, desenvolvida na formação inicial, pode implicar em aprendizagem ativa sobre o ensino, sendo disposição metacognitiva (National Research Council, 2000) na qual assume-se a capacidade de previsibilidade de desempenho, bem como de observação contínua e reflexiva dos processos de Ensino de Ciências e Biologia (Angelo; Silva, 2023). Essas habilidades significam uma matriz de princípios que projetam respostas cada vez mais especializadas no e para o ensino.

Para as aproximações da compreensão do objeto, os critérios de seleção adotados na pesquisa bibliográfica consideraram obras clássicas e contemporâneas amplamente reconhecidas no campo da identidade profissional docente e formação de professores, bem como os autores que tratam especificamente da formação inicial e da constituição da identidade docente em Ciências Biológicas e ainda os estudos recentes, publicados majoritariamente nos últimos dez anos, que refletem tendências e debates atuais sobre o tema.

Os fundamentos teóricos que dão suporte ao argumento central estão dispostos em quatro campos de conhecimentos: primeiro, o de formação da identidade (Erikson, 1998; Hall,

2020; Silva, 2020; Woodward, 2020) orienta a caracterização da natureza da identidade docente no espaço social formativo, fundamenta pressupostos da disposição dos arranjos de si próprios provenientes da dialética subjetivo-objetivo (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004; Bullough, 1997; Coldron; Smith, 1999; Flores; Day, 2006; Marcelo; Vaillant, 2009; Nóvoa, 1997), no qual sustentam-se os argumentos relacionados ao impacto da natureza da identidade docente na atividade crítico-reflexiva que mobiliza e assegura empenho e envolvimento com a prática educativa em Ciências e Biologia, nos questionamentos sistemáticos para tomada de decisões e alcance de objetivos educacionais e de ensino, e nos comportamentos que levem à efetiva concretização dos planos profissionais nos projetos de vida; formação de professores, terceiro campo (Carvalho, 1992; Coldron; Smith, 1999; Furió-Más; Gil-Pérez, 1989; Gatti, 2014; Lima; Pimenta, 2006; Nóvoa, 2009a; Shulman, 1987; Tardif, 2002; Tejada Loria; Canto Herrera, 2014) respalda a discussão acerca dos impactos que a natureza da identidade docente e sua diversidade de sistemas classificatórios têm no espaço social formativo, na compreensão do dimensionamento de significados de pertença social e cultural da profissão, e na análise da produção de significado dos modelos disponíveis no curso de formação. E o último, a formação da identidade profissional docente no curso de licenciatura em Ciências Biológicas (Allain; Coutinho, 2017; Avraamidou, 2016; Brando; Caldeira, 2009; Silva, 2015), subsidia as articulações argumentativas acerca de deslocamentos identitários na licenciatura em Ciências Biológicas com desdobramentos no e para o ensino, bem como expõe os alcances em desenvolver uma identidade docente construída dentro da profissão e em articulação com os projetos da escola e qualificada pelas experiências educativas. Assume-se com esses pressupostos que a dominância das referências fora da profissão docente tem consequências na constituição de conhecimentos que compõe a expertise para as ações educativas em Ciências e Biologia.

4 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A identidade profissional docente configura-se como fenômeno de elaboração da enunciação de si desenvolvido na interatividade social, cultural e histórica, em constantes reflexões e interpretações do eu nas diferentes conjunturas educacionais e seus modelos de ensino (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004).

O definir-se docente tem em sua composição fundamental a integração das dimensões interna, externa e interativa. A primeira dimensão compreende os significados pessoais da profissão docente e os alcances desses na prática educativa; a segunda, substancia o compartilhamento do estatuto profissional docente em um grupo social; e a componente interativa, instancia gênese da cultura profissional, sendo fomentada nos sistemas relacionais da atividade docente.

Como experiência existencial de autodefinição, seu estatuto qualificador encontra-se tanto em si mesmos, na subjetividade dos elementos biográficos significantes, quanto nas práticas e elementos da cultura acadêmica e do espaço de atuação, o externo social (Hall, 2020; Silva, 2020; Woodward, 2020). Mesmo tendo essa complexa dinâmica, contínua e não estável (Erikson, 1998), um ponto de equilíbrio é encontrado quando há a assunção de papéis por influência do contexto de trabalho, seguindo na lógica de que “[...] ser professor é uma questão de ser visto como professor por si mesmo e pelos outros” (Coldron; Smith, 1999, p. 712, tradução nossa).

Por isso mesmo, a disponibilidade de referências profissionais (Bolívar; Fernández Cruz; Molina Ruiz, 2005) e dos discursos na coletividade (Sfard; Prusak, 2005) sobre a profissão docente são elementos que constituem o reconhecer-se e o enunciar-se materializados nas escolhas de procedimentos de ensino, na qualidade do desenvolvimento das qualidades profissionais e da atividade pedagógica e na disposição para atualização do repertório disciplinar científico (Ibarra Rosales, 2014). De modo que essas normativas e valores com legitimidade acadêmica e social fundamentam padrões de prática docente que tanto podem centralizar-se na crença da suficiência da formação disciplinar ou numa tipologia de prática profissional que compreenda as relações entre teoria e prática em conhecimento disciplinar, didático geral, do currículo, dos alunos e dos processos envolvidos na aprendizagem, dos constituintes dos sistemas de ensino, da didática específica do conteúdo e dos princípios e propósitos históricos e filosóficos do ato educativo (Shulman, 1987).

A compreensão da amplitude e alcance do desenvolvimento identitário docente nos modelos de ensino permite configurá-lo como essencial na licenciatura (Bullough, 1997).

Porque, além dos aspectos teóricos e práticos, também produz significado para permanência em atividade profissional e motivação para direcionar, selecionar e integrar valor a relação professor-ensino (Marcelo; Vaillant, 2009). Acrescente-se ainda, a propriedade capaz de sinalizar a adaptação frente as oscilações no campo de trabalho, dispondo potencial de desconstruir e reconstruir a identidade profissional docente (Flores; Day, 2006).

Apesar da formação inicial emergir como o fundamento de um projeto identitário (Gewerc, 2011), o campo científico tem evidenciado negligência formativa no investimento na pessoa do professor, na sua subjetividade e na enunciação pessoal. Têm-se assumido modelos somatórios, fragmentados e justapostos que se centram na dualidade da formação disciplinar e na formação em Educação e Ensino (Carvalho, 1992; Furió-Más; Gil-Pérez, 1989), destacando o comprometimento essencial com o desenvolvimento das competências operativas e técnicas, homogeneizando o ato educativo, priorizando a racionalidade técnica e o caráter propedêutico (Gatti, 2014; Lima; Pimenta, 2006; Tejada Loria; Canto Herrera, 2014).

5 IMPACTO DO DESENHO FORMATIVO E A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

No que se refere à identidade e ao desenvolvimento da identidade do professor de Ciências, Avraamidou (2016) indica que são fonte de conhecimento sobre a relação pessoal de professores com a ciência, permitem analisar significativamente os impactos sociais no processo de aprender e se desenvolver como docente, evidenciando a relação entre os contextos interacionais e a construção da identidade profissional.

Avraamidou (2016) assume que a identidade do professor de Ciências é indicadora das condições da aprendizagem docente e seus matizes: espaços formativos e suas estruturas, configuração do estatuto profissional, relação entre processos biográficos e aprendizagem científica, profissionalidade e dispositivos para o ensino a longo prazo, bem como autoria de si em participação de práticas coletivas.

Na esteira dessa discussão, Allain e Coutinho (2017) acrescentam um aspecto aos estudos no cenário nacional, uma controvérsia em torno dos licenciandos em Ciências Biológicas: a profissão biólogo tem sido a referência identitária dos cursos de licenciatura, regulando a construção da identidade com a docência e consequente disposições para elaboração de como ser, desempenhar, compreender e interpretar o ser docente nas práticas sociais (Sachs, 2005).

O que se manifesta numa denominada “contraidentidade” docente definida por um perfil de egresso que não tem prioridade na docência, antes, dilui-se numa multiplicidade de funções próprias da área da Biologia. Uma identidade construída fora da profissão, verificada em “[...] uma translação que desvia os licenciandos da identidade docente uma vez que, por ser um curso de licenciatura, a docência deveria ser estimulada” (Allain; Coutinho, 2017, p. 11).

A prioridade formativa em conteúdos e em pesquisas do bacharelado, de acordo com análise de Duré, Andrade e Abílio (2019), assinalam uma discordância entre a formação docente na licenciatura em Ciências Biológicas e a identificação com a profissão. Isso se evidencia na construção de uma identidade com a docência atribuída apenas a espaços como projetos extracurriculares no campo pedagógico. O currículo não alcança a inteireza formativa e objetivamente assume uma lógica que privilegia as referências, experiências e a pesquisa da Biologia.

Em um estudo que inclui a licenciatura em Ciências Biológicas, Gatti (2014) se refere a uma dissonância entre as propostas dos projetos pedagógicos e a organização curricular e sua efetivação. Segundo a autora, a formação tem se caracterizado: por uma falta de integração

entre os aportes teóricos e práticas de ensino; superficialidade nas ementas sobre os elementos fundamentais, diretrizes das práticas pedagógicas e das redes educacionais; precariedade na aprendizagem e alfabetização científica; e insuficiência formativa “[...] sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações e suas implicações para o ensino” (Gatti, 2014, p. 39). Esse currículo que limita as bases científicas da ação docente, revela a negligência “[...] com a educação básica e o trabalho que aí os professores deverão realizar. Denota igualmente a pouca preocupação das IES [Instituições de Ensino Superior] com esses cursos e sua vocação precípua” (Gatti, 2014, p. 38).

A conjuntura permite inferir uma consequência para o ensino: a expertise do professor de Ciências e Biologia tem sido territorializada afastada das demandas de trabalho. Como a expertise se refere a uma composição consistente do conhecimento para apoiar a compreensão da realidade, resolver problemas e elaborar soluções e novas aprendizagens (National Research Council, 2000), as respostas de ensino, com elaboração de ações pedagógicas próprias, podem ser emitidas superficialmente, porque tendem a desconexão com o campo científico do Ensino de Ciências e Biologia estruturalmente, funcionalmente e qualitativamente.

Como suporte a esse argumento, a análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, feita por Silva (2015), verifica que há

[...] um direcionamento para a docência ainda fortemente associado a uma multiplicidade de possibilidades apoiadas no domínio dos conteúdos das Ciências Biológicas. Isto a meu ver causa tensão e confusão no jovem que ingressa em um curso de Licenciatura e encontra, ratificado pela instituição formadora, um discurso duplamente atrativo: o de que, como biólogo, poderá executar diversas atividades além da docência; e até mesmo, como licenciado, também ser docente (Silva, 2015, p. 9, grifo nosso).

O destaque dado ao como licenciado no excerto infere a primazia do conhecimento do conteúdo (Shulman, 1987), no caso, o referente à Biologia. A questão que emerge é o de uma identificação do licenciando com uma profissionalidade que, comparada aos sistemas classificatórios de status científico do bacharel biólogo, é desprovida de especialização intelectual para atuar. Significados que se produzem e se reproduzem na própria formação inicial, que segundo Brando e Caldeira (2009, p. 155),

[...] pouco contribui para a construção de uma identificação dos alunos com a profissão de professor de Biologia e/ou Ciências e, apesar de constituir-se em um curso de formação para tal, acentua a construção da imagem do cientista-pesquisador nas áreas básicas da Biologia.

Essa dominância das referências fora da profissão docente é capaz de direcionar e modificar concepções políticas e ideológicas, noções administrativas e componentes éticos no Ensino (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004) e permite identificar as práticas e tradições que constituem a identidade profissional docente, conforme sustentam Brando e Caldeira (2009), na afirmativa que segue.

[...] encontramos aqueles que encaram a profissão docente como ‘bico’, pois somente lecionariam se fosse necessária uma ajuda no orçamento ou caso não tivessem outra oportunidade de emprego na área em que gostariam de atuar, como, por exemplo, no desenvolvimento de pesquisas. Lembramos que a pesquisa em ensino não é almejada ou tão cogitada pelos alunos, talvez por entendê-la somente como possibilidade de atuação didática, e não como possibilidade de se tornar pesquisador da própria prática ou de outras áreas de pesquisa no ensino (Brando; Caldeira, 2009, p. 171).

Elementos formativos como o currículo e a postura dos professores formadores centralizados na formação em Biologia conferem, segundo Silva e Mendonça (2020, p. 12), aspecto de indefinição quanto ao objetivo da licenciatura, a ponto de ser caracterizado com “[...] ‘caráter de nada’ [...]”, com consequente “[...] crise de identidade nos estudantes que não sabem pra que lado vão ou para o quê estão sendo preparados”. Nesses termos, pode-se incluir a constituição de uma visão ingênua sobre a prática docente em Ciências, referida por Goldschmidt (2016) a partir da representação imagética de licenciandos no início do estágio curricular supervisionado: concepção idealizada do cenário educacional e da atuação do professor de Biologia, redução das atividades à sala de aula, passividade do estudante no processo de aprendizagem e atributo de científico conferido a partir do estereótipo das práticas de pesquisa em laboratório.

Identificar-se professor de Ciências nesse contexto, pode significar um não ser, que tem como princípio organizador os sistemas classificatórios que standardizam outros marcadores profissionais formativos que não a docência. Na lógica trazida por Silva (2015), de que há uma tensão no desenvolvimento e execução do projeto formativo, o cenário é de preponderância das Ciências Biológicas.

Esse lugar que se pretende ocupar, efetivamente é desviante e disfuncional pois afasta a formação de seus objetivos basilares e imputa à licenciatura em Ciências Biológicas uma natureza precária, inconsistente e incapaz, que necessita, portanto, submeter-se à remissão pela complementação do biólogo licenciado (Allain; Coutinho, 2017). Isso evidencia o vínculo entre as crenças, as ideias e o valor social da profissão docente, sistematizados nos processos

relacionais de reinterpretação das histórias de vida dos licenciandos com a cultura formativa, o que pode promover a fragilidade das convicções sobre a docência, mesmo após estágios ou programas de formação em ciências e biologia (Silva; Mendonça, 2020).

Um discurso sobre a necessidade de uma dualidade profissional na formação de professores de Ciências, potencialmente, pode invisibilizar os deslocamentos valorativos, cognitivos e afetivos de saberes para o ensino, pois produz sentidos de naturalidade do arbítrio de uma ciência verdadeira, lógica e suficiente em si mesma, representada no bacharelado. O impacto intersubjetivo é o de uma incompletude, sustentada em arranjos da cultura acadêmica hierárquica, descrita por Allain e Coutinho (2017, p. 13).

O baixo status da licenciatura em relação ao bacharelado e da docência em relação à pesquisa faz da isonomia profissional dos biólogos licenciados e bacharéis uma suposta solução para a baixa atratividade da licenciatura. A percepção dos licenciandos é que, cursando a licenciatura, estarão em vantagem, pois além de poderem atuar como biólogos, podem também dar aulas. No entanto, esta é uma falsa valorização da profissão docente, uma vez que, na concepção dos sujeitos, o licenciado é um biólogo que tem o ‘diferencial’ de poder dar aula, se quiser.

O entendimento é de que o modelo profissional disponível produz afiliações e conecta as práticas institucionais e conhecimento sobre práticas de ensino. Nesse viés, Justi e Van Driel (2005) trazem à luz a questão de um necessário rol de conhecimentos e pré-disposições didático-pedagógicas para a qualidade das mediações de aprendizagem no Ensino de Ciências, isso porque “[...] a literatura da pesquisa mostra que os professores iniciantes muitas vezes têm dificuldades para desenvolver esses tipos de conhecimento [...]” acrescentando que “[...] os programas de formação de professores geralmente contribuem para esse desenvolvimento com apenas sucesso limitado [...]” (Justi; Van Driel, 2005, p. 165, tradução nossa).

Nesse ponto, é pertinente considerar a associação da identidade com a docência na licenciatura em Ciências Biológicas, aos momentos estanques de interação seja nos estágios, seja em programas de iniciação à docência. Isso porque o espaço de atuação profissional tem se revelado numa instância fragmentada no currículo, um momento selecionado e organizado, do qual espera-se a emergência de um eu docente que cumpra a expectativa de um efeito integral na profissionalidade. Condição que precisa ser avaliada e concebida para além do caráter transitório e pontual investido na atividade docente (Eckert, 2019).

Considerando essa questão, os estudos na licenciatura em Ciências Biológicas que subsidiam elementos para identidade docente têm evidenciado, nesse recorte de atividades para o ensino, o potencial situado das experiências de imersão na docência e um verniz da sua

natureza social formativa nessa delimitação espaço-temporal no currículo. Os efeitos de experienciar a docência na comunidade educativa: faz emergir um reconhecimento do valor da profissão professor e a identificação de si como pertencente a esse grupo (Takahashi; Lorencini Júnior, 2019); pode gerar interesse pela docência e maior identificação com a docência (Mendonça; Soares, 2018; Silva; Mendonça, 2020); produz-se sentido sobre o trabalho docente como uma experiência contínua de reflexão sobre a prática e sobre si (Maciel; Rosa, 2016; Souza; Reis; Dias, 2022); desenvolve-se a consciência de ser professor e da própria formação docente, organizando uma identidade profissional a partir das relações reflexivas nas práticas em sala de aula (Tonello, 2020); possibilita dimensionar a atuação docente a partir da qualificação das experiências educativas no processo contínuo de formação da identidade (Tonelli; Oliveira, 2021); estimula-se a avaliação e percepção das capacidades de atuação na docência (Sousa; Araújo, 2023); impacta na permanência no curso e na ampliação do interesse em atuar como professor (Duré; Andrade; Abílio, 2023); amplia-se a disposição para seguir a carreira docente, sendo componente capaz de qualificar a profissão e a própria atividade de ensino (Menezes; Sousa, 2023).

A sala de aula, a escola e a ações de ensino nos mais variados contextos e interrelações, são, portanto, condições para que a identidade com a docência seja desenvolvida na e com a profissão, suas particularidades, valores, desafios, epistemologias. No entanto, é preciso avaliar que esse contato com a sala de aula, por vezes está desassociado da cultura da formação inicial, pois é na exclusividade desses espaços em que as pesquisas evidenciam revelar-se o interesse e o afeto pela docência (Imamura et al., 2023) e a possibilidade da avaliação de si e suas qualidades para atuar como docente (Sousa; Araújo, 2023).

Essas manifestações afetivas, volitivas e cognitivas que compõem as dimensões objetivas e subjetivas da identidade docente ocorrem, mas não como projeto identitário de uma profissionalidade com status de Ciência. Isso em razão de em grande parte, os espaços do currículo, o próprio projeto de curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a legislação, inclusive, desestimulem e minimizarem a profissão docente, direcionando prestígio ao bacharelado (Allain; Coutinho; Silva, 2013; Duré; Andrade; Abílio, 2019, 2023; Silva; Mendonça, 2020). Ou ainda, pode-se referir a ausência de diferenciação, na cultura acadêmica, entre a licenciatura e o bacharelado (Alcantara; Souza, 2016; Silva; Soares; Valle, 2021).

A incongruência não atende as necessidades que o contexto educacional requer, isso porque, mesmo constituindo uma identidade com a docência e desenvolvendo repertórios de ensino, segundo Souza e Dias (2022, p. 13), “[...] a experiência, por si, não é sinônimo de qualidade se não for acompanhada de processos formativos que de fato contribuam com a

aprendizagem e o aperfeiçoamento das habilidades docentes [...]”. Motivo de assegurar que a licenciatura em Ciências Biológicas assuma uma profissionalidade e seus elementos basilares da constituição do ser e do fazer docente, que não sejam conhecidos ou descobertos quando apresentados apenas fora do ambiente universitário, porque “[...] a formação inicial, como ficou evidenciado, [...] é um componente fundamental para um exercício profissional adequado” (Paniago; Sarmiento, 2015, p. 100).

A natureza da identidade profissional docente, em sua constituição de competências, coloca-se nesse sentido como uma dimensionadora das disposições para a ação educativa, sendo assim, mais complexa do que um emaranhado de conteúdos. O eu do ensino do professor de Ciências e Biologia deve considerar não apenas a qualificação em relação ao conteúdo que alcança os modelos curriculares, mas também o conhecimento pedagógico e curricular do conteúdo para a aprendizagem dos estudantes e os modelos de ensino.

O desenvolvimento identitário nesses termos resulta em uma tendência objetiva, racional e praxica que possibilita discernir que Ciências Biológicas não é Ciência do Ensino. E ainda que o ensino envolve não apenas “[...] aprender ciência, ou seja, compreender o conhecimento conceitual científico [...]” mas também, “[...] aprender sobre ciência, ou seja, compreender questões da filosofia, história e metodologia da ciência [...]” e ainda, “[...] aprender a fazer ciência, ou seja, a poder participar de atividades voltadas para a aquisição do conhecimento científico [...]” (Justi; Van Driel, 2005, p. 168, tradução nossa).

6 POR UMA OUTRA CULTURA PROFISSIONAL NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A formação inicial fornece um referencial de valores e práticas que impactam significativamente a identidade profissional docente a partir das aprendizagens, em experiências de identificação e diferenciação. Considerando que identidade e aprendizagem estão na dimensão do envolvimento e experimentação em situações de ensino (Coldron; Smith, 1999), é pertinente afirmar que os contextos formativos orientam tanto a evolução das práticas de ensino, quanto o desenvolvimento e a transformação das identidades.

O desejo e o interesse pela prática docente já podem apresentar, desde o início da licenciatura em Ciências Biológicas, baixa expectativa e até mesmo rejeição por lecionar (Santos et al., 2014) e, mesmo no decurso, há indicativos de um sistema de representação para a docência caracterizada pela destituição do científico da Ciência do Ensino e de um estatuto profissional docente formado na imprecisão do senso comum e do acadêmico (Goldschmidt, 2016; Silva et al., 2023). A relevância em se considerar um projeto identitário em todas as etapas formativas desde o ingresso e em todos os elementos dos espaços formativos é o impacto que os modelos disponíveis no curso terão simbólica e socialmente na dinâmica contínua de construção e reconstrução da identidade docente ao longo da vida profissional na rede de ensino (Duré; Andrade; Abílio, 2019).

Considerando nisso, a abrangência das concepções que os licenciandos do curso já trazem consigo acerca da carreira docente de modo geral, que incluem aspectos negativos como a remuneração baixa, falta de atratividade no plano de carreira, más condições de trabalho, excesso de carga horária, desprestígio profissional, desconsideração (Alcantara; Souza, 2017), bem como as vivências formativas em contextos escolares que envolvem condições como evasão escolar, “[...] inadequação de políticas públicas e de preparo profissional dos docentes [...]” (Maciel; Rosa, 2016, p. 694), escassez ou inexistência de recursos didáticos e estrutura física inadequada e precária (Souza; Reis; Dias, 2022).

Essa relação indissociável entre a participação nas práticas do contexto e a identidade subsidia o argumento da necessidade de uma cultura profissional que desenvolva a identidade docente no Ensino de Ciências e Biologia. A partir disso, têm-se qualificadas, num contexto próprio de aprendizagens, as vivências, interações e respostas no início da prática no campo de trabalho (Flores; Day, 2006), as influências dos impactos emocionais e interpessoais (Beauchamp; Thomas, 2009), bem como as circunstâncias nas quais a identidade é tensionada e desenvolvida (Beauchamp; Thomas, 2009; Coldron; Smith, 1999; Smagorinsky et al., 2004).

Conforme referem Allain e Coutinho (2018, p. 378), “[...] nessa perspectiva, as identidades dos sujeitos precisam estar articuladas às identidades do ‘corpo’ científico que as forma, que as constrói [...]”.

Nóvoa (2009b, p. 25) propõe a construção de uma profissionalidade docente dirigida por uma produção identitária, considerando uma “[...] forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”, pois “[...] as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão”. Advertindo ainda sobre o equívoco da crença de que “[...] o ensino é mera transposição do conhecimento do plano científico para o domínio escolar [...]” (Nóvoa, 1998, p. 28).

Diante disso, os saberes mobilizados na ação educativa são chamados a uma ressignificação para que se possa ter respostas às novas demandas sociais, culturais e históricas requeridas ao Ensino de Ciência e Biologia na contemporaneidade. Muito mais que um convite à mudança, a formação docente tem sido convocada a romper com as metanarrativas e considerar a eclosão das diferenças culturais, os alcances e velocidade das novas tecnologias, novos valores adquiridos pela informação e pelo conhecimento e interseção entre o global e o local nas produções de sentido sobre as relações do ser humano com a Natureza.

Para atender a essa multidimensionalidade de demandas profissionais, Tardif (2002) argumenta que os saberes docentes devem ser construídos na ação, e compreender “[...] um conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas [...]” (Tardif, 2002, p. 255). E ainda, abarcar tanto a formação de aptidões, competências e habilidades disciplinares específicas, mas também no viés de todas as alcances de suas dimensões, “[...] na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo [...]” (Tardif, 2002, p. 16).

Estabelece-se com isso o reconhecimento do vínculo essencial entre identidade e desempenho no contexto de ensino, por resultar em um “[...] um sentido de agência, de capacitação para avançar com ideias, para atingir objetivos ou mesmo para transformar o contexto [...]” (Beauchamp; Thomas, 2009, p. 183, tradução nossa). Este é um ponto importante porque há uma correspondência entre a alta consciência identitária e uma forte percepção de agência, o que tem efeito diretamente na maneira como “[...] os professores são influenciados e interagem numa variedade de contextos educativos [...]” (Beauchamp; Thomas, 2009, p. 184, tradução nossa).

Essa reivindicação de status na profissão pressupõe a formação de um profissional de ensino que exerça suas funções de professor pesquisador de sua prática. Nesse sentido, André (2006, p. 60) argumenta que “[...] a formação do professor pesquisador pode ser uma das possibilidades de profissionalização da docência, pois a pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional [...]”. Trata-se de uma configuração dimensionada no aperfeiçoamento contínuo dos saberes docentes para as ações de ensino, com intuito de “[...] participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades [...]” (André, 2006, p. 60).

Portanto, a tônica dessa questão é assumir que o saber docente deve ser investido da cultura profissional, do tato pedagógico, do trabalho em equipe e do compromisso social como disposições imprescindíveis dessa tarefa formativa. Nesse sentido, Nóvoa (2009b, p. 29) destaca que “[...] a formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”.

Desse modo, “[...] a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico [...]” devendo, portanto, “[...] estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação” (Nóvoa, 2009b, p. 25).

Shulman (2004) enfatiza que a formação inicial deve ser um processo de raciocínio pedagógico que eleja a experiência como fundamento da aprendizagem sendo a prática a promotora do aprendizado permitindo respostas adequadas as especificidades do trabalho educativo escolar. É o que se pode denominar de aprendizagem para ensinar, por meio da qual experimenta-se ativamente as especificidades do microcosmo da sala de aula e a produção de respostas-ação correspondentes a singularidade do contexto. A consequência de uma identidade docente desenvolvida nas práticas em ambientes de ensino “[...] é um sentido de agência, de capacitação para avançar com ideias, para atingir objetivos ou mesmo para transformar o contexto” (Beauchamp; Thomas, 2009, p. 183, tradução nossa).

Considerando esses pressupostos, e em indicação a uma cultura profissional docente na licenciatura em Ciências Biológicas, as pesquisas no campo têm suscitado reflexões sobre o currículo e apontado ações de um sistema próprio de representações de ensino para que cognitivamente, comportamentalmente e afetivamente as vivências do contexto possam ser

significadas no fluxo dos processos educativos e interpretadas constantemente pelas relações com o outro, consigo mesmo e com o conhecimento.

A modificação estrutural e metodológica na licenciatura em Ciências Biológicas, está orientada na identidade profissional docente. Araújo e Gomes (2022) argumentam ser preciso eleger como central e essencial a constituição de uma identidade profissional para a ação docente diante da multiplicidade das demandas atuais no ensino. Acrescente-se a essa indicação, a referência de Takahashi e Lorencini Júnior (2019) de reconhecer a identidade docente como dimensão representacional na qual as reflexões e análises são mobilizadas para atualizações da práxis do professor e da professora de Ciências.

A reformulação dos currículos na licenciatura em Ciências Biológicas é tema que se manifesta em razão do empenho e envolvimento com o ensino e com o desenvolvimento dos planos profissionais e projeto de vida. Souza, Reis e Dias (2022) afirmam que as transformações e modificações do desenho formativo são necessárias para que se alcance os objetivos de uma profissionalidade em consonância com as necessidades educacionais contemporâneas. O sentido é o tornar permanente em amplitude, aprofundamento e qualificação na organização e estrutura curricular do curso, as experiências de ação docente oportunizadas em programa de iniciação à docência. Oliveira Neto, Santana e Shuvartz (2018) recomendam que o currículo seja orientado por uma formação teórica e prática dimensionada para sensibilidade, afeto e uma estética de conhecimentos outros, que incluam o indispensável envolvimento coletivo com a escola e rejeite um fazer e um ser docente isolado, afastado e indiferente. A indicação de Lima e Silva (2020) é a de conceber a constituição do eu docente na dimensão autobiográfica, assumindo um currículo que pesquise e forme também valor das subjetividades, dos significados vividos no tempo e na auto-história interpretada continuamente. Acrescentam-se ainda, os argumentos de Maciel e Rosa (2016), que asseguram ser necessária a valorização das experiências individuais e dos significados que as experiências interativas de ensino têm para cada docente em formação, justificando no potencial indicativo de desenvolvimento da identidade e do aperfeiçoamento profissional.

O desenvolvimento de uma cultura formativa de valorização da docência como profissão nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas origina-se de pesquisas que examinam a qualificação e as condições da prática docente. Segundo Tonello (2020), deve-se possibilitar a formação do professor pesquisador a partir da formação que assuma a condição indissociável do ensino, pesquisa e extensão, além de se eleger a reflexão crítica como elemento basilar de investigação na licenciatura, compreendendo-a em todo seu potencial de reelaboração, reconstituição e reorientação da práxis no ensino. Outro indicador que emerge do

campo científico é a demanda de assegurar que a profissão docente e o Ensino de Ciências estejam assentados em bases científicas para impedir que as visões ingênuas e do senso constituam a identidade profissional dos licenciandos e alcancem o início de sua atuação na rede educacional (Goldschmidt, 2016). A demanda objetiva garantir a adoção de uma cultura formativa que assuma a profissão e a carreira docente com relevância, qualidade e projeção social e científica (Duré; Andrade; Abílio, 2019).

Quanto aos contextos formativos, apresentam-se exigências de mudança no que se refere ao permanente, regular e consistente envolvimento em atividades de ensino em Ciências e Biologia. Fischer e Colaço (2017) recomendam viabilizar como condição essencial, a partir do início do curso, significativas experiências de imersão em práticas pedagógicas nos contextos formativos diversos. Nisso, inclui-se a indicação feita por Eckert (2019), de aproximar a licenciatura, em sua totalidade, à prática docente, aos seus objetivos formativos de constituição inicial do professor, sua prática, seus valores profissionais e seu repertório de Ensino de Ciências. E, considerando assumir um permanente trabalho colaborativo entre profissionais com grande experiência na educação básica e no ensino superior (Oliveira; Schneider, 2016), reconhecendo a escola como espaço formativo de saberes docentes e da própria identidade docente (Silva; Soares; Valle, 2021). O sentido é o de avançar na comunicação entre as instâncias formadoras, a fim de ampliar e valorizar as condições subjetivas e objetivas de formação da identidade docente no vínculo Escola e Universidade (Cipriano; Londero; Dornfeld, 2022).

Assim, ao considerar que “[...] todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos [...]” (Santos, 2007, p. 88), a formação do professor de Ciências e Biologia deve orientar-se em um projeto identitário no Ensino, numa profissionalidade independente e autônoma, de modo a se descolar da identidade do profissional biólogo. Expressa-se nesse nível a inevitável constituição de uma natureza da identidade docente que compreenda profunda e complexamente o Ensino de Ciências e Biologia, que esteja orientada em capacidades e habilidades de raciocínio pedagógico, bem como sensibilidade para avaliação e adaptação às experiências.

Portanto, priorizar um projeto identitário que seja capaz de gerar expertise para o Ensino de Ciência e Biologia, deve estar fundamentado em um repertório de estratégias, experiências, práticas reflexivas e transformadoras para e na ação educativa, reconhecendo a heterogeneidade do campo de atuação, a pluralidade de conhecimentos que a constituem e as bases sociais, culturais e históricas de suas práticas. Há que se assumir um desenvolvimento identitário docente no compromisso da promoção da Educação em Ciências como prática social, orientada

por uma constante mobilização e transformação de saberes pedagógicos, disciplinares, culturais e científicos, porque “[...] aprender a ensinar é, pois, em parte, um processo de construção de uma identidade em meio a sistemas de relações” (Smagorinsky et al., 2004, p. 10).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tornar-se professor vem sendo ressignificado a partir de novas disposições sociais e culturais que alcançam a escola. Os processos formativos nas licenciaturas, especialmente em Ciências Biológicas, têm suscitado profundas reflexões sobre a composição do repertório de conhecimentos necessários à atuação profissional docente, uma vez que linhas da pesquisa têm identificado hiatos e translações significativas que comprometem consideravelmente respostas ao ensino. Isso porque a manifestação de uma expertise constituída na formação inicial é matriz de respostas em níveis cada vez mais complexos nas práticas educativas.

Os novos aportes do conhecimento produzido consideram que a identidade profissional docente é a instância na qual a expertise é organizada e qualificada, sendo um eixo norteador tanto das capacidades de identificação de fenômenos de aprendizagem, quanto de ações de pesquisa e planejamento de intervenção das práticas de ensino. O que implica em analisar o lócus de mobilização de afiliações de modelos de ensino e suas bases epistemológicas dentro da profissão docente ou na profissão biólogo.

A perspectiva prática desse entendimento na licenciatura em Ciências Biológicas é a de que a profissionalização docente, à tônica da singularidade da natureza do saber profissional docente para as demandas educativas da atualidade, deve considerar um ensino de produção e construção de conhecimento que, além de assumir rigor metódico na aproximação do objeto cognoscível, também reconheça as dimensões éticas e estéticas do ato educativo e o discente como ser de linguagem nessa relação, numa formação intelectual, humana e cultural.

A questão não se exaure na articulação dos conceitos apresentados, tampouco nas interpretações pretendidas pelas autoras, antes, enseja um convite a reflexões a partir dos pressupostos que fundamentaram os argumentos acerca do impacto do desenho formativo nas condições de constituição da identidade do professor de ciências e biologia e a respeito da configuração de uma nova cultura profissional na licenciatura em Ciências Biológicas. Nesse movimento, os encaminhamentos sugeridos incluem: considerar a interação entre estatuto profissional, projetos pessoais e formação acadêmica na qualificação da imagem de si como profissional docente em Ciências e Biologia; assumir uma cultura profissional desenvolvida dentro da comunidade educativa em toda duração da licenciatura incluindo relações teoria e prática, a formação dos formadores e o reconhecimento da docência como profissão na sua singularidade.

Pretende-se, com isso, encaminhar possibilidades de outras experiências teóricas e relações analíticas com o tema, considerando explorar nos estudos e configurações formativas

da licenciatura as indagações: Em quais modelos de formação a identidade docente na licenciatura em Ciências Biológicas pode se configurar mobilizadora das ações de ensino considerando a multidimensionalidade dos aspectos da profissão? Como um projeto formativo de licenciatura em Ciências Biológicas considera não apenas componentes operacionais sobre a profissão docente, mas também biográficos, afetivos e emocionais? De que modo o agenciamento coletivo do currículo na formação docente pode, em sua diversidade, assegurar convergência para uma identidade profissional do professor de ciências e biologia constituída nas demandas do contexto de trabalho?

ARTIGO 2

REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2013 – 2023)

Systematic review on teacher professional identity in pre-service biology teacher education programs in Brazilian scientific production (2013 – 2023)

RESUMO

Esta revisão sistemática analisa como a identidade profissional docente na Licenciatura em Ciências Biológicas tem sido estudada na produção científica brasileira de 2013 a 2023. Seguindo as diretrizes dos Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises (PRISMA), a busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, resultando em 38 artigos incluídos no corpus. A categorização dos estudos seguiu o procedimento de síntese temática (Thomas; Harden, 2008) em três categorias: Identidade docente nas práticas de Ensino, Identidade docente e autoria de si e Identidade em condições formativas institucionais. A análise interna seguiu dimensões adaptadas de Beijaard, Meijer e Verloop (2004). Verificou-se que a identidade docente é compreendida como processo contínuo, multidimensional e situado, constituído na articulação entre saberes, práticas reflexivas, dinâmicas relacionais, processos de ressignificação e condições institucionais. Destacaram-se o estágio supervisionado e o PIBID como espaços privilegiados dessa constituição. A tensão entre formação do biólogo e formação do professor emergiu como achado transversal. Identificou-se a tendência de analisar as dimensões da identidade de modo isolado, sem explicitar suas relações de interdependência, o que constitui a principal lacuna identificada. Como contribuição, indica-se a necessidade de investigações que articulem essas múltiplas dimensões na formação inicial.

Palavras-chave: Identidade profissional docente; Licenciatura em Ciências Biológicas; Formação de professores; Ensino de Ciências; Revisão Sistemática.

Artigo publicado:

SILVA, J. Q. da; SILVA, V. A. da. Revisão sistemática sobre a identidade profissional docente na licenciatura em Ciências Biológicas na produção científica brasileira (2013 – 2023). **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 347-380, 2026. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci/2026v31n2p347. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/4840>. Acesso em: 14 jul. 2026.

ABSTRACT

This systematic review examines how the professional teaching identity in Biological Sciences teacher education programs has been studied in Brazilian scientific production from 2013 to 2023. Following the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guidelines, the search was conducted through the CAPES Journals Portal, resulting in 38 articles included in the corpus. Studies were categorized through thematic synthesis (Thomas; Harden, 2008) into three categories: Teaching identity in teaching practices, Teaching identity and authorship of the self, and Identity in institutional formative conditions. Internal analysis followed dimensions adapted from Beijaard, Meijer and Verloop (2004). Findings reveal that teaching identity is understood as a continuous, multidimensional and situated process, constituted through the articulation of knowledge, reflective practices, relational dynamics, processes of resignification and institutional conditions. The supervised practicum and the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) stood out as privileged spaces for this constitution. The tension between biologist training and teacher training emerged as a cross-cutting finding. A tendency to analyze identity dimensions in isolation was identified, without making their interdependence relations explicit, which constitutes the main gap identified. As a contribution, the need for investigations that articulate these multiple dimensions in initial teacher education is indicated.

Keywords: Teacher professional identity; Pre-service Biology Teacher Education; Teacher Education; Science Education; Systematic Review.

8 INTRODUÇÃO

A identidade docente na Licenciatura em Ciências Biológicas constitui um objeto de estudo fundamental, tanto pela abrangência dos seus impactos no desenvolvimento da vida profissional quanto pela qualidade mobilizadora das ações no Ensino de Ciências. Por suas características constitutivas da docência nesse curso, assume condição central no conjunto de especificidades que implicam a formação inicial do professor de Ciências e Biologia. Envolve, nesse processo, o movimento recíproco das dimensões objetivas e subjetivas das identificações com a docência, nos espaços em que a Biologia, a Educação e o Ensino interagem nos significados, reconhecimentos e valores da profissão (Silva; Silva, 2025).

Essa concepção assume a identidade profissional docente como um processo constituído continuamente nas relações estabelecidas com e na profissão e nas afiliações profissionais decorrentes das reinterpretações biográficas (Bolívar; Fernández Cruz; Molina Ruiz, 2005). Trata-se de um processo qualificado na legitimação social e da comunidade profissional, na relação entre o definir-se e o ser definido professor (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004), e caracterizado como inconcluso, mutável, provisório, dinâmico e diverso (Coldron; Smith, 1999). Insere-se assim, num campo científico que compreende essa identidade como constituinte determinante nas condições e disposições de desenvolvimento da atividade profissional (Nias, 1987) e como fator central para o ensino, na medida em que possibilita ao docente organizar a percepção de si, das suas ações e do conhecimento sobre seu trabalho (Sachs, 2005).

No cenário brasileiro, as pesquisas sobre a identidade profissional docente convergem para a importância do desenvolvimento das condições formativas e das dimensões do saber e do fazer pedagógico (Almeida; Penso; Freitas, 2019). Essa constatação se articula à necessidade de aprofundamento e ampliação das investigações, a fim de referenciar novas análises e avançar numa dimensão coletiva sobre a formação inicial de professores, incluindo a permanência no curso e o desenvolvimento da profissionalidade docente (Guimarães; Souza; Campos, 2020).

No campo da licenciatura em Ciências Biológicas, o fenômeno formativo e a questão identitária têm sido investigados a partir de diferentes perspectivas. Silva (2015) analisa o contexto reflexivo dos marcos legais e desenvolvimento curricular. Brando e Caldeira (2009) examinam o impacto do professor formador, das experiências e do conhecimento prático de ensino, bem como dos recursos e espaços disponíveis para a identificação com a docência, considerando sua natureza, função e valor científico e social. Antiqueira (2018) aborda a especificidade do estatuto profissional docente assumido pelo curso. Duré, Andrade e Abílio

(2019) investigam os significados e alcances dos processos biográficos e relacionais na escolha, constituição e seguimento da carreira docente. Duré, Andrade e Abílio (2023), por sua vez, propõem uma análise dos fatores de aproximação e distanciamento com a profissão, em associação a um projeto identitário.

Essas indicações revelam, na trajetória científica da questão da identidade, um movimento de questionamentos sobre a constituição do ser professor de Ciências e Biologia. Tais questionamentos dizem respeito, especificamente, às condições formativas que favorecem ou dificultam a identificação com a docência, aos referenciais teóricos que sustentam a compreensão desse processo e às articulações entre as dimensões pessoal, social e profissional na construção identitária. Abre-se, com isso, um campo investigativo comprometido teórica, metodológica e analiticamente com a singularidade das múltiplas referências que compõem a pesquisa sobre identidade docente nessa licenciatura.

Justifica-se assim, o escopo desta revisão sistemática. Ao analisar a produção científica nesse campo, o estudo considera as especificidades conceituais e os enfoques teóricos dos trabalhos, visibiliza as relações e perspectivas presentes no contexto científico e contribui para a compreensão do estado atual do conhecimento, favorecendo o avanço a partir da trajetória de interlocuções sistematizadas no levantamento, na categorização e na síntese de evidências.

A Questão de Pesquisa que orientou este estudo foi: “Como a identidade profissional docente na Licenciatura em Ciências Biológicas tem sido estudada na produção científica brasileira no período de 2013 a 2023?” O estudo também foi orientado pelas seguintes Questões Específicas: “Que elementos compõem a pesquisa sobre identidade profissional docente na Licenciatura em Ciências Biológicas?”, “O que caracteriza a pesquisa sobre identidade profissional docente na Licenciatura em Ciências Biológicas?” e “Quais demandas são indicadas na pesquisa sobre identidade profissional docente na Licenciatura em Ciências Biológicas?”

Frente a esse panorama, este artigo tem como objetivo geral analisar o estado do conhecimento sobre a identidade profissional docente na Licenciatura em Ciências Biológicas no interior da produção científica brasileira (2013-2023). Especificamente, busca-se mapear as tendências temáticas do campo via diretrizes PRISMA; evidenciar os parâmetros analíticos pelos quais a identidade vem sendo investigada; e, por fim, revelar as lacunas teóricas que ainda limitam uma compreensão integrada do processo de tornar-se professor.

Esses questionamentos e objetivos orientaram todas as etapas da pesquisa e suas resoluções estão operacionalizadas ao longo do corpo da revisão sistemática de literatura, conduzida com base nos Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises –

PRISMA (Galvão; Tiguman; Sarkis-Onofre, 2022; Page et al., 2021). Os estudos elegíveis foram categorizados a partir do lugar epistemológico em que investigavam o objeto, por meio do procedimento de síntese temática (Thomas; Harden, 2008), e corresponderam a três grupos distintos. A análise e síntese dos estudos no interior de cada categoria foram organizadas com base nas dimensões propostas por Beijaard, Meijer e Verloop (2004), adaptadas ao contexto desta revisão, em torno de Perspectivas Teórico-Epistemológicas, Perspectivas Metodológicas e Síntese dos achados.

O relato deste estudo está organizado em seções que descrevem o método de pesquisa, os critérios de elegibilidade, a estratégia de busca e as categorias de análise, seguidos dos resultados e discussões das três categorias identificadas e das considerações acerca das questões de pesquisa e encaminhamentos.

9 MÉTODO

O estudo apresentado consiste em uma revisão sistemática de literatura científica que adotou como diretriz de relato o PRISMA (Galvão; Tiguman; Sarkis-Onofre, 2022; Page et al., 2021). O objetivo foi identificar, classificar, analisar e sintetizar o estado de conhecimento da identidade profissional docente na Licenciatura em Ciências Biológicas na produção científica brasileira, no período de 2013 a 2023. O PRISMA orienta o relato criterioso de revisões sistemáticas no que se refere à justificativa, aos objetivos, às especificações do método de identificação e seleção dos estudos, à discussão das evidências e às implicações e limitações dos resultados, assegurando transparência e replicabilidade.

9.1 Critérios de elegibilidade

Os critérios de inclusão e exclusão que orientaram a seleção das fontes estão sintetizados no Quadro 1. Como critério de inclusão, foram consideradas publicações em língua portuguesa, no formato de artigos em periódicos revisados por pares, no campo da identidade docente na Licenciatura em Ciências Biológicas, no intervalo de 2013 a 2023. A especificidade do objeto de estudo incluiu publicações que abordaram a identidade profissional docente a partir dos professores de Ciências e Biologia em circunstâncias e processos da formação inicial, como tema central ou secundário, inserindo-se no campo científico em questão pela pertinência dos termos.

Foram excluídos trabalhos que, embora versassem sobre identidade profissional docente na licenciatura, não distinguiam as análises entre os diversos cursos pesquisados, bem como aqueles cujas fontes de dados não eram licenciandos em circunstâncias e processos da formação. Também não foram incluídos teses, dissertações, monografias, livros, capítulos de livros, publicações em anais de eventos, artigos não revisados por pares e *preprints*.

Quadro 1. Critérios de elegibilidade.

CRITÉRIO	TIPO	DESCRIÇÃO
1	Termos	<i>Identidade profissional docente, Ciências Biológicas, Biologia, Identidade Docente, Licenciatura em Ciências Biológicas</i>
2	Idioma	Língua Portuguesa.
3	Ano de publicação	2013 a 2023.
4	Tipo de publicação	Artigos em periódicos revisados por pares.
5	Contexto do objeto de estudo	Professores de Ciências e Biologia em formação na Licenciatura em Ciências Biológicas
6	Nível de ensino	Ensino Superior (Licenciatura em Ciências Biológicas)

Fonte: A autora.

9.2 Fontes de informação

Como fonte de identificação das obras, adotou-se o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹. Essa escolha foi motivada pela disponibilidade, relevância e abrangência das produções científicas do portal, que conta com mais de 38 mil periódicos².

9.3 Estratégia de busca

A busca foi realizada pelo mecanismo interno de pesquisa do Portal de Periódicos da CAPES, no dia 02 JAN. 2024, utilizando a modalidade de busca avançada. Empregaram-se os filtros “Qualquer campo” + “contém” + termo, combinados pelo operador booleano “E”, conforme Quadro 2.

Quadro 2. Filtros e Termos da estratégia de busca nos Periódicos da CAPES.

FILTROS	TERMOS
“QUALQUER CAMPO” “CONTÉM” “E” “QUALQUER CAMPO” “CONTÉM”	identidade profissional docente ciências biológicas
“QUALQUER CAMPO” “CONTÉM” “E” “QUALQUER CAMPO” “CONTÉM”	identidade profissional docente biologia
“QUALQUER CAMPO” “CONTÉM” “E” “QUALQUER CAMPO” “CONTÉM”	identidade docente ciências biológicas
“QUALQUER CAMPO” “CONTÉM” “E” “QUALQUER CAMPO” “CONTÉM”	identidade docente biologia
“QUALQUER CAMPO” “CONTÉM” “E” “QUALQUER CAMPO” “CONTÉM”	identidade profissional docente licenciatura ciências biológicas
“QUALQUER CAMPO” “CONTÉM” “E” “QUALQUER CAMPO” “CONTÉM”	identidade docente licenciatura ciências biológicas

Fonte: A autora.

Na sequência, todos os resultados identificados foram consolidados em uma planilha única, organizada por autores e identificação da obra. Para verificação de duplicações, os registros foram ordenados alfabeticamente e submetidos a formatação condicional para destaque de valores duplicados, com remoção manual dos registros repetidos.

9.4 Processo de seleção

Os registros foram avaliados conforme os critérios do Quadro 1. Nessa etapa, excluíram-se publicações sem relação com identidade docente, em outro idioma e artigos de anais de

¹ Disponível em: <<https://periodicos.capes.gov.br>>.

² Dado informado pelo portal em 02 JAN. 2024.

eventos. A autora principal, supervisionada e orientada pela coautora, realizou a seleção e elegeu os estudos que atendiam às especificações de inclusão.

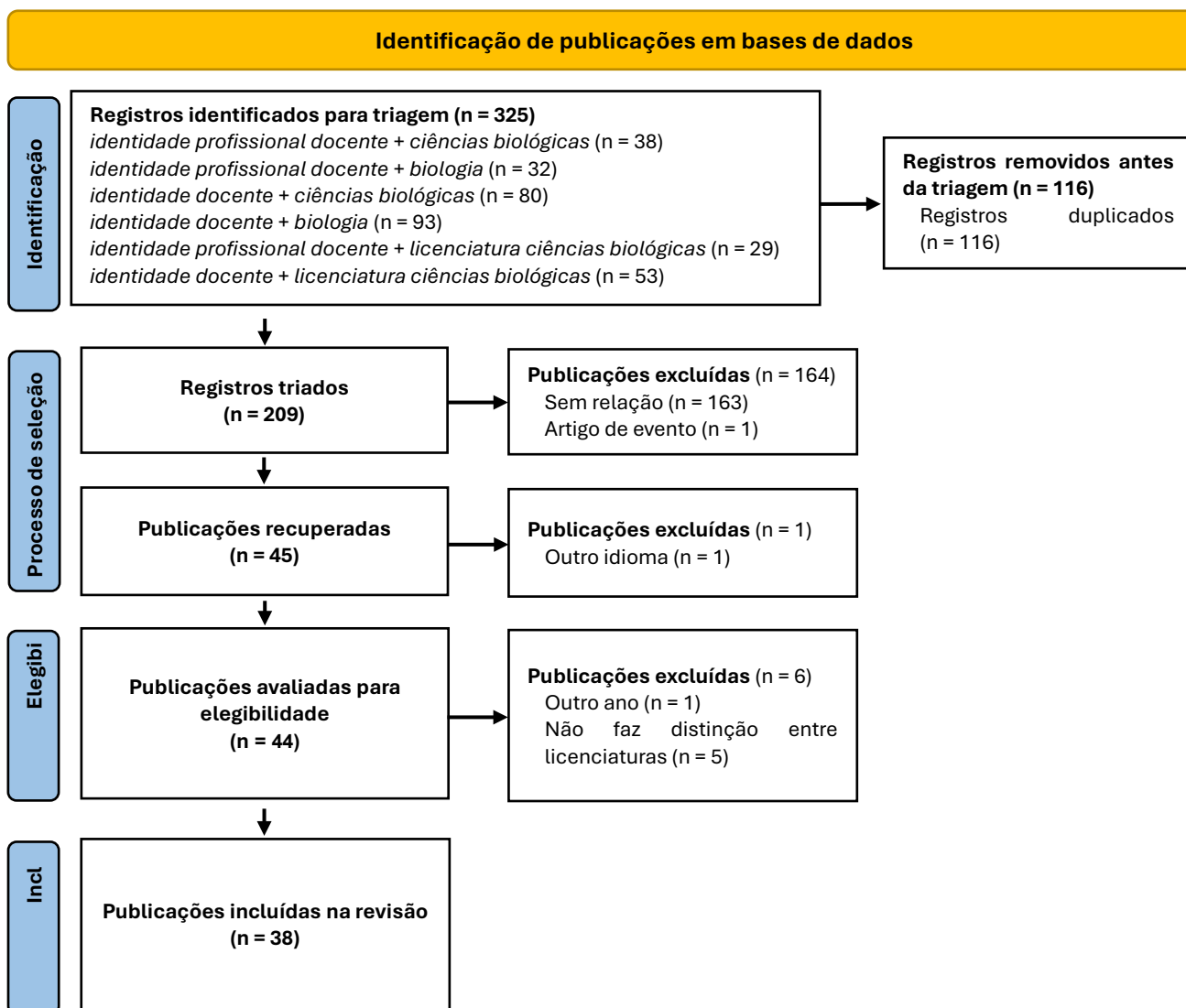
Concluída essa triagem, procedeu-se ao download de todos os documentos listados nos registros e sua inserção na biblioteca do ATLAS.ti. Essa ferramenta foi escolhida pela eficiência em organizar e sistematizar, em um único software, os dados textuais e as análises dos trabalhos selecionados.

9.5 Elegibilidade

Realizado o download das publicações, seguiu-se a leitura dos resumos para examinar os estudos elegíveis. Essa leitura resultou na exclusão de quatro publicações por não discriminarem, nas considerações analíticas, as licenciaturas pesquisadas. Também foi excluída uma publicação fora do intervalo de tempo estipulado. Após essa checagem, os estudos recuperados e elegíveis foram codificados no ATLAS.ti.

9.6 Seleção de estudos

Satisfeitos os critérios de elegibilidade, 38 artigos foram eleitos para revisão. O Fluxograma PRISMA dos processos de identificação, seleção e elegibilidade, adaptado de Page et al. (2021), e tradução de Galvão, Tiguman e Sarkis-Onofre (2022), é apresentado na Figura 1.

Figura 1. Fluxograma PRISMA da identificação, seleção e elegibilidade de publicações

Fonte: A autora.

9.7 Categorias de análise

A categorização dos estudos elegíveis seguiu o procedimento de síntese temática proposto por Thomas e Harden (2008) para revisões sistemáticas de pesquisas qualitativas. A leitura integral dos 38 artigos permitiu identificar que os estudos investigavam a identidade profissional docente a partir de lócus distintos. O lugar epistemológico em que cada estudo abordava o objeto constituiu o critério de agrupamento dos trabalhos em três categorias emergentes. A categoria Identidade docente nas práticas de Ensino reúne estudos cujas análises partem das experiências concretas de ensino nos espaços formativos. A categoria Identidade docente e autoria de si compreende estudos centrados na percepção avaliativa dos sujeitos em formação, expressa em relatos escritos ou orais. A categoria Identidade em condições

formativas institucionais abrange estudos focalizados nos contextos, circunstâncias e disposições institucionais da Licenciatura em Ciências Biológicas.

Para a análise e síntese dos estudos no interior de cada categoria, adotaram-se como referência as dimensões propostas por Beijjaard, Meijer e Verloop (2004), adaptadas ao contexto desta revisão. No modelo original, os autores organizam a análise da identidade profissional docente em torno de quatro eixos: a definição do conceito de identidade, os elementos que a caracterizam, os aspectos metodológicos das investigações e os principais achados. Nesta revisão, esses eixos foram adaptados e reorganizados em duas perspectivas complementares e uma seção de síntese: Perspectivas Teórico-Epistemológicas, que integram as concepções de identidade docente e os elementos conceituais, institucionais e formativos a elas relacionados; Perspectivas Metodológicas, que descrevem as abordagens, procedimentos e instrumentos dos trabalhos; e Síntese dos achados, que apresenta os principais resultados acompanhados do posicionamento analítico das autoras sobre o que o conjunto dos estudos revela acerca do campo.

10 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As subseções que seguem apresentam as interpretações dos resultados das análises dos estudos em três categorias: Identidade docente nas práticas de Ensino, Identidade docente e autoria de si e Identidade em condições formativas institucionais. Cada categoria constitui uma unidade analítica que responde, de modo integrado, às três Questões Específicas da revisão. As Perspectivas Teórico-Epistemológicas evidenciam a orientação epistemológica comum aos estudos de cada categoria, definida pelo lócus a partir do qual investigam a identidade, e as variações teórico-analíticas que os trabalhos desenvolvem com base nessa orientação. As Perspectivas Metodológicas explicitam os modos pelos quais essa pesquisa tem sido conduzida. A Síntese dos achados identifica as contribuições, lacunas e demandas indicadas nos estudos. Assim, a articulação entre as categorias e as Questões Específicas não é linear, mas transversal, e sua resolução será sistematizada nas Considerações Finais. Importante considerar que a identidade docente foi referida nos estudos como uma construção, um processo de desenvolvimento ou uma constituição, seguindo a escolha teórica e de comunicação escrita dos autores em cada argumento descrito nas obras.

10.1 Identidade docente nas práticas de Ensino

A identidade profissional docente na Licenciatura em Ciências Biológicas é apresentada, nesta categoria, a partir das práticas de ensino promovidas nos espaços formativos. A característica fundamental que articula os estudos é a indissociabilidade entre os saberes, as práticas e a construção de uma identidade com a docência. Os estudos compartilham, assim, uma mesma orientação epistemológica: a identidade docente constituída nas e pelas práticas. A partir desse lócus comum, diferenciam-se quanto à dimensão analítica que privilegiam, sejam os saberes mobilizados nas práticas, as dinâmicas relacionais e de pertencimento que nelas se produzem, ou a especificidade dos contextos em que as práticas se situam.

10.1.1 *Perspectivas Teórico-Epistemológicas*

As Perspectivas Teórico-Epistemológicas desta categoria reúnem as concepções de identidade docente e os elementos conceituais e formativos a elas relacionados nos estudos revisados. De maneira geral, os artigos trazem a compreensão de uma identidade desenvolvida pela interação ativa entre saberes teóricos e experiências práticas (Lima; Matias, 2019), concebida como dinâmica e mutável, em constante transformação como resposta às reflexões e às experiências ao longo da vida (Mendonça; Soares, 2018; Silva; Soares; Valle, 2021; Tonelli;

Oliveira, 2021). Reconhecem a influência direta da identidade sobre a qualidade do trabalho docente, estimulando posicionamentos críticos que se operacionalizam em ações de ensino emancipadoras, inovadoras e críticas (Oliveira Neto; Santana; Shuvartz, 2018). A identidade foi também caracterizada como multifacetada e complexa, abrangendo as dimensões pessoal, social e profissional, incluindo fatores individuais como princípios, convicções e motivação, e fatores da coletividade, como a identificação e a pertença ao grupo de professores (Silva; Soares; Valle, 2021; Souza; Dias, 2022).

10.1.1.1 Saberes e práticas

As pesquisas que compõem este eixo posicionam a constituição identitária docente na interação entre saberes e experiências práticas, privilegiando a prática reflexiva e os diferentes tipos de saberes que se desenvolvem nos espaços formativos.

A prática reflexiva emergiu como condição essencial para que a identidade docente se desenvolva continuamente nas experiências de ensino. Cabral, Silva e Araujo (2019) indicam que essa reflexividade é indispensável para a (re)construção da identidade docente e para a constituição de uma docência autônoma, tanto no aspecto pessoal quanto pedagógico. Para os autores, essa autonomia se consolida por meio da avaliação das ações educativas, da identificação de limites e avanços, e da constante atualização do repertório dos saberes para o ensino. A partir dessa premissa, eles sustentam que a identidade na Licenciatura em Ciências Biológicas é constituída por diferentes saberes experienciais. O primeiro grupo de saberes refere-se à própria escolha pela carreira, fundamentada nas aprendizagens de Biologia no Ensino Médio, na afinidade com o conteúdo e nos vínculos afetivos com os professores da disciplina. Além desse, destacaram os saberes provenientes das experiências em programas de iniciação à docência na escola, que fornecem referenciais práticos e mobilizam o reconhecimento de si como professor. Por fim, os pesquisadores acrescentam que a história de vida, em suas dimensões escolar, acadêmica, pessoal e profissional, atua como um todo experiencial indissociável na construção da identidade profissional docente no curso.

Temóteo et al. (2023) reforçam essa centralidade ao afirmarem que o ato de refletir sobre a própria regência e sobre o contexto de atuação no estágio é um “[...] momento-chave para formação da identidade de licenciandos/licenciandas [...]” (p. 20). Os autores propõem que a formação crítica, mediada pela reflexão coletiva das demandas provenientes do trabalho na escola, favorece uma identidade profissional que se transforma pelo reconhecimento do “[...] seu trabalho como práxis humanizadora tanto para si como para seus alunos [...]” (p. 8).

Goldschmidt (2016) demonstrou que dispositivos como o aporte teórico, a interligação entre a biografia e o processo formativo, a pesquisa e as práticas de ensino geram uma consciência reflexiva sobre a docência que permite aos licenciandos expressarem “[...] de forma crítica e reflexiva, as dificuldades e as atratividades da carreira docente” (p. 37). Nesse fio comum, Imamura et al. (2023) verificaram que as práticas educativas no estágio supervisionado foram eficazes na mobilização de sentimentos positivos e na geração de interesse pela docência, favorecendo uma identidade profissional qualificada pelo aprimoramento de atitudes e condutas críticas.

A diversidade dos saberes mobilizados nas práticas revelou-se eixo constitutivo da identidade docente. Silva, Soares e Valle (2021) demonstraram que as reflexões sobre as práticas fomentam saberes com a propriedade de orientar a construção da identidade profissional dos professores em formação, destacando a importância de a formação inicial ampliar os domínios dos conhecimentos, incluindo aqueles gerados no cotidiano da escola. Para os pesquisadores, esses saberes envolvem, além das funções cognitivas e das competências operacionais da ação docente, aspectos como o “[...] bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional, o sentimento de estar no seu lugar [...]” (p. 14), bem como a autoconfiança no enfrentamento e na resolução de dificuldades. O desenvolvimento desses saberes é, segundo os autores, diretamente proporcional à prontidão para assumir a docência, em um processo dinâmico que mobiliza a dimensão emocional, os processos relacionais e o plano simbólico no reconhecimento de si como professor. Evidenciam, ainda, que a qualidade e a mediação dos saberes disciplinares e pedagógicos, atrelada às oportunidades para o desenvolvimento dos saberes experienciais, podem facilitar ou dificultar esse processo, chegando a produzir uma “[...] identidade profissional transitória [...]” (p. 14) ou até postergar o desenvolvimento de uma identidade com a docência.

Nesse viés, Lima e Matias (2019) analisaram a interação entre saberes teóricos e experiências práticas como fator determinante para o desenvolvimento identitário, verificaram que os licenciandos constroem concepções sobre o significado de ser professor e o reconhecimento de pertença à comunidade docente na medida em que as disciplinas pedagógicas, articuladas às específicas, são exercitadas e ressignificadas nas vivências do estágio. O projeto didático-metodológico do curso, ao integrar disciplinas e estágios em interação com a realidade local, possibilitou que os saberes construídos na formação fossem confrontados com as demandas concretas do ensino, legitimando o compromisso social da profissão. Oliveira Neto, Santana e Shuvartz (2018) ampliaram essa perspectiva ao defenderem que o curso deve assumir o “[...] diálogo com conhecimentos outros [...]” (p. 13), incorporando

ao currículo e à ação docente dimensões pessoais, expressões culturais e atores sociais que frequentemente permanecem à margem da formação inicial. A mobilização desses conhecimentos outros, para além dos disciplinares e pedagógicos convencionais, promove uma identidade docente que articula linguagem e educação científica num viés emancipador qualificado “[...] por um fazer docente emancipador, crítico e inovador [...]” (p. 5). Os pesquisadores destacam a urgência de valorizar a docência na cultura acadêmica e de fortalecer a interação colaborativa entre as instâncias formadoras escola e universidade. Efetivando essa articulação no âmbito do estágio supervisionado por meio de uma vivência transdisciplinar, Stelzer, Salgado e Bontempo (2014) verificaram a consolidação de uma identidade com a docência caracterizada pelo posicionamento analítico sobre a diversidade de contextos humanos e por uma profissionalidade construída e refletida no compromisso de transformação social do professor de Ciências e Biologia.

10.1.1.2 Dinâmicas relacionais e pertencimento nas práticas

A literatura aqui agrupada delinea a identidade docente como constituída nas práticas de ensino pelas interações sociais, pelo reconhecimento do outro, pelos processos de pertença e diferenciação grupal e pelas trajetórias biográficas que nelas ganham sentido.

O reconhecimento social nas práticas de ensino emergiu como dimensão constitutiva da identidade docente neste eixo. Takahashi e Lorencini Júnior (2019), valendo-se de pressupostos da Psicologia Social, investigaram a construção de uma identidade social docente no processo de socialização no estágio supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas. Os achados foram categorizados em dois processos: o reconhecimento de pertença ao grupo professor (endogrupo) e o reconhecimento de não pertença ao grupo aluno (exogrupo). No primeiro, revelou-se que a atividade profissional docente reconhecida pelo outro foi elemento fundamental na construção da identidade docente nas licenciandas, por validar a percepção de pertença ao grupo docente. A socialização proporcionou ainda a elaboração de novas representações e valores de si e do grupo de pertença, bem como a atribuição de valor positivo a si e às características individuais como constituinte da identificação com o endogrupo. No segundo processo, marcado pela diferenciação, evidenciou-se que a integração aos princípios e às referências de valor do meio social do trabalho docente possibilitou a vinculação das características do endogrupo à identidade docente das licenciandas e o afastamento das características do exogrupo. De acordo com os autores, a inserção nesse contexto formativo de socialização profissional constituiu ponto fundamental da identidade docente, pois a mudança

de alunas para professoras ressignificou a docência pela diferenciação e pela percepção da diferença. Verificaram, nesse processo, “[...] a valorização do grupo de pertença e a reformulação das representações de si mesmas (como professoras) e do endogrupo (professor) que as licenciandas tinham antes desse período do curso” (p. 1110). Na perspectiva do reconhecimento, Silva, Soares e Valle (2021) apresentam a identidade profissional docente como uma construção coletiva constante e mutável, vinculada ao “[...] reconhecimento de outros atores sociais envolvidos neste processo para que seja assumida e está pautada principalmente em dois saberes: os disciplinares e os experienciais” (p. 1). A identidade, para os autores, constitui-se no entrelaçamento dos processos relacionais, afetivos, cognitivos, valorativos e biográficos que atravessam a formação. Indicaram ainda que os sentidos produzidos nas “[...] experiências vivenciadas [...]” nas práticas do PIBID (p. 6) podem ressignificar os elementos que compõem a atividade profissional docente e favorecer o processo de construção da identidade.

As interações coletivas nas práticas de ensino e de escrita também se revelaram constitutivas da (trans)formação identitária. Mendonça e Soares (2018) avaliaram que a participação em atividades coletivas de estudo e de ensino foi capaz de promover mudanças positivas nas concepções, opiniões e afetos sobre a educação, favorecendo a identificação como professores de ciências, e não como biólogos. No contexto do PIBID, os autores constataram que as vivências relacionais, como os momentos coletivos de estudo, discussão e planejamento conjunto, bem como as experiências de amadurecimento diante dos desafios e descobertas no cenário escolar, foram determinantes para que os licenciandos se percebessem em processo de mudança e construção identitária. Fischer e Colaço (2017), por sua vez, analisaram que novas identidades se (trans)formam a partir das reflexões geradas nas práticas de letramento acadêmico e pedagógico, como a produção de diários reflexivos, relatórios de práticas e artigos científicos, e pela participação ativa em eventos e práticas de escrita acadêmica e de ensino. Para as pesquisadoras, os conflitos vivenciados nessas práticas, enfrentados em colaboração com colegas e professores, oportunizaram “[...] maior autonomia e revelação de marcas de autoria aos sujeitos” (p. 458). No âmbito do PIBID, evidenciaram que as identidades profissionais docentes são (re)construídas nas (trans)formações do pensamento, sentidos, comunicação e ação do ser discente para o ser docente, em um processo mediado pelas práticas de escrita e pelas interações discursivas que o programa proporciona.

A percepção de si como docente, construída na relação com o outro e consigo mesmo durante as práticas, configurou-se como via de constituição identitária. Sousa e Araújo (2023) analisam que a construção de uma identidade com a docência em Ciências e Biologia se dá por

meio das experiências de superação das inseguranças em atividades de ensino no contexto do estágio. Dois aspectos foram fundamentais para significar positivamente essa trajetória: a percepção como professoras e a avaliação de si, que se mostrou recompensadora como experiência profissional e qualificadora da ação pedagógica inovadora.

10.1.1.3 Práticas e especificidade dos contextos

Os estudos deste eixo compreendem a identidade docente como constituída nas práticas situadas em contextos sociais, culturais e institucionais específicos, cuja especificidade configura o modo como as experiências formativas se desenvolvem e incidem sobre a constituição identitária.

Em contexto específico de interiorização do ensino superior, Lima e Matias (2019) investigaram a construção da identidade docente em Ciências e Biologia entre licenciandos oriundos de municípios do interior de Pernambuco, majoritariamente egressos da educação básica pública, que passaram a ter acesso ao ensino superior pela política de expansão das universidades federais. Os autores verificaram que a construção identitária foi favorecida pelo compromisso social impresso no currículo e nas práticas de ensino dos docentes do curso, que validaram as marcas biográficas dos licenciandos em suas experiências e articularam teórico-metodologicamente os conhecimentos disciplinares e pedagógicos às realidades locais. O estudo evidencia que as práticas de ensino e de estágio, situadas no contexto específico de proximidade entre universidade e comunidades do interior, produziram uma identidade docente comprometida com a qualificação da Educação Científica na região de origem dos licenciandos.

No âmbito do PIBID, os estudos deste eixo evidenciaram diferentes modos pelos quais as práticas desenvolvidas no PIBID medeiam a constituição identitária na Licenciatura em Ciências Biológicas. Tonelli e Oliveira (2021) relacionaram o desenvolvimento da identidade docente no programa à constituição de traços identitários pautados no autorreconhecimento dos licenciandos frente aos referenciais de desempenho e à função docente. Tais traços, segundo o estudo, são continuamente ressignificados de forma crítica durante a formação inicial, em função da rede de relações estabelecidas no contexto do programa. Souza e Dias (2022) caracterizaram a identidade como multifacetada e complexa, abrangendo as dimensões pessoal, social e profissional, e apontaram as práticas educativas como elementos articuladores que vinculam o programa ao desenvolvimento da identidade docente, fundamentalmente pelo fortalecimento da relação teoria e ação didático-pedagógica, somado às práticas de interação direta entre escola e universidade proporcionadas pelo programa. Na mesma direção, Cipriano,

Londero e Dornfeld (2022, p. 16) constataram que “[...] uma contribuição importante do PIBID seria a possibilidade de o licenciando conseguir se identificar como docente [...]”, verificando que a experiência no programa promoveu a autopercepção por meio da multiplicidade de práticas vivenciadas pelos licenciandos, tais como a ampliação dos conhecimentos educacionais advinda de leituras, a observação dos fenômenos de aprendizagem, a reflexão sobre o contexto real de atuação profissional, o engajamento na dinâmica das relações, o contato com as especificidades da rotina de sala de aula e a articulação entre as dimensões intelectual e afetiva da ação pedagógica. Pereira, Pereira e Carvalho (2019) acrescentam que o PIBID influenciou a identificação com a docência dos licenciandos, favorecendo a resolução de permanência na carreira e o dimensionamento tanto do fazer pedagógico quanto da concepção do ser docente. Menezes e Sousa (2023), por sua vez, analisaram que as constantes interpretações e reinterpretações, elementos basilares no desenvolvimento da identidade docente, emergem como efeito do engajamento contínuo nas atividades práticas e na socialização de experiências proporcionadas pelo programa.

Para além do PIBID, o estágio supervisionado também se apresentou neste eixo como espaço formativo contextualmente situado. Em Zancul e Viveiro (2012), o estágio configurou-se como “[...] um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade docente [...]” (p. 24). A abordagem das autoras evidenciou que as práticas reflexivas e colaborativas desenvolvidas no contexto do laboratório do ensino medeiam ativamente a experiência de identificação dos licenciandos com a profissão.

10.1.2 Perspectivas metodológicas

Os estudos desta categoria apresentaram diversidade de abordagens, procedimentos, instrumentos de coleta e métodos de análise, sintetizados no Quadro 3. Predominaram pesquisas de abordagem qualitativa (Oliveira Neto; Santana; Shuvartz, 2018; Takahashi; Lorencini Júnior, 2019; Tonelli; Oliveira, 2021; Mendonça; Soares, 2018; Rédua; Kato, 2020; Sousa; Araújo, 2023; Fischer; Colaço, 2017), com duas pesquisas articulando abordagens quantitativa e qualitativa (Lima; Matias, 2019; Pereira; Pereira; Carvalho, 2019).

Quanto aos procedimentos, verificou-se a adoção de Pesquisa Tipo Levantamento (Lima; Matias, 2019), Observação Participante (Temóteo et al., 2023), Revisão Bibliográfica (Souza; Dias, 2022) e Estudo de Caso (Oliveira Neto; Santana; Shuvartz, 2018).

No que se refere ao instrumento de coleta de dados, o questionário foi o mais recorrente, adotado em diferentes formatos: questões objetivas (Pereira; Pereira; Carvalho, 2019), questionário aberto (Zancul; Viveiro, 2012), questionário semiestruturado (Tonelli; Oliveira,

2021), e questões discursivas com Escala Likert (Lima; Matias, 2019) e questionário sem especificação de formato (Cabral; Silva; Araujo, 2019; Menezes; Sousa, 2023).

A entrevista semiestruturada foi utilizada por Takahashi e Lorencini Júnior (2019), Mendonça e Soares (2018) e Silva, Soares e Valle (2021), enquanto Sousa e Araújo (2023) adotaram entrevistas narrativas episódicas. Outros instrumentos incluíram o relato de experiência (Imamura et al., 2023), a roda de conversa (Oliveira Neto; Santana; Shuvartz, 2018), a elaboração de narrativas (Cipriano; Londero; Dornfeld, 2022) e a interação discursiva em oficina pedagógica (Rédua; Kato, 2020).

Para a análise dos dados, os trabalhos recorreram à Análise de Conteúdo de Bardin (Mendonça; Soares, 2018; Cabral; Silva; Araujo, 2019; Cipriano; Londero; Dornfeld, 2022) e a Análise do Conteúdo de Gibbs (Menezes; Sousa, 2023), à Análise de Discurso (Oliveira Neto; Santana; Shuvartz, 2018; Rédua; Kato, 2020), ao método hermenêutico-dialético (Silva; Soares; Valle, 2021), à Análise textual discursiva (Tonelli; Oliveira, 2021), à Análise temática dialógica (Sousa; Araújo, 2023) e à Análise qualitativa dos resultados (Zancul; Viveiro, 2012).

Quadro 3. Síntese metodológica dos estudos da categoria Identidade docente nas práticas de Ensino.

Autor(es)	Abordagem	Procedimento	Instrumento de coleta	Método de análise
Cabral, Silva e Araujo (2019).	Qualitativa.	-	Questionário.	Análise de Conteúdo (Bardin).
Cipriano, Londero e Dornfeld (2022).	-	-	Elaboração de narrativas.	Análise de Conteúdo (Bardin).
Fischer e Colaço (2017).	Qualitativa.	-	Diários reflexivos, entrevistas, seminários avaliativos.	-
Goldschmidt (2016).	-	-	-	-
Imamura et al. (2023).	-	-	Relato de experiência.	-
Lima e Matias (2019).	Quanti-qualitativa.	Pesquisa tipo Levantamento.	Questionário (questões discursivas + Escala Likert).	-
Mendonça e Soares (2018).	Qualitativa.	-	Entrevista semiestruturada.	Análise de Conteúdo (Bardin).
Menezes e Sousa (2023).	-	-	Questionário.	Análise de Conteúdo (Gibbs).
Oliveira Neto, Santana e Shuvartz (2018).	Qualitativa.	Estudo de Caso.	Roda de conversa.	Análise de Discurso
Pereira, Pereira e Carvalho (2019).	Quanti-qualitativa.	-	Questionário (questões objetivas).	-

Rédua e Kato (2020).	Qualitativa.	-	Interação discursiva em oficina pedagógica.	Análise de Discurso.
Silva, Soares e Valle (2021).	-	-	Entrevista semiestruturada.	Método hermenêutico-dialético.
Sousa e Araújo (2023).	Qualitativa.	-	Entrevista narrativa episódica.	Análise temática dialógica.
Souza e Dias (2022).	-	Revisão Bibliográfica.	-	-
Stelzer, Salgado e Bontempo (2014).	-	-	-	-
Takahashi e Lorencini Júnior (2019).	Qualitativa.	-	Entrevista semiestruturada.	-
Temóteo et al. (2023).	-	Observação Participante.	-	-
Tonelli e Oliveira (2021).	Qualitativa.	-	Questionário semiestruturado.	Análise textual discursiva.
Zancul e Viveiro (2012).	-	-	Questionário aberto.	Análise qualitativa dos resultados.

Fonte: A autora.

10.1.3 Síntese dos achados

Os estudos desta categoria revelaram achados convergentes sobre a constituição da identidade docente nas práticas de ensino na Licenciatura em Ciências Biológicas, ao mesmo tempo em que expuseram tensões e lacunas que merecem consideração.

No plano das convergências, os trabalhos evidenciaram que a construção identitária é mediada por diferentes atores que atravessam a trajetória formativa dos licenciandos. Os professores que fizeram parte do percurso escolar foram reconhecidos como mobilizadores de vínculo afetivo com a docência (Cabral; Silva; Araujo, 2019; Tonelli; Oliveira, 2021). Os professores formadores da licenciatura colaboraram com saberes necessários às práticas no campo de atuação e à constituição do ser docente (Lima; Matias, 2019). Os professores supervisores favoreceram maior autonomia na resolução de conflitos e no reconhecimento de si como docentes (Cipriano; Londero; Dornfeld, 2022; Fischer; Colaço, 2017; Silva; Soares; Valle, 2021). Os professores da escola campo, por sua vez, conferiram reconhecimento profissional ao licenciando, corroborando o sentimento de pertença ao grupo professor (Takahashi; Lorencini Júnior, 2019).

O componente das disciplinas também foi considerado em suas influências na construção identitária. As disciplinas pedagógicas foram referidas pela identificação com a profissão, por promoverem “[...] discussões estratégicas para trabalhar os saberes das disciplinas específicas e o porquê de ensiná-las [...]” (Lima; Matias, 2019, p. 207) e viabilizarem “[...] o ato de ensinar [...]” (Silva; Soares; Valle, 2021, p. 11). Quanto às

disciplinas específicas, dois indícios se destacaram. No primeiro, a “[...] identidade docente foi atribuída ao aspecto do domínio do conteúdo [...]” (Silva; Soares; Valle, 2021, p. 12), no qual o marcador que qualificou a identificação com a docência foi o reconhecimento público da competência no saber disciplinar. No segundo, os licenciandos vincularam a construção identitária à qualidade do ensino do conhecimento científico na perspectiva do “[...] compromisso social, colocando-se como mediadores para construírem, junto a seus estudantes, saberes e valores pertinentes a esta vida em sociedade [...]” (Lima; Matias, 2019, p. 205).

A relação com os alunos na escola revelou-se experiência de impacto na construção identitária durante a formação inicial. Nas interações em sala de aula, “[...] certas inseguranças na ação pedagógica [...]” influenciaram a percepção de identidade docente do licenciando (Cipriano; Londero; Dornfeld, 2022, p. 16), implicando nas noções do que é ser um bom professor e qual é o seu lugar no processo interrelacional com o estudante. O reconhecimento como professora por parte dos alunos foi considerado relevante para assumir “[...] um posicionamento docente [...]” (Sousa; Araújo, 2023, p. 15), sendo significativo na formação da identidade social docente por reafirmar “[...] o sentimento de pertença ao grupo de professores [...]” (Takahashi; Lorencini Júnior, 2019, p. 1109).

Os estudos também evidenciaram desafios enfrentados pelos professores em formação durante a construção de suas identidades docentes. Incluíram a desvalorização da profissão e as condições de trabalho (Goldschmidt, 2016; Lima; Matias, 2019), a complexidade da dinâmica da sala de aula (Fischer; Colaço, 2017; Imamura et al., 2023; Silva; Soares; Valle, 2021; Sousa; Araújo, 2023) e as inseguranças diante da realidade escolar (Temóteo et al., 2023). Tonelli e Oliveira (2021) observaram que esses desafios abrangem demandas associadas a indefinições no projeto de vida, ausência de experiência e questões emocionais caracterizadas por ansiedade e sentimentos de apreensão quanto à capacidade de atuar profissionalmente.

Tomados em conjunto, os achados desta categoria permitem identificar convergências, fragilidades e demandas para o campo. Como convergência central, os estudos sustentam que a identidade docente na Licenciatura em Ciências Biológicas não se constitui pela aquisição isolada de saberes teóricos, mas pela articulação entre reflexão, prática e pertencimento, em experiências situadas nos espaços formativos. Essa convergência revela que o estágio supervisionado e o PIBID operam como espaços privilegiados dessa constituição, o que, por um lado, atesta a relevância dessas experiências, mas, por outro, indica uma dependência significativa de dispositivos pontuais e de políticas públicas específicas para que o processo identitário se efetive. A descontinuidade ou fragilização desses programas, portanto, pode

comprometer diretamente a constituição identitária dos futuros professores de Ciências e Biologia.

Como fragilidades, observa-se a predominância de pesquisas qualitativas com amostras reduzidas e recortes transversais, o que limita a compreensão da dimensão processual da identidade. Constata-se uma notável carência de investigações longitudinais que analisem o desenvolvimento identitário dos futuros professores do início ao fim do curso, uma vez que os próprios estudos reconhecem a identidade docente como fenômeno contínuo e mutável, mas a investigam predominantemente em momentos pontuais. Constata-se, ainda, que a dimensão emocional e afetiva da constituição identitária, embora referida em vários trabalhos, raramente é tratada como eixo analítico central, permanecendo subordinada a outras dimensões.

No que concerne às demandas para o campo, os achados apontam a necessidade de investigações que examinem como se articulam e se interdependem as múltiplas dimensões envolvidas na constituição da identidade docente no processo formativo da Licenciatura em Ciências Biológicas, a saber: saberes, práticas reflexivas, dinâmicas relacionais, pertencimento, afetos e condições contextuais. Os estudos revisados descrevem essas dimensões e reconhecem sua relevância, mas tendem a analisá-las de modo isolado ou parcialmente articulado, sem explicitar as relações de interdependência entre elas.

10.2 Identidade docente e autoria de si

A categoria reúne artigos nos quais a identidade docente na Licenciatura em Ciências Biológicas é examinada na perspectiva da percepção avaliativa dos professores em formação, expressa em narrativas, reflexões, posicionamentos e avaliações de si durante a formação inicial. A orientação epistemológica que os articula é a da identidade docente constituída pela autoria de si. No interior dessa orientação, os trabalhos se organizam em torno de três dimensões analíticas, a saber, os processos subjetivos de ressignificação e a dimensão afetiva, a mediação da linguagem e das narrativas na percepção de si, e a alteridade e o reconhecimento como informadores da avaliação de si como docente.

10.2.1 Perspectivas Teórico-Epistemológicas

As abordagens teórico-epistemológicas agrupadas nesta categoria explicitam como os estudos compreendem a identidade docente sob a ótica da subjetividade, delineando os referenciais conceituais e formativos que fundamentam a percepção de si como professor. Predominantemente, os artigos compreendem a identidade docente como um fenômeno com múltiplas características e atributos, constituído na convergência entre as dimensões individuais

e coletivas, mediado por saberes, experiências, interações sociais e reflexões contínuas. Essa concepção evidencia a integração entre a trajetória pessoal e as demandas da prática docente, destacando a função essencial das vivências formativas e da autorreflexão no desenvolvimento de uma identidade profissional na Licenciatura em Ciências Biológicas (Araújo; Gomes, 2022; Costa; Rezende, 2014; Goldschmidt et al., 2016; Souza; Reis; Dias, 2022).

10.2.1.1 Subjetividade, ressignificação e dimensão afetiva na autoria de si

Neste eixo, a identidade docente é compreendida a partir dos processos internos do sujeito. A ressignificação de experiências e crenças, as emoções e a dimensão afetiva emergem como constitutivos da percepção de si como docente.

A ressignificação de experiências e crenças emergiu como elemento essencial da construção identitária. Eckert (2019) analisou que a ressignificação de crenças, ideias e reflexões em experiência prática de ensino constituiu a identidade dos licenciandos pela reorganização do pensamento, reestruturação dos conhecimentos para o ensino, reinterpretações da autonomia da atividade profissional e autoanálise. A autora apontou ainda que as crenças interiorizadas nas experiências escolares anteriores são impactantes na constituição da identidade docente, pois influenciam o modo de perceber e interpretar o ensino, o estudante e o que é ser professor.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira e Schneider (2016) verificaram a eficiência da ressignificação da experiência de ensino na escola na construção identitária, por permitir a reinterpretação reflexiva da relação teoria e prática e do papel do professor na aprendizagem. As autoras evidenciaram a importância da integração teoria e prática desde o começo do curso, especificamente a prática como componente curricular, verificando que esse contato com a realidade escolar na fase inicial promoveu aproximação com a profissão, gerando autopercepção e ampliação da consciência do eu docente. Essa aproximação foi fundamental para o enfrentamento de dificuldades subjetivas, auxiliando os acadêmicos a amenizarem medos e inseguranças inerentes ao início da docência. Os licenciandos reconheceram que os significados, a imagem, as expectativas e a função do professor foram modificados no processo formativo, passando de uma percepção como estudante da educação básica a uma compreensão científica e crítica.

Tonello (2020) analisou que a constituição da identidade docente ocorreu à medida em que houve a ressignificação das ações, com a atribuição de novos significados às experiências de ensino de Ciências e Biologia. Nesse sentido, o autor compreende a formação não como um

estado fixo, mas como um contínuo *tornar-se professor*, processo que exige a agência do sujeito sobre sua própria trajetória. Esse processo permitiu afirmar-se como docente ao alinhar a prática com a autonomia e a transformação pessoal, características consideradas fundamentais para potencializar o desenvolvimento profissional e o ensino.

A dimensão afetiva e sensível revelou-se constitutiva da autoria de si como docente. Baptista e Santos (2019) enfatizaram os fatores internos na construção da identidade docente ao analisarem a relação entre a empatia e o ser professora de Ciências e Biologia. Segundo as autoras, as observações, relações e experiências em uma monitoria geraram numa licencianda a empatia pela docência, capacidade psíquica que influenciou as dimensões cognitiva e emocional, baseando um posicionamento sensível diante da diversidade cultural. Feitosa (2021, p. 35) indicou que a percepção de “[...] ser e o fazer-se professor [...]” foi impactada por experiências formativas no campo da interação ciência e arte. As interpretações dos licenciandos às expressões individuais e coletivas na atividade fotofabulográfica reconheceram a criatividade e a sensibilidade como organizadoras e reguladoras na construção da identidade docente “[...] dos integrantes do grupo, ou seja, do ver-se (tornar-se) educador através de novos olhares sobre si mesmo e sobre os outros [...]” (Feitosa, 2021, p. 40).

A dimensão temporal e processual da constituição identitária foi analisada neste eixo como condição inerente à autoria de si. Goldschmidt et al. (2016) consideraram que a construção da identidade docente é progressiva e instável e que requer revisões contínuas na licenciatura, pois implica concepções dos licenciandos sobre si como docente e sobre a própria ação docente em Ciências. Os autores relacionaram o questionamento e a análise crítica das visões ingênuas de docência à construção de uma identidade profissional fundamentada na intersubjetividade e no diálogo, distanciando-se “[...] das amarras da vocação, de discussões apolíticas, do senso comum e das representações de desprestígio com a profissão docente” (p. 34).

As condições sociais e econômicas, bem como os motivos da escolha profissional e as expectativas sobre a docência, são assinaladas por Santos et al. (2014) como componentes associados à constituição identitária. Essa perspectiva fundamentou-se no entendimento de que a identidade profissional envolve tanto a aquisição de saberes formais quanto os contextos sociais, crenças e valores internalizados nas condições sociais e culturais da vida do licenciando.

10.2.1.2 Narrativas, linguagem e escrita de si

A mediação da linguagem, do discurso e das narrativas escritas e orais organiza a compreensão da identidade docente nos estudos deste eixo. Os atos enunciativos são privilegiados como organizadores da percepção e do posicionamento de si como docente.

A perspectiva dialógica do discurso fundamentou a compreensão da constituição identitária em Araújo e Gomes (2022, p. 343), ao constatarem que a identidade docente não é ensinada, mas aprendida em experiências com a docência e significada nos “[...] posicionamentos de si [...]” em processos interacionais, na profissionalidade e nos saberes didático-pedagógicos da aprendizagem. Os autores associaram o caráter instável da identidade docente à perspectiva dialógica, justificando que os significados e enunciados sobre a docência são construídos na constante interação verbal e ideológica. As orientações ideológicas sobre o ser docente permitiram compreender a constituição das identidades em relação ao professor monológico, centrado no conteúdo e na desvalorização da “[...] interação com os enunciados dos alunos [...]” (p. 336), ou ao professor dialógico que “[...] valoriza a conversação com o estudante, seus enunciados e o provoca a continuar participando do processo comunicacional em sala de aula” (p. 324).

A relação constitutiva entre linguagem e identidade docente foi analisada por Costa e Rezende (2014), firmada na premissa de que a formação identitária é um ato linguístico, um lugar de encontro entre o eu e o outro, regulado por sistemas de significação cultural. As autoras assumiram que a constituição da identidade docente é mediada pela linguagem nas interações entre os contextos sociais e culturais do professor e sua subjetividade, revelando como “[...] representações e crenças trazidas por eles concorrem com discursos produzidos no curso para forjar a identidade profissional [...]” (p. 166).

As narrativas escritas foram associadas à constituição da identidade na Licenciatura em Ciências Biológicas por diferentes estudos. Tonello (2020, p. 1916), neste eixo, evidenciou que a escrita significou a experiência da atividade docente e favoreceu a “[...] tomada de consciência do ser professor [...]”, reconfigurando a trajetória e construindo um sentido identitário a partir da premissa da “[...] docência como categoria reflexiva [...]” (p. 1909). Lima e Silva (2020) evidenciaram que a constituição e reconstituição da identidade docente orientaram-se pela escrita de si em memoriais das experiências formativas, na perspectiva da “[...] docência como local de narrativas de memórias docentes e discentes, da narrativa de todos para todos, do lugar do discurso plural [...]” (p. 230). Para os autores, a constituição das identidades docentes considerou a memória de experiências formativas e biográficas que, como entrelaçamento de fios e tramas, precisa ser tecida pelas constantes reestruturações e partilhas

com os outros e consigo mesmo. O diário de formação, no recorte trazido por Maciel e Rosa (2016, p. 700), foi tomado como recurso reflexivo da escrita de si por sua qualidade como “[...] ambiente de problematização e de expressão de valores e sentimentos, contribuindo para o diálogo do estagiário consigo mesmo [...]”.

10.2.1.3 Alteridade e reconhecimento na autoria de si

A relação com o outro fundamenta a compreensão da identidade docente reunida neste eixo, que privilegia a alteridade, o reconhecimento e as interações com supervisores, pares e estudantes como informadores da percepção e avaliação de si como docente.

As relações com o outro como dimensão interacional da identidade foram analisadas por Maciel e Rosa (2016), que indicaram a inter-relação com o outro como elemento de renovação no desenvolvimento contínuo da identidade docente no estágio supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas. As autoras apresentaram significados que se constituíram parte do ser docente nesse momento formativo: o desenvolvimento de comunicação eficiente no vínculo professor-aluno; a internalização de princípios e concepções sobre a função do professor; a consciência crítica acerca das condições de escolarização e significados da escola; o reconhecimento do outro na validação e aprovação do eu professor; a capacidade de adaptação e flexibilidade de ideias, valores, comportamentos e práticas na relação docente-discente; e a associação do valor profissional ao reconhecimento do desempenho na prática.

O impacto identitário da relação entre o estagiário e o professor supervisor foi analisado por Souza, Reis e Dias (2022) a partir do conceito de identificação. Estagiários consideraram que o vínculo com a docência foi favorecido pela qualidade do acompanhamento, do auxílio, da mediação e da presença deste profissional durante as experiências de produção de conhecimentos, saberes, sentidos, valores e competências. Os autores apresentaram a identidade docente na Licenciatura em Ciências Biológicas como construída a partir de “[...] saberes específicos da prática [...]” (p. 14), oportunizados pelo exercício da docência na imersão no ambiente escolar, considerados “[...] fundamentais para a construção da ID durante o curso [...]” (p. 14). Identificaram a licenciatura como fundamental no desenvolvimento dos saberes essenciais, relacionando o desenvolvimento de uma identidade docente mais crítica, reflexiva e autônoma a uma licenciatura promotora de saberes formativos que superem concepções passivas do trabalho docente. Concluíram ser indispensável consolidar “[...] políticas coletivas voltadas para a formação inicial que assegurem o desenvolvimento de competências necessárias à profissionalização e construção [...]” da identidade docente (p. 6).

A autoria de si como docente constituída nas interações entre licenciandos foi assinalada por Araújo e Gomes (2022), que evidenciaram o desenvolvimento identitário por meio das partilhas de significados e posicionamentos da concepção de ser professor. Feitosa (2021, p. 21), neste eixo, ressaltou o diálogo e a reflexão coletiva sobre a prática na construção do fazer-se educador, dimensionando a componente reflexiva da identidade docente a respeito do saber e da “[...] experiência do outro, incorporando à práxis educativa uma dialética eu-outro, num encontro entre seres sociais [...]”.

10.2.2 *Perspectivas Metodológicas*

Os estudos desta categoria apresentaram diversidade de abordagens, procedimentos, instrumentos de coleta e métodos de análise, sintetizados no Quadro 4. Predominaram pesquisas de abordagem qualitativa (Souza; Reis; Dias, 2022; Feitosa, 2021; Baptista; Santos, 2019; Oliveira; Schneider, 2016; Santos et al., 2014), com duas pesquisas articulando abordagens qualitativa e quantitativa (Araújo; Gomes, 2022; Goldschmidt et al., 2016). O tipo exploratório foi indicado nos trabalhos de Feitosa (2021) e Goldschmidt et al. (2016).

Quanto aos procedimentos, verificou-se a adoção de Pesquisa Biográfica (Lima; Silva, 2020), Narrativa Autobiográfica (Baptista; Santos, 2019), Estudo de Caso (Maciel; Rosa, 2016) e Observação Participante (Feitosa, 2021).

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, identificou-se uma variedade significativa. Questionários foram adotados em diferentes formatos: estruturado com perguntas abertas e fechadas (Santos et al., 2014; Souza; Reis; Dias, 2022) e associado a entrevista semiestruturada (Costa; Rezende, 2014). O relato de experiência foi utilizado por Oliveira e Schneider (2016), o relatório de estágio por Maciel e Rosa (2016) e os memoriais denominados *mosaicos de docência* por Lima e Silva (2020). Diários foram adotados em diferentes formatos: diário de campo (Feitosa, 2021; Baptista; Santos, 2019), diário formativo associado à autoscopia (Eckert, 2019) e diário de formação como meio de desenvolvimento de escritas narrativas (Tonello, 2020). Instrumentos menos convencionais também foram identificados: dramatizações a partir do tema *Ser professor de Ciências Biológicas* (Araújo; Gomes, 2022), desenhos como forma de acesso às representações sobre a docência (Goldschmidt et al., 2016) e fotografias e produções textuais com suas narrativas (Feitosa, 2021).

Para a análise dos dados, os trabalhos recorreram à Análise de Conteúdo de Bardin (Souza; Reis; Dias, 2022; Baptista; Santos, 2019; Oliveira; Schneider, 2016), à Análise de Discurso de Pêcheux-Orlandi (Maciel; Rosa, 2016), ao conceito metodológico bakhtiniano para estudo da língua (Costa; Rezende, 2014), à Análise Temática Dialógica do Processo

Conversacional fundamentada no dialogismo bakhtiniano (Araújo; Gomes, 2022), à Análise Documental (Tonello, 2020), à Hermenêutica Objetiva de Mayring (Feitosa, 2021) e à análise de desenho por adaptação dos trabalhos de Böer (Goldschmidt et al., 2016).

Quadro 4. Síntese metodológica dos estudos da categoria Identidade docente e autoria de si.

Autor(es)	Abordagem	Procedimento	Instrumento de coleta	Método de análise
Araújo e Gomes (2022).	Quanti-qualitativa.	-	Dramatizações.	Análise Temática Dialógica (Bakhtin).
Baptista e Santos (2019).	Qualitativa.	Narrativa Autobiográfica.	Diário de campo.	Análise de Conteúdo (Bardin).
Costa e Rezende (2014).	-	-	Entrevista semiestruturada; questionário.	Conceito metodológico bakhtiniano.
Eckert (2019).	-	-	Diário formativo; autoscopia.	-
Feitosa (2021).	Qualitativa (exploratória).	Observação Participante.	Diário de campo; fotografias; produções textuais.	Hermenêutica Objetiva (Mayring).
Goldschmidt et al. (2016).	Quanti-qualitativa (exploratória).	-	Desenho.	Análise de desenho (adaptação de Böer).
Lima e Silva (2020).	-	Pesquisa Biográfica.	Memoriais (“mosaicos docência”).	-
Maciel e Rosa (2016).	-	Estudo de Caso.	Relatório de estágio.	Análise de Discurso (Pêcheux-Orlandi).
Oliveira e Schneider (2016).	Qualitativa.	-	Relato de experiência.	Análise de Conteúdo (Bardin).
Santos et al. (2014).	Qualitativa.	-	Questionário (perguntas abertas e fechadas).	-
Souza, Reis e Dias (2022).	Qualitativa.	-	Questionário (perguntas abertas e fechadas).	Análise de Conteúdo (Bardin).
Tonello (2020).	-	-	Diário de formação (escritas narrativas).	Análise Documental.

Fonte: A autora.

10.2.3 Síntese dos achados

Os estudos desta categoria revelaram achados convergentes sobre a constituição da identidade docente pela autoria de si na Licenciatura em Ciências Biológicas, ao mesmo tempo em que expuseram tensões, desafios e lacunas que merecem consideração.

Os desafios da prática escolar influenciaram a percepção do eu professor no que se refere ao empenho e envolvimento com o ensino, à postura crítica sobre os objetivos de aprendizagem e aos projetos profissionais e de vida. Os licenciandos exprimiram incertezas quanto a “[...]”

turmas numerosas, preparar aulas, saber se relacionar com os alunos [...]” (Maciel; Rosa, 2016, p. 694). As dificuldades encontradas no exercício da prática corresponderam à relação “[...] com os alunos e lidar com as adversidades comportamentais [...] quantidade de alunos por turmas, problemas psicológicos, distorção idade-série, indisciplina e vícios [...]” (Souza; Reis; Dias, 2022, p. 9), incluindo a incompatibilidade entre a quantidade de aula e conteúdo ministrado e o ensino de pessoas “[...] que apresentam necessidades especiais [...]” (Souza; Reis; Dias, 2022, p. 10). Evidenciaram-se ainda o desafio do gerenciamento do tempo da aula e das expressões do currículo oculto (Eckert, 2019), da competência pedagógica para mediar o saber e o aluno (Tonello, 2020) e das preocupações e dúvidas a respeito da vivência e da identificação com a profissão docente (Oliveira; Schneider, 2016).

Algumas incertezas e tensões na opção pela carreira docente incidiram sobre a percepção do valor e do impacto social da profissão. No que se refere ao ingresso na Licenciatura em Ciências Biológicas, apresentaram-se circunstâncias relacionadas à “[...] vontade de atuar no mercado de trabalho como pesquisadores não como professores [...]” (Araújo; Gomes, 2022, p. 328), a uma escolha sem relação direta com a “[...] docência da Biologia, mas à possível convergência do conteúdo do curso com sua ocupação técnica [...]” (Costa; Rezende, 2014, p. 158) e ao curso como escolha secundária e falta de afinidade com a profissão docente (Santos et al., 2014). A desvalorização da docência na educação básica apresentou-se como desestimulante na pretensão de atuação docente nesse nível de ensino, de modo que o ensino superior foi indicado como mais valorizado e gratificante, sendo eleito como principal objetivo profissional (Santos et al., 2014). Na análise de Araújo e Gomes (2022, p. 344), essa preferência pode estar “[...] relacionada à remuneração salarial do professor do ensino básico e às condições de trabalho na escola”.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas emergiu como ponto de reflexão no desenvolvimento da identidade docente, visto que os modelos disponíveis na formação dimensionam e produzem significados do ser professor. Ressaltou-se que o modo como os licenciandos concebem a docência deve ser assumido como objeto de questionamento e discussão no curso, o que incluiu “[...] visão ingênua sobre o cientista [...] mesmo da área de Ciência [...]”, concepções idealizadas da docência, perspectiva de centralidade do professor e passividade do aluno, predominância da representação da sala de aula como ambiente de trabalho e do quadro, giz e livro como recursos e materiais de ensino (Goldschmidt et al., 2016, p. 28). Identificaram-se ainda as “[...] preconceções superficiais da realidade escolar, influenciada por sua visão enquanto alunos [...]” (Oliveira; Schneider, 2016, p. 30) e a imagem docente comparada ao herói (Costa; Rezende, 2014), ambas posicionadas como demanda

formativa de reflexão. No âmbito da estrutura do curso, ao conteúdo da licenciatura foi atribuída a capacidade de fragilizar a construção da identidade docente (Costa; Rezende, 2014), e às disciplinas pedagógicas foram associadas a necessidade de ultrapassar a ideia reducionista de que constituir-se docente é ter “[...] conhecimento e domínio do conteúdo a ser ministrado [...]” (Oliveira; Schneider, 2016, p. 29). Apontaram-se como fonte de preocupação pelos efeitos identitários a carga horária do curso, o “[...] ensino predominante do tipo conteudista [...]” (Feitosa, 2021, p. 34) e a promoção de “[...] competências e habilidades para o ensino que esteja ligado [...] ao diálogo entre a cultura científica e as culturas dos estudantes [...]” (Baptista; Santos, 2019, p. 97). Mudanças na estrutura curricular (Souza; Reis; Dias, 2022) e metodológica (Araújo; Gomes, 2022) foram destacadas como necessárias para favorecer a identificação com a docência e a constituição da identidade profissional do professor de Ciências e Biologia.

Como tema comum, os estudos sustentam que a autoria de si como docente na Licenciatura em Ciências Biológicas se constitui na articulação entre processos subjetivos de ressignificação, mediação da linguagem e das narrativas, e relações de alteridade e reconhecimento. Essa convergência revela que a percepção e a avaliação de si como professor não resultam de um processo linear de aquisição de saberes, mas de um movimento reflexivo e relacional no qual o sujeito se posiciona, se questiona e se reconstrói a partir das experiências formativas e das interações com o outro.

No plano das fragilidades, verifica-se que, embora os estudos reconheçam a dimensão afetiva e emocional como constitutiva da identidade, poucos a tomam como eixo analítico central. A empatia, a ansiedade, as inseguranças e os vínculos afetivos com a docência aparecem como achados recorrentes, mas permanecem frequentemente como elementos secundários na análise. Nota-se igualmente que as tensões relativas à opção pela carreira e à desvalorização da profissão são descritas, mas raramente articuladas às concepções de identidade que os próprios estudos adotam. O predomínio de recortes transversais restringe, como na categoria anterior, o alcance da compreensão sobre o caráter processual e temporal que os autores atribuem à constituição identitária.

Como encaminhamento para o campo, os achados sinalizam a pertinência de investigações que integrem as dimensões subjetivas, narrativas e relacionais da autoria de si como docente, explorando como essas dimensões se condicionam mutuamente na constituição identitária durante a formação inicial na Licenciatura em Ciências Biológicas. Os estudos revisados descrevem essas dimensões e reconhecem sua relevância, mas tendem a privilegiar uma delas sem explicitar as relações de interdependência com as demais. Indica-se também a

pertinência de pesquisas que examinem como as concepções ingênuas e idealizadas da docência, identificadas nos achados, se transformam ou persistem ao longo da formação, em diálogo com os processos de ressignificação que os próprios estudos apontam como constitutivos da identidade.

10.3 Identidade em condições formativas institucionais

A identidade docente é apresentada, nesta categoria, a partir de análises de contextos, circunstâncias e disposições formativas da Licenciatura em Ciências Biológicas. A característica fundamental que articula os estudos é a compreensão de que as condições institucionais do curso não operam como pano de fundo da constituição identitária, mas como configuradoras ativas desse processo. A orientação epistemológica que os articula é a da identidade docente constituída nas e pelas condições formativas institucionais. A partir dessa orientação, os trabalhos se organizam em torno de três dimensões analíticas, a saber, o projeto formativo e a organização curricular, os dispositivos formativos e as relações institucionais, e as tensões, controvérsias e contraidentidades geradas nas condições institucionais.

10.3.1 Perspectivas Teórico-Epistemológicas

Como tônica comum, os artigos compreendem a identidade docente como processo em constante desenvolvimento, constituído na convergência entre dimensões individuais e coletivas, mediado pelas condições formativas institucionais da Licenciatura em Ciências Biológicas. Essa concepção evidencia a articulação entre dimensões subjetivas e sociais na construção identitária, abrangendo autoavaliação, atribuição de significados, expectativas da profissão e interações no cenário formativo (Alcantara; Souza, 2016; Chefer; Santos; Oliveira, 2018; Silva; Mendonça, 2020). A identidade foi concebida como uma construção dialética entre indivíduo e sociedade, especificamente o mundo escolar, com consequente continuidade de “[...] (re)formação [...]” (Arruda; Araújo; Passos, 2018, p. 2), configurada ao longo da vida formativa e de trabalho na escola num flexível e variável “[...] movimento construtivo dos professores em suas esferas e dimensões pessoais e profissionais [...]” (Chefer; Santos; Oliveira, 2018, p. 657).

10.3.1.1 Projeto formativo e organização curricular na constituição identitária

A identidade docente é aqui analisada a partir de como o desenho curricular, o projeto formativo e a comunicação dos objetivos institucionais configuram a constituição identitária na Licenciatura em Ciências Biológicas.

A ênfase dada por Alcantara e Souza (2016) esteve no alcance comunicacional dos objetivos e do projeto formativo, adotando o argumento de que esse aspecto produz significados importantes na construção de uma identidade com a docência, por poder orientar a intencionalidade na escolha pelo curso, a disposição em permanecer e a distinção precisa entre a licenciatura e o bacharelado em Ciências Biológicas. Os autores articularam a constituição identitária à autoavaliação e à atribuição de significado baseadas nas características individuais e nas expectativas da profissão, evidenciando que as condições institucionais do projeto formativo incidem diretamente sobre os processos internos de percepção do ser docente.

A função formativa institucional como determinante na identificação com a docência foi aprofundada por Chefer, Santos e Oliveira (2018), ao evidenciarem que, embora não seja a única, a função formativa institucional apresentou-se como determinante na identificação com a docência e na construção da identidade docente em Ciências e Biologia. Os aspectos da formação inicial que contribuíram com esse processo foram, segundo as autoras, as concepções profissionais do cenário formativo e dos currículos; a ação docente pela relação teoria e prática; o envolvimento em atividades do exercício da docência e o impacto da relação entre licenciando e professores formadores. As autoras trouxeram a compreensão de que as identidades docentes se constituem numa contínua “[...] (re)construção [...]” (p. 657), configurada ao longo da vida formativa e de trabalho na escola.

A composição multifacetada da identidade docente, marcada por flexibilidade e instabilidade ao longo da formação, foi analisada por Silva e Mendonça (2020), no decorrer da formação acadêmica e da atividade profissional, referindo a possibilidade de categorizá-la como “[...] ‘identidade para si’ e ‘identidade para o outro’ [...]” (p. 6). Os autores consideraram os aspectos subjetivos motivação e autoconhecimento na concepção multifacetada da identidade, abrangendo a disposição para atuação no magistério e a consciência do impacto emocional das frustrações e satisfações vivenciadas em experiências proporcionadas pela licenciatura. Reconheceram, ainda, que a identidade docente é formada por condições objetivas e subjetivas nas experiências formativas, nas expectativas e representações da profissão e nas dificuldades impostas pela desvalorização da carreira profissional.

10.3.1.2 Dispositivos formativos e relações institucionais na constituição identitária

A literatura alocada neste eixo compreende a identidade docente a partir de dispositivos institucionais específicos e das interações que eles geram como mediadores da constituição identitária nas condições formativas da Licenciatura em Ciências Biológicas.

Arruda, Araújo e Passos (2018) analisaram a relação com o saber como eixo constitutivo da identidade nas condições institucionais, articulando-a ao conceito do triângulo didático-pedagógico (professor, estudante e saber). Os autores partiram da premissa de que a identidade docente na licenciatura é formada e transformada nas interações estabelecidas nesse triângulo. A Matriz 3x4 permitiu a análise de como os licenciandos percebiam e se relacionavam com o ensino, a aprendizagem e o saber, possibilitando evidenciar a centralidade das percepções epistêmicas, pessoais e sociais na formação da identidade. Considerou-se que “[...] querer ser professor vincula-se: às percepções do estudante sobre outros professores [...], à participação em experiências didáticas interessantes, como o PIBID [...]”, além de fatores como “[...] funcionamento da escola [...], à posição de destaque ocupada pelo professor [...]” e a “[...] influência ou estímulo de outros professores [...]” (p. 13). Os autores destacaram que o estágio curricular supervisionado e as atividades de ensino como os programas de iniciação à docência visibilizam a constituição do ser docente e marcam o processo de transição de estudante para professor, condição considerada significativa na construção identitária na licenciatura.

O estágio curricular supervisionado como espaço institucional de construção da profissionalidade e da identidade foi focalizado por Reis e Dias (2022). Os autores indicaram que os processos mnemônicos e vivenciais na formação das percepções sobre o modelo de docente, bem como as aprendizagens e a ampliação das capacidades cognitivas referentes aos conhecimentos profissionais específicos da docência, compõem a multidimensionalidade da identidade. A relação com o supervisor do estágio foi considerada determinante, sendo este um “[...] colaborador na aquisição da identidade profissional, pois é na dinamicidade das relações e troca de experiências que compreendemos os diferentes saberes, as vivências pessoais e educacionais que envolvem a relação [...]” (p. 137).

10.3.1.3 Tensões, controvérsias e contraidentidades nas condições institucionais

Partindo das tensões vivenciadas no ambiente acadêmico, a literatura deste eixo privilegia como as condições institucionais se configuram como cenários de conflitos, disputas e contraidentidades entre o modelo formativo da licenciatura e as identificações dos licenciandos com a docência.

Allain e Coutinho (2017), inspirados na Teoria Ator-Rede, assumiram o conceito de controvérsias como lente analítica no estudo de situações em que há dissenso entre actantes, refletindo diferentes interesses, valores e práticas envolvidos diretamente na formação identitária de licenciandos em Ciências Biológicas. Valendo-se da cartografia de controvérsias, os autores puderam mapear “[...] as associações e os desvios ocorridos no percurso de identificação dos sujeitos pesquisados com a licenciatura [...]” (p. 18), descrevendo as redes identitárias que fortalecem a identidade com a profissão docente e as redes contraidentitárias. As redes desviantes foram associadas à noção de contraidentidade docente, configurada numa profissionalidade na qual o professor assume “[...] múltiplas funções, inclusive a docência, e não prioritariamente a docência, como seria o esperado para um curso de licenciatura [...]” (p. 3). Os autores destacaram o curso de licenciatura a partir da concepção de cenários formativos nos quais disputas, atores e interesses aproximam ou desviam de identificações com a docência.

Em desdobramento dessa perspectiva, Allain e Coutinho (2018) trouxeram o conceito de performatividade como fundamento de que as identidades docentes se constituem na ação de modo dinâmico e relacional, sendo afetadas e reconstruídas pelos vínculos e pelas interações entre diferentes elementos dos contextos formativos e das práticas nas quais os licenciandos se envolvem na licenciatura. As identidades foram conceituadas como “[...] um ator-rede, isto é, como um emaranhado de conexões heterogêneas (professores, alunos, currículos, escolas, vivências) [...]” (p. 366), recorrendo para isso a tipologias identitárias agindo em circunstâncias, contextos e grupos no cenário formativo. A performatividade, nesse sentido, articula-se às controvérsias identificadas no trabalho anterior ao evidenciar que as condições institucionais não produzem identidades estáveis, mas configurações identitárias em permanente negociação.

10.3.2 Perspectivas Metodológicas

Os estudos desta categoria apresentaram diversidade de abordagens, procedimentos, instrumentos de coleta e métodos de análise, sintetizados no Quadro 5. Predominaram pesquisas de abordagem qualitativa (Reis; Dias, 2022; Silva; Mendonça, 2020; Chefer; Santos; Oliveira, 2018), com uma pesquisa articulando abordagens qualitativa e quantitativa (Alcantara; Souza, 2016). Chefer, Santos e Oliveira (2018) especificaram também o procedimento de pesquisa documental.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, a entrevista foi adotada em diferentes formatos: sem roteiro prévio determinado (Arruda; Araújo; Passos, 2018) e com sequência de perguntas abertas pré-determinadas (Silva; Mendonça, 2020). Questionários com

respostas abertas e fechadas foram utilizados por Alcantara e Souza (2016) e por Reis e Dias (2022). O Grupo Focal foi adotado por Allain e Coutinho (2017, 2018).

Para a análise dos dados, os trabalhos recorreram à Análise de Conteúdo de Bardin (Chefer; Santos; Oliveira, 2018; Reis; Dias, 2022; Silva; Mendonça, 2020), à Cartografia de Controvérsias nos termos da Teoria Ator-Rede associada a aspectos da Análise de Conteúdo (Allain; Coutinho, 2017), à orientação teórico-metodológica da Teoria Ator-Rede com tipologias identitárias de Gee (Allain; Coutinho, 2018) e à Análise Textual Discursiva (Arruda; Araújo; Passos, 2018).

Quadro 5. Síntese metodológica dos estudos da categoria Identidade em condições formativas institucionais.

Autor(es)	Abordagem	Procedimento	Instrumento de coleta	Método de análise
Alcantara e Souza (2016).	Quanti-qualitativa.	-	Questionário (respostas abertas e fechadas).	-
Allain e Coutinho (2017).	-	-	Grupo Focal.	Cartografia de Controvérsias (TAR); aspectos da Análise de Conteúdo.
Allain e Coutinho (2018).	-	-	Grupo Focal.	TAR; tipologias identitárias de Gee.
Arruda, Araújo e Passos (2018).	-	-	Entrevista (sem roteiro prévio).	Análise Textual Discursiva.
Chefer, Santos e Oliveira (2018).	Qualitativa.	Pesquisa documental.	-	Análise de Conteúdo (Bardin).
Reis e Dias (2022).	Qualitativa.	-	Questionário (discursivas e múltipla escolha).	Análise de Conteúdo (Bardin).
Silva e Mendonça (2020).	Qualitativa.	-	Entrevista (perguntas abertas pré-determinadas).	Análise de Conteúdo (Bardin).

Fonte: A autora.

10.3.3 Síntese dos achados

Os estudos desta categoria revelaram achados convergentes sobre a constituição da identidade docente nas condições formativas institucionais da Licenciatura em Ciências Biológicas, ao mesmo tempo em que expuseram tensões estruturais e lacunas que merecem consideração.

A Educação Básica foi indicada como cenário importante para a decisão pelo ingresso no curso e pelo interesse na profissão. Esse aspecto evidenciou-se em elementos como os vínculos afetivos estabelecidos com a disciplina, a relação com os professores, qualificada como decisiva nesse processo (Arruda; Araújo; Passos, 2018), as experiências escolares

consequentes da ação docente e as percepções sobre a profissão, estas agindo tanto para desviar quanto para fortalecer a construção de uma identidade profissional (Allain; Coutinho, 2017). No contexto da licenciatura, a relação com os professores da área de Educação e de Ensino e a concepção de docência por eles apresentada foram referidas como elementos importantes no processo de identificação com a profissão, quando houve qualidade da dinâmica relacional, interesse em auxiliar nos processos formativos, senso de propósito e envolvimento ativo no desenvolvimento dos saberes específicos da profissão (Allain; Coutinho, 2017; Reis; Dias, 2022; Silva; Mendonça, 2020).

O ingresso na Licenciatura em Ciências Biológicas foi analisado tendo em conta ideias prévias sobre a profissão e motivações para escolha do curso. As condições de entrada foram constituídas por uma variedade de fatores que incluíram concepções reducionistas do trabalho docente, incentivo familiar, afinidades e desinformação institucional acerca da modalidade, critério da qualidade do curso na instituição (Alcantara; Souza, 2016), conveniência pela baixa concorrência em comparação ao bacharelado e oportunidade de entrada nessa etapa de ensino (Allain; Coutinho, 2017), além de aspectos como via alternativa para o bacharelado em Ciências Biológicas e influência da localização do campus (Silva; Mendonça, 2020). Nessas múltiplas razões, verificaram-se representações negativas sobre a docência como a desvalorização social e os baixos salários, bem como a associação da profissão biólogo ao prestígio social e científico. Como contraponto, houve indicações de perspectivas positivas ligadas ao desejo de prosseguimento na carreira e de contribuições para inovação no ensino.

Tensões curriculares e institucionais foram evidenciadas na dicotomia licenciatura-bacharelado. Silva e Mendonça (2020) indicaram um currículo e uma atuação docente que prioriza a formação do biólogo em detrimento da formação do professor de Ciências e Biologia. As avaliações das vivências no curso para a formação docente incluíram o currículo que desprivilegia a docência em seu próprio processo formativo, a subvalorização das atividades de ensino e de extensão pela universidade, o pouco ou nenhum investimento em projetos e atividades para o desenvolvimento profissional docente, a falta de articulação entre conteúdo da área de Biologia e disciplinas da área de Educação e Ensino, a postura de professores que não se reconhecem como formadores de professores de Ciências e Biologia e as disciplinas de educação e ensino com predominante natureza teórica e sobreposição de conteúdo (Allain; Coutinho, 2017). A secundarização da docência e a ideia controversa de isonomia profissional assumida pelo próprio curso, sua coordenação e pelo currículo vigente foram identificadas como uma rede de vivências que enfraquecem a identificação com a docência (Allain; Coutinho, 2018).

Os programas institucionais para formação docente e o estágio supervisionado curricular reuniram referências de impacto positivo na formação e na identificação com a docência. Contudo, considerou-se o caráter suplementar e condicionante das atividades extracurriculares e a necessária promoção do desenvolvimento da atividade docente como condição curricular durante todo percurso formativo (Silva; Mendonça, 2020). A vivência profissional nesses termos operou como indicador de aproximação do professor em formação com as situações reais do ensino na escola, ampliando a dimensão prática e reflexiva de suas ações e promovendo identificação com a profissão (Allain; Coutinho, 2018; Chefer; Santos; Oliveira, 2018).

De modo convergente, os trabalhos sustentam que as condições formativas institucionais da Licenciatura em Ciências Biológicas não operam como pano de fundo neutro da constituição identitária, mas como configuradoras ativas do processo. A organização curricular, a concepção de docência assumida pelo curso, a qualidade das relações com os formadores e a existência ou ausência de dispositivos como o estágio e os programas de iniciação à docência incidem diretamente sobre a identificação ou o distanciamento dos licenciandos com a profissão. A tensão estrutural entre a formação do biólogo e a formação do professor emergiu como o achado mais consistente e transversal da categoria, revelando que a dicotomia licenciatura-bacharelado não é apenas uma questão curricular, mas uma condição institucional que fragiliza a constituição identitária ao secundarizar a docência no próprio espaço formativo que deveria priorizá-la.

Quanto às fragilidades, identifica-se que os estudos descrevem as tensões institucionais, mas poucos analisam como os licenciandos negociam essas tensões no percurso formativo. As contradições e os desvios da identificação com a docência são mapeados, porém os processos pelos quais alguns licenciandos superam essas condições adversas e constroem uma identidade docente a despeito delas permanecem pouco explorados. A recorrência de recortes transversais compromete, como nas categorias anteriores, a compreensão de como as condições institucionais incidem sobre a identidade ao longo do tempo. Registra-se, ainda, que a relação entre as condições institucionais e as dimensões subjetivas e afetivas da constituição identitária é referida, mas pouco integrada de modo explícito.

Como horizonte investigativo, os achados evidenciam a necessidade de pesquisas que analisem como as múltiplas condições institucionais, tais como a organização curricular, a concepção de docência do curso, a qualidade das relações com formadores, os dispositivos formativos e as tensões licenciatura-bacharelado, interagem na produção e negociação de sentidos para a constituição da identidade docente durante a formação inicial na Licenciatura

em Ciências Biológicas. Os estudos revisados caracterizam essas condições e assinalam sua importância, mas tendem a analisá-las de modo segmentado, sem tornar explícitas as conexões entre elas. Indica-se também a pertinência de pesquisas que investiguem como as condições institucionais interagem com os processos subjetivos de ressignificação e com as dinâmicas relacionais analisados nas categorias anteriores, uma vez que a constituição identitária não se restringe a uma única dimensão analítica, mas se produz na convergência entre condições institucionais, autoria de si e práticas de ensino.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão sistemática teve como propósito analisar como a identidade profissional docente na Licenciatura em Ciências Biológicas tem sido estudada na produção científica brasileira no período de 2013 a 2023. A síntese de 38 artigos, organizada em três categorias analíticas fundamentadas em Beijgaard, Meijer e Verloop (2004) e construídas por meio do procedimento de síntese temática (Thomas; Harden, 2008), permitiu compor um panorama do estado do conhecimento no campo, evidenciando convergências, fragilidades e demandas que atravessam as pesquisas sobre a constituição do ser professor de Ciências e Biologia.

No que se refere à Questão Específica sobre os elementos que compõem a pesquisa sobre identidade profissional docente na Licenciatura em Ciências Biológicas, a revisão revelou um conjunto recorrente de componentes articulados nas três categorias. A concepção de identidade docente como processo contínuo, multidimensional e situado constituiu o elemento mais transversal, convergindo para o entendimento de que não se trata de um estado fixo, mas de uma construção permanente que envolve dimensões pessoais, relacionais e institucionais. Os saberes experienciais, a prática reflexiva, as dinâmicas de pertencimento e reconhecimento, os processos subjetivos de ressignificação e as condições formativas do curso emergiram como componentes que, embora analisados de modo predominantemente isolado pelos estudos, operam de forma articulada e interdependente na constituição identitária. O estágio supervisionado e o PIBID foram identificados como espaços privilegiados dessa constituição, o que revela, simultaneamente, a relevância dessas experiências e uma dependência significativa de dispositivos pontuais para que o processo identitário se efetive na formação inicial.

Quanto à Questão Específica sobre o que caracteriza a pesquisa nesse campo, verificou-se a predominância de estudos qualitativos, com amostras reduzidas e recortes transversais, que privilegiam momentos específicos da formação, sobretudo o estágio e a participação em programas de iniciação à docência. As pesquisas se organizaram em torno de três lócus epistemológicos distintos, que compreendem as práticas de ensino, a percepção avaliativa e a autoria de si como docente, e as condições formativas institucionais. Essa configuração indica a maturidade temática do campo ao reconhecer a multiplicidade de dimensões envolvidas na constituição identitária. Contudo, evidencia também uma fragmentação analítica na qual cada estudo tende a privilegiar uma dimensão sem articulá-la às demais. A dimensão afetiva e emocional, embora referida como constitutiva da identidade em vários trabalhos, raramente foi tratada como eixo analítico central. A ausência de estudos longitudinais que acompanhem a

trajetória identitária dos licenciandos ao longo da formação inicial constitui lacuna relevante, considerando que os próprios estudos reconhecem a identidade como fenômeno processual e contínuo, mas a investigam predominantemente em momentos pontuais.

Em relação à Questão Específica sobre as demandas indicadas na pesquisa, os achados assinalaram a necessidade de enfrentamento de fragilidades curriculares que secundarizam a docência no próprio espaço formativo da licenciatura, manifestas na desarticulação entre teoria e prática, na sobrevalorização dos conteúdos específicos de Biologia em detrimento da formação pedagógica e na postura de formadores que não se reconhecem como formadores de professores. A tensão estrutural entre a formação do biólogo e a formação do professor emergiu como achado consistente e transversal, revelando que a dicotomia licenciatura-bacharelado opera como condição institucional que fragiliza a constituição identitária. As pesquisas indicaram a importância da inserção precoce e contínua na escola, da valorização da dimensão pessoal, autobiográfica e reflexiva na formação, e da articulação entre universidade e escola como condições para o fortalecimento da identificação com a docência. Apontaram ainda a premência de políticas coletivas que assegurem o desenvolvimento de competências necessárias à profissionalização e à construção da identidade docente na formação inicial.

Cumprir reconhecer que este estudo se inscreve nas fronteiras estabelecidas por seu próprio delineamento metodológico. O recorte temporal de 2013 a 2023 e a utilização exclusiva do Portal de Periódicos da CAPES como fonte de busca podem ter excluído produções relevantes publicadas em outros repositórios ou em período posterior. A restrição a artigos em periódicos revisados por pares, embora assegure rigor na seleção, não contempla contribuições presentes em teses, dissertações e trabalhos em eventos que integram o campo. Como agenda de pesquisa futura, indica-se a atualização do corpus e a pertinência de investigações que examinem como as múltiplas dimensões envolvidas na constituição da identidade docente se articulam e se interdependem no processo formativo, superando a análise segmentada que predomina nos estudos revisados.

A revisão sistemática aqui apresentada oferece um panorama analítico do estado do conhecimento sobre a identidade profissional docente na Licenciatura em Ciências Biológicas, contribuindo para que futuras investigações aprofundem as relações entre identidade e profissionalidade e para que programas formativos articulem, de maneira qualificada, os saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais. A identidade docente nesse contexto expressa tanto os processos históricos e sociais da formação inicial quanto mobiliza perspectivas analíticas que favoreçam o pertencimento à docência, a valorização da profissão e a ressignificação dos espaços de ensino na Licenciatura em Ciências Biológicas.

ARTIGO 3

TEORIA SUBSTANTIVA DA IDENTIDADE DOCENTE COMO CONFIGURAÇÃO SITUADA E INTERDEPENDENTE: DO DÉFICIT À PERMANÊNCIA NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

*A Substantive Theory of Teaching Identity as a Situated and Interdependent Configuration:
From Deficit to Permanence in the Biological Sciences Licentiate Degree*

RESUMO

A formação de professores de Biologia no Brasil é historicamente atravessada por tensões simbólicas e relacionais que secundarizam o magistério. Este artigo investiga como a identidade profissional docente se configura e se sustenta na Licenciatura em Ciências Biológicas diante dessas tensões. Em alinhamento com a Teoria Fundamentada nos Dados construtivista (Charmaz, 2009), realizaram-se três grupos focais com licenciandos concluintes de Instituições Federais de Ensino Superior do Norte e Nordeste do Brasil. A análise pelo Método Comparativo Constante indica que a identidade não é um atributo estático, mas uma Configuração Situada e Interdependente, na qual a permanência na profissão é articulada ativamente pelo licenciando por meio de três Constructos Psicossociais de Integração: a Navegação Temporal (busca por coerência biográfica), a Relacionalidade (negociação política por pertencimento e legitimação relacional) e a Regulação (sustentação afetiva e elaboração da integridade do self). Conclui-se que a instância mobilizadora da docência é a própria identidade exercida como agência. O estudo desloca a lente analítica do déficit para a permanência, sinalizando a urgência de arranjos formativos que oportunizem inserção escolar mediada, redes de mentoria de autorização profissional e espaços institucionais de acolhimento afetivo.

Palavras-chave: Identidade Docente; Formação de Professores; Ensino de Biologia; Teoria Fundamentada nos Dados; Permanência Docente.

ABSTRACT

Biology teacher education in Brazil is historically permeated by symbolic and relational tensions that marginalize the teaching profession. This article investigates how professional teaching identity is configured and sustained in the Biological Sciences Licentiate degree in the face of these tensions. In alignment with Constructivist Grounded Theory (Charmaz, 2009), three focus groups were conducted with graduating licentiate students from Federal Higher Education Institutions in the North and Northeast regions of Brazil. Analysis through the Constant Comparative Method indicates that identity is not a static attribute, but a Situated and Interdependent Configuration in which permanence in the profession is actively articulated by the licentiate student through three Psychosocial Constructs of Integration: Temporal Navigation (pursuit of biographical coherence), Relationality (political negotiation for belonging and relational legitimation), and Regulation (affective sustaining and elaboration of self-integrity). The study concludes that the mobilizing instance of teaching is identity itself exercised as agency. This research shifts the analytical lens from deficit to permanence, signaling the urgency of educational arrangements that provide mediated school insertion, mentoring networks for professional authorization, and institutional spaces for affective support.

Keywords: Teaching Identity; Teacher Education; Biology Education; Grounded Theory; Teaching Permanence.

12 INTRODUÇÃO

A formação de professores de Biologia no Brasil encontra-se historicamente atravessada por tensões curriculares e disputas epistemológicas. No cerne desse cenário, destaca-se a *bacharelização* dos cursos de Licenciatura, fenômeno que tende a secundarizar os saberes pedagógicos em favor de um perfil técnico-científico voltado à pesquisa biológica estrita (Allain; Coutinho, 2017; Antiqueira, 2018). Diante da hegemonia desse currículo oculto e das hierarquias acadêmicas, o *tornar-se professor* não se constitui como desdobramento natural da obtenção do diploma, mas exige uma complexa mobilização psicossocial e política do sujeito. Nesse contexto, compreendemos a identidade profissional docente como constitutivamente relevante, concebida não como um inventário estático de atributos, mas como a instância articuladora e mobilizadora (Silva; Silva, 2025) da multiplicidade do ser professor (Gatti, 1996; Nóvoa, 1992).

Para apreender a complexidade dessa processualidade, o presente artigo afasta-se de forma incisiva de visões essencialistas, as quais reduzem a docência a uma vocação inata, e de abordagens que reduzem a identidade docente a determinações externas, alinhando-se a modelos críticos-integrativos (Diniz-Pereira, 2016). Sob essa perspectiva, a identidade docente é concebida como uma relação interpretativa entre a elaboração de si e as condições institucionais. Como referencial teórica e metodológica, a investigação apropria-se da vertente construtivista da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) (Charmaz, 2009) e do Interacionismo Simbólico (Blumer, 1969), articulando a matriz psicossocial de Erikson (1968) não como um referencial prescritivo, mas como lente conceitual sensibilizante para interrogar ativamente a empiria.

O estado da arte sobre o tema, tal como sistematizado nas seções subsequentes deste artigo, revela uma expressiva propensão ao diagnóstico das crises e dos déficits, descrevendo de forma exaustiva as fragilidades que o licenciando vivencia como afastadoras da docência. Contudo, faz-se necessário avançar para além do diagnóstico da ruptura e investigar como a permanência¹ docente, isto é, como o licenciando negocia, elabora e afilia-se à profissão em um contexto adverso. Nesse sentido, cumpre destacar um refinamento epistemológico decisivo ocorrido no transcurso desta pesquisa. A investigação partiu de uma indagação inicial focada em identificar quais *elementos* estáticos constituíam a identidade docente, tomando-os,

¹ A permanência docente, nesta teorização, não se restringe à aceção administrativa e estatística de retenção acadêmica (o mero não abandono físico do curso). Designa o trabalho ativo, afetivo e político por meio do qual o licenciando sustenta o seu projeto profissional frente a contextos de subalternização, ressignificando a vulnerabilidade vivenciada na formação como afiliação identitária e autoria da prática. A teoria substantiva aqui delineada organiza-se a partir desse fenômeno.

contudo, como meros pontos de partida (Charmaz, 2009). À medida que a análise avançou por meio do Método Comparativo Constante, identificamos que a constituição identitária não se reduzia a uma posse invariável de elementos binários, mas se tratava de um movimento ativo, tensionado e multidimensional de permanência. Diante da densidade dessa imersão empírica, a questão central foi iterativamente reformulada para indagar: *Como a identidade profissional docente se configura e se sustenta na Licenciatura em Ciências Biológicas diante das tensões formativas inerentes ao curso?* Tal reelaboração expressa o rigor indutivo da pesquisa, pois o modelo teórico não foi imposto por molduras analíticas *a priori*, mas coconstruiu-se em estrito alinhamento com a processualidade e a agência vivenciadas pelos licenciandos.

Para responder a este questionamento, a investigação, em alinhamento com objetivos de natureza interpretativa, propõe-se a compreender o processo de constituição da identidade profissional docente, resultando na elaboração de uma teoria substantiva coconstruída a partir das vivências dos licenciandos. O contexto da pesquisa abrangeu cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) localizadas nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Os participantes consistiram em licenciandos concluintes, regularmente matriculados nos Estágios Curriculares Supervisionados obrigatórios de regência. A produção de dados ocorreu por meio de três grupos focais dialógicos, conduzidos até o alcance da saturação teórica. O *corpus* foi analisado sistematicamente pelo Método Comparativo Constante, percorrendo as etapas de codificação inicial, focalizada e teórica, com o gerenciamento do *software* Atlas.ti.

Por fim, visando proporcionar uma leitura fluida e coerente do modelo teórico delineado, este texto encontra-se organizado em cinco seções principais, além desta introdução. A Revisão de Literatura sistematiza os debates contemporâneos sobre as tensões na formação do professor de Biologia; o Referencial Teórico situa as premissas teóricas e epistemológicas da pesquisa; a seção de Métodos detalha o rigor do percurso analítico construtivista; a Análise apresenta os elementos identificatórios que o licenciando mobiliza ativamente e a configuração relacional na qual os articula; e a Discussão desenvolve a teoria substantiva da Identidade Docente como uma Configuração Situada e Interdependente. A Conclusão sintetiza as respostas à questão de pesquisa, o avanço teórico e as implicações para a formação docente.

13 REVISÃO DA LITERATURA

O estudo da identidade docente na licenciatura em Ciências Biológicas assume relevância e pertinência devido à sua dinâmica constitutiva e às implicações diretas na adesão a princípios profissionais, na permanência na carreira e na identificação com o magistério (Silva; Silva, 2026). Essencialmente, a literatura da área integra pesquisas a partir de diferentes perspectivas analíticas, as quais examinam os processos, as condições e os contextos que qualificam os investimentos objetivos e subjetivos dos licenciandos ao longo das vivências formativas e da configuração da identidade docente.

13.1 Das práticas na comunidade profissional

Tomando como ponto de partida das práticas na comunidade profissional, a identidade docente na Licenciatura em Ciências Biológicas tem sido estudada como um processo contínuo e indissociável da apropriação de saberes, padrões, habilidades e recursos ocupacionais da profissão. Em Lima e Matias (2019), o destaque investigativo recai sobre a validação dos contextos de vida de licenciandos, viabilizada pelas disciplinas pedagógicas e pelas práticas de ensino dos professores formadores. Estes autores demonstram que a articulação entre os conhecimentos do conteúdo, as ações de ensino e as especificidades regionais (aliada a um arranjo formativo voltado à interiorização) favorece o reconhecimento do licenciando como membro de um corpo coletivo e mediador do saber científico em seu próprio contexto.

Considerando a inserção em atividades do grupo profissional, o estudo de Mendonça e Soares (2018), destaca a congruência entre o ser e o fazer docente no percurso formativo. Evidenciou-se que a participação ativa em experiências conjuntas de ensino e o adensamento da relação teoria e prática no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), favoreceram o processo de identificação com a docência em Biologia. Isso ocorreu porque o programa proporcionou uma aproximação efetiva com a Educação, induzindo os licenciandos a reorganizarem os seus sentidos e a redirecionarem os seus investimentos afetivos e crenças sobre o ensino. É justamente por esse potencial mobilizador que o estudo aponta a capacidade inovadora das pesquisas sobre políticas públicas, as quais lançam luz sobre os processos de filiação identitária no curso.

Ainda sobre a dimensão constitutiva das práticas, Sousa e Araújo (2023) investigaram o estágio curricular supervisionado como locus de pesquisa da construção da identidade com a docência em Biologia. A inserção nesse espaço formativo conferiu sentimento de adequação profissional nas licenciandas, viabilizado pela regulação da segurança no desempenho do papel

docente. Verificou-se que a identificação como professoras consolidou-se a partir da interpretação afirmativa da ação pedagógica; assim, o êxito nas estratégias didáticas atuou como indicador afetivo associado à função docente, o que propiciou uma percepção positiva de si. A partir disso, os autores salientam a centralidade de se pesquisar a relação entre a experiência de regência e autopercepção profissional, visto que a avaliação que o sujeito faz de si é diretamente afetada pelas exigências da sala de aula.

O chão da escola como espaço formativo também figurou no estudo de Silva, Soares e Valle (2021), sob a premissa de que as experiências no PIBID e nos Estágios Curriculares Supervisionados favorecem a identidade profissional na dinâmica do saber ser e saber fazer. A interação entre os licenciandos e a instituição escolar propiciou uma integração funcional, desencadeando a ressignificação dos saberes experienciais e a identificação como professores de Biologia. A análise acrescenta que esse vínculo constitutivo se atualiza continuamente por meio da reflexão crítica sobre a própria prática.

Associando o contexto às relações práticas, Takahashi e Lorencini Júnior (2019) trazem a perspectiva da construção de uma identidade social docente referenciada no reconhecimento do outro e na validação de pertencimento ao grupo. Constatou-se que o ponto-chave da identificação docente na formação em Ciências Biológicas reside na socialização profissional. Nesse contexto de agência, as licenciandas ressignificaram a compreensão do ser professora a partir da diferenciação intergrupos e reelaboraram os compromissos valorativos atrelados à docência. Essa compreensão sinaliza a urgência de eleger o contexto profissional e as interações de pertencimento como eixos centrais na produção de sentidos no currículo das licenciaturas.

13.2 Da percepção avaliativa de si

Nesse campo, um segundo grupo de estudos oferece análises referenciadas na autopercepção e na reflexividade dos próprios licenciandos. Maciel e Rosa (2016), a partir de registros de relatórios, estudaram a constituição da identidade docente por meio dos sentidos produzidos nas experiências de estágio. Assumiu-se que a apropriação do ser professor desenvolve-se mediante a reflexão sobre a prática e sobre si mesmo, qualificada na inter-relação com o outro. As análises dos relatos evidenciaram que o processo de identificação incluiu a renegociação de sentidos sobre a escola, a legitimação do próprio lugar e a disposição de afetos na prática de ensino.

Também recorrendo a registros escritos, o trabalho de Tonello (2020), assumiu a escrita narrativa como dispositivo de metarreflexão analítica ao longo do percurso formativo. As reflexões desenvolvidas nessas narrativas atravessaram os ambientes escolares e o próprio self

docente, sendo sintetizadas em quatro movimentos interligados: a consciência de si como professor, a problematização da sala de aula, a busca de sentido para o ensino e a ressignificação das ações. Como implicação analítica, o estudo aponta a centralidade da reflexividade crítica em contextos reais de ensino para que o sujeito consiga sustentar a afirmação de si como professor.

Em alinhamento, o estudo de Oliveira e Schneider (2016), também adotou relatos acadêmicos como base analítica. O desenvolvimento de projetos na escola, no âmbito das disciplinas teórico-práticas, permitiu que as experiências de ensino ressignificassem a docência. Segundo as autoras, foi por meio da dialética entre ação e reflexão no contexto de trabalho que os licenciandos puderam reinterpretar as dinâmicas relacionais e organizacionais do ambiente escolar. Com isso, indicou-se a necessidade de que a licenciatura assuma uma formação pedagógica alicerçada na construção ativa da identidade profissional por meio da reflexão compartilhada.

A elaboração reflexiva de si é o eixo da pesquisa de Eckert (2019), que analisou as vivências, de licenciandos em seu primeiro contato formal com a regência, mediadas por planejamentos, diários de bordo e autoscopia. Identificaram-se as percepções agudas sobre respostas emocionais, descobertas e a reconfiguração de crenças sobre a profissão. Os resultados salientaram que as experiências acompanhadas pela reflexão crítica se configuram como intervenções formativas fecundas, pois tornam visíveis as dificuldades, reafirmam escolhas e evidenciam que o contato efetivo com a escola é condição imprescindível para a configuração identitária inicial.

13.3 Do curso e das condições institucionais formativas

Um terceiro eixo investigativo recai sobre as condições institucionais de formação na licenciatura em Ciências Biológicas. Esses estudos fornecem subsídios para compreender como os contextos e as conjunturas organizacionais modulam os modos de identificação com a docência. Alcantara e Souza (2016) destacaram o vínculo entre a clareza dos propósitos do projeto formativo do curso e os significados da docência elaborados pelos licenciandos. Considerou-se que a objetividade da instituição desempenha função essencial ao distinguir a licenciatura do bacharelado, garantindo coerência entre as experiências formativas e os projetos profissionais desses licenciandos.

Nessa linha, Chefer, Santos e Oliveira (2018) trataram da funcionalidade das condições institucionais a partir de dados documentais. O estudo verificou que os pressupostos da ação profissional e os modelos de relação pedagógica adotados pelos formadores (e normatizados

pelo curso) atuaram como fortes influências no modo como o licenciando se reconhece professor. A investigação advertiu sobre o risco de a estrutura curricular preterir os conhecimentos didáticos, indicando a necessidade de que o ambiente formativo assuma como eixo central a identidade específica do professor de Biologia.

Focalizando as condições de mediação, Reis e Dias (2022) estudaram o estágio curricular supervisionado e a figura do professor supervisor. Os autores entendem que essa experiência institucional envolve tanto a facilitação da prática quanto a constituição identitária, visto que a relação entre licenciando e o professor supervisor integra a apropriação dos conhecimentos específicos e a afetividade ligada ao papel docente. Considerando que essas significações ocorrem por meio de interações multidimensionais, o estudo recomenda aos cursos a problematização política e profissional sobre o trabalho do professor supervisor.

No estudo de Arruda, Araújo e Passos (2018), a escola e a universidade foram apontadas como espaços de legitimação do ser e do sentir-se docente. Nessas instituições, os licenciandos reinterpretaram valores da profissão ao articular os modelos observados com as suas próprias vivências. Na dinâmica relacional, os atores desses espaços atuaram como espelhos sociais, mediando a autoimagem profissional dos estagiários. O estudo contribui ao distanciar-se de uma visão genérica das relações, qualificando-as como relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber dentro do triângulo didático-pedagógico.

Por fim, Allain e Coutinho (2018) discutiram a identidade docente como performatividade produzida em redes sociomateriais. Nessa matriz, o currículo, os docentes, as normas e os programas institucionais compuseram um corpo que ofereceu diferentes possibilidades de afetar e ser afetado pela docência. Indicou-se que, nas práticas do PIBID, os licenciandos performaram a ação docente por meio dos vínculos de pertencimento e compromissos profissionais compartilhados. Ao adotar essa lente sociomaterial, o estudo evidenciou a força do curso no direcionamento afetivo e profissional dos licenciandos, contribuindo para reflexão sobre a intrínseca relação entre as redes institucionais e as identidades profissionais em formação.

14 REFERENCIAL TEÓRICO

A investigação orientada pela questão Como a identidade profissional docente se configura e se sustenta na Licenciatura em Ciências Biológicas diante das tensões formativas inerentes ao curso? fundamenta-se na premissa analítica de que a identidade não se articula como um inventário estático de atributos, mas como um movimento vivo de permanência. Assumir essa processualidade como eixo investigativo emerge da necessidade premente de transformações e deslocamentos das premissas que atualmente orientam a formação do professor de Biologia. A convocação a essa mudança se origina dos movimentos reflexivos sobre o tema e eclode do compromisso fundamental de responder à docência em constante diálogo com o mundo, avaliando as condições e as concepções nas quais o ser docente se desenvolve e se elabora.

Orienta esse argumento a indicação de que, no compromisso da formação configurada na urgência de uma nova profissionalidade, a pessoalidade é uma dimensão do formar-se (Nóvoa, 1992). Essa interlocução propõe uma ampliação de abordagens de pesquisa, descentrando-se da monotemática aplicação de dispositivos acadêmicos, cujo enfoque pode ser reducionista ao desconsiderar as dimensões relacionais e a produção de sentidos. Esse compromisso marca um traço distintivo por nortear as análises pela vida profissional, recorrendo à convergência entre desenvolvimento da pessoa, da profissão e a organização escolar.

Nesse cenário, a importância em buscar soluções originais para problemas que emergem da realidade do sistema educativo observa exigências associadas tanto à condição histórica quanto ao estatuto da identidade profissional docente. Assinala-se um processo de mudanças conceituais que tem se apresentado como fundamental na concepção e efetivação dos currículos das licenciaturas no país, uma vez que a formação para o trabalho docente tem se caracterizado com um matiz abstrato, ineficaz e distante da realidade da cultura escolar (Gatti, 2014). Sobre isso, em significativa análise contextual do cenário formativo no Brasil, apresenta-se a identidade docente como eixo distintivo da multiplicidade do ser professor, formada nas interações entre a pessoa do docente e as experiências na rede do trabalho educativo (Gatti, 1996).

Pesquisar como o licenciando constitui a identidade docente requer considerar tanto as interconexões entre as relações dos espaços sociais formativos e o professor (compreendido como uma pessoa que se constitui num vivido histórico e contextual), quanto a incidência fundamental que a identificação com a docência tem na qualificação das atividades de ensino

(Silva; Silva, 2025). Complementarmente, o tratamento conferido ao processo identitário do magistério associa-se a novas formas de conceber a dinâmica de definir-se e ser definido como membro desse grupo profissional, superando modelos essencialistas em favor de matrizes crítico-integrativas, as quais concebem a identidade como uma relação interpretativa entre a elaboração de si e as condições institucionais.

As demandas formativas do professorado, então, abrem-se para a introdução definitiva e necessária da investigação dos processos de constituição da pessoa profissional docente na perspectiva identitária. A última década do século XX principia o delineamento da identidade profissional docente como área de estudos, oferecendo noções que debatem o processo e a dinamicidade do conceito (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004). As análises dão visibilidade aos atributos fundamentais, tais como a condição de permanente e dinâmico processo interpretativo das vivências, a composição na relação pessoa-contexto, a constituição em subidentidades e o desenvolvimento como expressão direta da agência docente. A conversão do olhar para essa produção do conhecimento fomenta trilhas investigativas potencialmente capazes de reconfigurar a concepção do magistério. A propósito, analisam-se as profundas relações entre o ser professor e o ensino, argumentando que o que é dito e feito pelo docente está marcado por aspectos pessoais e investimentos da autodefinição (Nias, 1987). Nesses termos, a identidade docente requer considerar a especial relevância de sua constituição, ligada aos contextos socioculturais e às ressonâncias afetivas.

Essa demarcação firma configurações teóricas nas quais a identidade não é algo fixo, mas uma disposição de argumentos do sujeito para significar a si, as suas ações, os outros e os contextos da atividade profissional (Maclure, 1993). Ela é considerada espaço de tensionamentos, no qual o professor se posiciona em relação aos diversos âmbitos de sua vida e às prescrições dos modelos culturais da profissão. O desenvolvimento da identidade profissional docente é, portanto, consequente das disposições assumidas ativamente pelo professor no espaço social, considerando, nesse arranjo relacional, os condicionantes institucionais e as trajetórias biograficamente constituídas (Coldron; Smith, 1999). Esse posicionar-se envolve avanços, resistências e mudanças em escolhas possíveis que requerem diálogos plurais e autonomia pedagógica. Além disso, a análise a partir de uma conceituação relacional indica que este objeto se constitui nas relações do contexto, sendo permeado por tensões, objetivos e contrastes de valores (Smagorinsky *et al.*, 2004).

No argumento de que o tornar-se docente é dimensionado não apenas pelas aprendizagens de recursos intelectuais, mas também pelos significados de ser professor, destaca-se que identificar-se é constituir-se enquanto profissional significado na

heterogeneidade histórica e cultural (Sachs, 2005). O eixo central da profissão docente é a identidade, referencial para desenvolver o entendimento sobre disposições de ser e agir. Esse exame lança luz sobre os referenciais do tornar-se professor como um processo de múltiplas dimensões, no qual a identidade é reconhecida como princípio que orienta e constitui a profissão, justificando sua investigação já na formação inicial (Flores; Day, 2006). A proposta de imputar aos programas de formação docente a função de fomentar as condições identitárias evidencia a necessidade de recursos reflexivos úteis às atualizações em face das mudanças nos contextos educacionais, envolvendo a compreensão de si (Beauchamp; Thomas, 2009). Tal perspectiva reafirma o papel relevante da formação inicial na elaboração dos significados e do comprometimento atribuído ao ofício, considerando a correspondência entre as circunstâncias formativas, a autoimagem e a autocompreensão do professor (Serrano Rodríguez; Pontes Pedrajas, 2016).

Essas aproximações subsidiam o adentrar na especificidade nacional da formação de professores de Biologia, historicamente marcada pela tensão de disputas epistemológicas nos gradientes do currículo. A investigação da área aponta para uma dissonância de objetivos, frequentemente causada pela incompatibilidade entre as bases legais e o desenho formativo (Brando; Caldeira, 2009). Uma evidente negligência ao papel social da docência é substanciada na relevância desproporcional conferida aos saberes biológicos, manifesta na conduta exclusivista ao campo científico das Ciências Naturais e na secundarização dos saberes pedagógicos. Esse fator é agravado ao se avaliar que certas exigências da regulamentação profissional se configuram como instrumentos de exclusão indireta da docência, induzindo uma translação de interesses que supervaloriza o perfil técnico do biólogo em detrimento da identidade do professor de Biologia (Allain; Coutinho; Silva, 2013; Allain; Coutinho, 2017).

Tal cenário é também objeto de reflexão sob o foco do arbítrio de um perfil docente prioritariamente disciplinar. Essa dominância se expressa em tensões na emergência de um “eu docente”, evidenciando a fragilidade dos elementos subjetivos de identificação com o magistério como projeto de vida e um baixo investimento afetivo na profissão (Silva, 2015). Convoca-se à reflexão de que a Licenciatura em Ciências Biológicas se centra na dominância valorativa da profissão biólogo, enquanto à docência oferta-se a negativa de um espaço privilegiado. Admitindo os efeitos desse panorama, reporta-se ao termo “bacharelização” para referir-se a uma configuração dos conhecimentos formativos fundamentada nas exigências e valores do bacharelado (Antiqueira, 2018). Como desdobramento, reitera-se a tensão no constituir-se docente, favorecendo a formação de biólogos que dão aula, em vez de professores de Biologia com identidade desenvolvida dentro da profissão. A compreensão das implicações

desse desenho formativo revela que os modelos da cultura acadêmica, quando vivenciados pelo licenciando como imposição, fragilizam a configuração da sua identidade (Duré; Andrade; Abílio, 2019). Esses estudos são essenciais para fundamentar o conhecimento acerca da narrativa de si que os licenciandos elaboram na comunidade de prática e no contexto da licenciatura.

A verificação dessas dubiedades e desigualdades no estatuto do magistério é parte essencial das análises sobre a constituição do ser docente. Trazem-se reflexões acerca das limitações da Licenciatura em Ciências Biológicas em qualificar a ação pedagógica e o desenvolvimento de competências crítico-reflexivas (Batista; Oliveira; Montenegro, 2021). Avançando nesta teorização, estudos recentes propõem a identidade docente não apenas como um traço, mas como uma instância mobilizadora das práticas de ensino (Silva; Silva, 2025). Segundo essa perspectiva, uma identidade docente integrada é necessária para que o professor mobilize saberes específicos e desenvolva expertise educativa. Sem essa identificação, o conhecimento biológico permanece esvaziado de potencial pedagógico, pois assumir a autoria de sua prática educativa é um processo que depende, intrinsecamente, do reconhecer-se professor.

Com isso, à questão de pesquisa que reorienta este delineamento associam-se as análises da identidade docente localizadas no ponto de intersecção entre o envolvimento biográfico e as práticas sociais das circunstâncias formativas. Nessa linha, emerge o reconhecimento da centralidade do identificar-se professor na orientação do seu papel profissional, o que abre espaço para uma definição da identidade docente como processo de articulação subjetiva e objetiva de si, permeado por instabilidades no campo do trabalho educativo.

Ao movimento necessário de investigar como a identidade se configura e se sustenta, acrescenta-se, como lente conceitual sensibilizante, o diálogo com a matriz psicossocial de Erikson (1998). O autor concebe a identidade não como uma aquisição estática, mas como uma configuração em constante evolução. Para ele, o desenvolvimento ocorre através de sucessivas crises psicossociais, cuja resolução positiva resulta em um *self* mais integrado. Ao articular essa premissa ao campo da formação docente, as incertezas e conflitos vividos pelos licenciandos não seriam apenas obstáculos, mas pontos de virada fundamentais para a (re)definição de si mesmos diante das exigências da profissão.

No contexto desta teorização, a obra de Erikson (1998) oferece subsídios vitais em duas frentes. A primeira, ao sustentar a concepção da identidade docente como um processo evolutivo e dinâmico de integração psicossocial, no qual o sujeito busca manter um senso de continuidade interior (quem ele é) enquanto negocia o reconhecimento social de seu papel

profissional (o que ele faz), desenvolvendo-se através da superação de crises e da síntese pessoal de múltiplas identificações. A segunda, ao fornecer um vocabulário analítico que permite olhar para os recursos mobilizados pelos licenciandos não como uma lista fragmentada de competências, mas como esforços psicossociais ativos para resolver a tensão entre a sua biografia e o contexto profissional.

À luz dessa matriz, compreender o processo pelo qual o licenciando elabora vínculos de fidelidade com a docência e afirma a sua singularidade profissional torna-se essencial para responder como a identidade se configura e se sustenta. Esse esforço analítico contribui para ressignificar as crises de formação não como meros déficits, mas como instâncias necessárias de resolução e amadurecimento. Além disso, auxilia no reconhecimento das dinâmicas pelas quais os sujeitos integram as suas vivências em um self coerente; propicia o delineamento dos movimentos de resistência, como a rejeição de modelos formativos negativos e a distinção ativa entre os papéis de biólogo e de professor; e, fundamentalmente, evidencia o trabalho psicossocial dos licenciandos, ao explicitar como eles mobilizam saberes e afetos reguladores para sustentar a integridade de sua autoria enquanto transitam entre os tensionados ambientes da universidade e da escola.

15 MÉTODOS

15.1 Abordagem da Pesquisa

A investigação caracterizou-se como uma pesquisa de natureza básica e abordagem qualitativa (Minayo, 2002), delineamento justificado pela especificidade do seu objeto de estudo, a identidade profissional docente, compreendida como um fenômeno de significações e valores que escapam à mensuração quantitativa (Richardson, 2010).

A pesquisa apropriou-se da perspectiva de Avraamidou (2016), ao adotar o desenvolvimento identitário como lente analítica multidimensional para evidenciar a relação entre os contextos interacionais e a configuração da autoria profissional. Em alinhamento ao caráter recursivo do delineamento metodológico, a investigação reorientou-se para responder como a identidade profissional docente se configura e se sustenta na Licenciatura em Ciências Biológicas diante das tensões formativas inerentes ao curso. Essa formulação descritivo-interpretativa seguiu as orientações de Booth, Colomb e Williams (2008) por ser ideal para áreas com categorias analíticas em elaboração, o que permitiu identificar novos processos e significados mediante a escuta qualificada dos participantes.

15.2 Delineamento Metodológico: Teoria Fundamentada nos Dados

A pesquisa apoiou-se nos pressupostos da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) em sua vertente construtivista (Charmaz, 2009), permitindo a elaboração das categorias analíticas a partir da interação contínua entre os dados e as construções interpretativas das pesquisadoras. Assumimos uma orientação indutiva e iterativa, na qual os dados foram concebidos como produções situadas, coconstruídas no encontro relacional entre as pesquisadoras, os participantes e o contexto investigativo. Sob essa premissa metodológica, o delineamento centrou-se em compreender como a identidade profissional docente se configura e se sustenta na Licenciatura em Ciências Biológicas diante das tensões formativas inerentes ao curso.

15.3 Contexto e Participantes

A pesquisa desenvolveu-se em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) localizadas no Norte e Nordeste do Brasil. A seleção dos participantes orientou-se pelos princípios da amostragem teórica (Glaser; Strauss, 2017), buscando a densificação das categorias em desenvolvimento até o alcance da saturação teórica. Adotou-se como critério de inclusão a participação de discentes concluintes, regularmente matriculados nos Estágios Curriculares Supervisionados de regência. Com o

intuito de assegurar a homogeneidade analítica do grupo e focar exclusivamente nos processos identitários da primeira formação, excluíram-se discentes em complementação pedagógica, segunda licenciatura ou dupla graduação simultânea. Tal delimitação resguardou o estudo da sobreposição de repertórios profissionais prévios ou de outras culturas acadêmicas (Costa; Rezende, 2014).

15.4 Instrumentos e Procedimentos de Produção de Dados

A produção de dados ocorreu por meio de Grupos Focais (Gatti, 2005), dispositivo metodológico adotado para acessar os processos interacionais, as negociações de sentido e a dialogicidade das representações sobre a docência. Esse ambiente grupal permitiu observar como os licenciandos validam, confrontam ou ressignificam as suas experiências de ser professor diante dos pares (Coldron; Smith, 1999).

Os três grupos focais, compostos por seis participantes cada e com duração média de 70 minutos, foram conduzidos a partir de um roteiro dialógico delineado com base nos tensionamentos identitários inerentes à Licenciatura em Ciências Biológicas (Silva; Silva, 2026). Afastando-se de uma condução diretiva, o roteiro buscou iluminar os processos relacionais e psicossociais de configuração e sustentação da identidade docente. Para tanto, a condução dialógica estruturou-se em torno de cinco eixos temáticos: a) a vivência de um “não-lugar” entre a Biologia e a Educação (referida na análise como deslocamento identitário); b) as ressonâncias emocionais e a vulnerabilidade frente à regência real; c) os marcos de transição e o reconhecimento de si como professor; d) a disponibilidade de espaços institucionais de escuta para as inseguranças da formação; e e) a articulação entre a universidade, a escola básica e a percepção crítica das desigualdades educacionais.

A realização de três grupos focais fundamentou-se no critério de saturação teórica (Charmaz, 2009). Esse estágio consolidou-se quando as categorias analíticas alcançaram densidade conceitual e a análise concomitante dos dados deixou de revelar novas propriedades ou dimensões para o modelo, superando a mera repetição empírica de relatos. Ao término do terceiro grupo, atestou-se que as categorias elaboradas, fundamentadoras das Dimensões e Dinâmicas do modelo, apresentavam-se robustas e teoricamente consistentes para compreender a constituição da identidade docente, justificando o encerramento da produção de dados.

A pesquisa observou todos os preceitos éticos (Brasil, 2012, 2016), mediante aprovação do Comitê de Ética² e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

² CAAE: 39739020.3.0000.5519.

15.5 Análise de Dados: Codificação e Construção Teórica

A análise dos dados seguiu os princípios da Teoria Fundamentada nos Dados (Charmaz, 2009; Strauss; Corbin, 2008) ao integrar simultaneamente a produção e a análise empírica. O processo analítico ocorreu de forma concomitante à ida a campo, permitindo que os resultados preliminares de um grupo norteassem a condução do seguinte sob o princípio da Amostragem Teórica (Charmaz, 2009). Esse movimento investigativo visou preencher lacunas conceituais, explorar propriedades emergentes e adensar progressivamente as categorias em delineamento.

Estruturado de modo recursivo, o processo apoiou-se no Método Comparativo Constante (Charmaz, 2009; Glaser; Strauss, 2017) mediante o cotejamento analítico contínuo em níveis progressivos, comparando-se incidentes entre si, dados com códigos em desenvolvimento e códigos com categorias em elaboração. Essa sistemática garantiu a elevação da abstração teórica e a rigorosa fundamentação do modelo na experiência dos participantes. O gerenciamento e a sistematização do corpus operaram-se no *software* Atlas.ti. Assim, a elaboração teórica desenvolveu-se por meio de movimentos analíticos interdependentes iniciados já na condução do primeiro grupo focal, conforme sistematizado no Quadro 1:

Quadro 1. Etapas de codificação e produtos analíticos na elaboração teórica.

Etapas Analíticas	Ação Metodológica (O processo)	Produto Analítico (O resultado)
1. Codificação Inicial	Leitura linha a linha e incidente a incidente das transcrições. Elaboração de códigos ativos (no gerúndio).	Fragmentação dos dados e identificação das ações e processos psicossociais vivenciados pelos licenciandos.
2. Codificação Focalizada	Seleção, síntese e organização dos códigos iniciais que apresentaram maior recorrência e densidade analítica.	Sistematização de grandes volumes de dados em categorias analíticas preliminares.
3. Mobilização de Conceitos Sensibilizantes	Articulação de Famílias Teóricas (Glaser, 1978) e conceitos sensibilizantes (Blumer, 1969; Charmaz, 2009) como direcionadores da análise. Os dados foram ativamente interrogados a partir das lentes de Processo, Interação, Identidade, Ação, Afetos e Tempo para aprofundar as propriedades das categorias.	Organização e refinamento analítico que preservaram o caráter indutivo da pesquisa, sem imposição de molduras teóricas a priori.
4. Codificação Teórica	Especificação das relações interdependentes entre as categorias delineadas na etapa focalizada, elevando o grau de abstração. Articulação dos recursos micro (o que o licenciando mobiliza) com os contextos formativos institucionais (onde a identidade é tensionada), delineando a articulação do fenômeno.	Formulação da Configuração Teórica Configurada e Interdependente, articulada na intersecção dinâmica de: <i>6 Elementos Identificatórios</i> - Compromisso, Narrativa de Continuidade, Pertencimento e Reconhecimento, Modelos de Mentoria, Congruência e Fidelidade, Afetos Reguladores; <i>3 Dimensões</i> - Temporal, Política e Subjetiva; <i>3 Dinâmicas</i> - Navegação, Relacionalidade e Regulação.

5. Escrita Teórica	Elaboração do texto final como instrumento de aprofundamento analítico. Consistiu em articular ativamente os excertos das narrativas dos participantes (evidências empíricas) com as categorias abstratas, utilizando a escrita para refinar e integrar as explicações do modelo teórico em análises e discussões.	Delineamento da Teoria Substantiva em um modelo interpretativo coerente que compreende a identidade como Configuração Situada e Interdependente, focada na permanência do licenciando na docência.
---------------------------	--	--

Fonte: A autora.

Para resguardar o ineditismo da teoria substantiva e o rigor metodológico, a matriz psicossocial de Erikson (1968) e os pressupostos do Interacionismo Simbólico integraram a investigação exclusivamente como conceitos sensibilizantes (Blumer, 1969). Em estrito alinhamento com a vertente construtivista (Charmaz, 2009), esses aportes forneceram o vocabulário teórico e as lentes de partida para interrogar ativamente a empiria e iluminar a densidade dos processos formativos. Essa articulação epistemológica garantiu a originalidade da Configuração Situada e Interdependente delineada a partir da experiência formativa dos licenciandos.

16 ANÁLISE

Esta seção sistematiza a interpretação dos dados à luz da Teoria Fundamentada nos Dados construtivista (Charmaz, 2009). A análise permite delinear seis elementos identificatórios que o licenciando mobiliza, de forma interdependente e relacional, ao constituir a configuração da identidade profissional docente na Licenciatura em Ciências Biológicas, em condições de formação marcadas por tensões simbólicas, formativas e interacionais. São eles: Compromisso, Narrativa de Continuidade, Pertencimento e Reconhecimento, Modelos de Mentoria, Congruência e Fidelidade e Afetos Reguladores. A seguir, apresentam-se as propriedades e a ancoragem empírica de cada elemento, seguidas de uma síntese analítica do padrão relacional que os articula.

16.1 A constituição do Compromisso no tornar-se professor

O Compromisso, revelado como ato decisório reiterado de permanecer e assumir as responsabilidades éticas, técnicas e políticas do trabalho docente, delinea-se nos dados como recurso processual, situado e relacional. Em um cenário formativo frequentemente marcado pela *dupla versão*³, onde o bacharelado e a pesquisa biológica exercem forte atração simbólica, o Compromisso com a docência não é um dado de partida, mas um recurso que o licenciando constitui nas interações formativas. Na tensão entre o desejo de evasão e a descoberta de um sentido para a prática educativa, o licenciando mobiliza esse recurso em situações empíricas (regência em estágio, interação com a comunidade escolar e mediações de pares), sustentando-o ao vivenciar pontos de mudança e reorganizar o seu próprio passado, presente e futuro na profissão.

Os dados evidenciam que o licenciando mobiliza o Compromisso ao experimentar a transição do *estar no curso* para o *ser da profissão*. Essa passagem ocorre em pontos de virada vivenciados na prática, nos quais o sujeito reinterpreta a dúvida inicial como decisão sustentada na ação, revelando que a pretensão de ser professor supera o plano discursivo. Comprometer-se com a docência, portanto, não antecede a experiência escolar; o sujeito constitui esse

³ Na teoria substantiva aqui delineada, a expressão curso em *dupla versão* não constitui um enquadramento teórico a priori imposto ao contexto, mas uma categoria analítica construída no próprio processo de codificação dos dados. O termo foi cunhado para nomear um fenômeno central identificado nas narrativas e nas ações situadas dos licenciandos: a vivência de uma formação que, a despeito de possuir ordenamento jurídico e diretrizes curriculares próprias para a docência, o licenciando percebe como atravessada por significados e práticas associados ao bacharelado (a pesquisa biológica estrita). O licenciando interpreta essa dupla versão como contexto em que o status do magistério é reduzido e secundarizado por disputas simbólicas e relações de poder que percebe como secundarizadoras da profissão docente. Trata-se, portanto, da conceituação teórica de uma tensão vivida, na qual o sujeito significa a sua cultura profissional como secundarizada no interior do próprio curso.

processo por meio dela, movimento pelo qual reinterpreta a formação como enredo prospectivo e insiste na continuidade de si na profissão:

“Então, já decidi realmente que quero seguir carreira na área da Educação [...]”. (IFES A).

“Eu ainda dava o meu esforço, fazia o meu melhor. [...] eu ainda permaneci no curso justamente por conta disso, que eu queria continuar na área da docência”. (IFES B).

Essa mobilização torna-se evidente no ponto em que o sujeito desloca o seu discurso do registro de intenção para o da assunção do papel dentro da escola (encarregar-se da turma, planejar, estar na sala e responder por ela), como ilustra a narrativa a seguir:

“Aí os professores perguntaram se eu queria assumir a turma [...] e tipo, eu me sinto professor naquele momento”. (IFES A).

Nisto, comprometer-se supera uma simples adesão afirmativa a um ideal profissional. O licenciando o sustenta ao assumir ações de ensino, negociar expectativas com docentes da escola e dividir responsabilidades. Contudo, os dados indicam que o licenciando vivencia essa sustentação como continuamente confirmada ou contestada, a depender do reconhecimento interacional que interpreta acerca do seu lugar como profissional da docência. O licenciando, então, interpreta a validação do outro, sobretudo a dos discentes, como sustentação para a reinterpretação de sua trajetória, atribuindo aos vínculos e à responsividade dos alunos o sentido de confirmação prática de sua permanência, como evidencia o relato:

“[...] o aluno chegou em mim e falou assim: muito obrigada! [...] isso pra mim foi a virada de chave, né, pra confirmar o quanto eu quero ser professora”. (IFES A).

Esse marcador indica que o licenciando passa a estabilizar o Compromisso na validação interacional, configurando uma relação de mútua interdependência com o Pertencimento e Reconhecimento. A decisão de assumir-se professor é, frequentemente, uma resposta ao sentido que o licenciando atribui ao reconhecimento vivenciado. Essa decisão não se constitui na introspecção isolada, mas na ação experienciada e sustentada em situações interacionais.

Quando o licenciando interpreta as relações na escola como tratamento entre pares e percebe nos alunos a validação de sua atuação, ele experimenta as condições interacionais a partir das quais sustenta a decisão de permanência.

A segurança pedagógica, decisiva para sustentar escolhas reiteradas, é estabilizada pelo licenciando em associação às mediações experimentadas e ao sentido que atribui à mentoria. Dessa maneira, ele fortalece o Compromisso ao amparar-se nas orientações que integra a partir da rede de apoio constituída por professores do curso e pela equipe escolar. Os dados evidenciam que o licenciando percebe o Compromisso como indissociável da segurança coconstruída com o formador, articulando-o ativamente aos Modelos de Mentoria. Logo, o licenciando vivencia a disposição de comprometer-se quando interpreta a supervisão como contexto relacional seguro, no qual identifica legitimação do erro e acompanhamento pedagógico. Inversamente, quando experimenta os formadores como punitivos ou desinteressados, tende a desmobilizar o Compromisso e a orientar-se para a evasão, movimento que o seguinte fragmento analítico ilustra: “[...] o marco do estágio [...] deu uma segurança pra gente que a professora de estágio não deu” (IFES B). O licenciando utiliza, então, essa segurança coconstruída como referência a partir da qual arrisca constituir a sua própria autoridade.

Ademais, o licenciando vivencia a mobilização do Compromisso na Licenciatura em Ciências Biológicas como um ato de reelaboração afetiva. Os licenciandos descrevem recorrentemente a entrada na sala de aula como um momento de pânico e medo. Nesse instante crítico, comprometer-se não significa a ausência de medo, mas a decisão de permanecer *apesar dele*, amparando-se em uma rede de apoio para sustentar o seu equilíbrio afetivo. O ato de reinterpretar o medo como experiência superável revela o Compromisso como um esforço interpretativo e afetivo por meio do qual o licenciando ressignifica o afeto desestabilizador como engajamento ativo. Na narrativa a seguir, a licencianda evidencia essa reelaboração:

“Então, emocionalmente, meu Deus, a primeira experiência foi extremamente assustadora. [...] medo de não conseguir fazer o papel de professora [...]. Mas, ao decorrer, principalmente o Residência Pedagógica me ajudou a desenvolver esse medo [...] Eu acho que eu coloquei na minha cabeça que eu ia conseguir”. (IFES B).

A *ressonância afetiva*⁴, própria dos Afetos Reguladores, integra a mobilização do Compromisso pelo licenciando. Relatos de satisfação e sentido na docência podem conviver com insegurança, desde que o licenciando experimente acolhimento e mediação nas interações formativas. Na ausência dessas interações, ele tende ao esgotamento do esforço psicossocial necessário para envolver-se na atividade docente, diminuindo o seu investimento e desmobilizando o Compromisso, como ilustra o seguinte fragmento: “No último estágio [...] insegurança e estresse, muito cansaço também” (IFES B). Assim, ao reiterar o Compromisso, o licenciando articula afeto e ação, orientando-se afetivamente para decidir-se e permanecer, a fim de continuar elaborando a sua prática.

Observa-se, ainda, que o licenciando assegura a estabilidade do Compromisso ao vinculá-lo a valores profissionais. Nessa mobilização mais coesa, a permanência do sujeito não depende de um gostar episódico ou de um dar certo imediato, mas de sua adesão a um sentido para a docência que lhe permite sustentar o investimento de si frente às adversidades circunstanciais. É por meio dessa adesão valorativa que ele confere coesão às decisões e sustenta a sua permanência, mesmo que o cenário formativo passe a ser adverso. Nesse ponto, o Compromisso articula-se à Congruência e Fidelidade, pois o licenciando não apenas decide permanecer, mas sustenta essa decisão no alinhamento entre os seus valores e o exercício da docência. No relato a seguir, evidencia-se esse processo quando o sujeito ressignifica uma trajetória marcada pela rejeição ao curso como percurso no qual reconhece sentido na profissão:

“[...] eu passei um bom tempo odiando realmente a licenciatura [...] [mas] percebi e falei: ‘aí, vale a pena ser professor’ [...]”. (IFES A).

Importante considerar que a mobilização do Compromisso pelo licenciando não ocorre de forma linear. Tensões curriculares difusas, sobrecarga e falta de escuta institucional, quando experimentadas pelo licenciando como condições adversas, fragilizam a mobilização do Compromisso, com reverberações na continuidade que ele atribui à docência. A esse respeito, os relatos ilustram a intenção de evasão:

⁴ Na teoria substantiva aqui delineada, a *ressonância afetiva* é conceituada como o processo ativo por meio do qual o licenciando interpreta afetivamente as experiências formativas, e essa interpretação incide como sustentação ou fragilização de si na docência. Embora esse construto seja teoricamente sensibilizado pela leitura que fazemos da matriz psicossocial de Erikson (1998), particularmente no que se refere ao papel dos afetos na integração do ego, e pela negociação interacionista de sentidos (Charmaz, 2009), ele assume aqui um estatuto próprio no campo dos Afetos Reguladores, pois não designa um reflexo mecânico, mas o trabalho psicossocial específico do licenciando ao integrar afetos e decisões na sustentação de sua configuração identitária docente.

“[...] pensei em desistir também, mas é ali algo passageiro, já retornei”. (IFES B).

“[...] A experiência que você tem aqui na universidade, quando você chega no estágio, é completamente diferente [...]. Mas muitas vezes eu repensei se eu queria seguir a carreira docente. E isso também acaba desmotivando bastante. Então, por exemplo, às vezes você planeja toda uma coisa na sua cabeça e chega lá e é outra coisa totalmente diferente”. (IFES C).

O movimento de retomada, contudo, não ocorre livremente; ele depende de o licenciando restabelecer interações de Pertencimento e Reconhecimento e de amparar-se em Modelos de Mentoria para ressignificar a sua experiência e reconstituir o sentido de permanecer. Isso implica reconhecer que as mesmas interações formativas nas quais o sujeito se apoia para firmar as suas decisões (estágio com acompanhamento, devolutivas claras, coparticipação em tarefas) constituem as interações que ele mobiliza para ressignificar as frustrações e sustentar o vínculo com a profissão.

Na teoria substantiva aqui delineada, o Compromisso evidencia-se como recurso de sustentação decisória da configuração identitária docente na Licenciatura em Ciências Biológicas. Primeiro, porque o licenciando, ao acioná-lo, reinterpreta experiências pedagógicas e, a partir dessa reinterpretação, toma decisões que reorientam a biografia formativa. Segundo, porque é por meio dele que o licenciando integra uma rede de interações e vínculos na qual assumir e seguir a profissão docente se torna possível, articulando o Compromisso à Narrativa de Continuidade ao conferir às experiências o sentido de enredo prospectivo. Além disso, ao vincular o Compromisso a valores pedagógicos, o licenciando estabiliza a sua trajetória, sustentando a perseverança diante do encontro real com a escola. Por fim, porque os dados evidenciam que as condições formativas que o licenciando vivencia como favorecedoras do Compromisso (prática supervisionada com devolutivas, pertencimento institucionalizado, coplanejamento) não são acessórias a ele, mas constitutivas dele. Trata-se, portanto, de uma *condição de possibilidade* que o licenciando constitui, atualiza e reitera ao mobilizar os elementos da configuração identitária, toda vez que, chamado de professor à porta da sala, decide, de novo e de novo, entrar.

16.2 A constituição da coerência temporal no tornar-se professor

A Narrativa de Continuidade delineia-se nos dados como o encadeamento discursivo por meio do qual o licenciando articula passado, presente e futuro para produzir coerência

biográfica. Diferentemente de um simples histórico escolar, trata-se de um trabalho constante de retificação e ressignificação, pelo qual o licenciando reorganiza experiências formativas dispersas em enredo progressivo, marcado por viradas, hesitações e reafirmações. O sujeito atualiza permanentemente esse trabalho narrativo nas situações de prática da Licenciatura em Ciências Biológicas: nas regências de estágio, nas interações com professores formadores, nas experiências de iniciação à docência e nas comparações entre a biologia imaginada no ingresso e a escola real vivenciada no percurso formativo. Ao conectar esses eventos, o licenciando não apenas relata o que viveu, mas produz um sentido de caminho, no qual a docência deixa de ser possibilidade abstrata e passa a configurar horizonte de continuidade profissional.

A agência do licenciando ao reconstituir experiências fragmentadas como trajetória de sentido perpassa, assim, a configuração da identidade docente. Diante das condições relacionais experimentadas nos espaços de atuação, o licenciando vivencia com frequência uma inflexão decisiva em seu enredo inicial, até então focado na expectativa do biólogo pesquisador. Nesse processo, ele reinterpreta o que até então narrava como desvio, ressignificando-o como escolha, num movimento de reorientação pragmática e identitária que confere legitimidade à permanência na docência:

“Só não vejo muito nada de especialização por dentro da biologia. [...] Esses dias agora, no meu estágio supervisionado [...] eu consegui lecionar muita coisa [...] E eu fiquei muito feliz comigo mesma e isso me impulsionou ainda mais para continuar na área da docência. [...] Ainda estou eu no meio disso. Ainda estou construindo”. (IFES B).

“Eu gostava em si de fazer Biologia, porque era o que eu queria, mas não... Esse caminho em si [a licenciatura]. Aí eu continuei cursando, mas não muito satisfeito [...]. Só que aí [...] veio a iniciação da docência e, em sequência, o estágio, aí foi onde eu vi uma grande diferença e comecei a gostar também dessa parte da docência [...] ver o interesse dos alunos, que eles estão gostando do trabalho que a gente tá fazendo, meio que incentiva e faz você continuar”. (IFES C).

A consistência desse enredo apoia-se em marcos temporais que o licenciando elege como referências de pertencimento. Ele não elabora o relato no vazio; organiza-o em torno de eventos específicos de reconhecimento, como exposições, regências e projetos de extensão, nos quais se visualiza no papel docente e desloca o foco de sua narrativa do *estar no curso* para a assunção do *ser professor*, como ilustra a seguinte narrativa:

“Bom, para mim foi nas exposições que tem aqui, que [...] leva as coleções até as escolas. [...] eu me senti já sendo professor, explicando [...] Então foi aí que eu tive a certeza do que eu queria”. (IFES B).

Os dados indicam ainda que o licenciando modula a Narrativa de Continuidade a partir das interações com formadores, de modo que o sentido que ele atribui a essas relações reverbera na qualidade do enredo construído. Quando o licenciando interpreta a postura dos formadores como provedora de segurança e legitimadora do erro como parte do aprendizado, ele delinea sua narrativa com contornos de superação e competência progressiva, narrando a si mesmo não como incapaz, mas como alguém em processo seguro de formação, como revela a seguinte construção interacional:

“Ela falou pra gente que não tem como não errar, [...] o estágio é para isso. [...] Então, para mim, o mais importante foi isso, tipo, eu senti a segurança dela para eu me sentir mais segura [...] ela passou muita segurança para [...] e para mim”. (IFES B).

Em contrapartida, quando o sujeito vivencia a supervisão como punitiva ou idealizada, encontra dificuldade para sustentar a coesão de sua história, correndo o risco de fragmentá-la em episódios de inadequação. Nesses casos, o licenciando precisa empreender um intenso esforço de reelaboração psicossocial para preservar a continuidade de sua biografia docente e não ceder à intenção de evasão diante do que interpreta como desaprovação do formador. O trabalho do licenciando ao narrar-se como professor, nesse contexto, torna-se espaço de tensão interacional entre a autoimagem que ele sustenta e o veredito que atribui ao formador.

O licenciando aciona a ressonância afetiva ao elaborar a Narrativa de Continuidade. Ao narrar a sua trajetória, ele inscreve no enredo medos intensos, pânico da primeira regência e inseguranças profundas não como impedimentos finais, mas como etapas constitutivas do *tornar-se professor*. Ele sustenta esse trabalho discursivo ao situar programas como o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) como contextos nos quais vivencia o contato legítimo com a docência e, a partir dessa vivência, ressignifica o afeto desestabilizador como parte do percurso formativo. A narrativa da licencianda sobre a primeira experiência de regência como "extremamente assustadora" (IFES B), analisada na subseção do Compromisso como reelaboração do medo em engajamento ativo, explicita aqui uma propriedade distinta. A licencianda elege o PRP como marco temporal a partir do qual reordena o percurso do *tornar-*

se professora, situando o afeto desestabilizador como estágio biográfico e não como impedimento.

Em suas elaborações mais coesas, o licenciando articula ativamente a Narrativa de Continuidade à Congruência e Fidelidade, momento em que ressignifica a docência, deixando de interpretá-la como opção residual e passando a significá-la como lugar de vida. Ao alcançar, em seu enredo, uma síntese entre *quem eu sou* e *o que eu faço*, o licenciando estabiliza a configuração identitária frente às tensões da carreira, sustentando não apenas a decisão de permanecer, mas a lealdade ativa a essa decisão diante das contradições da formação. A elaboração a seguir explicita essa passagem do acaso para o destino escolhido:

“[...] eu falei, cara, realmente aqui é meu lugar, eu sou muito boa no que eu faço. [...] Aquilo vai virando uma missão de vida, praticamente. E vai fomentando em quem você é, em quem você quer ser como docente [...]”. (IFES B).

Importa considerar, no entanto, que o licenciando vivencia as condições formativas da Licenciatura em Ciências Biológicas como tensionadoras da elaboração da Narrativa de Continuidade. A *dupla versão* do curso e a valorização hierárquica do bacharelado são vivenciadas pelo licenciando como condições simbólicas e institucionais que dificultam a constituição de um enredo biográfico coerente com a docência. Quando o licenciando percebe que a formação não propicia conexões entre a universidade e a escola, ou quando percebe o ambiente institucional como excludente para o magistério, não consegue conferir ao enredo caráter de projeto e passa a narrá-lo como inevitabilidade burocrática. A diferença é qualitativa: entre permanecer no curso por não vislumbrar alternativa e pertencer à docência como horizonte profissional. No relato a seguir, o licenciando ilustra essa permanência desprovida de projeção, na qual a continuidade não é tecida como caminho, mas como constatação pragmática:

“Eu abri a grade do curso e falei, será que dá tempo de ir pro bacharel? Só que aí eu respirei e falei, não, eu nem quero bacharel, eu vou, eu vou terminar, eu já tô aqui...”. (IFES B).

A análise permite delinear a Narrativa de Continuidade como o recurso discursivo e psicossocial por meio do qual o licenciando tece coerência temporal em sua trajetória formativa. É ao narrar-se que o licenciando articula, em seu enredo, as decisões de permanecer (Compromisso), os reconhecimentos vivenciados na escola e na universidade (Pertencimento e

Reconhecimento), as referências elaboradas na relação com formadores (Modelos de Mentoria), os valores que orientam escolhas sob tensão (Congruência e Fidelidade) e os afetos vivenciados no processo de constituição de si como professor (Afetos Reguladores). Cabe distinguir que a Narrativa de Continuidade, enquanto elemento identificatório, designa o recurso discursivo que o licenciando mobiliza ao recontar e projetar sua história; a Dinâmica da Navegação Temporal, por sua vez, designa o constructo psicossocial mais amplo de busca por coerência biográfica, no qual esse e outros recursos operam de forma articulada. Ao não elaborar esse trabalho narrativo, o licenciando não constitui a coerência biográfica necessária para atribuir sentido de caminho às experiências formativas, de modo que tende a orientar-se para alternativas profissionais fora do magistério.

16.3 A constituição da legitimidade relacional no tornar-se professor

O Pertencimento e Reconhecimento delinea-se nos dados como recurso relacional por meio do qual o licenciando se reconhece e é reconhecido como parte da comunidade profissional da docência em Biologia na Educação Básica. Mais do que um sentimento difuso de gostar de ensinar, trata-se da agência do sujeito em reivindicar e sustentar um lugar na profissão, em situações como o estágio de regência, os programas de iniciação à docência, as disciplinas pedagógicas e a própria organização do curso. O licenciando vivencia o Pertencimento e Reconhecimento tanto como desdobramento de experiências formativas quanto como condição relacional que se articula ao Compromisso, à Narrativa de Continuidade, à Congruência e Fidelidade e aos Afetos Reguladores, sustentando ou fragilizando, por meio dessa articulação, o projeto de ser professor de Biologia.

Na formação inicial em Ciências Biológicas, a pertença profissional não é um dado a priori, mas um processo que o licenciando constitui nas interações formativas, em virtude da disputa simbólica entre a identidade do biólogo pesquisador e a do professor de Biologia. Os dados revelam que o tornar-se professor perpassa a experiência do sujeito de interpretar-se como visto e legitimado pelo outro (estudantes da educação básica, pares ou supervisores), de modo que o licenciando integra e reconhece a sua própria imagem docente a partir do sentido que atribui a essa validação interacional. No âmbito da escola, ele vivencia o pertencimento em situações localizadas nas quais ocupa o lugar de professor, tais como a regência, a extensão universitária diante de públicos escolares e os modos de endereçamento no cotidiano institucional. A elaboração a seguir evidencia como a regência é interpretada pelo licenciando como momento em que a docência se torna experiência vivida:

“Acho que o momento que a gente se sente professor é realmente nesse estágio de regência [...] realmente é você que planeja as aulas, é você que planeja a prova, é você que tá ali na frente de todos eles [...] esse dia a dia da vida em sala de aula faz com que a gente se sinta professor”. (IFES A).

O licenciando percebe a validação discente, conferida na forma de atenção às explicações, dúvidas ou agradecimentos explícitos, como indicativo relacional de sua identidade docente. Ao interpretar a interação com o aluno como confirmação de seu papel, ele desloca o sentido de ensaiar ser professor para o de sentir-se professor. Essa interpretação estende-se ao pertencimento institucional, que o licenciando elabora a partir de indicadores do cotidiano escolar, como revela a construção interacional: “Eu já entrava. As coordenadoras: ‘Oi, professora’...” (IFES A). Nesse contexto, o ele mobiliza o Pertencimento e Reconhecimento como recurso mediador entre a vivência escolar e a decisão de permanecer na docência, pois ao significar o tratamento da comunidade como validação de seu lugar profissional, experimenta a legitimidade necessária para também se assumir e se narrar como tal, como evidencia o relato: “[...] no estágio 3 que eu fiz também, eu me senti parte, porque os alunos também me chamavam de professora” (IFES A).

O licenciando frequentemente constitui esse pertencimento em oposição a um sentimento anterior de deslocamento. A *dupla versão* do curso não é neutra para a configuração da identidade docente: os dados indicam situações em que o licenciando percebe uma divisão simbólica entre a Biologia de verdade (associada às disciplinas específicas e aos laboratórios) e a prática escolar, significada como campo menos central. Nessas condições, o pertencimento à docência compete com formas de pertencimento profissional percebidas pelo licenciando como mais prestigiadas no interior do mesmo curso, o que expõe a ambivalência em relação ao magistério e a constituição de uma identidade difusa, na qual a docência ocupa lugar periférico. A inserção na prática pedagógica é vivenciada, nesse cenário, como ponto de virada, por meio do qual o licenciando transita da condição de deslocamento para a de membro da comunidade docente. Na narrativa a seguir, a licencianda revela essa transição:

“Eu tive dois marcos dentro do curso. Um foi quando eu falei que eu não queria de jeito nenhum, que foi minha experiência com o PIBID foi horrível [...]. Só que aí [...] o micro-ensino [...] E quando eu comecei a ministrar o conteúdo para os meus colegas [...] eu falei, cara, realmente aqui é meu lugar [...]”. (IFES B).

A afirmativa “aqui é meu lugar” (IFES B), cuja dimensão temporal foi analisada na Narrativa de Continuidade, expressa aqui a síntese da dimensão simbólica e relacional do Pertencimento e Reconhecimento, revelando que o licenciando, ao acioná-lo, reivindica a ocupação legítima de um lugar social, e não apenas a demonstração de competência técnica. O não pertencimento, contudo, não é apenas afetivo, mas fortemente associado à organização curricular, uma vez que o licenciando percebe que a docência não inaugura a vida do curso e não organiza as experiências de formação. O registro a seguir explicita essa tensão:

“[...] quando eu vou para a experiência dentro da universidade, eu não me sinto professor, eu me sinto um aluno pressionado. Agora, [...] fora da universidade [...] que eu me senti professor”. (IFES A).

O licenciando interpreta a relação com os formadores como decisiva para o fortalecimento do pertencimento. Quando ele significa a postura do supervisor ou do professor da universidade como demonstração de legítimo interesse pela formação, acolhimento como par e articulação entre conteúdos específicos e trabalho na escola, associa essas interações ao fortalecimento do vínculo com a profissão. Inversamente, ao experimentar formadores que desmobilizam a profissão, impõem modelos inalcançáveis e interagem em ambientes percebidos como hostis, tende a fragilizar o Pertencimento e Reconhecimento. Nas experiências de inserção na prática, é por meio da aproximação com a escola que o licenciando sustenta o Pertencimento e Reconhecimento e fortalece a Congruência e Fidelidade entre *o que sou* e *o que faço*, reconhecendo nessas experiências um alinhamento entre os próprios valores, modos de ser e o exercício da docência em Biologia.

Na direção oposta, quando o licenciando significa a universidade como indiferente à escola, conforme ilustra o registro “[...] a universidade não se importa com a escola [...]” (IFES C), e quando experimenta as condições de estágio como pouco congruentes com o discurso formativo, elabora narrativas de afastamento. Sentir-se parte da profissão em contextos que fazem sentido fortalece a lealdade ao projeto docente; sentir-se deslocado em arranjos formativos que desvalorizam a escola tende a fragilizá-la.

O licenciando vivencia a ressonância afetiva ao elaborar Pertencimento e Reconhecimento. Ele associa densamente as experiências de pertencimento a afetos positivos (felicidade pelo progresso dos alunos, orgulho de ser reconhecido como professor, sensação de sentido ao estar diante de uma turma), enquanto experimenta as situações de não pertencimento como insegurança, estresse, desânimo e, em casos mais críticos, desespero. Quando o

licenciando vivencia a inserção tardia na realidade escolar sem mediação adequada dos formadores, tende a experimentar o desejo de afastar-se da profissão. Na narrativa a seguir, a licencianda evidencia essa fragilização:

“[...] durante o estágio 4, eu me vi assim meio tentando fugir da licenciatura, foi bem difícil o estágio 4 pra mim [...] foi um momento que eu pensei, assim, que talvez eu não queria a licenciatura, mas eu queria a Biologia”. (IFES B).

Em outra narrativa, a trajetória é marcada pelo domínio da dúvida até o ingresso nas disciplinas pedagógicas. O contato com essas disciplinas, ao ampliar o vínculo do licenciando com a docência, o ampara na resignificação do desânimo inicial como ânimo, como revela o relato:

“[os professores das disciplinas pedagógicas] me incentivaram bastante [sobre] ensinar e querer ter a conectividade com a galera da sala. Eu vejo como positivo. Eu entrei com desânimo e vou sair formado com ânimo, para tentar aplicar novas metodologias, avaliações, então é isso”. (IFES C).

O Pertencimento e Reconhecimento evidencia-se, portanto, como recurso de integração relacional da configuração identitária docente na Licenciatura em Ciências Biológicas. O licenciando, ao mobilizá-lo, reivindica o reconhecimento como professor de Biologia não como sentimento de afinidade, mas como ato de afirmação de um estatuto profissional específico, transitando da invisibilidade institucional para a visibilidade pública do ato de ensinar. Ao não vivenciar as validações necessárias para sustentar esse reconhecimento, o licenciando tende a fragilizar a configuração identitária, mesmo quando dispõe de competência acadêmica nos conteúdos específicos.

16.4 A constituição das referências de mentoria no tornar-se professor

Os Modelos de Mentoria delineiam-se nos dados como recurso relacional por meio do qual o licenciando interpreta as posturas, práticas e posições dos formadores (professores do curso, supervisores de estágio, docentes da escola e, em certos momentos, os próprios pares) e, a partir dessa interpretação, orienta a configuração de si como professor de Biologia. Mais do que uma figura individual idealizada, trata-se de um conjunto de referências distribuídas que o licenciando significa como autorizadas ou interditoras do seu acesso ao estatuto profissional. O licenciando vivencia os Modelos de Mentoria em articulação direta com o Compromisso, a

Narrativa de Continuidade, o Pertencimento e Reconhecimento, a Congruência e Fidelidade e os Afetos Reguladores, de modo que o sentido que atribui às interações com formadores fortalece ou fragiliza o projeto de ser professor de Biologia.

No que se refere ao Compromisso, os dados indicam que o licenciando vivencia a atuação dos formadores como marco relacional de decisão. Quando ele significa a postura do formador como demonstração de legítimo interesse pela formação docente, validação de sua presença e tratamento como par, experimenta uma transição decisiva na qual se desloca da condição de observador para a de colega em formação. Esse processo é explicitado em relatos nos quais o licenciando interpreta a postura não intervencionista e confiante dos docentes da escola como condição a partir da qual mobiliza o Compromisso, como evidencia a seguinte elaboração:

[...] os professores me deixaram mais à vontade, entendeu? Tipo, para explicar da maneira que eu queria, aplicar as metodologias que eu achava que os alunos tinham mais adesão”. (IFES A).

Ao interpretar a mentoria como provedora de segurança, o licenciando vivencia as condições interacionais nas quais comprometer-se se torna viável. Inversamente, quando experimenta formadores que desencorajam explicitamente a profissão ou cujo legítimo interesse pela formação docente é percebido como ausente, tende a desmobilizar o Compromisso e a orientar-se para a evasão. O licenciando, portanto, sustenta o Compromisso nos espaços em que interpreta haver abertura para assumir responsabilidades, experimentar metodologias e ser levado a sério como professor em formação.

O sentido que o licenciando atribui à mediação dos formadores também reverbera na forma como elabora a Narrativa de Continuidade. Num contexto em que muitos ingressam visando o bacharelado e vivenciam o domínio da dúvida, o licenciando que interpreta a postura dos formadores como acolhedora e comprometida com o ensino ressignifica a sua trajetória, de modo que aquilo que era vivido como curso voltado à pesquisa em Biologia passa a incluir, retrospectivamente, um sentido docente que não existia ou era muito frágil. A narrativa a seguir ilustra como a licencianda reelabora a ansiedade inicial a partir do sentido que atribui à relação com a supervisora:

“E aí, assim, eu estava extremamente ansiosa, só que eu conversei com minha orientadora de estágio, maravilhosa, e aí ela falou que também se sentia, que

compreendia esse sentimento de nervosismo [...] ela disse que entendia que sempre levava isso em consideração, que não cobrava que a gente chegasse lá, já sabendo, a dominar uma sala. E aí, ela sempre tentava formas de deixar a gente o mais confortável possível”. (IFES C).

Quando o licenciando não vivencia interação significativa com esses formadores, ou quando a experiência com eles é interpretada como predominantemente desmotivadora, o enredo tende à desfiliação. No relato a seguir, o licenciando explicita como significa a postura do formador como interdição ao projeto docente:

“[...] Tem um professor da universidade [...] que ele fala, tipo assim: não sejam professores, vocês estão perdendo tempo! [...] E aí eu fico, tipo assim, ah, poxa, se o próprio tem essa visão sobre o estágio, que experiência que eu vou ter, né?”. (IFES C).

Na articulação com o Pertencimento e Reconhecimento, o licenciando vivencia os formadores como *porteiros simbólicos*⁵ da profissão docente. Ele interpreta o reconhecimento recebido como validação pela própria comunidade dos professores de Biologia. Em contraste, quando experimenta formadores que projetam a identidade docente como ideal inatingível, o licenciando tende a significar essa interação como desqualificação, associando-a à insegurança profissional e à percepção de si como inapto.

A expressão “olhar de desgosto” (IFES, B), significada pela licencianda, evidencia que o sujeito não vivencia a mentoria apenas como orientação técnica, mas como interação que incide sobre a integridade do self profissional. A imposição de um padrão de regência perfeita, incompatível com o caráter exploratório da formação inicial, e a ausência de acolhimento são interpretadas pelo licenciando como práticas que o excluem simbolicamente da comunidade docente, tensionando a Congruência e Fidelidade, conforme desenvolvido na subseção correspondente.

Em contrapartida, quando o licenciando interpreta a mentoria como provedora de segurança diante da vulnerabilidade própria da imersão na prática, ele a aciona como recurso

⁵ Na teoria substantiva aqui delineada, a expressão *porteiros simbólicos* designa a posição relacional que o licenciando atribui aos formadores ao interpretá-los como figuras que influenciam os significados disponíveis acerca do acesso à profissão docente. O conceito constituiu-se analiticamente quando os licenciandos elaboraram recorrentemente as posturas dos formadores como autorizadoras ou interditoras do seu reconhecimento como professor de Biologia. Trata-se, portanto, de uma categoria com estatuto próprio nesta teoria, coconstruída a partir da empiria, que encontra ressonância conceitual no papel que Erikson (1998) atribui às figuras significativas na integração do ego.

de sustentação afetiva. Os dados indicam que o licenciando distingue a figura do professor universitário (por vezes percebida como distante) da do supervisor da escola (frequentemente significada como acolhedora). Ao interpretar a legitimação do erro pela supervisora como parte do processo formativo, o licenciando sustenta o risco da exposição na sala de aula. A licencianda explicita essa propriedade ao significar a relação com a supervisora como provimento de segurança, conforme evidencia a construção interacional "[...] eu senti a segurança dela para eu me sentir mais segura [...] por causa da supervisora da escola mesmo [...]" (IFES B).

Nas interações com formadores, o licenciando experimenta diretamente a *ressonância afetiva*, vivenciando afetos como orgulho, segurança e esperança, ou, inversamente, vergonha, medo, desânimo e desespero. As figuras do supervisor e da professora de estágio são percebidas pelo licenciando como as únicas capazes de acolher a angústia ligada à docência e de oportunizar escuta para a ansiedade, significadas por ele como mediação que articula acompanhamento pedagógico e cuidado psicossocial.

No modelo aqui coconstruído, os Modelos de Mentoria delineiam-se como recurso relacional no qual o sujeito vivencia disputas identitárias na Licenciatura em Ciências Biológicas. O licenciando, ao mobilizá-lo, articula o Compromisso, a Narrativa de Continuidade, o Pertencimento e Reconhecimento e a Congruência e Fidelidade, especialmente quando interpreta as interações com formadores como marcadas por interesse legítimo, escuta, abertura à experimentação e compartilhamento de responsabilidades na escola. Inversamente, quando significa essas interações como pautadas por ideais rígidos, discursos desmotivadores e avaliações desqualificadoras, tende a elaborar narrativas de fracasso, exclusão e desejo de afastamento da profissão.

16.5 A constituição da coerência valorativa no tornar-se professor

A Congruência e Fidelidade delineia-se nos dados como recurso por meio do qual o licenciando alinha o que concebe como seus valores ao exercício da docência e sustenta ativamente a lealdade a esse alinhamento diante das tensões da formação. Na Licenciatura em Ciências Biológicas, essa coerência não é um dado estável, mas um processo que o licenciando constitui nas interações formativas, sobretudo na inserção na prática, nas condições do curso em *dupla versão* e nas relações com formadores. Quando o licenciando vivencia congruência entre a forma como se percebe e o que experimenta na escola, ele fortalece a lealdade à docência; quando as experiências formativas são significadas por ele como sistematicamente incompatíveis com essa percepção, tende a vivenciar crises de propósito, desejo de afastamento e narrativas de deslocamento profissional.

Na inserção na prática e na comunidade profissional, o licenciando mobiliza a Congruência e Fidelidade de modo particularmente nítido. A experiência de estágio é significada como aquela na qual ele avalia, na ação, se o que faz corresponde ao que considera adequado e desejável para si e para a profissão. Ao se ver ensinando, dialogando com estudantes, planejando e avaliando, o licenciando interpreta a coerência entre o papel que ocupa e os valores que sustenta. Quando essa interpretação é positiva, o resultado é a confirmação da lealdade à docência e a estabilização do Compromisso. A elaboração a seguir evidencia como a licencianda articula a satisfação de ensinar ao sentido de permanência na profissão:

“[...] Porque querendo ou não, ali [na sala de aula] ser professor é construir cidadãs [...] O tempo todo a gente tá construindo, reconstruindo e também se construindo [...] causa também muita felicidade. Uma coisa que eu tenho certeza que eu quero continuar é sendo docente. Me traz uma satisfação enorme, espetacular ser docente”. (IFES A).

Nesse ponto, a Congruência e Fidelidade articula-se diretamente ao Compromisso, pois a possibilidade de afirmar que “vale a pena ser professor” (IFES A) não decorre de uma satisfação episódica, mas da experiência reiterada de que o licenciando reconhece na prática docente valores que identifica como seus. Ao vivenciar esse alinhamento, o licenciando passa a sustentar a permanência menos por êxitos pontuais e mais por um sentido de coerência identitária.

Importa considerar, no entanto, que o licenciando vivencia as condições do curso em *dupla versão* como tensionadoras da Congruência e Fidelidade. Quando a Biologia é majoritariamente significada pelo sujeito como campo do bacharelado e da pesquisa biológica, e quando as experiências de docência são postergadas para o final do curso, ele tende a significar a formação docente como desfecho inevitável ou como solução residual, experimentando uma crise de propósito na qual tende a vivenciar a perda de sustentação da fidelidade à docência.

Nesse cenário, o licenciando não elabora a permanência como expressão de um projeto desejado, mas como ajuste a uma configuração institucional na qual percebe que o lugar da profissão docente não é debatido. O relato da licencianda sobre a hesitação entre migrar para o bacharelado e permanecer no curso “eu vou terminar, porque já estou aqui” (IFES B), evidencia a fidelidade inercial. O licenciando permanece, porém, sem experimentar congruência entre os seus valores e o exercício da docência.

Essa fragilização da Congruência e Fidelidade estende-se ao Pertencimento e Reconhecimento. Quando o licenciando percebe, nas experiências de prática, uma continuidade entre o que entende por exercício ético e desejável da docência e o que efetivamente vivencia na escola, ele fortalece o sentido de filiação à comunidade profissional. Em contraste, quando significa as experiências formativas como comunicadoras de que a docência é um plano secundário, o licenciando tende a vivenciar a fragilização da lealdade ao projeto docente e do pertencimento à profissão. Os registros a seguir ilustram como licenciandos significam o não pertencimento à docência no interior do próprio curso:

“Então, a gente tem [...] essa sensação de que a Biologia em si parece que não é para a licenciatura [...] inclusive, a Semana da Biologia, onde não teve absolutamente nada sobre educação”. (IFES B).

“[...] nem sempre eu acho que a gente [...] se identifica às vezes com a própria licenciatura dentro do curso da Biologia [...] é uma coisa tão... tão destoante. Sei lá, você se sente deslocada”. (IFES C).

O sentido que o licenciando atribui aos Modelos de Mentoria também reverbera diretamente na Congruência e Fidelidade. Ao centrar a identidade docente no ideal do bom professor, certos formadores são interpretados pelo sujeito como portadores de um referencial normativo estreito, frequentemente associado à cobrança de desempenho sem falhas. Quando essa normatividade se articula, na interpretação do licenciando, com interações deslegitimadoras e frustração da agência profissional, ele vivencia uma dissonância aguda entre o que concebe como docência possível e aquilo que lhe é demandado como padrão. Nessa dissonância, a regência passa a ser significada como prova permanente de adequação a um ideal percebido como inatingível, e não como espaço de constituição gradual de coerência entre valores, saberes e práticas.

Ao experimentar coerência entre o que é e o que faz, o licenciando aciona a ressonância afetiva, própria dos Afetos Reguladores, associando essa experiência a afetos como segurança, orgulho e sentido, que sustentam a disposição para perseverar na docência. Inversamente, à medida que significa as condições formativas como incompatíveis com seus valores, tende a vivenciar desânimo, dúvida e desejo de afastar-se da profissão, sobretudo na ausência de interações nas quais possa ressignificar essas experiências.

Identificamos na codificação teórica que a Congruência e Fidelidade evidencia-se como recurso valorativo por meio do qual o licenciando articula trajetória, vínculos e afetos na

configuração identitária docente. O licenciando, ao mobilizá-lo, elabora a Narrativa de Continuidade como história de confirmação (“quis e quero”, IFES C) ou de crise de propósito, a depender de como significa a articulação entre o curso, a *dupla versão* e a inserção na escola. Articula também o Compromisso e o Pertencimento e Reconhecimento, pois é por meio da Congruência e Fidelidade que a decisão de permanecer é significada como escolha fiel a si mesmo, e não como adaptação a uma formação percebida como incoerente. Por fim, articula os Afetos Reguladores, pois o licenciando, ao vivenciar coerência valorativa, fortalece o seu equilíbrio afetivo, enquanto ao vivenciar incongruência, tende a fragilizá-lo.

16.6 A constituição da regulação afetiva no tornar-se professor

Os Afetos Reguladores delineiam-se nos dados como recurso psicossocial por meio do qual o licenciando interpreta, elabora e orienta a vivência afetiva (medo, pânico, desânimo, alegria, segurança e felicidade) que experimenta ao longo da formação na Licenciatura em Ciências Biológicas. Mais do que expressão subjetiva acessória, trata-se de um recurso que o licenciando mobiliza como *sinizador identitário*, a partir do qual organiza ativamente as suas aproximações e os seus afastamentos em relação à docência. O licenciando vivencia os Afetos Reguladores em articulação direta com o Compromisso, a Narrativa de Continuidade, o Pertencimento e Reconhecimento, os Modelos de Mentoria e a Congruência e Fidelidade, de modo que o sentido que atribui às experiências afetivas sustenta ou fragiliza a configuração identitária docente.

Nas primeiras experiências de regência, o licenciando vivencia a dimensão afetiva de forma aguda, como vulnerabilidade relacional que antecede qualquer elaboração conceitual sobre ser professor. Ao narrar essa experiência, ele reelabora o medo inicial como etapa constitutiva do tornar-se professor, desde que vivencie, em experiências subsequentes, acolhimento e sentido de lugar. A narrativa a seguir evidencia essa reelaboração:

“O sentimento que eu tive, a primeira vez que eu pisei na sala de aula, foi de completo pânico e medo [...]. Eu tava muito assustada e com medo porque eu tava assim, ‘meu Deus, o que que eu vou falar pra essas crianças?’ Mas eu nunca me frustrei com a sala de aula [...]. Todas as experiências que eu tive foram muito boas [...], me permitiu, me senti à vontade aonde eu estava, né?”. (IFES A).

A ressonância afetiva constitui o processo por meio do qual o licenciando interpreta afetivamente as experiências formativas, vivenciando essa interpretação como sustentação ou fragilização de si na docência. O sujeito só ressignifica o medo inicial como decisão de permanecer quando experimenta condições interacionais nas quais possa reinterpretá-lo à luz de experiências de êxito, acolhimento e significatividade. Esse mesmo processo se evidencia quando o licenciando nomeia explicitamente o surgimento do desejo pela profissão como desdobramento de vivências afetivamente marcadas no estágio, como ilustra o relato:

“[...] o estágio, aí foi onde eu vi uma grande diferença e comecei a gostar também dessa parte da docência [...] comecei a me interessar mais pela licenciatura, mas antes eu não me identificava tanto” (IFES C).

O licenciando, ao mobilizar os Afetos Reguladores, sustenta psicossocialmente o Compromisso, de modo que medo, pânico e insegurança não eliminam a possibilidade de engajamento, mas sinalizam um limiar que ele precisa reelaborar com apoio e reconhecimento. Quando experimenta essa reelaboração como positiva, o licenciando estabiliza o Compromisso; na ausência dessa sustentação relacional, tende a elaborar a vivência afetiva como sinalização do afastamento.

No contexto do curso em *dupla versão*, o licenciando também mobiliza os Afetos Reguladores na elaboração da Narrativa de Continuidade, especialmente quando significa a organização institucional como excludente. Ao vivenciar deslocamento e exclusão no interior do curso, ele tende a reelaborar a sua narrativa biográfica como enredo de desencaxe, aproximando-se de uma ruptura com a docência, ainda que preserve o vínculo com a Biologia. Na narrativa a seguir, a licencianda revela como elabora essa tensão:

“Parece que realmente o curso do campus aqui é voltado para o pessoal do [bacharelado] e a gente se sente deslocado [...]. A experiência dentro do campus, ela é... eu me sinto excluída, então, às vezes, eu acho que ela é um pouco excludente, e acredito que, por isso, às vezes, a gente, quando vai para a sala de aula, se desanima completamente e pensa, ‘eu realmente não quero a licenciatura, eu quero, eu amo a biologia, mas odeio a licenciatura [...]’” (IFES B).

A formulação empírica amor à Biologia e ódio à licenciatura, significada pela licencianda, explicita que o problema não é a área de conhecimento, mas o modo como o

licenciando vivencia afetivamente a formação para a docência. O licenciando vivencia o aprofundamento dessa tensão ao elaborar crises de propósito nas quais a possibilidade de abandono do curso é reaberta, como ilustra o registro: “ultimamente eu tive umas crises existenciais pesadíssimas sobre justamente esse tópico, entre a licenciatura e o bacharel, mas sim, de abandonar o curso” (IFES B).

O sentido que o licenciando atribui às experiências de Pertencimento e Reconhecimento, sobretudo na escola, também reverbera nos Afetos Reguladores. Ele associa a satisfação com a aprendizagem da turma, a validação recebida dos estudantes e a percepção de estar incluído em um grupo profissional a afetos como orgulho, alegria e sentido de utilidade, que sustentam a autoimagem de professor capaz. A elaboração a seguir evidencia como a licencianda articula esses afetos ao sentido de permanência:

“Todas as experiências que eu tive foram muito boas, que inclusive me mostraram um outro olhar da docência e da licenciatura, né? [...] ver que o que a gente faz tem realmente importância, significado, dá sentido à docência da nossa vida, né?” (IFES A).

Em contraste, quando o licenciando percebe o contexto formativo como hostil, indiferente ou silenciador de suas emoções, tende a vivenciar desamparo e desânimo, fragilizando o Pertencimento e a Congruência e Fidelidade à docência. Os dados revelam que o licenciando significa a ausência de espaços institucionais de escuta como invalidação da vulnerabilidade própria do processo de constituição identitária, de modo que o licenciando, em vez de significar a insegurança como etapa formativa, tende a elaborá-la como culpa individual. Os registros a seguir explicitam essa vivência:

“Com certeza, porque a partir do momento em que eu falo com todos os meus colegas e todos precisam de um acalento, de uma forma onde você não se sinta ruim ou não se sinta culpado, porque virou um tabu, praticamente [...] Seria muito importante, porque ali a gente poderia ter o acolhimento e [...] uma oportunidade de virar, de mudar, ou então de acolhimento para aquela insegurança ela desaparecer, ou ser pelo menos justificada, né?” (IFES B).

“[...] o momento de escuta não existe, não. [...] se você vê algum problema na escola, você vai ter que guardar pra [si] mesmo, porque eles mesmos não ligam pra isso não. [...] dentro da universidade, tirando o desabafo dos próprios alunos, eu acredito que eu, pelo menos, não tive espaço para isso” (IFES C).

Na ausência desses espaços, o licenciando tende a deslocar a escuta para os vínculos horizontais com colegas, significando o desabafo entre pares como o único recurso de acolhimento disponível, como revela o registro: “[...] esse espaço, ele realmente é inexistente dentro da universidade. Se você expressa frustração, a culpa tá em você [...] a gente conversa com os colegas, todos sentem a mesma coisa [...]” (IFES B).

Nas interações com formadores, o licenciando experimenta diretamente a reverberação nos Afetos Reguladores. Quando percebe formadores predominantemente conteudistas e pouco atentos às ressonâncias afetivas da formação, o licenciando tende a elaborar um referencial de docência no qual não identifica espaço para acolhimento ou cuidado psicossocial. Em contraste, quando significa a relação com o supervisor de estágio ou a professora da escola como espaço de escuta para ansiedades e medos, ele mobiliza essas figuras como referências que validam o lugar dos afetos na docência. Na elaboração a seguir, a licencianda explicita como vivencia essa tensão entre modelos:

“[...] eu também sinto esse misto de emoções, de ansiedade, muito com o que os alunos pensavam [...]. Eu não acho que tivemos essa oportunidade não, a não ser no estágio, que tínhamos que mostrar o nosso relatório, para falar sobre os nossos sentimentos. [...] Inclusive eu não via essa parte sentimental e ficava me perguntando se deveria ser assim. Do professor, ele ter algum tipo de compaixão pelo aluno, sabe, tipo, se preocupar com o aluno, ou se era para ser apenas uma pessoa que chegava na sala, dava o assunto e ia embora” (IFES A).

Assim, os Afetos Reguladores se especificam como recurso psicossocial por meio do qual o licenciando elabora a vivência afetiva no interior da configuração identitária docente na Licenciatura em Ciências Biológicas. Ao mobilizar esse recurso em condições interacionais significadas como acolhedoras (estágio acompanhado, validação discente, formadores significados como atentos ao lugar dos afetos), o licenciando sustenta o Compromisso, elabora a Narrativa de Continuidade como trajetória de sentido, fortalece o Pertencimento e Reconhecimento e estabiliza a Congruência e Fidelidade (“quis e quero”, IFES C). Inversamente, ao significar as condições formativas como hostis, silenciadoras ou indiferentes às suas emoções, tende a elaborar a vivência afetiva como sinalização de afastamento, fragilizando a configuração identitária e significando a docência como desfecho inevitável do qual deseja escapar.

16.7 A configuração delineada: a permanência nos dados

A análise dos seis elementos identificatórios, tomada em conjunto, delineia um padrão relacional que excede a soma das propriedades de cada recurso. Nos dados, o licenciando não mobiliza os elementos de forma isolada. Ao mobilizar o Compromisso, ele o sustenta nas interações de Pertencimento e Reconhecimento e o ampara nos Modelos de Mentoria; ao elaborar a Narrativa de Continuidade, ele a elabora nos valores da Congruência e Fidelidade e a modula pelos Afetos Reguladores; ao vivenciar o reconhecimento na escola, ele o articula à decisão de permanecer e ao sentido de coerência entre o que é e o que faz. Esse padrão de interdependência, recorrente nos grupos focais, indica que o licenciando constitui a configuração identitária docente na Licenciatura em Ciências Biológicas como rede de recursos mutuamente implicados: quando fortalece um elemento, tende a vivenciar reverberações nos demais, e quando fragiliza qualquer um deles, experimenta repercussões sobre o conjunto. O que os dados sustentam não é o déficit (o que falta ao licenciando para tornar-se professor), mas a permanência, compreendida como o trabalho psicossocial ativo pelo qual o licenciando constitui e reitera as condições desde as quais decide permanecer na docência, e que se fragilizam quando ele significa as experiências formativas como adversas.

A análise desse padrão permite delinear um modelo relacional cujo desenho será desenvolvido na Discussão. Importa, no entanto, registrar que a interdependência aqui descrita não foi pressuposta pelo referencial teórico, mas delineou-se analiticamente no processo de codificação teórica (Charmaz, 2009), quando a comparação constante entre os elementos revelou que nenhum deles, isoladamente, sustenta a configuração identitária. É o licenciando que, ao articulá-los nas interações formativas, constitui a configuração desde a qual se orienta para a docência ou se afasta dela.

17 DISCUSSÃO

A presente seção articula os seis elementos identificatórios delineados na análise (Compromisso, Narrativa de Continuidade, Pertencimento e Reconhecimento, Modelos de Mentoria, Congruência e Fidelidade e Afetos Reguladores) em uma síntese analítica integrada, na qual o licenciando os mobiliza como recursos por meio dos quais elabora movimentos de permanência e constituição profissional.

Na teorização aqui delineada, tornar-se professor não é um processo passivo de aquisição de saberes, mas um movimento ativo de constituição de si. O licenciando organiza esse processo a partir da interdependência entre os cenários de tensão que vivencia, definidos como Dimensões (Temporal, Política e Subjetiva), e os processos identitários que ele realiza nesses cenários, definidos como Dinâmicas (Navegação Temporal, Relacionalidade e Regulação). Atribuímos a essas três Dinâmicas o estatuto epistemológico de Constructos Psicossociais de Integração, compreendidos não como traços de personalidade, mas como processos por meio dos quais o licenciando conjuga as exigências da formação com as suas disposições subjetivas.

Na Dimensão Temporal, cenário de transição entre o passado de aluno e o futuro docente, o licenciando realiza a Navegação Temporal, articulando rupturas e continuidades por meio da Narrativa de Continuidade e do Compromisso como recursos de elaboração da sua coerência histórica. Na Dimensão Política, cenário de tensionamentos e disputas simbólicas na escola e na universidade, ele realiza a Relacionalidade, negociando ativamente a legitimação de um lugar na profissão por meio do Pertencimento e Reconhecimento e dos Modelos de Mentoria como recursos relacionais. Na Dimensão Subjetiva, cenário dos valores e da integridade do self, ele realiza a Regulação, sustentando o equilíbrio afetivo e valorativo por meio da Congruência e Fidelidade e dos Afetos Reguladores como recursos de sustentação da integridade do ego e do investimento pessoal na docência. É nessa interdependência que o licenciando constitui a identidade docente não como papel desempenhado, mas como uma configuração vivida.

A seguir, discutimos como essas três Dinâmicas se implicam mutuamente para responder como a identidade docente se configura e se sustenta. Em cada subseção, partimos da Dimensão (o cenário de tensão) como contexto necessário para apreender a sua respectiva Dinâmica (o trabalho identitário). Evidenciaremos que, longe de serem categorias estanques, elas se integram em uma configuração situada e interdependente, qualificada como multidimensional por conjugar as Dimensões Temporal, Política e Subjetiva. Essa configuração

se define pelas propriedades que a distinguem das abordagens multidimensionais existentes no campo, a saber, o fato de ser situada (coconstruída em contextos formativos específicos da Licenciatura em Ciências Biológicas) e interdependente (as três Dinâmicas se implicam mutuamente, de modo que a fragilização de qualquer uma reverbera nas demais). É nessa configuração que o licenciando se narra para pertencer, pertence para se sentir seguro e regula o self para conseguir projetar um futuro na docência.

17.1 Dimensão Temporal: A constituição da identidade como Navegação e Continuidade

A análise da Dimensão Temporal sustenta que a identidade profissional docente na Licenciatura em Ciências Biológicas se constitui por meio de um complexo trabalho de Navegação Temporal realizado pelo licenciando. Ao contrário de concepções que situam a identidade apenas no imediato da sala de aula, característica do modelo repressivo analisado por Britzman (1991), a codificação teórica indica que a constituição do professor de Biologia depende, de modo constitutivo, da agência do licenciando em articular passado, presente e futuro em uma sequência coerente, que denominamos em nossa análise de Narrativa de Continuidade.

Ao atribuímos à Navegação Temporal o estatuto epistemológico de Constructo Psicossocial de Integração, a teorização aqui delineada dialoga diretamente com a perspectiva psicossocial de Erikson (1968), para quem a identidade se define pela manutenção de um senso de *mesmice* e continuidade do ego, a despeito das mudanças no tempo e no contexto. Embora originalmente concebido para o desenvolvimento psicossocial amplo, esse referencial atua aqui como lente interpretativa para o processo específico do tornar-se professor. Assim, na Licenciatura em Ciências Biológicas, essa continuidade é um processo discursivo e biográfico que o licenciando realiza sob tensão. Ele vivencia a *dupla versão* do curso e a tradição histórico-curricular de bacharelização (Antiqueira, 2018; Silva, 2015) como condições de fragmentação temporal, nas quais o passado imaginado, sustentado no desejo de ser biólogo, se contrapõe ao presente da formação pedagógica e ao futuro da atuação escolar.

Nesse cenário de disputa, a codificação teórica indica que o licenciando mobiliza a Narrativa de Continuidade não como um simples relato biográfico, mas como um recurso de reparação identitária, conforme evidenciam as narrativas dos licenciandos ao reelaborarem o ingresso na licenciatura como escolha retrospectiva. Ao ressignificar o *desvio* da docência como *escolha*, ou ao reinterpretar o desejo inicial pela Biologia como interesse que pode ser realizado por meio do ensino, o licenciando exerce o que Maclure (1993) define como a identidade enquanto *argumento*. Ele argumenta contra a descontinuidade que vivencia no currículo

fragmentado em seu arranjo e organização das práticas formativas (Brando; Caldeira, 2009), elaborando uma versão de si mesmo que faz sentido temporal.

A codificação teórica evidencia ainda que o licenciando sustenta essa Navegação Temporal ao mobilizar o Compromisso. Na literatura sobre identidade docente, o compromisso tem sido compreendido predominantemente como autoinvestimento emocional e psicológico do professor na profissão (Nias, 1987). Identificamos na análise, contudo, que na formação de professores de Biologia o licenciando mobiliza o Compromisso como recurso de coesão temporal e ontológica, por meio do qual sustenta a sua identidade no tempo. Ao ressignificar a experimentação vivenciada no período do estágio curricular supervisionado (Almeida; Rocha, 2024; Reis; Dias, 2022) como projeto de futuro, o licenciando deixa de vivenciar a inserção escolar como episódio isolado e passa a integrá-la em uma trajetória com direção. Neste ponto, essa compreensão dialoga com Beijgaard, Meijer e Verloop (2004), para quem a identidade é um processo contínuo de interpretação e reinterpretação, e com Flores e Day (2006), que sustentam que a (re)construção da identidade nos primeiros anos de carreira é mediada pela interação entre biografia pessoal, formação inicial e contextos escolares. Assim, delineamos uma expansão teórica ao distinguir que, na Licenciatura em Ciências Biológicas, essa negociação ocorre ainda durante a formação e não se resolve pela adaptação ao contexto, mas exige do licenciando a superação ativa de uma crise de fidelidade entre duas culturas profissionais no interior do mesmo curso.

Importante considerar, sob a lente eriksoniana, que a crise não é uma patologia, mas um ponto de virada. O licenciando vivencia uma cultura formativa que privilegia o bacharelado (Brando; Caldeira, 2009) como cenário de moratória identitária, no qual experimenta a hesitação entre biólogo ou professor. Os dados fundamentam a compreensão de que ele resolve essa crise à medida que consegue, por meio da Narrativa de Continuidade, integrar os *marcos temporais* da prática (a primeira regência, a feira de ciências, o PIBID) em um enredo de competência e sentido. Se, como aponta Gatti (2014), a formação muitas vezes é abstrata, o licenciando mobiliza a inserção na prática como um ponto de validação experiencial, por meio do qual rompe a suspensão temporal e projeta-se ativamente no futuro.

Entretanto, essa Navegação Temporal não é linear. Neste ponto, é pertinente o diálogo com a perspectiva de Aikenhead e Jegede (1999) sobre a travessia de fronteiras. Embora os autores discutam originalmente o trânsito entre a cultura cotidiana e a cultura da ciência, delineamos na análise a existência de um movimento análogo na formação docente, no qual o licenciando precisa transitar da cultura acadêmica da Biologia, focada no bacharelado, para a cultura profissional da escola. Por meio da Navegação Temporal, enquanto Constructo

Psicossocial de Integração, o sujeito articula uma travessia ativa que o resguarda de um trânsito paralisante (marcado por conflitos identitários) ou impossível (que culminaria na evasão).

Como progressão analítica, a análise indica que o licenciando mobiliza a Narrativa de Continuidade como recurso por meio do qual consegue habitar essas duas culturas sem se desintegrar. Ao narrar que passou a interpretar a docência como parte legítima de sua trajetória na Biologia, o sujeito articula o seu passado de interesse pelo conteúdo biológico ao seu futuro na prática pedagógica. Allain e Coutinho (2017), sob a lente da Teoria Ator-Rede, descreveram esse cenário como uma rede contraidentitária, na qual as composições de interesses ao longo do curso produzem mais desvios do que associações em relação à docência. Sob a lente interacionista, a análise especifica que o licenciando não é apenas desviado pela rede, mas interpreta essas condições e, por meio da Narrativa de Continuidade, reconfigura a relação com a Biologia ao narrar-se como professor que integra o conteúdo biológico à prática docente. Em vez de significar a pesquisa biológica como oposta à docência, ele a elabora como parte do seu ser professor, realizando ativamente o processo da Navegação Temporal.

Embora o fenômeno empírico da transição do *estar no curso* para o *ser da profissão* já tenha sido documentado como o processo de (trans)formação do ser aluno para o ser professor (Fischer e Colaço, 2017) e de construção inicial da identidade docente (Oliveira e Schneider, 2016), o aprofundamento interpretativo deste modelo consiste em reposicionar essa travessia como parte constitutiva de uma Configuração Situada e Interdependente. A análise sustenta que essa travessia é marcada por uma mudança na qualidade do tempo vivido, na qual o tempo burocrático do cumprimento de créditos cede lugar ao tempo pedagógico do planejamento e da responsabilidade com o outro. O licenciando mobiliza o Compromisso como recurso por meio do qual ressignifica o tempo institucional como tempo biográfico. A expressão empírica de que a experiência de regência “virada de chave” (IFES A) indica um momento de sincronização temporal no qual o sujeito deixa de significar a docência como possibilidade remota e passa a elaborá-la como realidade presente e contínua.

Sem essa agência narrativa e temporal, o conhecimento técnico-científico da Biologia permanece, como argumentam Silva e Silva (2025), estéril para a docência, pois falta-lhe o sujeito histórico capaz de mobilizá-lo em direção a um futuro educativo. O licenciando sustenta o tornar-se professor, portanto, na medida em que consegue, por meio da Narrativa de Continuidade e do Compromisso, conferir coesão temporal à dispersão curricular, ressignificando incidentes críticos (positivos ou negativos) como história com sentido e direção.

17.2 Dimensão Política: A constituição da identidade como relacionalidade e legitimação

Na Dimensão Política, o processo pelo qual o licenciando constitui a identidade docente é compreendido como fenômeno eminentemente *relacional e político*. Entende-se que, enquanto o sujeito elabora a sua Navegação Temporal na história, é no cenário das relações sociais que ele busca validar essa história. A análise sustenta que, na Licenciatura em Ciências Biológicas, tornar-se professor não é apenas um processo de aprendizagem técnica, mas uma *ocupação de lugar* em um contexto de disputas.

Esta perspectiva alinha-se à concepção de Coldron e Smith (1999) sobre a identidade como uma *localização ativa* no espaço social, pois o licenciando não *recebe* uma identidade; ele precisa posicionar-se deliberadamente nas relações profissionais disponíveis. No entanto, ao dialogar com Moreira e Silva (2013), essa compreensão se amplia pois o currículo não é um veículo neutro de conhecimentos, mas um artefato de *política cultural* no qual configurações identitárias são fomentadas, legitimadas ou negadas. Quando aplicada à Licenciatura em Ciências Biológicas, essa compreensão permite interpretar a *dupla versão* do curso como arranjo formativo que não apenas organiza disciplinas, mas posiciona culturas profissionais em relação hierárquica. A codificação teórica indica que o sujeito vivencia essa hierarquia ao perceber a cultura do biólogo bacharel como hegemônica no interior do curso, enquanto a cultura docente ocupa lugar subalternizado. É nesse cenário que o posicionamento ativo descrito por Coldron e Smith (1999) se torna, para o licenciando em Ciências Biológicas, um ato de resistência, e não apenas de localização.

Nessa condição de disputa simbólica, identificamos na análise que o licenciando mobiliza o Pertencimento e Reconhecimento como uma forma de resistência política. A pertença profissional à docência não é uma experiência prévia, mas um processo que ele constitui ao interpretar a secundarização da docência na *dupla versão* do curso. Ao afirmar que a escola ou a regência é o seu lugar, o sujeito recusa a invisibilidade institucional que vivencia no currículo bacharelizante (Antiqueira, 2018) e reivindica para si um estatuto profissional legítimo, conforme evidenciam as narrativas dos grupos focais. O sujeito elabora a vivência de pertencimento, portanto, como *política de filiação* por meio da qual escolhe integrar-se à comunidade de prática dos professores, que, embora menos prestigiada no meio acadêmico, lhe oferece um sentido de utilidade e competência.

Identificamos como contributo analítico a condição ativa dessa política de filiação. Os dados fundamentam a compreensão de que essa filiação ocorre mesmo em ambientes de baixo prestígio, como escolha de resistência à invisibilidade, validada pela vivência de utilidade e competência, na qual o licenciando ressignifica o status abstrato do meio acadêmico como

expertise prática e relevância social da sala de aula, e nela vivencia pertença profissional e sentido de lugar. Na lente interacionista aqui adotada, o fenômeno descrito por Allain e Coutinho (2018) como performatividade das redes sociomateriais assume outra especificação. A análise indica que o licenciando não é apenas afetado pelas condições interacionais da formação, mas mobiliza deliberadamente a sua agência na ressignificação do contexto e na reivindicação de um lugar na profissão. Esse fazer se especifica, na teorização, como filiação ativa, na qual o sujeito constitui a sua identidade por meio da solidariedade e do trabalho coletivo na comunidade de prática.

Para que essa elaboração coletiva se sustente, contudo, identificamos ressonância entre o processo de filiação à docência e o que Erikson (1998) descreve como a condição psicossocial pela qual o ego depende do reconhecimento dos outros significativos para sustentar a integração identitária. Para o autor, o sujeito nunca configura a sua identidade como projeto solitário; trata-se de um processo psicossocial que ocorre em reconhecimento mútuo, no qual o sujeito vivencia a confirmação pela comunidade. Os dados evidenciam que o licenciando experimenta a escola como contexto privilegiado de alter-reconhecimento, o que Takahashi e Lorencini Júnior (2019) denominam espelho social de validação, traduzido em nossa lente teórica como espaço de confirmação psicossocial, o qual frequentemente se contrapõe ao distanciamento que o licenciando vivencia na universidade.

Nessa perspectiva, em diálogo com os achados de Sousa e Araújo (2023) e Silva, Soares e Valle (2021), os dados fundamentam a compreensão de que o reconhecimento manifesto pelo aluno da escola não se reduz a um evento anedótico, mas representa o marco a partir do qual o licenciando constitui a configuração identitária. Ao significar essa interpelação do outro como confirmação profissional, ele reitera esse processo, elaborando a legitimidade que não vivencia na Licenciatura em Ciências Biológicas. Sem esse reconhecimento externo que legitima a prática na cultura escolar, o licenciando elabora a autoimagem de professor apenas no plano da subjetivação (Silva; Silva, 2025); carecendo de reconhecimento social, ele não consegue integrar essa autoimagem em uma configuração identitária profissional, condição essencial para assumir e exercer a prática docente.

No entanto, o licenciando experimenta essa validação como mediada pelos professores do curso e supervisores de estágio, interpretando as posturas desses atores por meio dos Modelos de Mentoria. Na interpretação dele, esses atores ocupam posições a partir das quais influenciam os significados disponíveis acerca do seu acesso à comunidade docente, de modo que ele vivencia a mentoria não apenas como instrução técnica, mas como interação política de legitimação do seu acesso à profissão.

Quando o licenciando significa a postura do formador como autorizadora, percebendo tratamento como par e legitimação do erro como parte constitutiva da expertise, ele se concebe como colega. A teorização aqui delineada acrescenta à descrição do papel colaborativo do supervisor feita por Reis e Dias (2022), a explicitação da função política dessa interação, possibilitando compreender que o tratamento horizontal não é apenas acolhimento, mas prática de autorização do acesso à comunidade. Inversamente, ao interpretar a postura do formador como interdutora, caracterizada por cobranças de perfeição inatingíveis ou humilhação pública, o licenciando tende a vivenciar essa interação como prática de exclusão. A análise indica que, ao experimentar tais práticas, ele tende a elaborar a *desfiliação identitária*, significando a si mesmo como incompetente e afastando-se do espaço formativo. A partir dessa leitura, a verticalização formativa apontada por Antiqueira (2018) pode ser interpretada não apenas como viés curricular, mas como prática de exclusão ativa e afetiva. A formulação empírica *olhar de desgosto*, delineada na análise, explicita como o licenciando vivencia essa interdição na integridade do self profissional.

Na Licenciatura em Ciências Biológicas, o licenciando percebe a especificidade da área de Biologia como condição a partir da qual vivencia esse cenário de modo particularmente adverso. Quando interpreta as posturas dos formadores como orientadas à primazia do conteúdo das Ciências Biológicas, tende a experimentar o que Allain e Coutinho (2017) descrevem, a partir da Teoria Ator-Rede, como translações de interesse que desviam o licenciando da identidade docente. Sob a orientação interacionista desta investigação, compreendemos esse fenômeno como fragilização da configuração identitária docente que o licenciando constitui, mediada pela interpretação que ele faz dessas posturas. A codificação teórica indica que ele elabora a resistência a essa fragilização na medida em que experimenta interações nas quais a identidade docente é valorizada como cultura legítima, seja no PIBID, no PRP ou com supervisores escolares acolhedores.

Portanto, discutir a identidade como configuração relacional e política implica reconhecer que o licenciando vivencia a formação de professores de Biologia como cenário de tensionamentos culturais. Nesse processo, ele não se torna professor apenas pela aprendizagem de conteúdos, mas ao sustentar a negociação por reconhecimento. É ao realizar a Relacionalidade que o licenciando mobiliza o Pertencimento e Reconhecimento, tanto no plano interno, pela ressignificação da vivência de deslocamento profissional, quanto no plano externo, pela reiteração da validação de alunos e mentores no exercício da prática, conforme evidenciam as narrativas sobre o reconhecimento vivenciado na regência e nas exposições escolares.

Em convergência com Silva e Silva (2025), para quem o licenciando que se percebe como autorizado a ocupar o lugar de professor consegue mobilizar saberes para ensinar Biologia com autoridade e autoria, delineamos na análise que ele vivencia essa legitimação como condição fundamental para a qualidade do ensino. O licenciando sustenta a configuração identitária docente, portanto, na medida em que reitera essa negociação política, ressignificando a *dupla versão* do curso como condição a partir da qual elabora atuação legítima.

17.3 Dimensão Subjetiva: A Identidade como Regulação e sustentação do *Self*

A terceira dimensão teorizada por esta investigação situa a identidade profissional docente na Dimensão Subjetiva. Se o licenciando organiza a sua biografia ao realizar a Navegação Temporal e realiza a Relacionalidade ao negociar o seu lugar, nesta terceira Dimensão ele vivencia a Regulação ao sustentar a coesão interna necessária para ensinar. Identificamos na análise que, na Licenciatura em Ciências Biológicas, a constituição do professor é um processo atravessado por intensas oscilações que vão do pânico inicial à segurança progressivamente elaborada. Nesse cenário, as emoções não são acessórias ao processo formativo, mas constituem o próprio registro afetivo que o licenciando precisa significar e elaborar para manter a sua coesão psicossocial em contextos de instabilidade formativa.

Essa proposição dialoga com Nias (1987), para quem *o professor é a pessoa*, implicando que a docência exige um investimento massivo do *self*. Os dados fundamentam a compreensão de que, precisamente por esse investimento, os afetos vivenciados pelo licenciando (medo, alegria, orgulho) não são periféricos à formação, mas constituem o registro por meio do qual ele elabora a relação com a docência. Ao mobilizar os Afetos Reguladores, o sujeito ressignifica essa relação como relação de sentido e não mais de sofrimento. O pânico narrado na primeira regência não é apenas insegurança técnica; é uma desmobilização do licenciando diante de uma atividade que, naquele momento, ele vivencia como ameaça à sua integridade.

Essa mobilização está intrinsecamente ligada à noção de agência. A codificação teórica indica que o licenciando, ao vivenciar a predominância da cultura do bacharelado, que silencia a vulnerabilidade e supervaloriza a técnica da pesquisa biológica, experimenta uma crise de agência na qual se percebe paralisado, como impostor na sala de aula. Essa perspectiva dialoga com Beauchamp e Thomas (2009), para quem o vínculo entre identidade e agência é indissociável, de modo que a consciência ampliada da própria identidade possibilita ao professor um senso de agência que o orienta na direção dos seus objetivos profissionais. A análise sustenta que, na Licenciatura em Ciências Biológicas, essa agência é um recurso que o

licenciando constitui ao mobilizar a Congruência e Fidelidade, conforme evidencia a elaboração empírica "aqui é meu lugar" (IFES B). Ao realizar a Regulação, o licenciando ressignifica a condição de vulnerabilidade como autoria da própria prática, sustentando a partir desse trabalho a configuração identitária docente.

Contudo, o licenciando vivencia as condições formativas da Licenciatura em Ciências Biológicas como particularmente adversas a essa Regulação. Tensionado pela *dupla versão* do curso e por uma hierarquia epistemológica que nele opera, ele percebe a desestabilização de sua identidade, fenômeno que Flores e Day (2006) descreveram para professores nos primeiros anos de carreira, mas que os dados já situam durante a formação inicial. Na análise, distinguimos nessa condição uma tensão crítica entre as dimensões interna e contextual, na qual o licenciando experimenta a instabilidade do ambiente formativo como ameaça à integridade do ego e à manutenção da continuidade interior, conforme concebido por Erikson (1998). Nesse cenário, o sujeito vivencia a incongruência ao não identificar no contexto as condições de coesão necessárias para a síntese identitária. Em consequência, o “odeio a licenciatura” (IFES B) relatado não deve ser interpretado como uma rejeição intrínseca ao ato de ensinar, mas como a expressão de um sujeito que, imerso em um ambiente desprovido de confirmação, significa como frustração o seu esforço de sustentar a Congruência e Fidelidade necessária a permanência de si na docência.

O licenciando resolve esse conflito não por adaptação ao contexto, mas ao sustentar a integridade do ego, condição indispensável para o exercício contínuo de manter lealdades em meio às contradições de valor da profissão docente. Para Nias (1987), na docência o self é o principal meio de atuação e requer coesão interna para não se desestabilizar perante as exigências e exposições no contexto real da escola. A teorização aqui delineada especifica que, na Licenciatura em Ciências Biológicas, essa coesão não é uma condição prévia que o licenciando traz consigo, mas um trabalho que ele realiza ao mobilizar a Congruência e Fidelidade, por meio da qual alinha quem eu sou e o que eu faço, elaborando uma condição subjetiva que o resguarda da precarização e do desprestígio vivenciados no cenário formativo.

Esse alinhamento supera a mera motivação externa. A análise sustenta que o licenciando, ao mobilizar a Congruência e Fidelidade, investe energia na docência não por contingência ou por ausência de alternativa, mas por atribuir-lhe valor e sentido, formulação que encontra ressonância no que Charlot (2000, 2021) conceitua como mobilização, caracterizada pelo movimento interno de um sujeito em direção a uma atividade que o significa. Essa relação de sentido com a docência se especifica, nos dados, como engajamento que excede a ocupação técnica, visto que o licenciando reconhece na profissão a expressão de sua própria

constituição humana, perspectiva que dialoga com a concepção de Charlot (2024) sobre o educar como processo de humanização. Assumimos essa conceituação como conceito sensibilizante e a traduzimos em nossa lente interpretativa para compreender, na ressignificação de uma relação de sofrimento como relação de sentido, a agência do licenciando na sustentação da continuidade de si em diferentes contextos.

Dessa forma, o licenciando realiza a Regulação como processo de sustentação da permanência. Identificamos que a decisão de permanecer na profissão depende de ele vivenciar um equilíbrio afetivo e valorativo no qual consiga ressignificar a vulnerabilidade da exposição como realização profissional, conforme evidenciam as narrativas sobre a passagem do pânico inicial à segurança progressiva elaborada. A contribuição desta teorização para a área reside na compreensão de que essa estabilidade dinâmica não é um atributo individual fixo nem consequência automática do currículo, mas uma elaboração relacional que o licenciando realiza nas condições formativas. Quando o sujeito interpreta as posturas dos formadores como acolhedoras da angústia e validadoras da experiência afetiva, ele vivencia as condições a partir das quais sustenta a configuração identitária docente como experiência de segurança e autoria, e não de constante ameaça.

17.4 A Identidade Docente como Configuração Situada e Interdependente: Limites e Avanços da Teoria Substantiva

A discussão produzida até este ponto conduz a uma síntese na qual a interdependência entre as três Dinâmicas se torna o foco analítico. posiciona para além da categorização de competências ou saberes. Argumentamos que nenhuma delas é, de forma isolada, suficiente para que o sujeito sustente o tornar-se professor. Tradições investigativas distintas iluminaram, em separado, a subjetividade docente (Nias, 1987), a epistemologia da prática e os saberes profissionais (Pimenta, 2021; Tardif, 2014) e as macropolíticas de currículo e das relações de poder (Apple, 2006; Diniz-Pereira, 2016; Gatti, 2014). Identificamos como desdobramento analítico que, na Licenciatura em Ciências Biológicas, o licenciando não vivencia essas instâncias de forma isolada, tal como as tradições investigativas as descreveram em separado, mas as articula como processos interdependentes e mutuamente implicados.

A codificação teórica indica, primeiramente, a indissociabilidade entre a Navegação Temporal e a Relacionalidade. Para Maclure (1993), a identidade opera como disposição argumentativa por meio da qual o professor significa a si mesmo e elabora coerência entre a mudança e a permanência de si. Embora a autora tenha delineado essa compreensão a partir de professores em exercício, a análise sustenta que essa disposição para significar a si mesmo é

mobilizada pelo licenciando já na formação inicial, quando ele necessita justificar e dar sentido às suas escolhas perante a comunidade acadêmica e escolar. Articulada à construção de histórias de vida na formação docente (Nóvoa, 1992), essa elaboração não se reduz a exercício individual isolado ou a rememoração nostálgica; o sujeito a aciona como recurso político de legitimação do seu lugar na profissão. Para o licenciando em Ciências Biológicas, frequentemente tensionado entre a identidade de biólogo e a de professor (Antiqueira, 2018; Duré; Andrade; Abílio, 2023; Silva; Silva, 2025), o ato de narrar uma continuidade entre o seu passado de estudante e seu futuro de docente é o que lhe confere a possibilidade de reivindicar um lugar na profissão, como expressam os relatos dos licenciandos ao ressignificarem o ingresso na licenciatura como escolha retrospectiva. Na ausência da Narrativa de Continuidade, o sujeito não consegue sustentar o Pertencimento e Reconhecimento com ancoragem biográfica, de modo que a sua presença na sala de aula se reduz a uma ocupação meramente física, em condição de deslocamento profissional. Assim, é na articulação temporal que o licenciando elabora as condições para a negociação política, pois narra-se para pertencer, e pertence para poder continuar narrando.

Concomitantemente, identificamos na análise uma relação constitutiva entre a Relacionalidade e a Regulação. Pesquisas no cenário brasileiro documentaram as condições formativas que fragilizam o reconhecimento do licenciando como profissional da docência (Gatti, 1996; Silva; Mendonça, 2020; Silva; Soares; Valle, 2021). Considerando que a docência exige um investimento massivo do self (Nias, 1987), conforme discutido na Dimensão Subjetiva, esse reconhecimento fragilizado não é indiferente à coesão interna do sujeito. A teorização aqui delineada específica, sob o enfoque interacionista, que o abalo na coesão não é efeito direto dessas condições, mas resulta do sentido que o licenciando atribui à postura dos atores formativos e ao ambiente em que se insere. Quando, ao negociar pertencimento e reconhecimento profissional, ele significa essas interações como negação da sua autoridade ou valor, experimenta a desestabilização da integridade do self. O sujeito, nessa compreensão, não realiza a Regulação, como processo individual isolado, mas na relação entre esse trabalho interpretativo e o trabalho afetivo que empreende para sustentar a sua permanência na docência.

Nesse sentido, o licenciando não constitui a segurança subjetiva necessária para ensinar de forma espontânea ou solitária, mas a elabora nas interações com as comunidades de prática (Wenger, 1998) e nas interações com os pares e alunos (Arruda; Araújo; Passos, 2018). O fenômeno que, conforme discutido na Dimensão Subjetiva, os dados já situam durante a formação inicial (Flores; Day, 2006), se especifica aqui como fragilização dos esforços de Regulação, de modo que, quando o sujeito vivencia relações formativas como desprovidas de

acolhimento e validação, tende a experimentar o enfraquecimento da sua permanência na docência, o que pode resultar em evasão ou em uma prática profissional exercida sob o registro do sofrimento e da defesa, em oposição à autoria.

Os dados fundamentam ainda a interdependência entre o subjetivo e o temporal. O movimento de projetar-se no futuro (Navegação Temporal) depende de o licenciando vivenciar um self minimamente seguro e regulado (Regulação). Identificamos na análise que, na Licenciatura em Ciências Biológicas, a negociação contínua da identidade docente (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004) assume uma especificidade, pois o licenciando negocia a continuidade de si não apenas frente às incertezas genéricas da profissão, mas frente à disputa entre duas culturas profissionais no interior do mesmo curso. Desse modo, para o sujeito, a crise não é apenas um momento de dúvida pedagógica, mas uma ruptura na continuidade do ser. Ele realiza a Regulação como processo por meio do qual sustenta a si mesmo diante da vulnerabilidade inerente ao principiar da carreira, protegendo a sua narrativa de vida da fragmentação. É mediante o compromisso pessoal e o sentido subjetivo atribuído à docência, compreendido na Dimensão Subjetiva como mobilização (Charlot, 2000, 2021), que o licenciando vivencia as condições subjetivas necessárias para manter a narrativa coerente diante das adversidades do tempo presente.

A ausência ou a precariedade extrema na vivência de qualquer Dimensão fragiliza a integridade dessa configuração psicossocial. Um licenciando pode elaborar uma narrativa de sentido (Dimensão Temporal), mas se não experimentar validação no grupo (Dimensão Política), ele tende a significar essa projeção como fantasia isolada, como indica a elaboração empírica sobre o deslocamento vivenciado na universidade. Inversamente, ele pode perceber o reconhecimento institucional (Dimensão Política), mas se não investir o self (Dimensão Subjetiva), tenderá a exercer uma docência desprovida de autoria.

Portanto, a teorização aqui delineada sustenta que a instância mobilizadora (Silva; Silva, 2025) da docência não reside em uma característica isolada do indivíduo, nem apenas no desenho do curso, mas na articulação que o licenciando realiza entre essas três Dimensões. É na convergência entre a história de vida, a inserção política na comunidade e o trabalho subjetivo sobre si mesmo que o licenciando sustenta a configuração identitária docente não como abstração teórica, mas como exercício profissional vivido.

17.4.1 Fronteiras Epistemológicas: A Condição Relacional e Contextual da Teoria Substantiva

Ao assumirmos a premissa de que a identidade docente na Licenciatura em Ciências Biológicas se constitui como configuração multidimensional, deparamo-nos com a

condicionalidade intrínseca deste modelo teórico, pois a articulação entre Navegação Temporal, Relacionalidade e Regulação ocorre em contextos institucionais e biográficos específicos. A principal especificidade condicional da teorização aqui delineada reside no fato de que a sustentação da instância mobilizadora (Silva; Silva, 2025) é profundamente dependente das configurações do modo como o licenciando realiza os Constructos Psicossociais de Integração e, sobretudo, da interpretação que faz de seus contextos de atuação.

Essa condicionalidade implica que a configuração identitária não possui estabilidade garantida *a priori*. Tomando como premissa a proposição de Flores e Day (2006) de que a identidade profissional é um processo contínuo de reescrita, no qual o sujeito vivencia sofrimento quando experimenta descompasso entre as expectativas pessoais e as realidades da cultura escolar, a análise sustenta que a alteração vivenciada pelo sujeito em qualquer uma das Dimensões reverbera nas demais. Se, por exemplo, a Narrativa de Continuidade é comprometida por uma experiência de estágio curricular supervisionado significada pelo licenciando como desestabilizadora, ou por uma cultura escolar na qual não vivencia autoria, ele tende a fragilizar o Pertencimento e Reconhecimento em sua sustentação histórica, segundo revelam os relatos sobre a intenção de evasão vivenciada durante os estágios. Sem essa ancoragem, ele experimenta dificuldade em narrar-se como professor, restando-lhe uma atuação fragmentada ou a orientação para a evasão. Quando o licenciando percebe mudanças abruptas nas políticas de avaliação, precarização das condições de trabalho ou crises pessoais que afetem a sua disponibilidade para o outro, pode experimentar a intensificação dessa fragilização.

É pertinente destacar que essa dinâmica depende sempre da interpretação singular que o licenciando faz da situação. Em diálogo com Nóvoa (1992) de que a identidade profissional é indissociável da identidade pessoal, compreendemos que a formação e a atuação docente ocorrem na interseção entre vida íntima e vida pública do sujeito. Como desdobramento analítico, a teorização aqui delineada oferece uma compreensão de como um mesmo contexto adverso pode ser vivenciado por um licenciando como condição propiciadora de reflexividade crítica (realizando a Regulação com maior sustentação) e, por outro, como condição de deslocamento identitário (realizando a Navegação Temporal com menor sustentação), a depender, tal como expressa a elaboração empírica "será que dá tempo de ir pro bacharel" (IFES B). Essa variação depende dos elementos identificatórios que cada sujeito mobiliza como recursos perante as pressões institucionais.

Em convergência com (Nias, 1987), para quem a docência é uma profissão de relação, reconhece-se que o tornar-se professor é um processo idiossincrático, no qual o licenciando precisa vivenciar convergência entre as condições da formação e da escola e a sua dimensão

subjetiva. O que a teorização oferece é, portanto, o delineamento das condições de possibilidade dessa convergência, ao explicitar que a permanência na docência não ocorre por acaso ou apenas por vivências afetivas episódicas, mas pela sustentação ativa dessa configuração multidimensional.

17.4.2 O deslocamento analítico e o ineditismo da teoria proposta: do déficit à *permanência*

Compreender a identidade docente como equilíbrio tenso, situado e dependente da pessoa do professor permite explicitar o ineditismo desta teorização frente ao estado da arte no campo do Ensino de Ciências, especificamente no que se refere à formação de professores. Conforme evidenciado na revisão de literatura e no referencial teórico deste artigo, a literatura predominante na área tem se dedicado exaustivamente a diagnosticar as crises da docência, descrevendo com precisão a dicotomia paralisante entre bacharelado e licenciatura, as condições da realidade escolar que o licenciando vivencia como afastadoras e a precarização que fragiliza o sentido da carreira. Embora essenciais, essas abordagens operam frequentemente sob a orientação do déficit ou da falta, ora diagnosticando explicitamente as fragilidades formativas, ora descrevendo processos constitutivos que se sustentam apenas como exceção a essas fragilidades.

Diferentemente dessas perspectivas, a teoria substantiva aqui delineada avança ao explicar a permanência. A novidade teórica é o deslocamento do foco, considerando que, em vez de reiterar motivos de instabilidade identitária dos licenciandos, identificamos nesta pesquisa como aqueles que permanecem conseguem se constituir professores, conforme expressam os licenciandos ao ressignificarem a hesitação inicial como escolha sustentada na prática. A resposta não está na ausência de conflitos, mas na agência do licenciando, expressa no que definimos como instância mobilizadora.

Para realizar esse deslocamento analítico, a teorização dialoga ativamente com a matriz psicossocial de Erikson (1968), assumida nesta pesquisa como conceito sensibilizante (Charmaz, 2009), especificamente no que se refere aos processos de continuidade temporal, reconhecimento mútuo e síntese do ego, mas traduz esses processos universais como constructos específicos para a formação de professores de Biologia. Enquanto a teoria clássica descreve os processos universais de integração da identidade, os Constructos Psicossociais de Integração aqui denominados Navegação Temporal, Relacionalidade e Regulação descrevem o *trabalho identitário* que o licenciando realiza. Assim, a teorização reconfigura as três categorias analíticas consolidadas na literatura (condições institucionais, práticas na comunidade e percepção de si), sustentando que a mobilização para a docência não é um traço de

personalidade ou vocação (Silva *et al.*, 2023), mas a constituição de uma configuração formativa específica.

Essa reconfiguração se expressa em três frentes articuladas. No que se refere às condições institucionais, pesquisas como as de Alcantara e Souza (2016) e Chefer, Santos e Oliveira (2018) diagnosticam com precisão como a supervalorização dos conteúdos disciplinares e a ênfase na formação do biólogo dificultam a identificação docente. Allain e Coutinho (2017) identificaram esse cenário como uma cadeia de composições de interesses que afastam o licenciando da profissão. A contribuição desta teorização reside em sustentar que o licenciando não permanece como sujeito passivo diante dessas condições, mas realiza um trabalho identitário ativo por meio da Navegação Temporal, mobilizando a Narrativa de Continuidade e o Compromisso como recursos de articulação biográfica, como evidenciado na elaboração empírica “virada de chave” (IFES A). No que se refere às práticas na comunidade profissional, autores como Takahashi e Lorencini Júnior (2019) e Mendonça e Soares (2018) situam o pertencimento como efeito positivo da socialização. A codificação teórica indica, contudo, que a inserção na comunidade não gera identidade automaticamente por contato, mas exige que o licenciando, por meio da Relacionalidade, mobilize o Pertencimento e Reconhecimento como ato deliberado de resistência política, ampliando a validação interpessoal descrita por Lima e Matias (2019). No que se refere à percepção avaliativa de si, estudos como os de Maciel e Rosa (2016), Tonello (2020) e Eckert (2019) tendem a tratar a identidade como efeito cognitivo da reflexão sobre a ação. A análise sustenta, de modo diferente, que o licenciando, por meio da Regulação, não apenas se autoavalia, mas exerce ativamente a elaboração da angústia e da insegurança identitária, constituindo a identidade como processo de sustentação do self frente à vulnerabilidade inerente à exposição na sala de aula.

Dessa forma, a teorização aqui delineada dialoga com o panorama do estado da arte e oferece uma perspectiva distinta, deslocando-se do diagnóstico da fragmentação para a compreensão da integração. Ao articular as Dinâmicas de Navegação Temporal, Relacionalidade e Regulação, o licenciando constitui a identidade profissional docente na Licenciatura em Ciências Biológicas como Configuração Situada e Interdependente, na qual, pela sua agência, ressignifica a vulnerabilidade descrita na literatura como autoria profissional sustentada. Temos, assim, um referencial analítico por meio do qual compreendemos a docência em Biologia não apenas como profissão possível conferida pelo diploma, mas como constituição ativa de um projeto de si.

18 CONCLUSÃO

A presente investigação propôs-se a responder como a identidade profissional docente se configura e se sustenta na Licenciatura em Ciências Biológicas diante das tensões formativas inerentes ao curso. Afastando-se de concepções estáticas e essencialistas, conclui-se que a identidade se constitui como uma Configuração Situada e Interdependente, articulada ativamente pelo licenciando por meio de três Constructos Psicossociais de Integração, a Navegação Temporal, a Relacionalidade e a Regulação, e sustentada na mobilização de seis Elementos Identificatórios delineados na Análise.

A teorização aqui delineada representa uma recontextualização teórica no campo do Ensino de Ciências, especificamente no que se refere à formação de professores. Ao mobilizarmos a matriz psicossocial de Erikson (1968) como conceito sensibilizante, ressignificamos processos psicossociais universais, conferindo-lhes contornos e especificidades da docência contemporânea. Assim, a busca humana por continuidade biográfica se expressa, nesta teorização, como Narrativa de Continuidade e Compromisso; a necessidade vital de reconhecimento social se expressa na Relacionalidade, na qual o licenciando mobiliza o Pertencimento e Reconhecimento e os Modelos de Mentoria; e a síntese identitária do ego se realiza na Regulação, sustentada na Congruência e Fidelidade e nos Afetos Reguladores. Esses achados promovem um deslocamento epistemológico na literatura da área, reorientando a lente analítica do déficit para a teorização da permanência, ao elucidar o intenso trabalho interacional e afetivo que o licenciando realiza para elaborar a sua autoria profissional mesmo sob a tensão de currículos fragmentados. Conclui-se que a instância mobilizadora dessa permanência é a própria identidade docente, que o licenciando exerce como agência. É por meio dela que ele dá sentido à sua biografia, negocia o seu lugar na escola e se ampara frente à vulnerabilidade na sala de aula.

No que tange às implicações formativas, esta configuração analítica sinaliza que a formação de professores de Biologia exige arranjos institucionais que transcendam o aporte técnico-disciplinar, delineando práticas pedagógicas alinhadas às Dimensões do modelo. Na Dimensão Temporal, torna-se premente superar a fragmentação curricular mediante uma inserção antecipada e mediada em comunidades de prática, amparada por coplanejamento e reflexão coletiva que oportunizem a elaboração de trajetórias coerentes. Na Dimensão Política, faz-se indispensável instituir redes de mentoria nas quais o licenciando possa vivenciar os formadores como porteiros simbólicos da profissão, experimentando acolhimento e autorização profissional em espaços relacionais de legitimação que fragilizem a invisibilidade que ele

experimenta na *dupla versão* do curso. Na Dimensão Subjetiva, os cursos precisam incluir os afetos e a vulnerabilidade inerente à exposição no contexto escolar como instâncias legítimas do aprender a ensinar, criando ambientes institucionais de escuta que favoreçam a congruência entre os valores do sujeito e o exercício da docência. Tais diretrizes não constituem meros complementos pedagógicos, mas as condições interacionais nas quais o licenciando pode constituir e sustentar a identidade profissional docente como Configuração Situada e Interdependente. É nessas condições que a licenciatura deixa de ser vivenciada como trajetória interrompida pelo déficit e passa a ser significada pelo sujeito como percurso no qual, com coerência biográfica, decide permanecer e afirmar: eu sou professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

19 CONCLUSÃO

Esta tese partiu de uma interrogação sobre os elementos que constituiriam a identidade profissional docente na licenciatura em Ciências Biológicas e chegou a uma resposta que a formulação inicial não poderia antecipar. A análise dos dados coconstruídos nos grupos focais com licenciandos concluintes do Norte e Nordeste do Brasil evidenciou que, no cenário investigado, a identidade profissional docente não se constitui por elementos estáticos que o licenciando possui ou deixa de possuir, mas por uma Configuração Situada e Interdependente que ele elabora ativamente, por meio de recursos psicossociais específicos, no esforço contínuo de permanecer na docência diante das ambivalências que historicamente atravessam esse percurso formativo. Os três movimentos investigativos, o ensaio teórico, a revisão sistemática e a pesquisa empírica, articulam-se em uma síntese que esta conclusão se propõe a explicitar, não como repetição do que cada artigo já comunicou, mas como afirmação do que a tese, em sua unidade, permite dizer.

O ensaio teórico estabeleceu que a identidade profissional docente é a instância mobilizadora das práticas de ensino na licenciatura em Ciências Biológicas, condição de possibilidade a partir da qual o licenciando organiza, seleciona e mobiliza os saberes para o ensino. Para sustentar esse argumento, o ensaio articulou a concepção dinâmica e relacional da identidade docente, a perspectiva sobre a formação construída dentro da profissão e os estudos nacionais sobre a fragilidade formativa e os deslocamentos identitários específicos da licenciatura em Ciências Biológicas, defendendo que uma identidade docente integrada não é efeito colateral da formação, mas condição sem a qual o conhecimento biológico permanece esvaziado de potencial pedagógico. A revisão sistemática voltou-se à produção brasileira de 2013 a 2023 para examinar como o campo tem investigado essa identidade. O exame da produção nacional confirmou que o campo já reconhece a multidimensionalidade e a processualidade da identidade docente, com o estágio supervisionado e o PIBID destacados como contextos formativos centrais dessa constituição. Contudo, esse reconhecimento teórico não se traduziu em articulação das relações de interdependência entre os planos constitutivos da identidade, dado que os estudos os analisam de modo isolado, sem tornar explícitas as conexões que os integram.

O terceiro movimento respondeu a esse hiato ao formular a Configuração Situada e Interdependente, que torna explícitas as conexões entre os planos da identidade. Nesse mesmo

movimento, a investigação empírica deslocou a lente analítica que o ensaio inaugurara, ao interrogar como o licenciando constitui e sustenta a identidade docente, e não o que lhe falta para fazê-lo, reposicionando o sujeito de alvo de caracterização a agente de um trabalho psicossocial ativo. As narrativas dos licenciandos nos grupos focais sustentaram que a Configuração Situada e Interdependente não descreve uma identidade acabada, mas o processo pelo qual o licenciando a constitui, o que significa que as condições formativas que ele vivencia não são mero contexto, mas parte constitutiva do próprio processo. Essa compreensão tem consequência direta para a formação, pois arranjos institucionais que desconsideram a Dimensão Temporal, a Dimensão Política e a Dimensão Subjetiva não apenas dificultam o desenvolvimento da identidade docente, mas incidem sobre a configuração que o licenciando é capaz de constituir. O que a teoria oferece, desse modo, não é apenas uma resposta à questão de pesquisa, mas um referencial a partir do qual se pode avaliar, planejar e reorientar a formação de professores de Biologia.

A coesão desta tese reside no modo como os três movimentos se implicam. Do ensaio à pesquisa empírica estende-se a passagem da caracterização do que falta ao licenciando para a investigação do que ele realiza ao tornar-se professor, percurso que culmina no reposicionamento do sujeito como agente. Da revisão à pesquisa empírica estende-se outra continuidade, a que parte da insuficiência de articulação entre os planos da identidade, identificada na produção da área, e chega à sua formulação teórica na Configuração Situada e Interdependente. O terceiro movimento é onde essas duas continuidades convergem, pois nele o reposicionamento do sujeito e a articulação dos planos deixam de ser demanda e tornam-se proposição. É essa convergência, e não a simples reunião dos três estudos, que faz deles uma tese, e não sua justaposição.

O alcance a que a articulação dos três artigos conduz vai além do que cada um sustenta separadamente. A identidade profissional docente na licenciatura em Ciências Biológicas não é pré-requisito da formação, mas sua elaboração mais complexa e mais negligenciada. O licenciando não chega ao curso já identificado com a docência nem dele sai automaticamente constituído como professor. Entre o que a formação lhe oferece e o que ele é capaz de reivindicar, negociar e sustentar, elabora seu tornar-se professor, mobilizando recursos psicossociais que a própria formação raramente reconhece como formativos. Quando esses recursos encontram condições favoráveis, tais como prática supervisionada com devolutivas, mentoria comprometida, pertencimento institucionalizado e espaços de acolhimento afetivo, o licenciando sustenta a permanência. Em contextos formativos que não oferecem essas condições, ele pode permanecer no curso sem pertencer à profissão, implicando diferença

qualitativa e consequente para o Ensino de Ciências oferecido aos estudantes da Educação Básica.

As contribuições desta tese para o campo do Ensino organizam-se em três planos. No plano teórico, a tese sustenta que a Configuração Situada e Interdependente representa um avanço em relação às abordagens vigentes ao deslocar a lente analítica do déficit para a permanência, ou seja, do que falta para o que sustenta. Esse deslocamento tem implicações epistemológicas precisas, pois recusa tanto os modelos essencialistas que tratam a identidade como vocação inata quanto as abordagens que a reduzem a determinações externas, propondo em seu lugar uma matriz crítico-integrativa na qual a identidade é compreendida como relação interpretativa entre a elaboração de si e as condições institucionais. A tríade Navegação Temporal, Relacionalidade e Regulação constitui, nesse sentido, proposição teórica original. Ao atribuir-lhes o estatuto de Constructos Psicossociais de Integração, a teoria substantiva oferece ao campo vocabulário analítico para investigar não o que o licenciando não é, mas o que ele faz para tornar-se professor, o que permite indagar, ainda, o que a formação pode fazer para tornar esse trabalho menos solitário e mais efetivo. Cabe ressaltar que essa proposição não reivindica alcance universalizante, pois foi delineada a partir de um contexto específico, e sua validade teórica está ancorada na densidade analítica com que os dados dos grupos focais sustentaram a elaboração das categorias.

Convém precisar o alcance dessa contribuição, dissolvendo o falso dilema entre uma teoria exclusiva da Biologia e uma teoria generalizável a outras licenciaturas. Por decorrência da própria Teoria Fundamentada nos Dados construtivista (Charmaz, 2009), a teoria substantiva aqui elaborada é situada por premissa, construída a partir de dados coconstruídos num contexto específico, no qual as relações de interdependência entre os Elementos, as Dinâmicas e as Dimensões são inseparáveis, atravessadas pela dupla versão como categoria analítica transversal que singulariza a licenciatura em Ciências Biológicas. Por isso, essas relações não se transferem a outras licenciaturas, nem por aplicação direta nem por generalização, pois transpô-las equivaleria a impor como moldura a priori aquilo que só se constituiu na análise, contrariando o rigor indutivo do método. O que se oferece ao campo é a organização analítica da Configuração Situada e Interdependente, sustentada pela agência do licenciando. Essa organização opera como lente analítica, e não como resultado a estender, de modo que sua mobilização em outros contextos demanda novo percurso de coconstrução, no qual cenários, dinâmicas e elementos sejam reelaborados a partir de dados próprios. Nesses termos, a teoria não é menos específica por ser profícua para além da Biologia, nem menos profícua por ser

específica, pois sua organização analítica pode orientar a investigação em outros contextos, ainda que suas relações permaneçam circunscritas ao contexto que as constituiu.

No plano metodológico, esta tese demonstra a pertinência da Teoria Fundamentada nos Dados construtivista como perspectiva analítica para o campo do Ensino de Ciências. A escolha dos grupos focais como dispositivo de produção de dados revelou-se especialmente fecunda para acessar processos interacionais, negociações de sentido e dialogicidade das significações sobre a docência, dimensões que entrevistas individuais tendem a capturar de modo menos denso. A articulação entre a abordagem construtivista, o Interacionismo Simbólico como fonte da noção de conceito sensibilizante e a lente psicossocial eriksoniana, empregada como conceito sensibilizante para interrogar os processos identitários e não como moldura prescritiva, assegurou que a teoria fosse construída na análise dos dados produzidos dialogicamente com os participantes, sem prejuízo do rigor da elaboração teórica. Essa combinação metodológica é replicável em investigações futuras sobre identidade docente em outros contextos de formação inicial.

No plano das implicações práticas, os achados produzem consequências diretas para o desenho formativo da licenciatura em Ciências Biológicas. As condições favoráveis à elaboração da identidade docente, longe de serem acessórios curriculares, mostram-se constitutivas da permanência na profissão. A inserção escolar mediada desde o início do curso, e não apenas nos estágios supervisionados finais, delineia-se como condição imprescindível, pois é no encontro real com a escola que o licenciando elabora os marcos temporais que conferem coerência biográfica à sua trajetória. As redes de mentoria de autorização profissional, compostas por formadores que reconhecem o licenciando como par em formação, legitimam o erro como parte do aprendizado e compartilham a responsabilidade da prática, revelaram-se decisivas para a mobilização do Compromisso e para a sustentação da Congruência e Fidelidade. Os espaços institucionais de acolhimento afetivo, sistematicamente ausentes nos relatos dos participantes, configuram necessidade urgente. Na ausência deles, o licenciando tende a elaborar a vulnerabilidade própria do tornar-se professor como culpa individual, e a configuração identitária se fragiliza precisamente nos momentos de maior demanda por sustentação afetiva, como nas experiências de regência e nas situações de exposição na prática. Essas implicações não são recomendações pontuais, mas indicam a necessidade de reorientação cultural da licenciatura em Ciências Biológicas, que assuma a identidade docente como eixo organizador do projeto formativo e não como efeito colateral esperado da formação técnico-científica.

Nessa direção, avanços normativos recentes, como a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), mostram-se necessários, mas não suficientes, uma vez que a alteração das condições institucionais da formação favorece as condições da constituição identitária apenas quando o arranjo formativo oportuniza, deliberadamente, o trabalho psicossocial pelo qual o licenciando elabora e sustenta a permanência.

Os contornos que delimitam o alcance desta pesquisa devem ser reconhecidos. O recorte geográfico, licenciandos concluintes de Instituições Federais de Ensino Superior do Norte e Nordeste, assegura relevância regional, mas não autoriza generalizações imediatas para outros contextos institucionais. A restrição da revisão sistemática ao Portal de Periódicos da CAPES e ao período de 2013 a 2023, embora metodologicamente justificada, pode ter excluído contribuições publicadas em outros repositórios, em teses e dissertações ou em anais de eventos. A amostragem da pesquisa empírica, orientada pela saturação teórica e pelo critério de inclusão de licenciandos em estágio de regência, não contempla as vozes dos ingressantes, dos evadidos ou dos licenciandos em outros momentos da trajetória, perspectivas que poderiam adicionar dimensões analíticas relevantes ao modelo. O que essas limitações indicam não é insuficiência da pesquisa, mas a amplitude do horizonte que ela abre.

A agenda investigativa que esta tese deixa ao campo é, simultaneamente, exigente e promissora. Os estudos longitudinais figuram como a prioridade inadiável. Investigações que acompanhem os licenciandos desde o ingresso até os primeiros anos de atuação docente permitiriam compreender como a Configuração Situada e Interdependente se atualiza, fortalece ou fragmenta ao longo do tempo, em coerência com o reconhecimento, pela própria teoria substantiva, da identidade como processo contínuo de elaboração e reelaboração. Pesquisas em cursos ofertados na modalidade a distância ampliariam o conhecimento sobre como a mediação tecnológica e a ausência de convivência presencial reconfiguram o Pertencimento e Reconhecimento e os Modelos de Mentoria. Investigações em Instituições Estaduais de Ensino Superior e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia introduziriam de modo sistemático a variável institucional, considerando que as condições de oferta, as tradições formativas e os contextos regionais dessas instituições diferem das IFES aqui investigadas. Pesquisas sobre a identidade profissional dos formadores são desdobramento necessário, pois os Modelos de Mentoria identificados na análise permitem situá-los como porteiros simbólicos do acesso do licenciando ao estatuto profissional docente. Por fim, estudos que examinem os efeitos de arranjos formativos deliberadamente orientados para a constituição da permanência, tais como inserção escolar desde o primeiro semestre, mentoria estruturada e grupos de

acolhimento entre pares, produziriam evidências fundamentais para que as implicações desta tese se traduzam em políticas formativas efetivas.

Esta tese foi construída a partir de um compromisso simultaneamente científico e político, o de que a docência em Ciências e Biologia importa, e o de que os professores que a exercem merecem uma formação que os reconheça como profissionais de uma área de conhecimento com epistemologia própria, saberes específicos e estatuto científico e social inegociável. Ao deslocar, na produção empírica, a lente analítica do déficit para a permanência, a pesquisa não pretende minimizar as condições adversas da formação, que são reais, documentadas e urgentes. Pretende, antes, restituir ao licenciando a condição de sujeito ativo de sua própria constituição profissional, não como produto passivo de uma formação deficitária, mas como agente que, mesmo em condições adversas, elabora recursos, negocia sentidos e sustenta o projeto de ser professor. Reconhecer essa agência não é romantismo, mas rigor científico ancorado no que os dados produzidos com os licenciandos evidenciaram. É o que a teoria substantiva aqui delineada propõe ao campo, no sentido de que futuras pesquisas, políticas e práticas formativas tomem a permanência como princípio para compreender o processo identitário e para favorecer as condições em que o licenciando o sustenta na licenciatura em Ciências Biológicas.

Há, por fim, uma dimensão desta pesquisa que não cabe inteiramente nos limites da análise científica. O percurso investigativo foi, ele mesmo, um processo de reconfiguração do olhar da pesquisadora, que ao descobrir que a pergunta precisava ser reformulada, deslocando-se de elementos para permanência e de déficit para agência, não realizou apenas uma decisão metodológica, mas um deslocamento de perspectiva que reorientou a compreensão sobre o objeto e, inevitavelmente, sobre a própria prática como professora formadora de professores de Biologia. O que os dados tornaram visível é que os licenciandos sustentam, cotidianamente e sem que a formação os ampare efetivamente para isso, um esforço de constituição de si como professores que a cultura formativa raramente reconhece como trabalho. Isso coloca os formadores diante de uma implicação que as narrativas dos licenciandos não permitem ignorar, a saber, a de que a postura com que conduzem a formação, seja ela mobilizadora ou desmobilizadora, acolhedora ou indiferente aos afetos que a docência convoca, integra as condições a partir das quais o licenciando pode ou não sustentar a permanência na profissão. Esta tese é, também, um convite a essa responsabilidade.

20 CONFLITO DE INTERESSE

A autora declara não haver conflitos de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política ou financeira relacionados a esta tese.

21 DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados que sustentam os resultados desta tese encontram-se organizados em diferentes níveis de acesso, em conformidade com os princípios éticos que orientaram a condução da pesquisa.

Os dados primários utilizados nas análises estão integralmente apresentados no corpo do texto, incluindo os excertos interacionais selecionados, os quais passaram por processo rigoroso de anonimização. A lista de artigos que compõe o corpus da revisão de literatura também está disponível ao longo dos capítulos.

O arquivo de projeto gerado pelo software ATLAS.ti não está disponível para acesso externo.

Dados sob sigilo ético: As gravações em áudio dos grupos focais não estão disponíveis para consulta pública, sendo seu acesso restrito em razão do compromisso com a privacidade e o sigilo absoluto das participantes. As transcrições brutas, por não terem passado pelo processo de anonimização, permanecem sob guarda exclusiva da pesquisadora e não serão disponibilizadas em nenhuma circunstância.

22 DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Em atendimento à Portaria CNPq nº 2.664/2026 e às diretrizes de integridade científica aplicáveis a esta pesquisa, as autoras declaram o uso de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IAGen) e de computação avançada nas etapas descritas a seguir:

1. *Análise Qualitativa*: O software ATLAS.ti foi empregado na identificação de padrões na extração de dados mediante o uso de Expressões Regulares (Regex) combinadas a recursos de aprendizagem de máquina (*Machine Learning*), contribuindo para sistematização inicial das revisões de literatura sistemática;

2. *Tradução*: O DeepL foi utilizado como ferramenta auxiliar na tradução técnica do *abstract*, sendo o resultado submetido a conferência, validação e ajustes terminológicos pelas autoras, de modo a assegurar a precisão conceitual e linguística do texto;

3. *Revisão Textual e Normatização*: O Microsoft Copilot, integrado ao pacote Microsoft 365, prestou suporte à revisão gramatical, ao refinamento lexical e à verificação das referências bibliográficas. A normatização adotou as diretrizes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A autora assume integral responsabilidade ética, intelectual e pública pelo conteúdo desta tese. Todas as ideias, dados e referências correspondem a fontes reais e verificáveis, sendo o texto isento de informações inverídicas decorrentes de geração automatizada. As ferramentas listadas desempenharam exclusivamente papel de suporte técnico-operacional, sem que lhes seja atribuída qualquer prerrogativa de autoria.

REFERÊNCIAS

- AIKENHEAD, G. S.; JEGEDE, O. J. Cross-cultural science education: a cognitive explanation of a cultural phenomenon. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 36, n. 3, p. 269-287, 1999. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199903\)36:3<269::AID-TEA3>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199903)36:3<269::AID-TEA3>3.0.CO;2-T).
- ALCANTARA, M. A. R.; SOUZA, A. C. G. de A. Formação inicial de professores: perfil dos alunos ingressantes em Ciências Biológicas. **Revista Profissão Docente**, v. 16, n. 34, p. 5-16, 2016. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v16i34.977>.
- ALLAIN, L. R.; COUTINHO, F. Â. Controvérsias em torno das identidades profissionais de licenciandos em Biologia: um estudo inspirado na Teoria Ator-Rede. **Educação em Revista**, v. 33, e164947, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698164947>.
- ALLAIN, L. R.; COUTINHO, F. Â. Identidade docente enquanto performatividade: um estudo entre licenciandos em Biologia inspirado na Teoria Ator-Rede. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 359-382, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0143>.
- ALLAIN, L. R.; COUTINHO, F. Â.; SILVA, F. A. R. e. Translações de interesse: impactos da regulamentação profissional brasileira para biólogos na identidade de professores de biologia. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 9., 2013, Girona. **Anais [...]**. Girona: [s. n.], 2013. p. 138-142. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2013nExtra/edlc_a2013nExtrap138.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.
- ALMEIDA, S. R. de; PENSO, M. A.; FREITAS, L. G. de. Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, v. 35, e204516, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698204516>.
- ALMEIDA, T. M. dos S.; ROCHA, J. E. da. Estágio supervisionado como ferramenta incentivadora na formação do professor de ciências. **Diversitas Journal**, v. 9, n. 1, p. 128-137, 2024. DOI: <https://doi.org/10.48017/dj.v9i1.2773>.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2006. p. 55-69.
- ANGELO, J. A. C.; SILVA, A. da C. T. e. Alfabetização Biológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 14., 2023, Caldas Novas. **Anais [...]**. [S. l.]: Abrapec, 2023. p. 1-12.
- ANTIQUERA, L. M. O. R. Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 8, n. 2, p. 280-287, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2488>. Acesso em: 10 jul. 2026.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, P. C.; GOMES, J. C. S. Constituição da identidade docente e dramatização: estudo com estudantes de Ciências Biológicas. **Revista Trama**, v. 13, n. 2, p. 323-346, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v13n2p323-346>.

ARRUDA, S. de M.; ARAÚJO, R. N. de; PASSOS, M. M. A identidade docente e as relações com o saber em sala de aula: um estudo realizado com estudantes de uma licenciatura em Ciências Biológicas. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 2, p. 1-17, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2018v23n2p01>.

AVRAAMIDOU, L. Studying science teacher identity. In: AVRAAMIDOU, L. **Studying science teacher identity**. Roterdã: Sense Publishers, 2016. p. 1-14. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6300-528-9_1.

BAPTISTA, G. C. S.; SANTOS, L. C. dos. Monitoria como espaço de formação docente inicial em Biologia sensível à diversidade cultural. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 95-110, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v11i22.284>.

BATISTA, S. do N.; OLIVEIRA, E. S. de; MONTENEGRO, A. K. A. A identidade profissional do professor de Ciências e Biologia no Brasil. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 42, p. 132-146, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4461>. Acesso em: 10 jul. 2026.

BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. **Cambridge Journal of Education**, v. 39, n. 2, p. 175-189, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.

BLUMER, H. **Symbolic interactionism: perspective and method**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

BOLÍVAR, A.; FERNÁNDEZ CRUZ, M.; MOLINA RUIZ, E. Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 6, n. 1, 2005. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRANDO, F. da R.; CALDEIRA, A. M. de A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 15, n. 1, p. 155-173, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1516-73132009000100010>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 104, p. 26-29, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 112, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRITZMAN, D. P. **Practice makes practice:** a critical study of learning to teach. Albany: State University of New York Press, 1991.

BULLOUGH, R. V. Practicing theory and theorizing practice. In: LOUGHRAN, J.; RUSSELL, T. (ed.). **Teaching about teaching:** purpose, passion and pedagogy in teacher education. Londres: Falmer Press, 1997. p. 13-31.

CABRAL, H. M. M.; SILVA, C. C. da; ARAUJO, C. S. O. de. Saberes docentes na formação inicial de professores de Biologia. **Revista Prática Docente**, v. 4, n. 2, p. 669-684, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2019.v4.n2.p669-684.id515>.

CARVALHO, A. M. P. de. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança curricular. **Em Aberto**, v. 12, n. 54, p. 51-64, 1992. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.12i54.1845>.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021001, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47764/e21021001>.

CHARLOT, B. Aprender é entrar no mundo humano e nele produzir-se como sendo humano (a educação como fundamento antropológico). **Revista Internacional Educon**, v. 5, n. 1, e24051001, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47764/e24051001>.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada:** guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHEFER, C.; SANTOS, A. P. A. dos; OLIVEIRA, A. L. de. Processos formativos e identidades docentes de professores/as de ciências e de biologia: o que dizem os anais do Congresso Nacional de Formação de Professores. **Revista Valore**, v. 3, p. 655-666, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22408/rev302018193655-666>.

CIPRIANO, A. O.; LONDERO, L.; DORNFELD, C. B. Elementos da profissionalidade docente em narrativas de futuros professores de ciências e biologia participantes do PIBID. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 7, n. 1, p. 1-23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3895/actio.v7n1.13603>.

COLDIRON, J.; SMITH, R. Active location in teachers' construction of their professional identities. **Journal of Curriculum Studies**, v. 31, n. 6, p. 711-726, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/002202799182954>.

COSTA, M. L. R.; REZENDE, F. Construção da identidade docente de um estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas em curso a distância: um caso de hibridismo. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 16, n. 1, p. 149-170, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172014160110>.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, v. 7, n. 1, p. 9-34, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v7i1.735>.

DURÉ, R. C.; ANDRADE, M. J. D. de; ABÍLIO, F. J. P. Por que professores de biologia se tornaram professores de biologia? Um estudo fenomenológico sobre identidade profissional e formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS, 6., 2019, Recife. **Anais [...]**. Recife: Instituto Internacional Despertando Vocações, 2019. p. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.31692/2358-9728.VICOINTERPDVL.2019.0027>.

DURÉ, R. C.; ANDRADE, M. J. D. de; ABÍLIO, F. J. P. Uma licenciatura que forma professores ou biólogos? A identificação profissional em um curso de Ciências Biológicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 14., 2023, Caldas Novas. **Anais [...]**. [S. l.]: Abrapec, 2023. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92899>. Acesso em: 10 jul. 2026.

ECKERT, G. L. Experiências na formação inicial: primeiras interações com a sala de aula. **Revista Insignare Scientia – RIS**, v. 2, n. 3, p. 154-164, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2019v2i3.11194>.

ERIKSON, E. H. **Identity: youth and crisis**. New York: W. W. Norton & Company, 1968.

ERIKSON, E. H. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FEITOSA, R. A. Fotofabulografando o confinamento: ciência e arte na formação de professores de biologia. **Revista Interações**, v. 17, n. 60, p. 27-42, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.24540>.

FISCHER, A.; COLAÇO, S. F. Práticas de escrita em Ciências Biológicas: letramentos acadêmicos (re)contextualizados. **Raído**, v. 11, n. 27, p. 438-462, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v11i27.6751>.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>.

FURIÓ-MÁS, C.; GIL-PÉREZ, D. La didáctica de las ciencias en la formación inicial del profesorado: una orientación y un programa teóricamente fundamentados. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 7, n. 3, p. 257-265, 1989.

GALVÃO, T. F.; TIGUMAN, G. M. B.; SARKIS-ONOFRE, R. A declaração PRISMA 2020 em português: recomendações atualizadas para o relato de revisões sistemáticas. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 31, n. 2, e2022022, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ss2237-9622202200011>.

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

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741996000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2026.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>.

GEWERC, A. Identidades docentes en contextos turbulentos: espacios, tiempos y afectos. In: MONEREO, C.; POZO, J. I. (ed.). **La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites**. Madri: Narcea Ediciones, 2011. p. 189-212.

GLASER, B. G. **Theoretical sensitivity**: advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley: Sociology Press, 1978.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory**: strategies for qualitative research. New York: Routledge, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203793206>.

GOLDSCHMIDT, A. I. Professores como cerrado: a cada chuva o esplendor da primavera. **Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 12, n. 24, p. 26-38, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/2426>. Acesso em: 10 jul. 2026.

GOLDSCHMIDT, A. I.; MURÇA, J. S. E.; GONTIJO, L. S.; GUIMARÃES, S. S. M.; PARANHOS, R. de D. Entre riscos e rabiscos: concepções sobre a imagem docente. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 6, n. 1, p. 24-36, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20912/2237-4450/v6i1.1796>.

GUIMARÃES, O. M.; SOUZA, G. A. P.; CAMPOS, J. da S. Overview of research on the teaching identity of science, biology, physics and chemistry teachers. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 5, n. 3, p. 1-28, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3895/actio.v5n3.11560>.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 103-133.

IBARRA ROSALES, G. Ética e identidad docente. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL APRENDER A SER DOCENTE EN UN MUNDO EN CAMBIO, 2014, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: [s. n.], 2014. p. 259-266.

IMAMURA, J. S.; RUSIQUIM, R. L.; BARATIERI, S.; RIVA, P. B. da. Licenciandas em Ciências Biológicas: relato de experiência do estágio docência em ciências em uma escola pública no norte do Paraná. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 8, n. 1, e12547, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/riduesb.v8i1.12547>.

JUSTI, R.; VAN DRIEL, J. The development of science teachers' knowledge on models and modelling: promoting, characterizing, and understanding the process. **International Journal of Science Education**, v. 27, n. 5, p. 549-573, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/0950069042000323773>.

LIMA, K. E. C.; MATIAS, K. T. G. A formação da identidade docente no contexto da interiorização da educação superior pública em Pernambuco. **Comunicações**, v. 26, n. 3, p. 191-216, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n3p191-216>.

LIMA, M. J. G. S. de; SILVA, R. de O. da. Mosaicos de docência. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 22, n. 1, p. 218-233, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8653298>.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>.

MACIEL, A. S.; ROSA, R. T. D. da. Estágio de docência em biologia: relatos de experiências e constituição de identidades docentes. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 2, p. 680-704, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/143915>. Acesso em: 10 jul. 2026.

MACLURE, M. Arguing for your self: identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. **British Educational Research Journal**, v. 19, n. 4, p. 311-322, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1080/0141192930190401>.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?** Madri: Narcea Ediciones, 2009.

MENDONÇA, L. B.; SOARES, M. N. Influência do PIBID-UESB na construção da identidade docente de licenciandos de Ciências Biológicas. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 2, n. 2, p. 4-17, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22481/rid.v2i2.3295>.

MENEZES, J. B. F. de; SOUSA, R. M. de. Participação no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência: contribuições para formação, identidade e valorização docente. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 2, p. 226-233, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2023v24n2p226-233>.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **How people learn: brain, mind, experience, and school**. Expanded ed. Washington, D.C.: National Academies Press, 2000. DOI: <https://doi.org/10.17226/9853>.

NIAS, J. Teaching and the self. **Cambridge Journal of Education**, v. 17, n. 3, p. 178-185, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764870170313>.

NÓVOA, A. M. S. S. da. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. M. S. S. da (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. M. S. S. da. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. M. S. S. da (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-34.

NÓVOA, A. M. S. S. da. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R. L. L.; GEBRAN, R. A. (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 19-39.

NÓVOA, A. M. S. S. da. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009a.

NÓVOA, A. M. S. S. da. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. M. S. S. da. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009b. p. 25-46.

OLIVEIRA, J. M. P. de; SCHNEIDER, E. M. Os projetos de trabalho: uma alternativa na formação inicial para a articulação teórico-prática. **Revista de Educación en Biología**, v. 19, n. 1, p. 19-34, 2016. DOI: <https://doi.org/10.59524/2344-9225.v19.n1.22528>.

OLIVEIRA NETO, J. F. de; SANTANA, A. N. V.; SHUVARTZ, M. A formação de professores(as) em Ciências Biológicas. **Revista Insignare Scientia – RIS**, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2018. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2018v1i1.7660>.

PAGE, M. J. *et al.* PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, n160, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. J. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão**, v. 53, n. 39, p. 76-103, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v53n39ID8521>.

PEREIRA, M.; PEREIRA, I. B.; CARVALHO, F. V. Importância do PIBID na formação dos discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de São Paulo – campus São Roque (SP). **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 6, p. 185-202, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26843/rencima.v10i6.2154>.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2021.

RÉDUA, L. de S.; KATO, D. S. Oficinas pedagógicas na formação inicial de professores de ciências e biologia: espaço para formação intercultural. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, e20001, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200001>.

REIS, M. dos S.; DIAS, V. B. As contribuições do professor supervisor para a construção da identidade docente de licenciandos em Ciências Biológicas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 29, p. 133-148, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i29.532>.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2010.

SACHS, J. Teacher education and the development of professional identity: learning to be a teacher. In: KOMPF, M.; DENICOLO, P. (ed.). **Connecting policy and practice**: challenges for teaching and learning in schools and universities. Londres: Routledge, 2005. p. 5-21.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

SANTOS, R. S.; PEREIRA, L. M. S.; MARQUES, F. M.; COSTA, N. C. F.; OLIVEIRA, P. S. Perfil socioeconômico e expectativa docente de ingressantes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 293-303, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14244/19827199892>.

SERRANO RODRÍGUEZ, R.; PONTES PEDRAJAS, A. El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. **Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica**, v. 34, n. 1, p. 35-55, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14201/et20163413555>.

SFARD, A.; PRUSAK, A. Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. **Educational Researcher**, v. 34, n. 4, p. 14-22, 2005. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. São Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SILVA, J. Q. da; ANGELO, J. A. C.; SANTOS, D. B.; DUARTE, L. S. A docência em perfil: a identidade na formação e a formação da identidade na licenciatura em Ciências Biológicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 14., 2023, Caldas Novas. **Anais [...]**. [S. l.]: Realize Editora, 2023. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93092>. Acesso em: 10 jul. 2026.

SILVA, J. Q. da; SILVA, V. A. da. A identidade docente na licenciatura em Ciências Biológicas: considerações sobre a instância mobilizadora das práticas de ensino. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 31, e25039, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320250039>.

SILVA, J. Q. da; SILVA, V. A. da. **Revisão sistemática sobre a identidade profissional docente na licenciatura em Ciências Biológicas na produção científica brasileira (2013-2023)**. 2026. Manuscrito submetido para publicação.

SILVA, J. R. F. Documentos legais para formação profissional: é possível fazer emergir o professor de Ciências e Biologia? **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, n. 8, p. 4-14, 2015. Disponível em: https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/edicoes/revista_Renbio-n8.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.

SILVA, M. M. F. da; MENDONÇA, T. A influência de uma licenciatura na construção de identidades docentes: o magistério como futuro incerto. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 3-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.51799>.

SILVA, M. V. M. da; SOARES, K. J. C. B.; VALLE, M. G. do. Saberes e identidade docente: uma análise em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. **Educação em Revista**, v. 37, e26209, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469826209>.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 73-102.

SMAGORINSKY, P.; COOK, L. S.; MOORE, C.; JACKSON, A. Y.; FRY, P. G. Tensions in learning to teach. **Journal of Teacher Education**, v. 55, n. 1, p. 8-24, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487103260067>.

SOUSA, S. M.; ARAÚJO, P. C. Posicionamentos e identidade docente em Ciências Biológicas: estágio no ensino fundamental. **Revista Prática Docente**, v. 8, e23047, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23926/RPD.2023.v8.n1.e23047.id722>.

SOUZA, J. B. de; DIAS, V. B. Uma revisão bibliográfica sobre a construção da identidade docente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação inicial de professores de ciências e biologia. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 28, e22023, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220023>.

SOUZA, J. B. de; REIS, M. dos S.; DIAS, V. B. Concepção de licenciandos em Ciências Biológicas sobre o estágio curricular supervisionado e sua colaboração para a construção da identidade docente. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 1, p. 1-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v11.n1.a5446>.

STELZER, J. D.; SALGADO, L. B. de Á.; BONTEMPO, G. C. Jogo das Tribos: uma experiência na EFA Puris – Araponga, MG. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, p. 374-380, 2014. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.3229>.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAKAHASHI, B. T.; LORENCINI JÚNIOR, Á. A identidade social docente na formação inicial de professores de ciências. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 1103-1115, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992677>.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEJADA LORÍA, M. A.; CANTO HERRERA, P. J. La cuestión de la identidad profesional: horizontes teóricos. **Educación y Ciencia**, v. 3, n. 42, p. 57-69, 2014.

TEMÓTEO, P. A. de O.; TOSTES, S. S.; QUEIXAS, R. C.; FESTOZO, M. B. Trabalho educativo na formação de professores: reflexões a partir do estágio supervisionado. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 11, n. 1, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2023.v11.15417>.

THOMAS, J.; HARDEN, A. Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. **BMC Medical Research Methodology**, v. 8, n. 45, p. 1-10, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>.

TONELLI, G. A.; OLIVEIRA, A. L. de. Identidades docentes no contexto do PIBID em Biologia. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, e21046, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210046>.

TONELLO, L. P. Entre encontros e desencontros: narrativas de constituição docente em ciências. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 3, p. 1909-1926, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n3.p1909-1926.id820>.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 7-72.

ZANCUL, M. de S.; VIVEIRO, A. A. O laboratório de ensino de ciências como espaço privilegiado para o planejamento de regência nos estágios supervisionados. **REIEC – Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 7, n. 2, p. 22-29, 2012. DOI: <https://doi.org/10.54343/reiec.v7i2.107>.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A docência em perfil: a identidade na formação e a formação da identidade”, que tem como objetivo compreender como a identidade profissional docente se configura e se sustenta na Licenciatura em Ciências Biológicas diante das tensões formativas inerentes ao curso.

O motivo que nos leva a esta pesquisa se dá na perspectiva de que compreender a constituição da identidade do professor no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas configura-se em objeto de estudo relevante, pela associação da realidade social das práticas formativas da docência com as construções de relações sociais entre os sujeitos e a construção identitária sobre o magistério.

A realização desta pesquisa beneficiará o campo da formação docente nos aspectos da contribuição para o desenvolvimento de uma identidade profissional a partir das reflexões e inferências geradas pelo estudo, promovendo ressignificações no eixo norteador da profissionalidade na licenciatura em Ciências e Biologia, contribuindo para a construção do currículo de formação centrado nos aspectos de uma nova profissionalização, subsidiando futuras pesquisas relacionadas ao eu docente e seus alcances na prática educativa.

A pesquisa será desenvolvida em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de Instituições Federais de Ensino Superior, tendo a Universidade Federal do Tocantins (UFT) como instituição proponente e a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI) como instituições coparticipantes.

Para atingir esse objetivo, realizaremos uma entrevista em grupo do tipo Grupo Focal, que será gravada em áudio e vídeo, com duração de cerca de 70 minutos, podendo ser realizada online, pela aplicação Google Meet, ou presencialmente, conforme a disponibilidade dos participantes.

O roteiro de perguntas do Grupo Focal foi formulado fundamentado na alteridade, e cada pergunta tem relação direta com os benefícios profissionais, acadêmicos e científicos que pode gerar.

Para os participantes da pesquisa, pode haver riscos de inibição social, desconforto emocional, constrangimento, exposição, medo, vergonha, receio de revelar informações, retaliação, sentimento de invasão de privacidade, recordações negativas e estigmatização. Como forma de amenizar esses riscos, considera-se a formação acadêmica em Psicologia e a experiência/qualificação técnica da pesquisadora na aplicação de instrumentos de coleta de dados por meio de entrevistas e grupos focais.

Será garantido (a) o anonimato; (b) o sigilo do conteúdo; (c) a confidencialidade estrita dos dados e da identificação das falas; (d) a divulgação pública dos resultados da pesquisa; (e) o acesso limitado aos dados de pesquisa apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa e apenas pela pesquisadora; (f) a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, inclusive em termos de autoestima, autoimagem, autoeficácia, de prestígio e econômico/financeiro, da dignidade dos indivíduos do grupo; e (g) o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes.

As gravações não oferecem quaisquer riscos e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral, será utilizado.

O motivo deste convite é que o (a) Sr. (a) se enquadra no seguinte critério de inclusão: discente concluinte, regularmente matriculado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e cursando os Estágios Curriculares Supervisionados obrigatórios de regência.

O (A) Sr. (a) poderá deixar de participar da pesquisa nos casos em que forem observados os seguintes critérios de exclusão: discente em complementação pedagógica, segunda licenciatura ou dupla graduação simultânea.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas será garantido, se necessário, o ressarcimento de suas despesas e indenização financeira no caso de sofrer algum dano comprovadamente decorrente do mesmo.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que, em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz, os materiais ficarão sob a propriedade da pesquisadora responsável. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, o (a)

Sr. (a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Tocantins (CEP/UFT):

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFT

Telefone: (63) 3229-4023

Endereço: Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte. Prédio da Reitoria, 2º piso, sala 16, Campus de Palmas. CEP 77001-090| Palmas/TO

Fone: (63) 3229-4023 (ligação e whatsapp)

E-mail:| cep_uft@uft.edu.br

Dados da pesquisadora

Profa. Jemima Queiroz da Silva

Telefone: (63) 99237-0200

E-mail: jemima@uft.edu.br

Endereço: Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Porto Nacional. Bloco dos Professores, Sala 2.

Rua 3, Quadra 17, s/n, Jardim dos Ipês. CEP: 77500-000. Porto Nacional, TO, Brasil.

() Aceito participar da pesquisa e declaro que estou ciente de todas as condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

() NÃO aceito participar da pesquisa e declaro que estou ciente de todas as condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nome:

() Desejo receber cópia deste TCLE por e-mail.

E-mail:

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Porto Nacional/TO, ____ de _____ de ____.