

De estudante a professor: estudo sobre a formação inicial de professores e ingresso na carreira

From student to teacher: study on initial teacher training and career enrollment

Andréia Guilhen Pinto¹

Resumo

Este texto constitui-se num recorte dos resultados da dissertação de mestrado, trazendo à discussão a importância do curso de formação inicial de professores e suas contribuições para a construção da identidade profissional dos estudantes do curso de Pedagogia. A pesquisa insere-se no campo qualitativo, bem como tem caráter longitudinal, visto que os sujeitos da pesquisa foram acompanhados durante a formação inicial, do início ao final do curso de Pedagogia, e quando iniciaram a vida profissional como professores da Educação Básica. O levantamento de dados foi realizado a partir da aplicação de questionários e realização de grupos de discussão. Os resultados da pesquisa sinalizam fragilidades na formação inicial de professores e o quanto o início da carreira profissional docente é frustrante e angustiante. Apontamos necessidades em repensar a formação inicial de professores, bem como a intersecção escola e universidade, numa tentativa de atenuar o impacto no início da carreira do professor iniciante.

Palavras-chaves: formação inicial de professores – identidade profissional docente – professor iniciante.

Abstract

This text constitutes a clipping of the results of the master's thesis, bringing to the discussion the importance of the initial teacher training course and its contributions to the construction of the professional identity of students in the Pedagogy course. The research is part of the qualitative field, as well as having a longitudinal character, since the research subjects were followed during the initial training, from the beginning to the end of the Pedagogy course, and when they started their professional life as teachers of Basic Education. Data collection was carried out through the application of questionnaires and the realization of discussion groups. The results of the research indicate weaknesses in the initial training of teachers and how frustrating and distressing the beginning of the professional teaching career is. We point out needs to rethink initial teacher training, as well as the intersection of school and university, in an attempt to mitigate the impact at the beginning of the beginning teacher's career.

Keywords: initial teacher education - professional teaching identity - beginning teacher.

Introdução

O presente texto resulta de nossa pesquisa de mestrado, que teve como objetivo investigar as contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional

¹ Mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente, é professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, representações sociais, identidade profissional e educação infantil. É membro do Grupo de trabalho: Escuta, fala, pensamento e imaginação, responsável pela elaboração da Matriz Curricular pela Secretaria de Educação Municipal de Presidente Prudente e membro do Grupo de Pesquisa “Profissão docente: Formação, Identidade e Representações Sociais” (GPDFIRS).

docente. A dissertação contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e originou-se a partir dos resultados obtidos em nossa Pesquisa de Iniciação Científica - Projeto vinculado à FCT/UNESP- CNPq/PIBIC. No presente texto, nos limitaremos a discutir a identidade profissional docente.

Compreendemos que os temas relacionados à formação inicial e continuada dos professores, dos saberes necessários à docência, da identidade profissional, da trajetória docente e tantos outros relacionados à profissão docente tem sido recorrente em muitas pesquisas educacionais; tais discussões não se esgotam, pois, a educação e a formação de professores estão em contínua (trans) formação.

Se analisarmos os marcos² legais da formação de professores, podemos notar os inúmeros esforços, avanços e retrocessos visando à melhoria da formação inicial de professores, bem como a garantia dos direitos à educação de qualidade a todos. Contudo, ainda há muitos questionamentos que permeiam a formação, a prática docente, o papel do professor, a identidade profissional e o elemento caracterizador do trabalho docente.

Portanto, nos limites desse texto, buscamos discutir a importância da identidade docente para o exercício profissional, e como a formação inicial contribui para a construção da identidade, bem como analisar a inserção ao ambiente de trabalho (escola) dos egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) campus de Presidente Prudente.

Entendemos a identidade profissional como um processo histórico, individual e social, como assevera Marcelo (2009, p. 114) “[...] a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida”.

Apresentaremos alguns dos resultados obtidos na pesquisa e suas principais conclusões tendo como foco a identidade profissional. Dessa forma, buscaremos inicialmente situar essa discussão apresentando a fundamentação teórica acerca da Identidade Profissional, elementos e conceitos que embasam nossas discussões e análises, apresentando, em seguida, os caminhos metodológicos percorridos e a discussão dos dados obtidos na comparação dos

². Não é nossa intenção discorrer sobre esse tema, visto que muitos autores (BISSOLI DA SILVA, 2006; GERBRAN, ARANTES, STÁBILE, 2013; LOPES, BIANCHINI, SILVA, 2014) já o terem feito de forma brilhante, bem como já o fizemos na Dissertação.

questionários e grupos de discussão, finalizamos, trazendo as considerações finais alcançadas a respeito da formação inicial de professores e início da carreira profissional docente.

1. Identidade Profissional

A identidade profissional dos professores é a palavra chave de inúmeras pesquisas há anos, e apesar de o tema ser amplamente estudado e debatido, ainda é complexo e traz inúmeros questionamentos.

O conceito de identidade tem suas raízes na Psicologia e na Sociologia. O cotidiano é marcado pelas inúmeras relações que constituímos nos grupos dos quais participamos, seja esse grupo religioso, familiar, político, profissional, entre outros. Nessas relações, compomos nossa identidade, marcada pelas diversas ideologias e apta a “reconstruções”. Inicialmente, podemos nos apoiar no conceito sociológico proposto por Giddens (2004) que define identidade como:

Características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles. Algumas das principais fontes de identidade são: o gênero, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e a classe social. O nome é um marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo. (GIDDENS, 2004, p. 694)

Ou seja, cada um de nós tem uma identidade específica, individual, particular e singular. Porém, vivemos em uma sociedade na qual dividimos espaços com pessoas que possuem identidades diferentes da nossa; assim, nesta relação, construímos uma identidade coletiva; construção esta que se dá por meio da cultura em que a sociedade está instaurada. Balandier (1976) afirma que as sociedades estão submetidas a duas dinâmicas complementares:

Do lado de dentro, são as práticas dos atores sociais (individuais e coletivos) que “interpretam” e solicitam, utilizam e manipulam, tentam orientar, segundo seus interesses e seus valores, os sistemas de relacionamento sociais de que participam. Do lado de fora, é a interferência “daquilo que rodeia a sociedade” no plano internacional que engendra pressões (e dominações) e contaminações; que favorece, também, o aparecimento de novas alternativas [...]. (BALANDIER, 1976, p. 301 apud MARTINS, 1999, p. 1).

Balandier (1976) considera a sociedade como plural, em constante processo de se fazer e de se definir. Martins (1999), por sua vez, entende a:

[...] sociedade enquanto ‘pluralidade’, [o que] significa concebê-la enquanto complexidade, marcada por descontinuidade, o que pressupõe, do ponto de vista fenomenológico, a construção de uma identidade ‘plural’, na medida em que os indivíduos estão sujeitos a uma variedade de situações. (MARTINS, 1999, p. 2)

Por consequência, estamos sujeitos a mudanças, a rever conceitos e posicionamentos. Isso significa que a nossa identidade, construída historicamente, é passível de modificações,

de ser contestada. Para Woodward (2000), tais aspectos fazem parte da construção cultural de identidades.

Em Marin, encontramos três conceitos de identidade relacionados a momentos históricos diferentes, formulados por Stuart Hall (1995), que nos facilitam a compreensão das mudanças e suas relações com as identidades:

O primeiro conceito se refere ao sujeito do Iluminismo [...] “concepção de pessoa humana como indivíduo totalmente centrado e unificado, dotado de capacidades de razão, consciência e ação” (p.11), com um núcleo interior que emerge ao nascer, desenvolvido na vida, mas permanecendo o mesmo em sua essência.

O sujeito sociológico [...] possui um centro ou essência interior que é formado, modificado, continuamente, em diálogo com a cultura e as identidades presentes nela. A identidade faz a ponte entre o público e o privado, o externo e o interno. [...] o pós-moderno, conceituado como isento de identidade fixa, permanente ou essencial. É uma identidade histórica, formada e transformada continuamente. Somos aceleradamente confrontados por uma série de identidades que nos atraem a partir da qual fazemos escolhas; o sujeito assume identidades diferentes em momentos diversos. (MARIN, não datado, p. 12-13).

Erikson (1976) considera que a construção da identidade se dá desde a mais tenra idade, nas relações familiares, e se reestrutura na medida em que o indivíduo cresce e aumenta suas relações interpessoais. A concepção de identidade trazida pelo autor está vinculada à Teoria do Desenvolvimento Humano. Martins (1999) aponta:

[...] a psicologia do desenvolvimento, com seus parâmetros e indicações, está muito presente em nosso cotidiano, principalmente no das escolas. Queremos dizer com isso que a ideia de uma identidade vem acompanhada de uma noção de normalidade, noção esta que lhe dá certa sustentação, tanto teórica (no caso psicológico) como social. A psicologia do desenvolvimento (...) tem elaborado uma variedade de instrumentos para “medir”, “avaliar” o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor, etc. dos indivíduos, cujo objetivo é o de “identificar” aqueles que são anormais, “rotulando-os”, “enquadrando-os” em determinadas patologias, enfim, dando-lhes uma “identidade”. (MARTINS, 1999, p. 3).

Martins relata que o conceito da Psicologia do Desenvolvimento, que remete à imagem de um “homem ideal”, é próprio dos estudos dessa área (como, por exemplo, os estudos de Piaget) que se caracterizam por identificar as fases que o indivíduo deve atingir ao longo de seu desenvolvimento para ser considerado saudável, normal, de tal modo que “[...] aquele que não é ‘normal’ em termos psicológicos, é confinado nas instituições psi” (MARTINS, 1999, p. 4). O autor ainda afirma que:

Tanto o caráter da mensuração que, sob determinada visão de ciência assegura a veracidade do conhecimento, quanto o da universalidade, relativo às generalizações decorrentes deste conhecimento, vão propiciar à psicologia do desenvolvimento seu “status” de conhecimento científico. Assim sendo, a noção de identidade, implícita nas teorias que tratam do desenvolvimento humano, se estrutura sobre proposições cientificamente comprovadas e, por conseguinte, os mecanismos e os processos que levam um indivíduo a construir sua identidade são tidos como válidos, insusceptíveis e irrecusáveis. (MARTINS, 1999, p. 4).

A questão da identidade nos faz perceber que somos seres múltiplos, ou seja, lidamos com diferentes tipos de relacionamentos, experiências e percepções que, por conseguinte, são concomitantes. A “[...] identidade não é nada mais que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”. (DUBAR, 1997, p. 105)

Partindo desse pressuposto, trouxemos o conceito de identidade para o nosso estudo, buscando desvendar e compreender como se dá a construção da identidade do profissional docente e como a formação inicial auxilia nesse processo. Isso porque, se a identidade profissional pode ser (re) construída, os cursos de formação inicial possuem um papel importante e decisivo nesse sentido, como afirma Marin em sua pesquisa com professoras:

[...] parece decisivo pensarmos sobre a função de cursos de formação de professores para os processos de produção de identificação em relação à função docente [...] se muitas professoras revelaram ter sido decisiva sua passagem pelo curso para adquirir a consciência sobre sua função e seu papel, é fundamental pensarmos nas práticas produtoras de identificação que ocorrem já nos cursos, ou seja, é fundamental focalizar o que se faz para produzir processo de identificação para futuros professores. (MARIN, não datado, p. 13).

Precisamos considerar que o profissional docente é um ser social que, além do ambiente escolar, convive em outros ambientes, tais como: o familiar, religioso e comunitário. Gomes (2005) assevera que:

Quando tratamos de sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na/sobre a escola, não podemos deixar de considerar que o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere em suas expectativas e percepções. (GOMES, 2005, p.6).

Em vista disso, consideramos necessário o estudo sobre como a formação inicial contribui para a construção da identidade profissional, pois neste ambiente são desenvolvidas atividades e discussões acerca da profissão, além da prática nos estágios supervisionados que permitem ao estudante a inserção no ambiente profissional. Esse momento da formação é crucial, uma vez que as dúvidas em relação aos saberes docentes, as técnicas didáticas e as competências e habilidades atribuídas ao professor começam a despertar nos estudantes certo conflito.

[...] os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 1997, p. 47)

Pimenta (1997) propõe que a formação do professor deva passar pelo exercício de descoberta e análise da projeção que o professor, como sujeito, faz de um bom professor e daquela que ele faz de si mesmo como sujeito histórico. Cunha (1989, p. 169), por sua vez, complementa indicando que “[...] a formação é um processo que acontece no interior das condições históricas em que ele mesmo vive”.

Assim, cabe perguntar que concepções o futuro professor constrói sobre si, sobre o trabalho docente e seus alunos, uma vez que compreender a autorrepresentação dos futuros professores nos parece uma questão fundamental para compreendermos a dinâmica do trabalho docente. Afinal, em que medida essas concepções interferem no processo de constituição da identidade profissional do futuro professor?

Há autores que têm se dedicado a essas reflexões (PIMENTA, 1999; ROLDÃO, 2007; ROLDÃO *et al.* 2009) considerando a especificidade da função docente e as características peculiares de sua identidade profissional.

Portanto, entendemos que estudar como o processo de formação inicial colabora para que os futuros professores elaborem concepções sobre o trabalho docente e para a constituição de sua identidade profissional é um meio de avaliar como tem se realizado a formação inicial na universidade e, também, favorecer a compreensão da elaboração que o futuro professor faz sobre seu trabalho e a identificação que constrói a respeito do que é/como é ser professor. Sem dúvida, esses são elementos chave que moverão suas escolhas, ações e interações docentes.

2. Breve delineamento metodológico

Os resultados da pesquisa realizada na graduação, como bolsista de iniciação científica, apontaram que grande parcela dos estudantes, ao início do curso, não demonstrava identificação com a carreira docente, sendo que muitos mencionaram cursar Pedagogia por falta de opção.

A partir dos resultados, construímos a pesquisa de mestrado. Optamos por um estudo de natureza qualitativa, bem como podemos atribuir o caráter longitudinal³, pois acompanhamos os sujeitos da pesquisa nos primeiros anos da formação inicial no curso de Pedagogia – em projeto de iniciação científica- e nos anos finais do curso de Pedagogia – no

³ A nossa pesquisa teve 3 fases: 1ª fase aplicação dos questionários aos estudantes quando cursavam o 1º e o 2º ano do curso de Pedagogia (104 respondentes). A 2ª fase reaplicamos os questionários aos sujeitos quando cursavam, respectivamente, o 3º e 4º ano do curso (89 respondentes), e a 3ª fase o Grupo de Discussão quando os sujeitos já estavam formados, a maioria atuando como professor da Educação Básica. (11 participantes).

projeto de Mestrado – aplicando e reaplicando o mesmo questionário a fim de comparação dos dados.

A pesquisa teve como objetivo identificar e analisar como o processo de formação inicial influencia na construção de representações sociais dos estudantes sobre a profissão docente, seus futuros alunos e a escola e como isso interfere na construção de sua identidade profissional. Conforme já mencionado, trataremos, neste texto, as questões acerca da identidade profissional.

O questionário utilizado para coleta de dados contava com 40 questões, sendo algumas questões quantitativas e outras qualitativas. As questões quantitativas foram tabuladas no *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). O objetivo dessas questões foi traçar o perfil social-econômico e acadêmico dos estudantes. Para o tratamento e a análise das questões qualitativas utilizamos a Análise de Conteúdo à luz de Laurence Bardin (1977, p. 28), segundo a qual: “[...] esta técnica, ou melhor, estas técnicas implicam um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes do *métier*”. Portanto, montamos categorias de análise para auxiliar-nos na compreensão das respostas dos sujeitos.

Buscamos na análise de conteúdo um aporte que nos assegurasse caminhos que deveríamos percorrer, tendo consciência do uso das técnicas e suas finalidades e considerando os sujeitos, o *locus* da pesquisa, enfim, tratando a parte e o todo de forma indissociável.

Como forma de aprofundamento dessas questões, propusemos o grupo de discussão com os sujeitos, após a formação inicial - início da carreira profissional.

O objetivo foi favorecer a compreensão dos elementos constituintes de sua identidade profissional. Optamos pela realização de grupos de discussão, pois estes, segundo Weller (2008), “[...] representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo”. O intuito foi aprofundar as perguntas do questionário aplicado juntos aos estudantes do curso de Pedagogia.

De acordo com Weller (2008) uma das vantagens do grupo de discussão é que os participantes não manterão diálogos inventados, visto que estarão entre membros do mesmo grupo; ou seja, questões que, talvez, nos questionários, possam estar camufladas, no grupo de discussão, poderão ser reveladas e discutidas com mais ênfase.

Além disso, a autora supracitada indica, que o grupo de discussão é uma estratégia que possibilita aos sujeitos a condução da entrevista com mínimas intervenções do pesquisador,

favorecendo maior inserção no universo dos sujeitos, o que não dispensa cuidados para redução dos riscos de interpretações equivocadas.

No presente texto, optamos em discutir e analisar, as questões aplicadas através do questionário enquanto estudantes do curso: “Ser professor é...”, “Como você acha que deve ser seu papel como professor diante dos alunos que estão na escola hoje?”, “Para que o professor tenha um bom desempenho em sala de aula, o que você acha que é mais importante o estudante aprender durante seu curso de Licenciatura?”, a última questão teve alto índice de respostas em branco, por isso a usamos como suporte para a análise das demais.

No grupo de discussão, enquanto profissionais inseridos no ambiente de trabalho, as perguntas foram: “O que é ser professor?”, “Em sua opinião quais são os papéis fundamentais a serem desempenhados pelo professor?” e “Você tem/terá dificuldades para ser professor?”.

3. Resultados e análises

3.1. Concepção dos estudantes do curso de Pedagogia sobre Ser Professor

Ser professor é um trabalho complexo, cheios de paradoxos, além disso, é fato, que existem “pré-conceitos” e “preconceitos” estabelecidos socialmente em relação à profissão docente. Não é espanto, em uma conversa quando se afirma ser professor, uma expressão de contestação, e até mesmo de “compaixão”, seguido de menções do tipo “é preciso ter paciência”, “tem que gostar”, “tem que amar criança”, “deve ser maravilhoso trabalhar com crianças, mas eu não tenho vocação pra isso”, enfim, inúmeras frases que qualquer professor ou candidato à profissão já tenha escutado.

Concordamos que a identidade profissional docente inicia-se no decorrer da trajetória de formação escolar. Todos têm algumas lembranças dos tempos de escola, de alguns professores, e, talvez, por isso, muitas pessoas, que não são professores, acreditam conhecer o trabalho docente, baseado em suas lembranças escolares. Pimenta (1997) denomina essas lembranças de saberes da experiência.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os

estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. (PIMENTA, 1997, p.5)

O fato é, que o papel do professor, suas funções e atribuições, e sua identidade profissional não se resumem às experiências individuais, lembranças e memórias escolares. Sem dúvidas, essa trajetória tem grande relevância, reiterada por Garcia (2010), pois “a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudantes na escola, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional” (GARCIA, 2010, p. 18), ou seja, trata-se de um processo contínuo.

O trabalho do professor é extenso, são várias as suas atribuições profissionais, e, além disso, nos últimos anos temos acompanhado a modificação no papel do professor, bem como a “[...] transferência, por parte da comunidade social e da família, de algumas de suas atividades sociais e protetoras anteriores à escola, sem que essa transferência tenha sido acompanhada das necessárias mudanças na formação profissional dos educadores, preparando-os para enfrentá-las com êxito [...]”. (ESTEVES, 1999, p. 28)

Teodoro (2003) ao discorrer sobre as transformações da escola contemporânea chama a atenção para as respostas que têm sido dadas a esses desafios:

A resposta à transformação em problemas escolares das questões sociais tem sido, até agora, a de alargar progressivamente as funções dos professores, tendendo cada vez mais a *configurar a profissão de professor como a de um trabalhador social*. Às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem somaram-se todas as outras, de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia, ou, numa imagem violenta mas muito real, de *criada (ou criado) para todo o serviço*. (TEODORO, 200, pp. 148/149)

Isto é, Esteves (1999) e Teodoro (2003) nos alertam para a ampliação das demandas em relação ao trabalho docente o que exige do professor uma formação cada vez mais ampla e sólida. Esse fenômeno de ampliação das tarefas da escola e dos professores tem refletido em “[...] graves sintomas de crise de identidade e de profundo mal-estar, que afectam [os professores]” (TEODORO, 2003, p. 148).

Porém, percebemos nas respostas dos sujeitos da pesquisa (quando estudantes) a falta de clareza com relação ao papel do professor no que se refere ao elemento caracterizador do trabalho docente: que é ensinar. Em contrapartida identificamos um movimento de constituição da identidade profissional ao compararmos as respostas desses sujeitos em 3 períodos diferentes: nos primeiros anos do curso de Pedagogia, nos últimos anos do curso de Pedagogia e quando profissionais inseridos no mercado de trabalho (escola), o que indica a

(re) construção da identidade profissional como um processo individual e social, contínuo e progressivo.

No questionário aplicado aos estudantes à questão “Para mim, ser professor é...” teve por objetivo incentivar os estudantes a completarem a frase. A partir das respostas dos sujeitos, criamos um quadro para categorização e análise das respostas.

A análise dessa questão foi bastante conflituosa, visto que não há maior incidência em uma única categoria - ou duas ou três mais recorrentes, houve diversidade de respostas. Destarte, no exercício de olhar além, de “ouvir” os dados, o que nos chamou a atenção foi o fato de não haver respostas sobre o real “ofício” do professor. Ou seja, entre as categorias construídas, não há nenhuma que expresse o que de fato caracteriza o elemento principal do trabalho docente, isto é, ensinar. Observamos, nas respostas, maior incidência aos aspectos relacionados a sentimentos e idealizações do que ao aspecto profissional.

Apesar da diversidade de respostas, verificamos que elas se complementam. Na categoria, a mais recorrente, relacionada aos *aspectos sentimentais*, os sujeitos afirmam que ser professor é gratificante, maravilhoso, um privilégio. Em segundo lugar, em número de incidência, tem-se a categoria que se refere aos *aspectos de transformação social*; nesta, os sujeitos indicam que ser professor é poder transformar realidades e ajudar na mudança da sociedade. Na sequência, com a mesma frequência entre elas, encontram-se as categorias relacionadas aos *aspectos de doação e transmissão de conhecimento*, em que os estudantes apontam que ser professor é amar o que faz, ser dedicado e transmitir conteúdo, fazendo com que os alunos aprendam.

Além das categorias mencionadas, as categorias relacionadas à *troca de experiências*, que explicitam que ser professor é ensinar e aprender, ser um educador, ser exemplo, também tiveram a mesma frequência. As demais categorias “*dificuldades*” e “*responsabilidade*” tiveram frequência inferior.

Esteves (1999) já apontava a massificação de notícias, informações, “estudos” referente à personalidade do professor, o quanto este tema não estava restrito a grupos de especialistas, mas sendo recorrente na imprensa e outros meios de comunicação. De acordo com o autor:

[...] observam-se duas linhas contrapostas nos enfoques do professor; de um lado, apresenta-se a profissão docente como uma profissão conflitiva; de outro, divulga-se na imprensa, mas, sobretudo no cinema e na televisão, que têm maior força de penetração social, o enfoque que apresenta a profissão docente como uma atividade idílica, centrada quase exclusivamente na relação interpessoal com os alunos. (ESTEVES, 1999, p. 39).

A partir das respostas dos sujeitos, percebemos que as categorias de análise centram-se basicamente em concepções idílicas, ou seja, a concepção do ser professor está fortemente atrelada a algo maravilhoso, utópico, e em certo ponto fantasioso.

A partir da releitura das respostas e analisando o conjunto do questionário, concluímos que os estudantes do curso de Pedagogia da FCT/UNESP, ao iniciarem a formação inicial, desconheciam a profissão docente em seu sentido profissional. Desse modo, concebiam a profissão como algo divino, ancorado em sentimentos de satisfação do “ego”, “a profissão mais importante”, “nobre”, “privilegiada” e, ainda, ancorada na responsabilidade de mudança social. Selecionamos algumas respostas que ilustram essa concepção:

Sujeito 68: Uma grande honra, pois é ter a responsabilidade de ensinar, instruir, educar.

Sujeito 69: É colaborar com a mudança das pessoas e da sociedade.

Sujeito 86: É uma dádiva de Deus. É poder compartilhar conhecimentos, experiências... Contribuir para a transformação de um indivíduo por meio da educação.

Sujeito 93: Algo extraordinário, onde poderei ajudar a formar cidadãos e conceitos diferentes. (Pesquisa de campo - Questionário).

3.2. Concepção dos estudantes do curso de Pedagogia sobre o (s) Papel (is) do Professor

Para complementar essa abordagem, propusemos a seguinte questão: “Como você acha que deve ser o seu papel como professor diante dos alunos que estão na escola hoje?”.

Com base nessa análise, verificamos que os estudantes, no início da formação inicial, não possuem o conhecimento e o esclarecimento do papel e da função do profissional docente. Os estudantes, em sua maioria, concebem que o papel do professor é o de incentivador, aquele que ajuda, desperta o interesse, mediador, instrutor.

Analisando as questões e comparando-as com as demais respostas, percebemos que a concepção que os alunos têm de “ser professor” está atrelada à ideia de professor-orientador, professor-guia. Esta questão complementa a anterior, em que os sujeitos afirmam que ser professor é gratificante, pois se tem a responsabilidade de transformar a sociedade, o mundo e a vida das pessoas.

Traçando um paralelo entre as duas questões, compreendemos que os estudantes acreditam ser papel do professor orientar e guiar, pois acreditam que este seja o caminho para a transformação social, ou seja, para cumprir o “meu papel”, é preciso orientar os alunos para “a vida”, para o “caminho do bem”.

Quando cursávamos a graduação e desenvolvíamos o Projeto de Iniciação Científica, questões como essas nos intrigavam, configurando um dos motivos para a construção da pesquisa de mestrado.

Ao reaplicarmos os questionários quando os sujeitos estavam nos últimos anos do curso de Pedagogia, foi possível utilizarmos o mesmo quadro de categorização para a análise dos dados. Assim como no início do curso, essa questão continuou a ter respostas bem diversas. Percebemos, porém, como ocorrera anteriormente, complementaridade entre as respostas, sendo que as categorias referentes aos *aspectos relacionados a sentimentos de satisfação e aspectos relacionados à transformação social* permanecem como as mais recorrentes, seguidas da categoria referente aos *aspectos relacionados à transmissão de conhecimento*.

Frente aos dados apresentados, constatamos que as concepções dos estudantes sobre ser professor estão fortemente atreladas à responsabilidade de transformação social e mudança, o que faz o trabalho docente ser considerado “essencial”, “gratificante”, “recompensador” e, até mesmo, ser necessário “dom para realizar uma tarefa tão importante”.

A análise abrangente dos dados da pesquisa e seu aprofundamento levaram-nos a inferir que os sujeitos, em suas respostas, buscam autoafirmação ou, ainda, dar significado à profissão docente. Embora a frequência não tenha sido tão significativa, houve estudantes que apontaram que ser professor é “ganhar mal, ficar doente, ser desvalorizado”.

Diante desse quadro, constatamos que a concepção dos estudantes do curso de Pedagogia sobre o ser professor está fortemente vinculada à necessidade de atribuir um significado à profissão, um sentido. Além disso, nota-se que o futuro professor tem “assumido” responsabilidades externas à profissão docente. Em outras palavras, a sociedade e família tem atribuído à escola a responsabilidade da educação primária, e o professor vem construindo a concepção, de que é seu papel assegurar tal demanda.

Esse caráter de responsabilidade social conferido ao professor, visto como um guia, alguém capaz de mudar realidades, é confirmado quando analisamos a questão sobre o papel docente, em que utilizamos o mesmo quadro de categorização para a análise da primeira fase da pesquisa.

Ao final do curso, ao serem interrogados sobre “Como você acha que deva ser o seu papel como professor diante dos alunos que estão na escola hoje?”, identificamos a concepção relacionada à categoria “*interação professor-aluno*” como a mais recorrente. Os sujeitos

afirmaram que o papel do professor é conhecer as diferentes realidades, compreender os alunos e incentivá-los, orientando-os para a vida.

Ou seja, notamos uma concepção de trabalho e papel do professor com atividade relacional, de ajuda pessoal aos alunos, relações individualizadas, quando na realidade compreendemos que o ofício docente se dá em relações grupais, e que, embora haja troca de experiências, auxílio, momentos de escuta, esse não é o elemento caracterizador do trabalho docente.

As demais categorias receberam um número irrisório de respostas. Entretanto, verificamos que os sujeitos cujas respostas se enquadram na categoria supracitada não descartam que o professor deva ser responsável e comprometido, transmitir o conhecimento, como se tais requisitos fossem consequência do papel central do docente que, na visão dos estudantes, é interagir com os alunos e orientá-los para assim transformarem o ensino e construir um futuro promissor. A esse respeito, selecionamos algumas respostas:

Sujeito 06: Acredito que tenho o papel de ser ética, e conhecer a realidade de cada aluno, para melhor entendê-los e juntos formamos um conhecimento.

Sujeito 55: É mais fácil trabalhar com criança, cativar e prender a atenção das crianças é a coisa mais importante.

Sujeito 71: Intervir de maneira que os leve a refletir na relação que existe entre o ensino e a vida, a sociedade.

Sujeito 72: Estimulantes. Orientadores (na importância do estudo para a vida de cada um).

Sujeito 79: Um professor aberto que converse com os alunos, pense com eles e os ajude em seus conflitos, também bastante ético. (Pesquisa de campo - Questionário).

Diante das respostas acima, observamos que, para os estudantes, o papel do professor é cativar o aluno, ser capaz de lhe mostrar o que é “melhor”, orientando-o. Parece-nos, assim, que há uma inversão: os aspectos periféricos do papel do professor são tomados como centrais na concepção dos estudantes e vice-versa, há o estereótipo do professor ideal, o que pode acarretar em discrepância ao ingressar no ambiente de trabalho, ocasionando o que denominamos de “choque com a realidade”.

Tal posicionamento também fica evidente quando perguntado a eles: “Para que o professor tenha um bom desempenho em sala de aula, o que você acha que é mais importante o estudante aprender durante o seu curso de Licenciatura?”. Para essa questão houve uma grande incidência de respostas em branco. Todavia, entre os sujeitos que responderam, a maioria apontou a disciplina de Psicologia e o “ensino” de como lidar com as crianças, suas dificuldades e diferenças e o aspecto emocional como os mais importantes. Já os apontamentos relativos às metodologias tiveram recorrência mínima.

3.3. Concepção dos professores iniciantes sobre Ser Professor e seu (s) Papel (is)

Com o grupo de discussão, quando todos os convidados para esta fase já haviam concluído o curso, e muitos atuando como professores da Educação Básica, nossa intenção foi verificar se as concepções encontradas anteriormente, durante a formação inicial, continuavam centrais, ou se a partir das experiências profissionais, identificaríamos indícios da (re) construção da identidade profissional.

Como assegura Garcia (2010, p.18) “essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente”. Nossa dúvida, portanto, era se a prática interferiu nas concepções desses sujeitos.

Para tanto, realizamos dois grupos de discussão, e, fizemos três perguntas relativas “ao ser professor”, ao “papel do professor” e às “possíveis dificuldades que tinham ou poderiam vir a ter enquanto professores”.

No primeiro grupo de discussão, a questão foi tratada de forma mais idealista, com destaque para os *aspectos ligados à responsabilidade e comprometimento*: espelho de identificação. Portanto, mais do que compromisso com conteúdo, enfatiza-se o compromisso e a responsabilidade com as atitudes (falar corretamente e ter postura de professor) e com o auxílio na “construção de vidas” com identidade própria. Além disso, foram destacados *aspectos sentimentais*: realização pessoal e de um sonho, gratificante, apaixonante, não fazer distinção entre as crianças, e o quanto elas são o motivo para não desistir. Muito timidamente, destacaram a dificuldade em “remar” contra o sistema e da importância da teoria para embasar a prática e fornecer argumentos.

No segundo grupo, houve maior discussão. Os sujeitos indicaram *aspectos ligados à complexidade de tarefas*: referente ao professor precisar trabalhar com a especificidade de cada aluno, a individualidade, o que traduz uma tarefa complexa, pois, além da especificidade de aprendizagem, existe a carga emocional e afetiva dos alunos.

Um segundo aspecto mencionado foi em relação à *responsabilidade e comprometimento*, no sentido do compromisso com a transformação: consideram como papel do professor direcionar e auxiliar a mudança de condição em que os alunos se encontram, com compromisso ético e político, reconhecendo-se como classe de trabalhadores para lutar pela transformação da realidade.

O terceiro aspecto está atrelado ao *domínio de conteúdos*. Os sujeitos entendem que o papel do professor está relacionado ao domínio dos conteúdos, com a consciência de que não vai “dar conta de tudo”, mas fazendo o máximo para conseguir atender às expectativas. Sobre esse assunto, dois sujeitos desabafaram:

Sujeito H: Tem que preparar atividades diferentes para os alunos com mais dificuldade. Sem contar as novas demandas, a socialização primária tem vindo como papel da escola, e os professores não foram preparados pra isso. Além de ler e escrever tem que ensinar hábitos de higiene básica, dar carinho, amarrar cadaço, falar de assuntos que eles trazem de forma distorcida.

Sujeito I: Atender as expectativas é muito difícil, você tem alunos com problemas diferentes, você é cobrado: trabalhou o conteúdo proposto? O que avançou? Você tem que planejar aula e isso leva muito tempo, aproximadamente 3 horas para preparar uma aula, você planeja e não consegue trabalhar, tem que ter jogo de cintura, plano B, C e até o D, *é frustrante!* É difícil ter que lidar com essa frustração diariamente, além disso, você tem vida pessoal, família pra cuidar, quer estudar, e que horas você faz tudo? (Pesquisa de campo – Grupo de discussão).

É notável, no discurso dos sujeitos, aquilo que denominamos anteriormente de “choque com a realidade”, quando o sujeito I afirma “é frustrante”, percebemos que assim como apontou Esteves (1999) “o professor iniciante ficará desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não responde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado” (p. 42).

Em seguida, os sujeitos foram questionados quanto ao papel do professor dentro da sala de aula. Os aspectos apontados assinalam o professor como mediador, ponte do conhecimento, motivador, no sentido de motivar a criança a querer buscar o conhecimento, inclusive por meio de elogios, bem como o professor como inspirador e indicador de caminhos. Afirmam, ainda, que o principal, na função docente, é mediar o conhecimento, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁴ do aluno, levando-o a acreditar, que é capaz de alcançar o conhecimento.

Os sujeitos ressaltaram, também, a questão das múltiplas inteligências, a necessidade de que o professor se adapte aos diferentes tipos de alunos e busque metodologias que possibilitem a todos aprender, e que não reproduzam modelos tradicionais, a partir dos quais apenas uma minoria aprende. “É preciso olhar para além dos padrões, mas é difícil, pois crescemos numa sociedade de padrões. Precisamos saber que tudo mudou. (conceito de família, religião, estado, etc.)”. (Sujeito A).

⁴ “Um aspecto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pelo sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes.” (VYGOTSKY, 1978, p. 86 apud FINO, 2001, p. 5). Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/ZonaDesenvolvimentoProximal.pdf>> Acesso em: 26 jun. 2020.

Além disso, destacaram novamente a questão dos diversos papéis atribuídos ao professor atualmente (médico, psicólogo, advogado, conselheiro, pai, mãe), aos quais, muitas vezes, o docente acaba se submetendo, como já mencionamos anteriormente, o que é retratado por Esteves (1999) como transferência à escola de atividades e papéis antes atribuídos à família e à sociedade.

Fica claro, portanto, que, para os sujeitos da pesquisa, atuais profissionais da educação, o papel do professor é trazer à sala de aula o conhecimento, ter consciência dos conteúdos trabalhados, demonstrar responsabilidade e compromisso ético e político e buscar metodologias que contemplem todos os seus alunos, respeitando, assim, as individualidades.

Através do professor, acreditam que a realidade pode ser transformada. Verificamos, pois, a presença de concepções semelhantes a que tinham quando estudantes, porém, notamos que alguns aspectos foram “acrescentados”, tais como as metodologias.

Constatamos, também, que a fala dos sujeitos que atuavam no Ensino Fundamental (lembrando que a maioria estava no início da carreira, exceto alguns da Educação Infantil que atuavam desde a graduação) é mais angustiante, tanto no ensino público quanto no particular.

Essa angústia é fortemente destacada em relação a preparar as aulas, dar conta da matéria, lidar com a frustração de não conseguir cumprir o seu papel no sentido dos alunos não atingirem a meta traçada e, ainda, conciliar a vida pessoal com a profissional.

A angústia relatada pelos sujeitos nos parece remeter ao que Príncipe e André (2019) chamam de período de indução ou início da docência e Huberman (1995) denomina como ciclos da vida profissional dos docentes, classificados como fases, nas quais há características próprias. No caso dos nossos sujeitos, segundo a classificação apresentada, eles se encontram na primeira fase, que pode ser assim conceituada:

1ª) Fase de entrada na carreira - compreende os primeiros 2 ou 3 anos de docência dos professores, apresentando dois estágios. O estágio de sobrevivência, momento no qual ocorre o "choque com o real", o distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana e a fragmentação do trabalho. O estágio de descoberta resume-se no entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade de ser professor e sentir-se inserido no corpo de professores. (KRUG, 2012, p. 2).

Outro aspecto que nos parece relevante ressaltar e analisar diz respeito aos vários papéis que são atribuídos ao professor (aspecto apontado nos dois grupos de discussão). Quanto a isso, percebemos certo “cansaço” dos sujeitos atuantes em vista dos que não atuam o que permite refletir que os não atuantes têm consciência que há essa gama de papéis (ser pai, mãe, médico, advogado, entre outros), mas que viver essa realidade é muito mais difícil do que se pensa. Príncipe e André (2019) apontam que:

O papel do professor é alterado, exigindo dele um esforço laboral que extrapola o domínio da condução do processo ensino-aprendizagem. Se para um professor “experiente” lidar com tantas transformações e demandas é uma tarefa complicada, o que pensar de um professor que acaba de concluir uma licenciatura, chegando à escola e se deparando com todos esses desafios, para além de ter que aprender a ensinar? (PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019, p.61)

Destacamos ainda, o problema que os sujeitos da pesquisa indicam em relação ao sistema, por considerá-lo fechado, sentirem-se “sem voz” e verem-se “obrigados” a trabalhar da forma como lhes é exigido, algo engessado. Apontam, assim, a importância do embasamento teórico que tiveram na universidade, que lhes fornece subsídios para argumentar e defender os seus próprios pontos de vistas.

Esse problema tem sido apontado por pesquisadores como Bayer (1984); Esteves (1999); Príncipe e André (2019), entre outros: os recém-formados, ao ingressarem na carreira se encontram com a unidade escolar em funcionamento, com regras, organização do trabalho, há todo um sistema e organização definido, ao qual o iniciante precisa conhecer e adaptar-se.

Tal “problema” foi mais enfatizado quando os sujeitos foram indagados acerca das dificuldades que têm ou que acreditam que terão para ser professor, onde constatamos que estas se relacionam, sobretudo, a terceiros: os familiares; os outros professores e profissionais desmotivados, que não agem corretamente; o sistema que obriga e impõe o que trabalhar, tirando-lhes a autonomia; a falta de formação no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); a inclusão que, em seu ponto de vista, se traduz como exclusão; ou seja, dificuldades relacionadas ao outro, e não a si mesmo. Como podemos notar nas falas dos sujeitos:

Sujeito A: A dificuldade é muito mais sistêmica do que com a própria sala de aula e os alunos. Há sala terrível? Tem, e vão ser um problema de fato, mas a nossa dificuldade maior é com o que está fora da sala de aula. A pressão vem mais de fora do que de dentro.

Sujeito B: É claro que haverá dificuldades para ensinar, mas isso a gente dá conta, estudando, tendo seriedade com o trabalho, mas essas burocracias do sistema são difíceis de lidar, minha maior dificuldade será quando ferirem meu posicionamento político, minha autonomia. (Pesquisa de campo – Grupo de discussão)

A título de Conclusão

Gato Cheshire, pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar? – perguntou Alice.

Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato.

Eu não sei para onde ir! – disse Alice.

Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve. (Alice no País das Maravilhas – Lewis Carroll)

A análise dos dados sinalizou fragilidades na formação inicial de professores e grande tensão no início da carreira. Ao comparar os dados dos questionários respondidos no início e

ao final do curso de formação inicial, constatamos que as concepções sobre ser professor e o seu papel praticamente não sofreram alteração.

Há que se considerar que ao cotejar os dados construídos ao longo do trabalho de campo com a literatura consultada nos deparamos com duas questões de grande relevância.

Durante o contato com nossos sujeitos em momentos diferentes de sua formação, observamos algumas alterações nas concepções acerca da profissão, notadamente nos grupos de discussão quando comparamos os discursos analisados com os dados dos questionários, que pode ser explicado pelo fato de que os estudantes passaram a professores, de espectadores a atores “protagonistas” do drama escolar. Presenciamos o olhar diferenciado e angustiante em relação ao exercício da profissão.

Por outro lado, Esteves (1999), Teodoro (2003) e Pimenta (1997) nos revelam questões cruciais, ou seja, a escola e professores tem sido demandado para cumprirem tarefas que tradicionalmente competiam a esferas externas à escola; e que os candidatos à docência são portadores de saberes da experiência prévia que embora não os credenciem à docência, certamente interferem no processo de construção de suas identidades.

Ao nos deparar com estas questões, nos assalta uma terceira questão: os cursos de formação de professores (Licenciaturas em Pedagogia) estão estruturados e preparados para iniciar jovens estudantes, que em tese não demonstram identificação com a profissão, prepará-los para enfrentar os impactos do ambiente de trabalho?

Consideramos que a formação inicial não é determinante na construção da identidade profissional; nem tampouco os saberes da experiência prévia elencados por Pimenta; porém é imprescindível considerar esses aspectos que podem contribuir para a superação do caráter fragmentário dos cursos de Pedagogia, favorecendo a comunicação entre as disciplinas, entre estas e os estágios supervisionados e metodologias.

Acreditamos que, o curso de Pedagogia pouco tem contribuído para a construção da identificação profissional devido aos fatores que apontamos acima acarretando em muitos casos em frustrações vividas pelos profissionais recém-formados, pois, na formação inicial, “ninguém falou como seria a realidade escolar”. Além disso, quando esses professores iniciantes chegam a esse ambiente, muitos se sentem sozinhos, que Correia e Matos (2001) assim nos explicam:

Apesar de ser habitado por seres dotados de vontade e capazes de se narrarem e se de transformarem nas narrativas que produzem sobre si próprios, o campo educativo [...] parece ser estruturado por um conjunto de entidades onde estes seres estão ausentes ou têm o sentido da sua existência exclusivamente dependente das relações

que estabelecem com estas entidades. A ter-se em conta estes estudos, com efeito, os modos de existência dos professores reduzir-se-iam às representações que eles têm dos currículos escolares, das escolas, dos sistemas de formação que os envolvem ou das suas propriedades socioculturais, da mesma forma que as propriedades socioculturais das famílias dos alunos, a sua participação ou a representação que têm da escola ou as expectativas escolares dos alunos ou das suas família definiram os modos de existência dos alunos ou dos jovens na escola. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 5)

Esta solidão em parte é reforçada pelo distanciamento da universidade, dos professores, e no novo ambiente de trabalho e a falta de quem ampare o jovem professor. Defendemos ser possível amenizar esse impacto.

Portanto, defendemos que do ponto de vista da estrutura dos cursos, podemos conceber os estágios como a interseção entre a teoria e a prática, em que os estudantes possam ser mais do que “espectadores”, mas possam fazer parte do processo de ensino. Os estágios e as metodologias de ensino são importantes e cruciais na formação dos estudantes, futuros professores, é a oportunidade de contato com todos os sujeitos do ambiente escolar.

Do ponto de vista do apoio ao estudante recém-formado, ingressante no mundo trabalho faz-se necessário estreitar os laços entre a escola e a universidade. Há uma divisão de águas entre essas instituições, quando deveria haver ponte. A Universidade forma os profissionais que atuam nas escolas, enquanto isso, a Escola, não está organizada para atender a demanda de professores iniciantes, além das outras demandas que são postas a ela e ao professor.

Assim, ao finalizarmos esse texto, trazemos uma reflexão – como autora e como atora, protagonista da Rede Municipal de Ensino. O início da carreira docente é desafiador, além disso, é um marco referencial na vida do sujeito. Trata-se do período de transição que marca a passagem à vida adulta, ou seja, o indivíduo passa de estudante (o qual esteve nessa condição, por no mínimo 21 anos) a professor, responsável por uma série de atribuições.

Fazendo analogia com a epígrafe inicial, o professor iniciante é como a Alice “perdida” no país das maravilhas, sem saber para onde ir. Posto isso, advogamos a importância de não restringir a formação de professores à formação inicial. Formação inicial e formação continuada são processos inerentes e complementares, a formação de professores é contínua e progressiva. Os caminhos percorridos e as experiências iniciais no exercício da profissão podem ser determinantes à construção da identidade profissional docente.

Há mais de 30 anos Paulo Freire (1989, p. 67) alertava “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade”. Ser

professor não é seguir roteiros engessados, mas compreender e refletir, individual e coletivamente, a prática, a realidade e os desafios postos a cada ano letivo.

Referências

- BALANDIER, G. **As dinâmicas sociais**. São Paulo: DIFEL, 1976.
- BAYER, E. **Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante**. In: ESTEVE, J. M. (ed.). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, 1984. p.107-122.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. Tradução de: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- CORREIA, J. A., Matos, Manuel (2001). **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto, Asa, 2001.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática pedagógica**. Campinas: Papyrus, 1989. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- ESTEVES, J. M. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- FINO, C. N. **Vygotsky e a Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas**. In: *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 2, pp. 273 – 291. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/ZonaDesenvolvimentoProximal.pdf>> Acesso em: 26 jun. 2020
- GARCÍA, C. M. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 7 mai. 2020.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente**. Professor (a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- GEBRAN, R. A.; ARANTES, A. P. P.; STÁBILE, R. F. **A formação do pedagogo no Brasil: fundamentos legais**. In: *Pedagogia em Foco*, n. 8, 2013.
- GIDDENS, A. **Sociologia**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- GOMES, A. A. Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre 'ser professor'. In: **VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, 2005, Belo Horizonte. VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2005. v. 1. p. 1-12.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- KRUG, H. N. **Os percursos e/ou ciclos de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física**. 2012. Disponível em <http://gepefufsm.blogspot.com.br/2012/01/cenas-e-cenarios-sobre-formacao_07.html>. Acesso em: 4 jun. 2020.
- MARTINS, J. B. **A noção de identidade e o olhar multirreferencial: colocando algumas questões para a educação! Psi**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 1 -1 4, nov. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação De Professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**- Vol. III- setembro de 1997.

_____. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. Cortez: São Paulo, 1999.

PRINCIPE, L. M. ; ANDRÉ, M. **Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores**. Currículo Sem Fronteiras, v. 19, p. 60-80, 2019.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROLDÃO, M. C. et al. O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de formação de professores**, Viseu, v. 1, n. 2, p. 138-177, set. 2009.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66).

TEODORO, A. **Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo, Cortez, 2003.

WELLER, W. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, mai./ago. 2006.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórico e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.