

As atribuições dos “outros significativos e dos outros generalizados” na constituição identitária de licenciandos em Química

The attributions of the "significant others" and the "generalized others" in the constitution of identity of students enrolled in a Chemistry teacher initial training course

Camila Lima Miranda

Universidade do Triângulo Mineiro
camilamiranda.clm@gmail.com

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
veraplacco@pucsp.br

Daisy de Brito Rezende

Universidade de São Paulo
dbrezend@iq.usp.br

Resumo

Neste artigo, relata-se uma investigação sobre a constituição identitária de licenciandos em Química. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro alunos de uma universidade estadual paulista, egressos de escolas públicas. Os dados foram interpretados por meio do diálogo entre duas teorias: a das representações sociais, na perspectiva de Serge Moscovici, e a da identidade profissional de Claude Dubar. As técnicas de análise foram inspiradas na Análise de Conteúdo proposta por Bardin, sendo criadas duas categorias, (i) Atribuições dos “outros significativos” e (ii) Atribuições dos “outros generalizados”, sendo esta última desdobrada em: “Química versus Educação” e, “Expectativas dos *outros generalizados*”. Como resultados, foi possível depreender, em relação aos “*outros significativos*”, que suas escolhas profissionais não foram plenamente acolhidas por seus familiares; percebem um não acolhimento na universidade, devido à desvalorização do curso de Licenciatura e à falta de cuidado quanto aos diferentes perfis de alunos que compõem a universidade, em especial, por serem egressos do sistema público de ensino básico. Já em relação aos “*outros generalizados*”, sentem expectativas que destoam da representação social que esse grupo construiu sobre a docência. Os relatos que compuseram os dados deste estudo nos auxiliam a compreender o papel do *olhar do outro* na constituição identitária. É por meio de tal olhar que o sujeito pode também se reconhecer. Esperamos que o presente estudo possa contribuir para a ressignificação da formação docente, considerando-a enquanto construção diacrônica, permeada pelo contexto social, pela atribuição dos *outros* – sejam eles *significativos* ou *generalizados* – e pelas representações sociais dos atores envolvidos no processo.

Palavras-chave: Identidade Profissional. Licenciatura em Química. Professor. Representação Social.

Abstract

This article reports an investigation into the constitution of identity of students enrolled in a Chemistry teacher initial training course. Semi-structured interviews were conducted with four students of a university settled at São Paulo city (Brazil). All of them came from public High Schools. The dialogue between the social representations theory, in the Serge Moscovici's perspective, and the one proposed by Claude Dubar referring to professional identity conducted the data analysis. The analysis was inspired by the Content Analysis techniques as proposed by Bardin, leading to two categories: (i) attributions of the "significant others" and (ii) attributions of the "generalized others", subdivided into subcategories: "Chemistry versus Education" and "Expectations of the other generalized others". The findings show that in relation to the "significant others", that their professional choices were not fully accepted by their relatives; they perceive a lack of acceptance even in the university context due to the teacher training undergraduate course underestimation and the fact that there are not enough attention to the undergraduate students' profiles huge differences due mainly to the failure of the Brazilian public basic education system from which they came. In relation to the "generalized others", they feel expectations that differ from the social representation that this group built regarding teaching. The findings that constitute this study data permit to understand the role exerted by the other's look on the identity constitution. It is through such a look that the subject can also recognize himself. We hope that the present study may contribute to a ressignification of the initial teacher training, considering it as a diachronic construction, permeated by the social context, by the attribution of the others - whether significant or generalized - and by the social representations.

Keywords: Chemistry Teacher certification. Professional Identity. Social Representation. Teacher.

I ntrodução

A reflexão sobre a identidade profissional docente tem sido alvo de estudos há algumas décadas. No contexto brasileiro, André e colaboradores (1999) relatam que, embora relativamente pouco explorado, esse tema já evidenciava sua força nas teses e dissertações defendidas nos seis primeiros anos da década de 1990 (10% em um total de 284). Dados mais recentes, obtidos da análise de um *corpus* constituído por cerca de 4310 teses e dissertações referentes à área de formação de professores defendidas a partir de 2010, 7,6% (n=328) delas também se voltam a este tema central, a identidade docente (CAPES, 2016). Esses números evidenciam que em cerca de duas décadas o interesse por esse tema de pesquisa se mantém vivo.

Entendemos que o interesse pelas questões identitárias relaciona-se ao potencial de, a partir desses estudos, inferirem-se indicativos que contribuam para a compreensão dos processos que envolvem a atividade docente e sua complexidade intrínseca. Esses trabalhos oferecem, assim, subsídios para a proposição de ações em cursos de formação inicial e continuada, no âmbito da formação de professores.

Assim, propomo-nos, neste artigo, a contribuir com este cenário de interesse pelas questões identitárias, por meio do relato de um recorte de uma investigação que teve como objetivo investigar as representações sociais (RS) sobre a docência e sobre a escola e sua influência na constituição da identidade profissional de licenciandos em Química (MIRANDA, 2018). Essa pesquisa estruturou-se em torno do diálogo entre duas teorias: a das representações sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2001; 2012; 2013) e da identidade profissional (DUBAR, 1992; 2005; 2009). Mais especificamente, neste artigo, discutem-se as interpretações dos entrevistados acerca das representações que, respectivamente, os (i) *outros significativos*, aqui delimitados aos Familiares e, (ii) os *outros generalizados* lhes atribuem e de que modo eles se identificam ou não com tais atribuições.

Torna-se importante delimitar a compreensão de *outros significativos* e de *outros generalizados* adotada neste estudo. Embora Dubar tenha se apoiado em Mead (citado por Dubar, 2005), ao utilizar a expressão *outros significativos*, no presente trabalho, vai além das primeiras identificações do sujeito, envolvendo sujeitos importantes para a constituição identitária dos licenciandos, por laços sejam afetivos ou institucionais, como a família, por exemplo.

Por sua vez, os “*outros generalizados*” são compreendidos como um grupo social indefinido ou indeterminado, reconhecido pelos sujeitos a partir da atribuição de representações que podem perpassar diferentes grupos sociais. Nesse processo, não há envolvimento de uma reflexão sobre quem sejam esses outros, podendo envolver o campo profissional, a mídia, a opinião pública, dentre outros.

Os estudos aqui retratados, de Claude Dubar (1992, 2005, 2009) dedicam-se à compreensão dos aspectos inerentes à transformação e à reprodução das identidades profissionais, com ênfase nos processos de socialização, aos quais é atribuída grande importância na constituição das identidades profissionais. Nesse sentido, seu olhar se inclina para a construção de identidades associadas ao trabalho. Seus estudos não tratam diretamente do professor e dos aspectos relacionados à Educação, porém, o cerne de sua teoria fornece elementos para a compreensão das transformações nas identidades docentes (GUIMARÃES, 2014; HOBOLD; ANDRÉ, 2008; LÜDKE; BOING, 2004; MOREIRA; FERREIRA, 2012; PLACCO; SOUZA, 2011a, 2011b; RAITZ; SILVA, 2014; SOGA, 2014).

Representações sociais e Identidade profissional: elementos em convergência

Em “*A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*”, Deschamps e Moliner (2009) defendem a intersecção dos modelos propostos para identidade e representações. Para os autores,

a problemática da identidade provavelmente não pode prescindir da noção de representação. Em certo sentido, é exatamente esta noção que nos permite compreender as distâncias que o indivíduo percebe entre o grupo e ele mesmo. [...] São as representações que partilhamos com os outros, mas das quais singularizamos alguns aspectos, que fazem de nós seres ao mesmo tempo individuais e coletivos (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 79).

Assim, em concordância com os autores, compreendemos a proximidade entre as concepções identitárias e representacionais. Buscamos, neste espaço, a intersecção entre alguns elementos da TRS e da identidade profissional. Embora exista uma pluralidade de enunciados sobre identidade, nos dedicamos, especificamente, à concepção enunciada por Claude Dubar (1992, 2005, 2009), tendo em vista que contempla a dinamicidade das relações, a flexibilidade e multiplicidade da identidade e concebendo-a enquanto processo contínuo, se aproxima mais de nossa compreensão acerca dessa temática.

Para a proposição da TRS, Moscovici (2001, 2012, 2013) investigou a assimilação do conhecimento científico, no caso, a psicanálise, pela construção do conhecimento de senso comum em relação a essa temática, nomeando-o como representações sociais, que difere da proposição científica. No entanto, é a forma de conhecimento que exerce influência na vida das pessoas. A representação social, ao utilizar um outro sistema de categorização e linguagem, atua no sentido de promover o entendimento dos sujeitos sobre os diferentes objetos, difundindo conhecimentos que estão presentes em nosso cotidiano, no diálogo entre os sujeitos, na mídia impressa, televisiva e digital e auxiliando na sua assimilação (ALVES-MAZZOTTI, 1994; DUVEEN, 2013; JODELET, 2001).

Embora a TRS (MOSCOVICI, 2012) e a concepção de identidade profissional (DUBAR, 1992; 2005; 2009) tenham sido desenvolvidas a partir de campos de conhecimentos distintos, a Psicologia Social e a Sociologia, respectivamente, um dos principais elos que une as duas teorias é a comunhão do pensamento de que não há dicotomia individual/social, vislumbrando-se as fronteiras entre essas dimensões como tênues e, assim, difíceis de se delimitarem. Nas palavras de Moscovici (2001, p. 62), a representação deve ser uma “passarela entre os mundos individual e social”; a construção de representações sociais é totalmente circunscrita pela intersecção entre o indivíduo e o social. Nesse sentido, reconhece-se no social, enquanto espaço de alteridade, um espaço para a construção de representações sociais, bem como “condição necessária para o desenvolvimento simbólico e para o desenvolvimento do Eu” (JOVCHELOVITCH, 2007, p. 65).

Tendo em vista esse caráter social de construção, as representações se estabelecem para a concretização das relações entre os sujeitos. Nessa direção, é possível reconhecer, nas representações sociais, funções no grupo social, tal como agir sobre a realidade (ABRIC, 2001; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2012; WACHELKE; CAMARGO, 2007).

Por sua vez, a formação/construção de identidades, na perspectiva de Dubar, se concretiza na articulação entre os atos de atribuição (da identidade pelos agentes que interagem com o sujeito - identidade para o outro) e atos de pertencimento (as identificações ou recusas às atribuições do outro - a identidade para si). A análise do primeiro processo deve ser balizada pela percepção da desigualdade naturalmente inerente às relações, bem como pelas diferentes legitimidades atribuídas às categorias utilizadas. Já a análise dos atos de pertencimento deve ter como base as trajetórias sociais dos sujeitos em relação a um grupo de referência; é a identidade que o próprio sujeito se atribui.

Desse modo, o social se faz presente naquilo que se denomina como *outro*, o qual apresenta um papel fundamental, pois é com o olhar desse *outro* que se pode vislumbrar um possível reconhecimento. “A presença do outro é fundamental tanto na construção da identidade do ‘eu’ como sujeito individual quanto na sua formação, participação e identificação a partir dos seus grupos de pertença social” (FERREIRA, 2012, p. 118). Portanto, a identidade é influenciada pela visão que temos de nós mesmos e pela alteridade. Dubar (2005) entende, assim, que a identidade seja resultado de um processo de socialização. Nessas condições, a

identidade nada mais é do que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p. 136).

Evidencia-se, nessa tônica, a presença essencial e complementar entre o *eu*, o *outro* e o *grupo*, em um processo de retroalimentação, no qual há contribuição de ambos os atores para o próprio desenvolvimento (o do outro e o autodesenvolvimento). A alteridade se constitui, dessa maneira, como lugar de desenvolvimento, contrariando uma possível passividade. Em síntese, “enquanto agem no mundo, os indivíduos não somente mudam o mundo, mas realizam mudanças em si mesmos” (MARKOVÁ, 2006, p. 239).

Um dos elementos centrais da teoria proposta por Dubar (1992, 2005, 2009) é a defesa da importância do processo de *atribuição* na constituição identitária. A atribuição apresenta aos sujeitos possíveis categorizações, as quais podem ser assumidas ou não pelos sujeitos. Na medida em que a TRS defende a ideia de que as ações sejam mediadas pela representação da situação em que se está envolvido e não pela situação propriamente dita (ABRIC, 2001; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2001; 2012; 2013; WACHELKE; CAMARGO, 2007), há possibilidade de se tecer um paralelo em relação à atribuição. Não há neutralidade em atribuir uma categoria de identificação a outrem; esse processo envolve uma localização espacial e temporal, no qual nenhuma neutralidade é permitida. Nas palavras de Moscovici (2013, p. 87-88),

os motivos de nossas ações são ditados e estão relacionados com a realidade social, a realidade das categorias contrastantes divide o pensamento humano tão nitidamente como o fazem dualidades: alto e baixo, homem e mulher, etc. Tinha-se a impressão de que a motivação poderia ser atribuída a um simples processo de pensamento e agora se vê que ela é determinada por influências ambientais, *status* social, relação de uma pessoa com outras, suas opiniões preconcebidas, cada uma das pessoas respondendo por sua parte. Isso é de extrema importância e, uma vez aceita, a pessoa passa a negar a existência de categorias supostamente neutras de atribuição pessoal ou situacional.

Atribuímos uma identidade a alguém a partir de uma posição; a assunção dessa atribuição também se dará mediada pela representação. O indivíduo representa o mundo

de um modo que lhe permita sentir-se valorizado (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). Em outros termos, o sujeito assume (ou não) como verdadeiras as atribuições de outrem, na medida em que assumir essa categorização implica em sentimentos de valorização, ou ainda, integração ao grupo a que almeja pertencer. Somos seres sociais; a necessidade de participação em grupos sociais para a constituição do *eu* está intrinsecamente ligada à nossa natureza.

É importante ressaltar que a imbricação entre sujeitos e os processos sociais é tão expressiva, que “partilhar uma ideia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade” (JODELET, 2001, p. 24); um grupo se constitui como tal no compartilhamento/partilha de representações comuns. Isto significa que, embora sempre se possam construir representações sobre os objetos com os quais se interaja, elas somente serão sociais se forem partilhadas entre os sujeitos de um grupo social, através da comunicação. Nessa perspectiva, mesmo se os sujeitos não interagirem diretamente, ainda assim podem ser considerados como um grupo social, se apresentarem “interesses comuns e um mesmo senso de identidade” (SÁ, 1998, p. 56).

Assim, é importante considerar que o grupo que partilha uma representação sobre um objeto social é específico, daí a necessidade de se falar em representação social desse grupo específico. A definição proposta por Jodelet (2001, p. 22) enfatiza essa característica: “uma forma de conhecimento, *socialmente elaborada e compartilhada*, que possui um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma *realidade comum a um conjunto social*” (itálico nosso). Há necessidade, portanto, de se considerar a pertença social dos indivíduos, na análise das representações construídas. Nesse sentido, reitera-se a importância do contexto social, no âmbito das representações sociais, assim como estudar a identidade implica em investigar os contextos em que os sujeitos atuam como pessoas e como profissionais.

No caso específico dos futuros professores, os licenciandos, que são o público alvo da investigação relatada no presente artigo, entende-se que é possível a constituição da identidade profissional destes sujeitos, mesmo que, eventualmente, ainda não tenham uma atuação profissional efetiva como professores, por estarem em um processo de formação inicial para o exercício da profissão no curso de Licenciatura em Química. Essa proposição tem como referência que as identidades profissionais podem ser constituídas “como uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação” (DUBAR, 2005, p.149). Há de se considerar que os aspectos extrínsecos à docência são fundamentais para essa construção, além da relação que estes sujeitos estabelecem com sua futura atividade.

Percurso Metodológico

Os sujeitos que tiveram sua constituição identitária investigadas são quatro estudantes do curso noturno de Licenciatura em Química de uma universidade pública paulista, egressos do sistema público de ensino.

Os primeiros contatos estabelecidos com os sujeitos da pesquisa foram realizados por meio de uma disciplina na qual a pesquisadora atuava como monitora, durante os anos de 2015 e 2016. Na ocasião, muitos dos estudantes matriculados concluíam o último semestre do curso.

Na tentativa de estreitar o diálogo com os licenciandos, possibilitando compreender melhor sua constituição identitária e a influência das representações nesse processo, buscamos um instrumento que permitisse ao sujeito narrar os aspectos de sua trajetória pessoal e escolar que considerasse importantes, com liberdade e sem interrupções. Por isso, optou-se pela utilização de entrevistas semiestruturadas. Nessa técnica, embora exista um roteiro prévio de questões, podem ser propostas outras questões à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As questões propostas nesse instrumento estruturaram-se em três eixos: (i) trajetória na escola básica; (ii) trajetória na Licenciatura e; (iii) representação de escola e de professor. Também, procurou-se questionar os licenciandos, sempre que pertinente, quanto à representação dos *outros* sobre suas escolhas e respectiva influência em sua própria representação.

Neste estudo, as técnicas de análise foram inspiradas na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), onde se busca “o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (BARDIN, 1977, p. 41). Em outros termos, por meio dessa análise, buscamos situar as informações obtidas pelas entrevistas em um contexto de representações sociais, atribuições e pertencas.

Dessa maneira, após a leitura da transcrição das entrevistas, as respostas passaram por correções linguísticas, porém, sem que fossem alteradas as ideias presentes nas respostas (DUARTE, 2004). Assim, optou-se pela transcrição (CAMPOS, 1992) dos trechos da entrevista, tendo em vista que a forma associada aos modos orais de comunicação poderia divergir a atenção do leitor do que é essencial – o conteúdo. A forma, dada a natureza de nosso estudo, não fará parte do escopo de análise.

Por meio deste primeiro contato com o material, emergiram as impressões iniciais que conduziram às demais etapas de análise dos dados, sob a luz dos referenciais teóricos

eleitos, as representações sociais e a identidade profissional. Nesse processo analítico, objetivamos evidenciar as

“palavras identitárias”, as categorias pertinentes da experiência em cada uma das esferas de sua existência que o sujeito decide abordar. Pode-se, então, compreender como o sujeito construiu “mundos” que têm um sentido para ele e no seio dos quais podem se situar: mundos profissionais, culturais, religiosos, políticos, etc. [...]. classificar, não pessoas como sujeitos singulares, mas tipos de categorias e de argumentações, “ordens categoriais” e “universos de crenças”, formas de linguagem que podem ser reagrupadas em classes e interpretadas como formas identitárias. A sociologia compreensiva e analítica procede por “tipificação” de discursos, de formas linguísticas, em campos determinados da atividade, mas o que é típico são as formas (discursivas, linguísticas, simbólicas) e não os sujeitos (DUBAR, 2009, p. 242).

Assim, conforme enfatizado por Claude Dubar (2009), não são os sujeitos investigados que estão sendo categorizados, mas sim as formas vislumbradas em seus discursos, não se objetivando reduzir os sujeitos a essa categorização. Nas palavras de Dubar (2009, p. 242), “cada pessoa não pode ser reduzida a uma posição em uma classificação, seja ela qual for: por definição, ela pode sempre mudar, modificar-se a si própria (com a ajuda de um terceiro), evoluir, converter-se, etc”. Compreendemos, desse modo, a amplitude dos sujeitos em comparação à categorização da presente análise.

Tendo em vista nosso interesse no estudo da constituição identitária, dedicamos, ainda, especial atenção à análise dos processos de atribuição e pertença, os eixos fundamentais dessa constituição. Esse primeiro processo se constitui no modo como se *interpreta aquilo que se acredita que os outros esperam*, não sendo, necessariamente, o que o outro realmente espera do sujeito. Pode ser comparado a um filtro interpretativo e será essa interpretação que exercerá influência sobre o sujeito. Assim, foi possível, a partir da narrativa dos sujeitos, ao relatarem os processos de suas constituições como docentes, identificar as atribuições idealizadas - as quais podem ou não se tornar pertenças desses sujeitos.

Seguimos pela análise de algumas representações que se destacaram nos discursos dos licenciandos, nos possibilitando dividir essa análise segundo as marcas dessas representações e, ainda, evidenciar a influência destas representações nos movimentos identitários vivenciados pelos estudantes.

Nesse percurso analítico, elementos foram aproximados ou destacados, permitindo a organização dos dados em duas categorias, subdivididas quando necessário em subcategorias: (i) Atribuições dos “outros significativos” e (ii) Atribuições dos “outros generalizados”, sendo esta última desdobrada em duas subcategorias: (a) Química *versus* Educação e, (b) Expectativas dos *outros generalizados*.

Buscando garantir o anonimato dos estudantes, os chamamos por nomes diferentes dos que lhes foram atribuídos quando de seus nascimentos. A nomeação não se deu por acaso; buscamos um substantivo que, por meio de seu significado, pudesse ser capaz de adjetivar alguma característica que se tenha evidenciado a partir da análise da entrevista. Esse substantivo atribuído aos sujeitos não seguiu um critério acadêmico, mas foi dado à guisa de ilustração do modo como eles reagem frente a seu próprio percurso. Assim apresentamos-lhes:

- Laura, nome de origem latina e que tem seu significado associado a *vitoriosa*: “Principalmente por esse meu passado de escola pública, sabe. Eu meio que “consegui, consegui” “(Declaração de Laura, ao discorrer sobre o orgulho que sente por estudar em uma universidade pública de reconhecido prestígio).
- Tarsila, do grego: *Társeas*, de *thrasys*. Significado associado a *corajosa*: “Eu coloquei em minha cabeça: “quer saber? Eu já passei por tanta coisa para chegar até aqui, para dizer: não, esta universidade não é o meu lugar? Não, eu nunca fiz isso na minha vida toda, eu tive que passar por várias coisas, várias situações; mesmo que tudo indicasse que era melhor não, eu vim. [...] Se eu fosse sempre me influenciar pelo que é mais viável, eu nem aqui teria chegado. Se estou aqui, agora vou até o final”. (Declaração de Tarsila, ao discorrer sobre as dificuldades já superadas e sua perseverança para permanecer na universidade).
- Simone, do hebraico, “aquela que ouve”, o primeiro passo para a *empatia*, tão marcada em sua fala: “Eu trabalhei como auxiliar pedagógica, tinha um aluno muito problemático, a única coisa que ele gostava era de Naruto. Eu passei um final de semana assistindo a série Naruto, para ter assunto para conversar com ele e poder ensinar Ciências para ele. Identificar onde poderia inserir Naruto” (Simone, ao falar de suas práticas – o olhar atento, a empatia).
- Guilherme, nome relacionado a pessoas com facilidade de *adaptação*: “Escolhi a Química um pouco por gosto, um pouco por sentir falta de opção de não conseguir entrar em Engenharia”. Quando questionado se isso lhe causava algum arrependimento, foi enfático: “Não, eu acho que foi a melhor coisa”. (Declaração de Guilherme ao discorrer sobre sua escolha pela Química).

Resultados e discussão

A seguir, discutem-se as interpretações dos entrevistados acerca das representações que, respectivamente, os (i) *outros significativos*, aqui delimitados aos

Familiares, e (ii) os *outros generalizados* lhes atribuem e de que modo eles se identificam ou não com tais atribuições.

(I) Atribuições dos “Outros Significativos”

Os laços familiares, assim como os escolares e profissionais, contribuem de maneira significativa para a construção identitária. Sua importância ganha relevo ao se considerar que o processo biográfico, uma das bases dessa constituição é

uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir de categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas a um só tempo acessíveis e valorizadoras (DUBAR, 2005, p. 155-156).

A socialização familiar constitui-se, desse modo, nos primeiros contatos sociais da criança. Nas entrevistas, sua presença se fez marcante em inúmeros momentos, a reforçar nossa hipótese acerca da importância desses laços para os estudantes entrevistados.

No presente estudo, a noção de família extrapola aquela estabelecida segundo os preceitos mais formais, sendo adotado o critério afetivo, o qual inclui as pessoas que estabeleceram relações afetuosas com os licenciandos, contribuindo para sua formação. Para Simone, são a avó materna, sua mãe e irmão, enquanto, para Tarsila, a avó materna e a mãe. Laura ressalta uma tia que exerce o papel de mãe em sua vida e na de um irmão, enquanto Guilherme ressalta a presença dos pais na sua formação.

Nesse conjunto de casos, esses familiares acompanharam todo o desenvolvimento dos jovens e estiveram presentes na ocasião da escolha pela Licenciatura. Para a discussão que se segue, a atenção foi direcionada para a relação que os familiares mencionados estabeleceram com tal escolha.

Essas famílias apresentam diferentes características, seja na configuração, como já mencionado, seja por sua localização espacial: a de Laura, na zona Norte da cidade de São Paulo; a de Simone, em Jandira, nos anos iniciais e, depois, na zona Oeste da cidade paulistana e, a de Guilherme, em Itu, interior do Estado de São Paulo. Não obstante, as famílias dos estudantes entrevistados são consoantes quanto a não desejarem, inicialmente, que seus filhos/netos viessem a atuar como professores de Química. Em geral, essa desaprovação inicial dos familiares era expressa pela justificativa da questão salarial: os baixos salários dos docentes (*“ah, você vai fazer Licenciatura?! Professor ganha mal.”*, relato de Guilherme sobre a reação de seus pais à mudança do curso integral para a Licenciatura), em relação à expectativa de melhores salários na indústria (*“sempre tem um vizinho que trabalha na indústria e ganha muito dinheiro”* - Simone).

Essas representações não se construíram em um vazio; trazem as marcas do contexto em que esses jovens estavam e estão inseridos. Os licenciandos estudaram em escolas públicas durante toda ou a maior parte de sua escolarização básica, assim, o contexto salarial mais próximo de seus familiares é o do professor das redes públicas estadual e municipais. Diversos trabalhos apontam que a remuneração, nesses ambientes, está distante da ideal, especialmente considerando-se o elevado custo de vida na cidade de São Paulo, o que se reflete na precarização ainda maior das condições de trabalho docente (FERNANDEZ *et al.*, 2013; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; LÜDKE; BOING, 2004).

As expectativas quanto à atuação em indústrias e laboratórios já estava sendo nutrida pelos familiares de Simone e Laura mesmo antes do ingresso na Licenciatura, pois as jovens frequentaram um curso técnico em Química. Na ocasião do ingresso de Laura nesse curso, sua mãe declarou acreditar que Laura desenvolvesse o desejo de atuar em laboratórios: *“ela gostou do curso de Química e pensou: ‘não, um dia ela vai gostar de ir para o laboratório’. [...] Mas ela pensou, ela estava errada, rs. Eu já tinha certo que eu queria ser professora”*. Embora Simone não tivesse clareza quanto a atuar como docente ao ingressar na Licenciatura, sua mãe também compartilhou sentimentos semelhantes aos da mãe de Laura. Simone, por sua vez, manifestou a mesma aversão de Laura pelo trabalho em laboratórios: *“eu sou um desastre em laboratório, então eu sempre quebrava alguma coisa”* (Simone, ao narrar sua relação com os laboratórios, especialmente no período do curso técnico).

Se Guilherme apenas sentiu a baixa aprovação de sua escolha pela Licenciatura no momento dessa opção, Laura e Simone relatam que a dificuldade de aceitação de suas escolhas foi mais persistente, como se infere da fala de Simone: *“minha mãe demorou para aceitar”*. Sua família só passou a apoiá-la apenas ao vivenciar que, nas experiências profissionais de Simone, obtinha uma remuneração distinta daquela imaginada inicialmente. Na visão da jovem, a preocupação da mãe se justifica pelo desejo de que ela venha a ter segurança financeira em sua vida profissional: *“eu acho que ela pensou muito mais na minha segurança financeira do que realmente no título de ser professor”*.

Laura também destaca que seu irmão não aceita sua escolha profissional,

[...] meu irmão fica me criticando até hoje, mas é porque ele é super ignorante mesmo. Ele é ignorante nos outros âmbitos da vida dele também. Então, eu nunca dei bola, eu dava no começo, porque era muito chato, não porque eu ia desistir, mas porque era muito chato.

Percebe-se, assim, que, embora cause incômodo, a jovem não pretende desistir de sua escolha profissional, não assumindo como pertença o discurso do irmão que

desqualifica sua escolha. Desqualificação também demonstrada por seu pai, embora não muito presente em sua vida, para o qual ela deveria cursar outra graduação: “*ah, faz outro curso, pensando em cursos que dão dinheiro*” (Laura ao relatar a fala de seu pai).

Laura ressalta, ainda, outra faceta de seu contexto social, que a seu ver contribui para a baixa aceitação de sua escolha em se tornar professora de Química: as pessoas de seu meio social costumeiramente se dedicam a graduações na área das humanidades. Nesse sentido, sua mãe reforça essas atribuições, na medida em que gostaria que sua filha cursasse uma segunda graduação em Letras, possibilidade aventada pela estudante frente a sua insegurança quanto a cursar um mestrado quando findasse sua graduação.

Eu acho que a minha mãe também não ficou muito feliz de eu ser professora de Química, porque ela pensa, acho que ela tem esse negócio de professor de Química, sei lá. Porque eu dou aula de Inglês e eu falei que estava pensando em fazer Letras para complementar minha formação, caso eu não me sinta tão madura para fazer o Mestrado quando eu terminar o curso e ela: “nossa, eu pago o curso para você”. Eu até acho que é mais a Licenciatura em Química que incomoda a minha família, porque não é uma coisa muito comum das pessoas fazerem (Laura).

Embora soe como contraditório desejar que a filha atue em empresas químicas, porém não como professora dessa disciplina, é importante considerar que a construção dessas representações se dá em um movimento influenciado por situações contextuais. Assim, a maior dificuldade da licencianda para atuar como professora de Química, comparada à sua relativa facilidade em lecionar Inglês em escolas privadas de idiomas, pode ter contribuído para sua representação quanto ao exercício da docência, refletindo-se na representação de sua mãe sobre a profissão de professor, diferenciando as diferentes especialidades docentes. Laura afirma

[...] aula, eu não dou aula de Química, eu dou aula de Inglês. Eu não consigo encontrar um lugar que me contrate para eu ser professora mesmo, lá no cursinho em que eu estou, não tem esse negócio de vai virar professor, porque todo mundo que é professor é amigo do dono do cursinho, ninguém entrou lá assim: temos vaga para professor, ninguém passou por entrevista, todo mundo é amigo do amigo.

No momento da entrevista, a estudante atuava há mais de dois anos como professora de Inglês em escolas de idiomas privadas e como professora particular e, com exceção de sua atuação durante quatro meses como professora de Química em uma escola pública, declara não conseguir mais espaço como professora dessa disciplina. Quando questionada se sua escolha em se tornar professora de Inglês seria mais prontamente aceita pelos familiares, sua resposta novamente vai ao encontro das experiências profissionais já experimentadas pela licencianda, afirmando que, embora essa possível escolha não satisfizesse totalmente seus familiares, seria melhor aceita do que o magistério em Química. “*Não estava tão bem, mas estaria melhor. Mas, acho que é porque eles veem*

mais as [escolas] particulares, porque eles veem que tem a oportunidade da [escola] particular". Espaços em que a estudante conseguiu se alocar profissionalmente com mais facilidade.

No caso de Tarsila, uma combinação de fatores tornou a opção pela docência mais natural do ponto de vista da aceitação familiar. Essa escolha se deu após ter concluído a graduação em Química Ambiental, já atuando profissionalmente no ensino, assim como Simone, e já dispendo de uma renda superior às que socialmente se imagina serem as recebidas por professores. Aliado a isso, sente apoio incondicional de sua mãe e de sua avó à escolha que fez:

A minha mãe é uma pessoa que sempre fez tudo por mim, tudo o que ela podia fazer. Ela me apoia em tudo, sempre torce por mim, independentemente de qualquer coisa que eu faça. Então, elas nunca tiveram influência sobre as minhas escolhas profissionais, de carreira, ou de faculdade. Também, porque minha mãe nunca estudou. Então, para ela, qualquer coisa que eu fizesse era mais do que ela tinha feito, ela via aquilo como algo muito positivo. Já minha avó tem muito mais empolgação, ela acha super chique uma neta formada nesta universidade, uma neta professora. Ela conta para todos os vizinhos, toda família, sabe?! (Tarsila)

Nos relatos dos estudantes que compõem este estudo, revela-se que Tarsila é uma das primeiras pessoas, dentro do círculo familiar por ela mencionado, a concluir o Ensino Superior (ES), condição que difere da dos demais entrevistados. A mãe de Guilherme é pedagoga, a de Simone cursou Administração e o irmão de Laura, Publicidade. Desse modo, Tarsila percebe, em seu ambiente familiar, a valorização, primeiramente por estar inserida em um curso superior, e, ainda, por estudar em uma universidade pública prestigiada. Ser professor, então, pode ser motivo de orgulho sob a perspectiva da obtenção de um diploma, sobretudo em famílias em que o acesso ao ES se fez de modo minoritário.

O orgulho da avó de Tarsila também se manifesta em função de ter uma neta que já atua como professora e será licenciada, o que está diretamente relacionado à representação social sobre ser professor de que a avó compartilha, tendo em vista a perspectiva da TRS, em que se admite que a representação dos sujeitos sobre o mundo constitui sua realidade e lhes permite agir sobre ela (ABRIC, 2001; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2013; WACHELKE; CAMARGO, 2007).

Enfatizamos aqui a noção de construção, a qual é mediada pelas diferentes esferas e experiências, uma vez que um mesmo objeto social pode se apresentar de distintos modos para diferentes grupos sociais. Na análise dos depoimentos de Tarsila, revela-se que, para sua família, o professor é um ser inquestionável, o único a deter o conhecimento que será, quando oportuno for, transmitido aos estudantes sob sua tutela. Em função disso,

cabará somente ao professor o estabelecimento da dinâmica em sala de aula, sendo a figura que imprime respeito. Assim, para a família de Tarsila, ter um dos seus entre esse grupo de pessoas é motivo de muito orgulho.

[...] eu sempre tive uma educação de que você nunca deve questionar o professor e, hoje em dia, os alunos já têm uma percepção diferente, o que eu considero saudável. Mas, eu não, eu fui ensinada que, se o professor está fazendo aquilo, é porque aquilo que é certo. Então, eu não podia tentar, de repente, questionar o comportamento, a didática, nada. E nem podia falar nada, nem na hora e nem depois. Se eu falasse isso em casa, eu apanhava. Porque, imagina, o professor, eu fui criada, como uma imagem que a gente tem que respeitar (Tarsila, narrando a relação de sua família com o trabalho docente).

É inegável que estamos inscritos em um contexto de desvalorização social da docência, especialmente, ao se considerarem outras profissões que exigem o mesmo tempo de formação inicial. No entanto, essa desvalorização não é uniforme, tampouco atinge as pessoas da mesma maneira, não podendo ser generalizada. É importante a percepção de alguns grupos sociais sobre a docência, associada à relevância atribuída ao papel do professor e vista como ascensão social.

(II) Atribuições dos “Outros Generalizados”

Compreender que as atribuições dos *outros generalizados* influenciam na construção das identidades dos licenciandos é um dos pilares que alicerçam este estudo, em especial, pela compreensão de que os diferentes espaços sociais dos quais fazemos parte nos modificam e são modificados por meio das interações que ali estabelecemos. Nesta categoria, são elencadas as falas dos entrevistados que revelam como os participantes percebem a influência de algumas das diferentes esferas sociais. Essa categoria está desdobrada em duas subcategorias: (a) *Química versus Educação* e, (b) *Expectativas dos outros generalizados*.

a) Química versus Educação

A análise do relato dos entrevistados revela como a atribuição de certas características a uma determinada profissão pode influenciar na escolha profissional. No caso de Laura, durante toda sua escolarização, na Educação Básica, a estudante desenvolveu muito apreço pelas Ciências Naturais, em especial pela Física e pela Química, porém, ao ouvir vozes que ecoavam não atribuindo aos cientistas um *status* de profissão - “*ser cientista não dá dinheiro, você não pode ser cientista*” – as assumiu como pertença, e passou a vislumbrar a Ciência apenas como uma atividade prazerosa a ser desenvolvida

em períodos ociosos: *“a Ciência, conforme a minha vida escolar foi amadurecendo, foi ficando cada vez mais hobby, segundo plano, do que profissão mesmo”*.

A assunção dessa atribuição somente veio a se modificar após a estudante assistir a uma palestra em homenagem a Carl Sagan, reconhecendo ser esse um momento decisivo para sua escolha das Ciências Naturais como possibilidade profissional e, especificamente, a docência, *“[...] então, aí eu escolhi química licenciatura; tinha ambiental [referência a dois cursos oferecidos pela universidade em que estuda com ingressos diferentes no exame vestibular], mas eu não via fazer Química como uma saída, como profissão (Laura)”*. Tornar-se professora era uma de suas identidades visadas, um possível projetar de seu futuro.

Já para Guilherme, Simone e Tarsila, essa identidade visada de professor passou a ser admitida durante o curso. A escolha pela Química antecedeu a escolha pela docência; os jovens estavam, inicialmente, atraídos pelo estudo da Química. Guilherme apenas buscou o ingresso na Licenciatura porque não conseguiria se manter no curso de período integral; Simone almejou o ingresso no curso de Química Forense e Tarsila concluiu previamente o curso de Química Ambiental. A fala de Simone revela a relação que esses sujeitos vieram a estabelecer com o curso: *“tanto que, em várias épocas, eu abri mão de fazer Analítica para assistir matérias da Educação, que eram disciplinas que me deixavam muito mais feliz”* (Simone, sobre o prazer que sentia ao participar das disciplinas relacionadas à Educação em comparação com as disciplinas específicas da Química).

Torna-se importante mencionar que estudantes egressos de cursos de Licenciatura, costumeiramente, têm suas atividades profissionais relacionadas ao ensino, tendo em vista que, assim como afirma Gatti (2010, p. 1359), tais cursos “pela legislação, têm por objetivo formar professores para a Educação Básica”. No entanto, egressos de cursos de Licenciatura em Química também podem vislumbrar outros espaços de atuação, para além da docência, nas indústrias e laboratórios.

De acordo com o Conselho Regional de Química, uma autarquia federal a fiscalizar o trabalho de profissionais e empresas da área da química subordinado ao Conselho Federal, o licenciado em Química poderá exercer as mesmas atribuições de um egresso do Bacharelado, mais costumeiramente associado ao trabalho em laboratórios e indústrias (CRQ, 2015).

Assim, as motivações para o ingresso e permanência em cursos de Licenciatura em Química podem ser muito diversificadas, ao se avaliarem as alternativas profissionais. Nesse sentido, os jovens entrevistados neste estudo representam algumas das possibilidades para o ingresso na Licenciatura:

- ingresso mediado pela perspectiva de atuação como docente: Laura;
- ingresso mediado por questões contextuais, desenvolvendo o desejo pela docência durante o curso: Simone, Guilherme e Tarsila.

Esses dados destoam daqueles da literatura, que permitem delinear diferentes cenários, associados às diferentes perspectivas profissionais para o egresso da Licenciatura, seja em Química ou não: o desejo de se tornar professor diminui ao longo do curso (SOUZA, 2012); ou os sujeitos mostram-se mais interessados em seguir a carreira docente na proximidade da conclusão da graduação. No entanto, esse desejo de tornar-se professor é declaradamente uma segunda opção profissional (MIRANDA, 2014). Resultados ainda mais alarmantes relatam a ausência do desejo de se tornar professor (FERNANDEZ *et al.*, 2013). Alguns estudos ressaltam haver pouca clareza quanto aos propósitos da atividade que poderão vir a desenvolver, ao concluírem seus estudos (DOMINGUEZ *et al.*, 2011; FERNANDEZ *et al.*, 2013; SALES; CHAMON, 2011; SOUZA, 2012).

Embora difira do que tem sido observado na literatura, o desejo manifesto pelos estudantes entrevistados por atuarem como docentes não está imune ao contexto social do qual fazem parte. Os estudantes ressaltaram, em seus discursos, a percepção de estarem imersos em um contexto permeado pela desvalorização da Licenciatura, nesse espaço formativo (a graduação), Simone traz a fala de um dos docentes do curso:

[...] ele falava que o curso do noturno [a Licenciatura] era curso de macaco, o pessoal só entrava na Licenciatura porque era fácil de entrar e porque era fácil para transferir [para outro dos cursos de graduação em Química oferecidos pela unidade, como o bacharelado ou o bacharelado com atribuições tecnológicas]. [...] licenciatura era para quem não era químico de verdade (Simone).

Atribuição não assumida pela jovem, na medida em que reafirma sua escolha pela Licenciatura, compreendendo as diferentes possibilidades para quem está inserido no âmbito da Química, afirmando

[...] não, eu não sou macaco, eu sou tão química quanto todo mundo". Eu sou uma química que atua na área de Educação, mas tem químico que atua na indústria, assim como tem químico que atua na quântica [referência a um dos campos específicos da pesquisa em Química, a Química Teórica, que faz uso de abordagens da mecânica quântica]. Eu só sou uma química que manjo muito mais de Educação do que um cara da Orgânica [Química Orgânica, outro campo específico da Química] (Simone).

Já na visão de Tarsila, a desvalorização da Licenciatura parte dos próprios alunos ao afirmar

Eu acho que os alunos da Licenciatura banalizam o curso, não são os outros. É uma banalização de quem faz mesmo. Eu acho que muitos dos alunos fazem por fazer, não porque querem: só porque eu quero um curso superior. [...] Então, infelizmente, acabava

sobrando a galera que prestava a Licenciatura porque “ah, nessa eu consigo passar” (Tarsila).

Esse juízo de desvalorização da Licenciatura também é sentido por Laura, entre seus colegas da graduação, na medida em que não vislumbram quaisquer contribuições da Licenciatura para suas futuras práticas, posição contrária à dos entrevistados. Os jovens entrevistados não assumem essa atribuição que desqualifica a graduação em que estão inseridos, ao ponto de saírem em defesa dos conhecimentos pedagógicos, uma das bases que alicerçam o curso, compreendendo que cursar as disciplinas pedagógicas é uma das condições para desenvolver uma boa prática em sala de aula.

Os estudantes entrevistados atribuem grande valor aos conhecimentos pedagógicos adquiridos por meio da Licenciatura. Nessa direção, Tarsila, embora já fosse concluinte do curso de Química Ambiental, busca a universidade para cursar as disciplinas da Licenciatura, compreendendo a importância de tais conteúdos para sua prática enquanto docente: *“porque eu acho que essas disciplinas têm um papel importante na minha formação como docente”* (Tarsila). Guilherme enfatiza, ainda, que a compreensão dos conteúdos da Química não é condição suficiente para o processo de ensino pois para ele

[...] mesmo dominando essencialmente o que a gente precisa dominar do conteúdo de Química, a gente não se sente muito preparado para pensar em como construir uma aula, planejar uma aula e aí eu sinto que as disciplinas de Metodologia [do Ensino em Química], que, no nosso currículo, tem a I e a II, foram muito importantes nesse sentido de dar base para a gente saber preparar uma aula (Guilherme).

Tal percepção reflete uma preocupação presente na literatura especializada e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), especialmente importante por negar os discursos que compreendem o processo de ensino como uma tarefa fácil, que não requer uma preparação adequada por se reduzir a uma simples transmissão e recepção de conhecimentos (CAMPANARIO; MOYA, 1999; FREIRE, 1967; 2002; 2005).

Simone ressalta, em sua fala, outra faceta do curso de Licenciatura, qual seja: a de preparar os futuros professores para tornarem-se autores de suas próprias práticas:

Sem o curso de Licenciatura, com o curso que eu tive com o técnico [técnico em Química, curso profissionalizante], no cursinho [preparatório para o exame vestibular], eu ia reproduzir as mesmas aulas, as mesmas piadas, os mesmos trejeitos, mas na Licenciatura eu descobri que não, que eu tenho o meu estilo próprio de dar aulas, meu estilo próprio de desenvolver as ideias, eu tenho as minhas próprias ideias acerca do que acredito que seja o ensino (Simone)

Essas colocações vêm dialogar com alguns dos pressupostos defendidos por Contreras (2002), a saber: a atuação dos professores como intelectuais críticos, de maneira que, em suas práticas docentes, sempre se questionem quanto à sua atuação em sala de aula e no coletivo escolar, buscando elaborar reflexivamente suas escolhas quanto ao

conteúdo e às metodologias mais adequadas para suas aulas, sem curvar-se ao que venha prescrito de quaisquer outras esferas.

É importante enfatizar que os estudantes entrevistados se negam a assumir, para si, a atribuição de características que desqualificam a Licenciatura, por parte dos outros. Esses sujeitos, enquanto grupo social, negam esse contexto de desvalorização e reafirmam seu desejo por atuarem como docentes.

O relato de Laura chama a atenção em um aspecto. Paradoxalmente, em sua fala, se evidencia que, durante boa parte do período em que cursou a graduação, embora já houvesse clareza quanto a suas pretensões em se tornar professora e claramente valorizasse as discussões e práticas desenvolvidas na Licenciatura, viu-se dividida entre a Química e a Educação. Ao refletir sobre as possibilidades de cursar uma pós-graduação, anuncia suas dúvidas quanto a uma colocação profissional futura e que, por não gostar de laboratório, seria custoso fazer uma pós-graduação na área de Química.

Porque eu estava muito preocupada de, se eu não fizer uma pós aqui na Química, eu não vou ser Mestre em Química, será que eu não vou ter dificuldade depois em concurso?! Eu fiquei bem preocupada com isso mas, depois, eu analisei melhor e não, eu não vou me enfiar em uma pós de que eu não gosto, só pensando nisso, que pode ser (Laura).

É importante mencionar, também, que, na percepção da estudante, o Ensino Médio cursado por ela não contribuiu para sua formação acadêmica, somente para sua “*formação de vida*”, ressaltando ter encontrado, nos professores de Filosofia e Sociologia, fontes de inspiração. Em suas palavras, “*não eram esses os professores de matéria, de conteúdo (Laura)*”.

Assim, compreende-se que o dilema vivido pela jovem estudante entre Química e Educação, como possibilidades de pós-graduação, está relacionado a ela compartilhar de uma visão conteudista do ensino de Química, historicamente construída, que valida os conhecimentos escolares dessa disciplina e a aceitação social dessa Ciência. Tendo em vista que a Educação é alicerçada, também, em aspectos sociológicos e filosóficos, a possibilidade de cursar uma pós-graduação em Educação teria esbarrado em sua percepção de ausência de conteúdo, que dissocia da Educação seu caráter científico. Esse conflito se reflete em suas perspectivas quanto à sua futura atuação profissional.

Na construção de uma identidade para si, o sujeito internaliza e passa a agir segundo as normas e condutas socialmente associadas àquela projeção. Assim, Laura, sob a influência de uma representação social que atribui maior valor a uma pós-graduação em Química e, ainda, sob um “*preconceito com a Licenciatura*”, vivenciado cotidianamente por ela, exhibe um conflito claro na constituição de sua identidade. Se, por um lado, valoriza e

compreende as contribuições da Licenciatura em suas práticas e reflexões, por outro lado, teme não conseguir uma boa colocação profissional, caso não dê continuidade a seus estudos, especificamente, na Química. Seu dilema se reflete na possibilidade de estar em um grupo de referência mais prestigiado, na visão da jovem, e não necessariamente por excluir-se de seu grupo de pertencimento. Este pertencimento se expressa quando a estudante menciona: “[...] eu acho que eu me daria melhor fazendo na Educação mesmo. Eu pensei bem, não vamos pensar com o depois, vamos pensar com o que você vai gostar de fazer” (Laura).

Esse dilema não se manifestou de modo evidente entre os demais entrevistados. Nesse sentido, ambas as lentes teóricas eleitas para a interpretação dos resultados do presente estudo contemplam a importância das experiências vividas pelos sujeitos para a construção de representações sociais, bem como na constituição identitária.

Para a compreensão da presença ou ausência desse dilema, o contexto de atuação dos professores precisa ser dimensionado, ainda que brevemente. As leis brasileiras permitem a existência de diferentes sistemas de ensino, estejam eles sob a tutela do município, do estado, da união e, ainda, do sistema privado. Essas diferentes tutelas conduzem a diferentes possibilidades de valorização docente, as quais incluem questões como remuneração, formação continuada e condições de trabalho (MACHADO, 2009; PIMENTA, 2005; WEBER, 1996).

O desprestígio sentido por Laura pode ancorar-se em diferentes perspectivas e a questão salarial está entre elas (LÜDKE; BOING, 2004; SAVIANI, 2009). Tarsila, Simone e Guilherme, na ocasião das entrevistas, atuavam em colégios privados, os quais lhes possibilitavam uma renda superior às praticadas no âmbito das escolas públicas. O relato de Simone, sobre a relação de sua mãe com sua escolha profissional, sintetiza bem essa questão, ao ressaltar a questão salarial, a seu ver, adequada, bem como o reconhecimento de seu trabalho desenvolvido no ambiente escolar,

Como eu acabei ingressando em uma escola muito boa, em que o salário é muito interessante, ela viu que nesses cinco anos eu fui reconhecida, eu passei de monitora para ser professora oficial, sem ter concluído a Licenciatura, aí ela comprou a ideia. Ela pensou: então, dá para ganhar uma grana nisso. Eu acho que ela pensou muito mais na minha segurança financeira acima de tudo, do que realmente no título de ser professor ou não. [...] Ela viu que eu tenho muitos amigos que ganham muito bem dando aula. (Simone).

Não é o caso de negar a desvalorização que causou um dilema em Laura, mas compreender que as diferentes experiências profissionais pelas quais estes sujeitos passaram podem ter modificado a perspectiva com que contemplam essa desvalorização. Assim, para estes sujeitos, o grupo de referência mais prestigiado refere-se ao grupo de

professores com os quais interagiram profissionalmente: com uma remuneração adequada, bem formados, conforme revela o excerto da fala de Guilherme sobre o professor que acompanhou no estágio: “[ele] fez a *graduação e o Mestrado aqui na universidade, em Ensino de Química, ele é um professor muito bom, teve uma formação muito boa*”. É desse grupo que desejam fazer parte, é a identidade visada por esses sujeitos.

Quando as atribuições não são assumidas como pertença, mas entram em choque com alguns valores e outras atribuições recebidas pelos sujeitos, estes podem passar por uma situação de ruptura e, portanto, de crise. Os jovens compreendem estarem imersos em um contexto permeado pela desvalorização da Licenciatura, situação que lhes causava desconforto, exigindo deles o que Dubar chama de negociação identitária. Essa negociação ocorre quando uma atribuição entra em choque com outra – no caso dos jovens entrevistados: de um lado, uma atribuição que desqualifica a Licenciatura, paradoxalmente revelada em seu próprio ambiente formativo e de outro, a percepção da contribuição das disciplinas pedagógicas para desenvolver uma boa prática em sala de aula.

Nesse contexto, o sujeito, muitas vezes, precisa relevar, considerar outras representações ou incorporar a nova representação. Quando essas atribuições são carregadas de RS e o indivíduo quer fazer parte de um grupo, a crise pode se acirrar, o que se manifestou em Laura, em seu dilema entre a Química e a Educação. Esse dilema refletiu na possibilidade de estar em um grupo de referência mais prestigiado, na visão da jovem – os que cursam uma pós-graduação na Química –, e não necessariamente por excluir-se de seu grupo de pertencimento, os que tem seu interesse voltado aos processos de ensino e aprendizagem da Química – os licenciados e os pesquisadores em Educação e Ensino de Ciências.

b) Expectativas dos “Outros Generalizados”

A discussão que se segue traz o que esses sujeitos compreendem que sejam as atribuições dos “*outros generalizados*”, ressaltando as expectativas desse grupo social sobre sua futura atuação profissional e qual a relação estabelecida com tais atribuições por estes futuros professores. Assim, diante da reflexão sobre como esses *outros* vislumbram o trabalho do professor, os jovens concluintes entrevistados declararam perceber visões ora reduzidas, ora inatingíveis.

Reduzidas quando, na voz de Simone, nada esperam de um professor, especificamente na Química, abreviando seu trabalho a um algoritmo sem significado, a

apenas utilizar um mecanismo matemático – a regra de três¹. No relato da jovem, há ainda a presença de uma expectativa de invisibilidade dos docentes, tal qual aquela que algumas pessoas atribuem a funcionários responsáveis pela limpeza ou por tarefas similares.

Eu acho que a Sociedade, em um contexto geral, não espera nada de um professor; que eles sejam como os recolhedores de pratos da praça de alimentação: quietos, silenciosos, que só deixam tudo pronto para quando você for comer. Então, para mim, a Sociedade espera que os professores “vão lá, deem educação para os filhos e ensinem uma regra de três ou uma Química que ninguém mais vai lembrar, porque na Química a gente só ensina regra de três” (Simone).

Dialogando com essa perspectiva que reduz a docência, Laura declara perceber uma preocupação direcionada à preparação para o exame vestibular e, paralelamente, com a necessidade da conclusão do Ensino Médio para o ingresso no mercado de trabalho: “você tem que estudar, porque você não pode ser ignorante, mas é só pensando no depois, como é que você vai trabalhar sem diploma de Ensino Médio?!”. A preocupação, na visão da estudante, centra-se nas possibilidades futuras abertas pela conclusão dessa etapa, em detrimento do vislumbrar, na escolarização, contribuições para a formação do sujeito.

Quando Guilherme e Tarsila narram o que entendem ser as expectativas dos “outros generalizados” quanto aos professores, consideram-nas inatingíveis, algo para além das condições humanas e individuais: “as pessoas esperam que o professor tenha um papel milagroso na sociedade, de mudar coisas que não cabem a ele mudar” (Guilherme). Tarsila enfatiza, ainda, a importância do trabalho coletivo para a formação dos sujeitos:

Às vezes, um pai manda um aluno para a escola achando que você vai educar esse aluno e não é bem por aí. Educar de que forma? É lógico que você vai ajudar na formação dos alunos, mas o professor não faz nada sozinho. O professor faz, mas os pais, a família,... tem todo um entorno que tem que agir junto com você (Tarsila).

Esse dualismo, que, ora torna os docentes invisíveis, ora atribui a esses mesmos sujeitos capacidades sobre-humanas, afeta os futuros professores entrevistados de modo semelhante. De um lado, Tarsila afirma compreender bem seu papel docente, de modo que não se influencia por essas atribuições: “Não me afeta, porque eu tenho clareza do meu papel”. Por outro lado, Laura e Guilherme manifestam tristeza ao falar dessas questões. Laura, em função dessas visões reduzidas da docência e do papel da escola, que contradizem as representações que ela construiu sobre a função da escola, diz:

[...] É um pouco triste pensar, porque a gente tem todas essas ideias inovadoras de formar o cidadão para ele conseguir opinar em assuntos que estão na mídia e tal, e a escola é só um lugar em que você tira o diploma e aprende as coisas para passar no vestibular, para depois esquecer (Laura).

¹ Utilizado em situações de proporcionalidade, nas quais por meio de três valores já conhecidos é possível obter um quarto valor, até então, não conhecido

Guilherme, pela trajetória oposta, sugere uma ampliação das expectativas. Em suas palavras, essas atribuições causam desconforto, especialmente por demonstrarem uma necessidade de reflexão sobre o papel do professor, sobre o que acredita serem estereótipos associados à docência e propagados pela mídia, ecoando e reiterando a desvalorização social da docência. Ele afirma que

Ah, afeta... afeta saber que as pessoas precisam refletir sobre o papel do professor, como se o professor fosse mudar para melhor muitos aspectos da sociedade, mas que não cabe a ele. Por exemplo, ainda tem um pouco essa questão de se dever respeitar os professores, né, é um pouco estereotipada a visão de que, na escola pública, os professores agridem os alunos, que os alunos agridem os professores, que é uma relação muito violenta... isso é estereótipo, porque não é a realidade, são casos isolados a que, principalmente a mídia, dá uma dimensão sensacionalista para o caso e eu acho que não é verdade [...] eu acho que a profissão está sendo muito desvalorizada (Guilherme).

Em meio a esse cenário, os jovens buscam alicerçar suas esperanças, o que lhes permite manter o desejo pela atuação como professor. Seja atribuindo a si a função de modificar essa conjuntura, como Laura, ao acreditar que, com seu esforço, pode modificar essa visão: “*eu fico triste, mas eu acho que eu deveria me esforçar ainda mais para mudar essa visão*”. Seja como Guilherme, ao elencar quais deveriam ser, em sua visão, essas expectativas ao afirmar

mas o que eu acho que a sociedade deveria esperar é que os professores refletissem sobre sua própria formação e é até uma coisa que a gente discute na nossa disciplina de projeto e pesquisa, eu acho que a sociedade deveria cobrar do professor que ele tivesse essa reflexão de como ele atua, o que ele pode contribuir para a formação dos alunos, independente da área em que ele atua (Guilherme).

Ou ainda, como Simone, ao vislumbrar, na nova geração, a possibilidade de configuração de uma outra Sociedade,

A Sociedade de amanhã, que é justamente sobre o que os alunos querem saber, querem se informar, querem brincar, querem extrapolar, eu acho que eles esperam muito mais e isso é mais motivante; se eles esperam mais, eu vou dar mais e, quando chegar o momento deles serem reconhecidos como Sociedade, aí sim vai ter diferença. [...] Trabalhos cada vez mais envolvendo os negros na Ciência, feminismo, África. O que está vindo espera muito mais do potencial que você tem que nutrir na posição de professor (Simone).

Em termos identitários, Laura, ao vislumbrar uma visão reduzida sobre a docência, atribui a si a possibilidade de mudança dessa visão empobrecida, tal como Guilherme e Tarsila acreditam que “*outros generalizados*” vislumbrem o trabalho docente: a possibilidade da mudança centra-se no sujeito, isoladamente.

Tal postura configura-se como inatingível quando atribui ao sujeito a possibilidade de modificar isoladamente situações que só seriam modificadas coletivamente, por meio de uma postura conscientemente crítica diante dos problemas de seu meio social (FREIRE, *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v.15, n.41, 2018 <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20180076> 252

1967; 2002; 2005; LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Para além disso, essa postura não reconhece o papel do Estado, bem como dos problemas econômicos, sociais e institucionais que afetam a sociedade como um todo e impactam na escola e demais instituições (SANTOS, 2004).

Apresentam, por consequência, impactos opostos na constituição identitária: Laura centra em si a mudança e desconsidera o contexto social. Já Tarsila e Guilherme atribuem ao contexto a necessidade de mudança, minimizando sua possibilidade de qualquer influência nesse aspecto.

Considerações

Uma importante contribuição para tornar-se professor é, indiscutivelmente, a Licenciatura, razão essa que nos motivou a escolher como público-alvo deste estudo os estudantes da Licenciatura em Química. A escolha desse grupo social é por nós justificada pela compreensão que esse é um momento de aprendizado sistematizado e reflexivo, bem como de construção de significados em relação à profissão. Em função de tal natureza, compreendemos que as vozes desses estudantes, futuros professores, precisam se tornar audíveis, pois, ao narrarem suas histórias, os sujeitos revelam aspectos que muito podem dizer a respeito de suas formações, de suas vivências, de suas socializações. Aspectos estes que podem ser considerados na proposição de ações formativas para esses e outros futuros professores, ressignificando suas formações profissionais.

Assim, por meio da escuta e análise dessas vozes, puderam ser tecidas algumas considerações acerca da interpretação dos sujeitos sobre *aquilo que acreditam que os outros esperam*, em outras palavras, a atribuição dos “*outros significativos*” e dos “*outros generalizados*”.

A atribuição de funções e/ou características à atividade docente por agentes que interagem com os sujeitos é condição essencial para a constituição identitária (DUBAR, 1992; 2005; 2009). Essa atribuição pode ser assumida como pertença ou não, permeando a construção identitária e não se caracterizando como uma relação objetiva de causa e efeito. A atribuição pode ter como implicações sentimentos de exclusão ou de participação em grupos sociais, configurando-se como a aceitação ou rejeição aos valores e significados inerentes às atribuições e consequentes incorporações.

Portanto, na discussão sobre as atribuições que os jovens entendem que os “*Outros Significativos*” e os “*Outros Generalizados*” lhes façam, é possível perceber uma unidade:

- esses jovens sentem que suas escolhas profissionais não foram plenamente acolhidas por seus familiares, com exceção de Tarsila;
- percebem um não acolhimento no espaço formativo, sob a desvalorização da Licenciatura;
- sentem expectativas dos “*outros generalizados*” que destoam da representação social que esse grupo construiu sobre a docência.

Em relação a essas atribuições, é interessante perceber que não se configuraram como pertenças a eles, pois os licenciandos constantemente reafirmam a escolha² pela Licenciatura em Química e pela docência.

Na concretização da construção de uma identidade profissional, as possibilidades de reconhecimento e valorização ocupam papel fundamental. Assim, é possível depreender que sejam outros os espaços em que esse reconhecimento lhes foi possível.

Nesse sentido, o olhar do aluno sobre o professor configura-se como o reconhecimento necessário, no *encontro consigo mesmo*, possibilitando o ressignificar constante de sua prática, de suas escolhas, do desenvolvimento de seu *eu*, como se observa na análise da fala de Simone sobre sua atuação. A jovem demonstra satisfação ao falar sobre o aprendizado dos estudantes, bem como com a relação prazerosa que seus alunos estabeleceram com esse mesmo aprendizado,

Para mim, é mostrar um mundo novo, [abre um sorriso] é que eu fico meio encantada, sabe?!, tanto por ver meus alunos quando entendem algo, “nossa, Simone, eu estou na terceira aula de Geologia da universidade x [cita um estado distante, buscando enfatizar seu desejo de que o conhecimento supere as fronteiras físicas da sala de aula] falaram alguma coisa e eu lembro de você contando com animação, como era mágico” (Simone).

Os enunciados sobre atribuição e pertença, presentes na proposição de Dubar, nos auxiliaram a materializar a presença do *outro* nessa construção identitária, uma vez que esses *outros* estão, conscientemente ou não, atribuindo características, expectativas, representações sociais, as quais podem ser assumidas como pertença ou não. A busca da compreensão das atribuições dos *outros*, *significativos* ou *generalizados*, nos permitiu apreender empiricamente que, na concretização da construção de uma identidade profissional, as possibilidades de reconhecimento e valorização ocupam papel fundamental. Constatou-se, em relação aos “*outros significativos*”, que as escolhas profissionais dos licenciandos, em relação a atuação enquanto docentes, não foram plenamente acolhidas por seus familiares, com a exceção de uma das jovens. O que reforça

² Embora haja limitações no uso de entrevistas como meio de coleta de informações, por somente registrar o que foi narrado pelos sujeitos, os não ditos também revelaram a afetividade com que tratam essa escolha. As narrativas de Tarsila, Laura, Guilherme e Simone sobre suas experiências, sobre as relações estabelecidas com os alunos, eram sempre acompanhadas por um sorriso e um olhar afetuoso.

a hipótese que, mesmo permeados por um contexto de desvalorização social da docência, que inclui a depreciação do professor perante a sociedade, o pagamento de salários inadequados, o baixo investimento na formação desses profissionais, bem como em condições estruturais das escolas, algo discutido por inúmeros pesquisadores e que esteve presente nos dados que compõem o presente estudo, as pessoas não se afetam do mesmo modo, de modo que, para alguns, a docência pode ser isolada desse contexto de desvalorização.

Já em relação aos “outros generalizados”, os sujeitos sentem que esses *outros* possuem expectativas que revelam uma desvalorização da profissão docente, o que destoa da representação social que esse grupo construiu sobre a docência. Em função disso, em termos identitários, os sentimentos de valorização, um dos pilares da constituição identitária, são encontrados em outros espaços. Por meio da análise dessas atribuições, em seus relatos, foi admissível inferir que um dos espaços encontrados pelos jovens para reconhecimento tenha sido a sala de aula, na relação estabelecida com os estudantes.

“Se, com o objetivo de transmissão da cultura e dos conhecimentos construídos historicamente, se estabelece uma relação pedagógica, sabe-se também que, nessa relação com o mundo e com os saberes, há encontros com os outros e consigo mesmo” (PLACCO, 2002, p.8). Nesses encontros, por meio das relações estabelecidas, pode haver o desenvolvimento, seja intelectual, afetivo ou pessoal.

Nessa direção, torna-se oportuno, mais uma vez, delimitar nosso entendimento acerca da identidade profissional. A leitura dos dados por meio dos constructos de Claude Dubar (1992; 2005; 2009) nos propiciou a compreensão da identidade profissional sempre em formação, permeada pela dinamicidade das situações vivenciadas, influenciada pelo contexto social no qual o sujeito está inserido, sendo, então, essencialmente temporal.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. *O estudo experimental das representações sociais*. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação*. *Em Aberto*, n.61, p. 60-78, 1994.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso.; SIMÕES, Regina Helena Silva.; CARVALHO, Janete Magalhães. BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, n. 68, p. 301-309, 1999.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, tradução L. A. Reto & A. Pinheiro, 1977.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química*, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130301Quimica.pdf>. Acesso em 06 jun. 2017.

CAMPANARIO, Juan Miguel.; MOYA, Aida. “*Cómo Enseñar Ciencias? Principales Tendencias y Propuestas*”. *Enseñanza de Las Ciencias*, v. 17, n. 2, p. 179-192, 1999.

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In: _____. *Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 31-48.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Banco de teses e dissertações*. 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CRQ. Conselho Regional de Química – IV região. *O profissional da Química*. Páginas & Letras. Editora e Gráfica Ltda: 2005.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DESCHAMPS, Jean Claude.; MOLINER, Pascal. *A identidade em psicologia social: dos processos identitários à representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves.; VIVIANI, Luciana Maria.; CAZETTA, Valéria.; GURIDI, Verónica Marcela.; BONARDO, Josely Cubero.; FAHT, Elen Cristina.; PIOKER, Fabiana Curtopiassi. *Construindo identidades no curso de licenciatura em ciências da natureza da EACH/USP*. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8, 2011, São Paulo. Anais eletrônicos. São Paulo: Unicamp, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viii/enpec/resumos/R1303-1.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, Claude. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, v. 33, n. 33-4; p. 505-529, 1992. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_00352969_1992_num_33_4_5622>. Acesso em: 17 jun. 2015.

_____. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 7–29.

FERREIRA, Arthur Vianna. *Representações sociais e identidade profissional: elementos das práticas educacionais com os pobres*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

FERNANDEZ, Thaís Almeida Cardoso.; BONTEMPO, Gínia Cezar.; GOMES, Inácio José de Melo Tele e.; ARAÚJO, João Marcos de.; TAVARES, Mara Garcia. *A identidade dos*

futuros professores de Ciências e Biologia: a licenciatura (ainda) desprestigiada. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, São Paulo. Anais eletrônicos. São Paulo: ABRAPEC, 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1233-1.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GUIMARÃES, Yara Araujo Ferreira. *Identidade Curricular na Formação Inicial de Professores de Física*. São Paulo, 2014. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo. 2014.

HOBOLD, Márcia.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Processos de constituição identitária dos chefes de departamento dos cursos de licenciatura. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 137-151, 2008.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 63–85.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10^o ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga., BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ. Soc.*, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MACHADO, Nilson José. *Educação: competência e qualidade*. Coleção temas transversais; 37. São Paulo: Escrituras, 2009.

MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e Representações Sociais - as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MIRANDA, Camila Lima. As representações sociais de escola e docência e a constituição identitária de licenciandos em Química, São Paulo, 2018. Tese de doutorado – Faculdade

de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo.

_____. As representações sociais de licenciandos em Química sobre “Ser Professor”. São Paulo, 2014. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo.

MOREIRA, José António Marques.; FERREIRA, António Gomes A autoimagem profissional dos professores de educação física em Portugal. *Educ. Real. [online]*, v.37, n.3, p. 737-759, 2012.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes: 2012.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 10ªed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PIMENTA, Sela Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15 – 34.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Relações Interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Editora Loyola, 2002, p. 7-20.

_____; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Movimentos identitários de professores nas representações de docência. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). *Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2011a, p. 117-134.

_____. El concepto de identidad como aporte a la comprensión de la constitución de la docencia. In: SEIDMANN, Susana.; SOUSA, Clarilza Prado de. (Orgs.) *Hacia una psicología social de La educación*. Buenos Aires: Teseo, 2011b, p. 93-124.

RAITZ, Tânia Regina.; SILVA, Christie Dinon Lourenço da. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n.1, p. 204-213, 2014.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SALES, Adriane de Castro Menezes.; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. *Educ. rev. [online]*, v.27, n.3, p. 183-210, 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educ. Soc.*, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p. 143-155, 2009.

SOGA, Marcela Oliveira. *Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC–Municípios*. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SOUZA, Carla Alves de. *A Identidade de Licenciandos em Física: em busca de uma caracterização*. São Paulo, 2012. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo.

WACHELKE, João Fernando Rech.; CAMARGO, Brigido Vizeu. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

WEBER, Silke. *O professorado e o papel na sociedade*. São Paulo: Papirus, 1996.

Submetido em 21/05/2018, aprovado em 25/10/2018.