

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI - CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN-RS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW**

LUDMILLA PANIAGO NOGUEIRA

**DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À IDENTIDADE DOCENTE:
PRÁXIS E COMPROMISSO SOCIAL**

**FREDERICO WESTPHALEN – RS
2021**

LUDMILLA PANIAGO NOGUEIRA

**DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À IDENTIDADE DOCENTE:
*PRÁXIS E COMPROMISSO SOCIAL***

Projeto de Dissertação de Mestrado apresentado como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientador: Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol.

**FREDERICO WESTPHALEN - RS
2021**

LUDMILLA PANIAGO NOGUEIRA

**DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À IDENTIDADE DOCENTE:
*PRÁXIS E COMPROMISSO SOCIAL***

Projeto de Dissertação de Mestrado apresentado como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

Frederico Westphalen, 22 de abril 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol (PPGEDU/URI)

Prof.^a Dr.^a Hedi Maria Luft (PPGEC/UNIJUÍ)

Prof.^a Dr.^a Jordana Wruck Timm (PPGEDU/URI)

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen.

Direção do Câmpus

Diretor Geral: Prof.^a Silvia Regina Canan.

Diretora Acadêmica: Prof.^a Elisabete Cerutti.

Diretor Administrativo: Prof. Ezequiel Albarello.

Departamento/ Curso

Departamento de Ciências Humanas - Chefia: Prof.^a Maria Cristina Gubiani Aita.

Curso de Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação – Coordenadora:
Prof.^a Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina

Dissertação.

Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

BVS – Biblioteca Virtual de Saúde

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEB - Câmara de Educação Básica.

CF – Constituição Federal de 1988.

DM - Dissertação Mestrado.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FW – Frederico Westphalen.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SciELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online

TD - Tese Doutorado.

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Construindo minha identidade profissional

Ludmilla Paniago Nogueira

Buscando o conceito de “identidade”, muito encontrei.

Com alguns deles me identifiquei.

No conjunto de atributos que me caracterizam,

A soma dos caracteres que me tornam única,

Ao mesmo tempo em que me distingue dos demais,

Fez-me ver o quanto preciso do outro para me complementar,

Para fazer de mim uma pessoa que possa e saiba partilhar.

Quanto à minha identidade profissional,

Moldada a partir do desejo pelo exercício da docência,

Cresceu em meio às formações e experiências,

Em meio às relações sociais e profissionais

Que ao longo dos contextos cotidianos,

Vêm me auxiliando a definir e redefinir...

Vejo e sinto a importância de toda essa transformação pessoal.

O que é a docência senão o fortalecimento de minha identidade profissional?

Fortaleço-me com as marcas deixadas em cada formação,

Pelos professores que trabalham comigo, pelos especialistas, mestres e doutores,

Pelos alunos que sustentam meu amor à profissão.

Por todos eles, e também por mim: tudo é aprendizagem, tudo me move a manter

minhas peculiaridades,

Sem, no entanto, deixar e querer que cada um me complemente a identidade.

RESUMO

A proposta desta pesquisa bibliográfica consiste em abordar a identidade docente na sociedade contemporânea. Empreende esforços para atender o objetivo geral de analisar os saberes requeridos para a constituição da identidade docente ante os desafios da educação na contemporaneidade e o compromisso social para compreender melhor a constituição profissional na docência. Para desenvolver o estudo, fez-se levantamento de dissertações e teses sobre o tema assim como de artigos acadêmicos que investigam as relações entre as identidades, os saberes e os compromissos docentes na contemporaneidade. Como fundamento teórico, são explorados trabalhos e proposições teórico-críticas e orientações da Base Nacional Curricular Comum (2017) sobre as competências requeridas na atualidade para o exercício docente. Como resultado, observa-se que a maioria dos artigos e obras encontradas e selecionadas para construção do estado do conhecimento, apresentam a formação de identidades docentes como decorrências das transformações que a sociedade vive. A profissão docente, nesta compreensão, cada vez mais precisa estar próxima das realidades dos/das estudantes, e assim, colocar-se no enfrentamento às crises que a atingem. Esta pesquisa move-se, na perspectiva da reflexão docente com intencionalidades emancipadoras, constituintes da identidade e da consciência do compromisso social no exercício do magistério.

PALAVRAS-CHAVES: Identidades docentes. Saberes docentes na contemporaneidade. Compromisso social.

ABSTRACT

The purpose of this bibliographical research is to approach the teaching identity in contemporary society. It undertakes efforts to meet the general objective of analyzing the knowledge required for the constitution of the teaching identity in view of the challenges of contemporary education and the social commitment to better understand the professional constitution in teaching. To develop the study, a survey of dissertations and theses on the subject was made, as well as academic articles that investigate the relationships between identities, knowledge and teaching commitments in contemporary times. As a theoretical foundation, works and theoretical-critical propositions and guidelines of the Common National Curriculum Base (2017) are explored on the competences currently required for the teaching practice. As a result, it is observed that most articles and works found and selected for the construction of the state of knowledge, present the formation of teachers' identities as a result of the transformations that society is experiencing. The teaching profession, in this understanding, increasingly needs to be close to the realities of students, and thus, put itself in the face of the crises that affect it. This research moves, from the perspective of teacher reflection with emancipatory intentions, constituents of identity and awareness of social commitment in the exercise of teaching.

KEYWORDS: Teaching identities. Contemporary teaching knowledge. Social commitment.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. INTENCIONALIDADES E CONTEXTUALIDADES: HORIZONTES DOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À IDENTIDADE DOCENTE	16
2. A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE: ATITUDE PERMANENTE E REFLEXIVA	30
2.1 A identidade docente: conceitos em diálogo.....	30
2.2 A construção da identidade: um compromisso social em continuidade	35
3. CONHECIMENTOS E SABERES DOCENTES CONSTITUINTES DA IDENTIDADE DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES	39
4. SABERES DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE: FORMAÇÃO, CONHECIMENTO, COMPROMISSO, AFETIVIDADE EM DIÁLOGO.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58

INTRODUÇÃO

Interessa-nos a temática da identidade docente e ela tem uma gênese que consideramos central apresentar nesse momento introdutório para marcar as conexões que fomentam a pesquisa a partir das problemáticas pessoais e profissionais. É da práxis docente da autora dessa dissertação, das suas inquietações e constantes reflexões que brota a necessidade desse estudo. Nesse momento inicial, colocamos em apresentação, a autora, suas experiências e caminhada. Na sequência, nos movemos para a exposição da temática, problemas, objetivos e metodologias de modo a vincular as vivências profissionais e inquietações da pesquisadora com o debate em desenvolvimento no texto dissertativo.

Para um primeiro movimento, consideramos primordial situar que a autora deste trabalho compreende, no lastro teórico da conhecida reflexão do filósofo José Ortega y Gasset, que os indivíduos são eles próprios e suas circunstâncias. Então, de alguma forma nos é permitido escrever que o *eu* não é uma única realidade, estática, imóvel e perfeita. Essa condição de construção e de influências sobre o indivíduo nos permite afirmar que o *eu* é plural, composto de várias dimensões, situações, influências e circunstâncias. Embora não nos interessa, neste momento, a seara filosófica especificamente, nos servimos dela para justificar a adoção da primeira pessoa do plural para referirmos a condição da pesquisadora e mantermos a coerência entre o foco narrativo do texto e a temática que nos ensina a pluralidade das identidades e o compromisso enquanto atitude social, e o faremos ao longo de todo o texto.

Nessa linha de compreensão, a autora desse texto dissertativo, também se compreende não singular no sentido da pluralidade de circunstâncias que a constitui. Por isso, a adoção do pronome *nós* para referenciar as experiências da Ludmilla Paniago Nogueira, que afirma ter tido, desde muito cedo, vontade, desejo, de ser professora. No ensino médio tivemos essa convicção e prestemos vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus de Rondonópolis. Cultuávamos uma visão que, entrando na faculdade, já seríamos, automaticamente, professora, que concluindo o curso, estaríamos preparadas para a prática docente. Pairava em nós uma imaginação que somente essa formação acadêmica, seria o suficiente para a prática docente. Ao término da graduação, em

contato com a prática e as realidades de ambos os contextos nos quais nos inseríamos - rede estadual e rede municipal de ensino -, percebemos que a universidade oferece os subsídios, mas, o que vai nos constituir professora, realmente, é esse contato do dia a dia que envolve o fundamento teórico, as compreensões, e as ações, portanto, a *práxis*. Assim, sentimos a necessidade de permanecer em estudo, de aprofundar os conhecimentos, de forma a manter vivo o sonho de ensinar e aprender. Esse é o ciclo, o processo histórico e reflexivo que nos trouxe ao Mestrado em Educação e nos move na direção da busca constante por aprimoramento.

Formada em Pedagogia, com especialização em Gestão Educacional, professora concursada nas redes estadual e municipal educação infantil, em pleno exercício docente, afirmamos que o anseio por discutir a temática da identidade docente construída na *práxis* cotidiana decorre de experiências vivenciadas na graduação a partir de reflexões acerca da história da educação/formação de professores/as no Brasil e das exigências da atuação profissional em sala de aula. Nessas oportunidades nos foi possível constatar que se sobressaem, na atualidade, a formação e a atuação de professores/as orientadas à ênfase técnica, como conhecimentos necessários, e à instrumentalização, como ações docentes adequadas para apresentar e repassar os conhecimentos. O que parece não ser suficiente.

Outra razão que nos despertou interesse ao tema é o reconhecimento da necessidade do processo formativo ser uma constante na vida profissional, por contribuir com a evolução da identidade docente, devendo ser mais difundida e melhor compreendida também como espaço e tempo de convivência profissional.

Compreendemos que, desse lugar crítico-reflexivo da *práxis* docente, tem germinado a diversidade e a pluralidade que nos constitui enquanto indivíduos e institui a identidade docente que queremos estudar. Por isso, o tema de nossa investigação, *Identidade docente na sociedade contemporânea*, expressa a preocupação em estudar os desafios que se apresentam na sociedade contemporânea para a construção da identidade docente, especialmente quando a compreendemos como um compromisso social que se efetiva na *práxis*. A identidade docente frente aos desafios da contemporaneidade ativa necessárias reflexões acerca da trajetória do/a profissional da educação em sua relação com a formação, o ingresso, a permanência na docência e, especialmente, com os

desafios que os novos tempos – nos quais realizamos o esforço constituinte das identidades - sugerem à tarefa enquanto compromisso social. Nesse contexto, interessa-nos discutir que saberes docentes são requeridos para a identidade do/a professor/a de modo a dialogar com os desafios contemporâneos em relação ao compromisso social com o/a aluno/a, tanto no âmbito pedagógico, quanto na dimensão cotidiana. Compreendemos que o/a professor/a se reveste de uma autoridade capaz de alguma motivação e, de diversas formas, em uma espécie de exemplo para os indivíduos das comunidades nas quais convive.

O problema gerador dessa investigação foi se apresenta através da pergunta: Que saberes são necessários para a formação da identidade docente ante os desafios da educação contemporânea numa relação de compromisso social com o/a aluno/a? Tomando o estudo realizado por Nunes (2017), as seguintes questões também se apresentam relevante para o desenvolvimento dessa investigação e a produção da reflexão que se constitui em texto dissertativo: O que se compreende por identidade docente? Quais são os saberes constituintes da profissão docente? Qual a natureza dos saberes docentes para a contemporaneidade: técnicos, de ação ou de habilidades adquiridas? São cognitivos ou de natureza social? Que saberes são basilares à formação da identidade docente na contemporaneidade? E, que compromissos sociais podem ser identificados na relação docência – discência?

O levantamento dessa problematização desencadeou a construção do objetivo geral que consideramos expresso da seguinte forma: Analisar os saberes requeridos para a constituição da identidade docente ante os desafios da educação na contemporaneidade e o compromisso social para compreender melhor a constituição profissional na docência. Para alcançar esse objetivo, contamos com os seguintes objetivos específicos: Analisar os sentidos para a compreensão do conceito de identidade; Identificar, na tradição educativa, os saberes docentes reconhecidos como constituidores da profissão de professor/a; Refletir sobre a natureza dos saberes docentes; Pensar quais saberes docentes são requeridos pela educação na contemporaneidade; Tematizar os compromissos sociais docentes diante dos/das alunos/as.

O movimento investigativo/reflexivo nessa dissertação, se propõe a trabalhar com metodologia bibliográfica em uma abordagem qualitativa e percorrer os caminhos da pesquisa descritiva para a construção de um texto dissertativo. A

estrutura da tematização se organiza em três capítulos que nos conferem uma ideia de caminhada em aprofundamento.

No capítulo primeiro, apresentamos as intencionalidades e contextualidades, enquanto horizontes dos desafios contemporâneos à identidade docente. Nesse momento, buscamos caracterizar o *lócus* de nosso ponto de partida, nosso lugar de fala e base para nossas análises e incursões pelos caminhos da preocupação que nos acompanha nesse debate. Nele estão em evidência as questões da identidade docente e do compromisso social que se unem à práxis de educadoras/es e envolvem o cotidiano escolar e comunitário. Nesse momento do texto, trazemos a pesquisa realizada na base de dados da Capes, da BVS e da SciELO Brasil, no objetivo de estabelecermos diálogos com reflexões recentes e tematizações em veiculações no mundo da ciência.

Para o capítulo segundo, pensamos teorizar acerca da formação identitária docente e realizamos caminhada no sentido de aprofundar as reflexões sobre identidade e identidade docente. Em um primeiro momento buscamos compreender teoricamente como se constitui o processo de formação da identidade para, na sequência, aprofundarmos a discussão acerca da construção da identidade docente. Esse movimento parece exigir um olhar voltado às faces constitutivas da identidade, e o fazemos à luz teórica de pensadores que nos ensinam na perspectiva do cuidado com a docência. Contribuem com nossa discussão pensadores como Imbernón (2010), Bourdieu (2013), Coelho Filho (2018), Dubar (2009), Silva (2009), entre outros. Estes pesquisadores auxiliam-nos a compreender que a construção da identidade docente não acontece de forma individualizada ou solitária. Há uma necessidade de uma parte colaborativa, pois, trata-se de um processo que rompe com o isolamento e acresce na identidade docente novas crenças e atitudes que conferem novos significados à *práxis*. Além disso, na construção da identidade docente o contexto de atuação é importante e baseia-se em princípios coletivos, que condicionam o exercício da docência constituem o desenvolvimento de uma identidade profissional.

Na sequência do debate e seguindo a lógica constituinte da identidade que se dá na *práxis* e, também nela é revelada, o Capítulo terceiro aborda os conhecimentos e saberes docentes, através da problematização do processo histórico de profissionalização de professores/as que, compreendemos, passa por quatro etapas - um conjunto de normas e valores -, duas dimensões - corpo de

conhecimentos e técnicas - e um eixo estruturante - estatuto social e econômico -. Nesta parte, os autores que compreendem o texto dissertativo assume o compromisso de refletir sobre identidades docentes e identificar, na tradição educativa, os saberes docentes reconhecidos como constituidores do/a professor/a. Pimenta (2009) nos auxilia a compreender que a construção da identidade, em seu processo histórico, incorpora o *habitus* social, o qual faz com que o/a docente revise constantemente os significados que tradicionalmente são atribuídos a sua profissão. Tardif (2012), por sua vez, nos explica que os saberes docentes englobam a formação técnica e a prática diária, que cotidianamente moldam a atuação do/a professor/a.

O Capítulo quarto tem por objetivo pensar os saberes docentes na contemporaneidade, com a perspectiva de discutir o que possibilita aos/às professores/as construir e reconstruir os saberes da sua profissão em face às constantes mudanças em ocorrência pelo mundo. Situações em movimento que requerem, dos/das docentes, a mesma rapidez e transformação que as informações e formações em veiculação e, desse modo, interferem no desenvolvimento profissional e na constituição da identidade docente. Contamos com a contribuição de pensadores como Facci (2004), que nos apresenta a teoria do professor reflexivo, baseado em competências norteadoras da formação e da atividade docente, considerando a prática como uma das principais fontes de conhecimento. Nóvoa (1999), que enfatiza a necessidade contínua de mudanças na profissão docente, também nos ajuda a pensar que não há um modelo de professor/a e uma só não é toda a sua identidade.

Na tematização que desenvolvemos, nos parece possível ampliarmos nossos olhares a partir dos pensadores que caminham conosco e auxiliam a compreender o processo formativo como intrínseco ao exercício docente, como um ciclo. As teorias nutrem nossa prática, como afirma Pimenta (2009), no entanto, a formação nos capacita para permanecermos em reflexão sobre nossa prática, como movimento constante, permanente, de impulsão, motivação e exigência, de alguma forma, para nossa construção identitária e nossa constituição enquanto profissionais pesquisadores, construtores e transformadores da identidade docente.

1. INTENCIONALIDADES E CONTEXTUALIDADES: HORIZONTES DOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À IDENTIDADE DOCENTE

A cada novo dia é exigida da docência uma produtividade mais qualificada e uma vida laboral mais intensa. Nesse sentido, a formação inicial e continuada para o exercício da profissão assume relevância, pois se apresenta como possibilidade para aprimorar a prática e promover os resultados que dela são esperados: a aprendizagem, o crescimento intelectual e pessoal dos alunos e das alunas. Nessa direção, surgem os desafios como o aprimoramento teórico, a busca por metodologias, recursos e estratégias que possam auxiliar os/as docentes no desenvolver sua *práxis* mais sintonizada com seu tempo, com as necessidades e demandas discentes.

Reconhecemos a necessidade de a formação vir acompanhada de titulação, porque, para o exercício docente é necessário que professores/as sejam habilitados/as, que possuam uma licenciatura. Porém, percebemos que as titulações não são o suficiente. Espera-se que a certificação emita um diferencial para alcançar, de forma mais qualificada, o desenvolvimento da prática docente. Sabemos que o currículo de formação inicial expressa vivências, valores, crenças e uma tradição, mas fundamentalmente a profissão requer conhecimentos e saberes acerca da docência como acontecimento permanente. Situamos nessa seara uma possibilidade de construção da identidade docente.

Importante salientarmos que, a formação da identidade do professor pode, em muitos casos, anteceder à licenciatura ou ser a única formação para atuar na carreira docente. É o caso do ensino Normal Médio, garantido pelo Artigo 62 da LDB 9394/96, que prepara seus alunos para o exercício docente na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, segundo a Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Essa modalidade de ensino é realizada em 03 anos, incluindo-se o Estágio Supervisionado.

Ensina-nos Bauman (2005, p. 83) que “A identidade é um conceito altamente contestado”. E é nessa linha que o pensador afirma a necessidade de questionar a construção da identidade com as seguintes perguntas: como são construídas as representações acerca de sua imagem? Professor/a? Trabalhador/a? Profissional?

Funcionário/a? Que marcas anuncia essa identidade? Que desafios a identidade docente do nosso tempo enfrenta?

De acordo Garcia, Hipolyto e Vieira (2005), a identidade de um profissional é o conjunto das representações contidas nos discursos oficiais (aspectos legais), no discurso dos próprios profissionais no que se refere à sua formação e prática no exercício de suas funções. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional da docência, segundo Maciel (2004) deve refletir, dentre outros elementos, a complexidade da aquisição para enriquecimento dos currículos, a carreira em que se encontram, a sua biografia pessoal, os contextos nos quais trabalham. É nessa perspectiva que se pretende abordar a identidade, voltando o olhar para os saberes docentes requeridos pelos tempos contemporâneos.

Para Tardif (2012, p. 89), “o saber docente é um saber plural e heterogêneo, posto que seja constituído por uma amálgama de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais”. Esses saberes procedem de variadas fontes e são postos em movimento nas interações cotidianas da sala de aula, contexto em que se realiza a ação docente, constituintes da identidade do/a professor/a. Os saberes docentes que constituem a identidade do/a professor/a são indispensáveis às suas práticas educativas. Para o exercício docente requerem-se saberes plurais, como anuncia Tardif (2012), e que, por fim, constituem a sua identidade profissional. Diante do reconhecimento da exigência de conhecimentos/saberes para o exercício da profissão, propomos a discussão sobre os saberes requeridos pela identidade docente ante os desafios da contemporaneidade.

Na organização desta dissertação abordamos o tema da identidade docente tendo como enfoque, os desafios - saberes docentes - que constituem a identidade do/a professor/a na contemporaneidade. Como observa Fontana (2019, p. 09):

É relevante considerar a tradição da educação brasileira para pensarmos a construção da identidade docente, pois ela nos transmite as referências que nos distinguem. Considerar os saberes ou disposições requeridas pela docência presentes em cada período da história, suas transformações, permite compreender o cenário em que estamos mergulhados.

As transformações sociais, econômicas, culturais e, portanto, históricas, são próprias das sociedades. Desse modo, compreendemos que faz parte do processo educativo o imprevisível, o aleatório. Podemos verificar essa afirmação como

experiência desse momento que ora atravessamos: a pandemia. A incerteza do início nos conduziu a caminhos que antes não imaginávamos fazer parte do cotidiano: educação à distancia em todas as modalidades de ensino. Novas aprendizagens e metodologias se fizeram e se fazem necessárias – talvez se institucionalizem –, pois, são caminho sem volta se analisarmos os contextos que se apresentam e as perspectivas que deles decorrem. Ainda que mantenhamos muito do modelo de docência tradicional, em meio às nossas inseguranças, aprendemos a (re)planejar, a pensar o que e como ensinar. Com essa realidade, o processo pedagógico carece de formação continuada, pois, a caminhada na docência é construída cotidianamente, de aprendizagem em aprendizagem, de formação em formação, ensinando que a prática é o exercício de nossas aprendizagens.

Como afirma Machado (2013, p. 26), “[...] a gestão dos processos formativos é também pensar que essa só se efetiva com a ação comprometida/competente dos profissionais da educação”. Esse comprometimento com a Educação é mais que uma necessidade, é um desejo de desenvolver um exercício docente de qualidade, pensando no fortalecimento da própria identidade profissional. Nesse campo a identidade se forma cotidianamente num processo que se faz e refaz. Na afirmação de Fontana (2019, p. 09),

Esse refazer para trás na formação de professores no Brasil possibilita identificar e compreender que saberes, exigências à docência, constituía a identidade do professor. Além disso, permite interpretar e compreender a trajetória da construção da identidade do professor na educação brasileira, o que, muitas vezes, requer ler e revelar o que está presente nas linhas e entrelinhas das práticas educativas, dos autores e das próprias políticas de formação.

Não basta o desejo de ser professor/a; para realizá-lo devemos estudar com afinco, aprimorar os conhecimentos e estar em permanente formação. Somente a Graduação não é mais suficiente para atingir os objetivos da profissão e superar os desafios inerentes a ela, tampouco para conceder uma identidade à docência. É preciso mais! Como afirma Fontana (2019, p. 10), é necessário “identificar-se com o ser docente. Nesse sentido, é preciso acolher o processo de formação como possibilidade de alargar o conhecimento e protagonizar a prática cotidiana e, como tal, assumir a condição de mediador no processo de aprendizagem”.

E, para bem investigar, é preciso compreender como se constituíram historicamente os estudos sobre a formação de professores/as no Brasil. Nesse

aspecto, expõe Fontana (2019, p. 10): “Um marco significativo a ser considerado ao refletir acerca da formação docente, é que a partir da década de 80 torna-se possível olhar a formação docente como um campo de pesquisa constituído”.

Complementando, Pereira (2013 p. 146) afirma que “membros da comunidade internacional definiram um marco para o surgimento desse campo no mundo: a publicação de uma revista da literatura especializada, realizada por Robert F. Peck e James A”. Segundo o pensador, o fato da criação desta revista não significa que não existiam pesquisas referidas à formação docente; significa, conforme Pereira (2013, p. 14) que “até 1973, a comunidade internacional de pesquisadores em educação (e, mais especificamente, em ensino) não admitia seu *status* como linha de pesquisa”.

É nesse espaço de formação – curso Normal Médio e/ou Licenciatura, que o futuro docente estuda de forma propositada a Educação e como ela acontece dentro e fora da escola – o futuro docente apreende a base teórica (conhecimento/teoria científica – sustenta o conhecimento), epistemológica (a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento) e metodológica (caminhos para se chegar ao conhecimento) da Educação e do ensino. Sabemos, pois, que a formação inicial não basta para o pleno exercício docente em face das contínuas transformações as quais a sociedade passa cotidianamente. Assim, é preciso atualizar-se, buscar caminhos formativos que auxiliem o/a docente a bem desenvolver sua função educadora. Um dos caminhos é a pesquisa, outro pode ser a formação continuada, campos que não, necessariamente, se distanciam.

A formação de professores/as como um campo de pesquisa será sempre um caminho a ser conquistado. Na “edição de 1986, a publicação de uma nova revisão da literatura especializada representou a consolidação dessa temática como campo de pesquisa”, aponta Pereira (2013, p. 146). A pensadora afirma que a formação docente é um processo gradativo, pois apesar da literatura internacional ter consolidado a temática da formação de professores/as no início de 1970, Pereira (2013, p. 152) pondera que “a formação de professores é um campo relativamente novo que se consolida como tal apenas na segunda metade dos anos de 1980”. Confirma-se assim, que a formação docente é um processo em construção e que as mudanças e avanços são passos gradativos.

Diante disso, aproximamo-nos dos estudos sobre a identidade do/a professor/a, realizando uma pesquisa no Banco de Dados do Scielo no site: <<https://scielo.org/>>, em busca de publicações correspondentes ao período de 2016

a 2019 que abordam a temática considerando três descritores: identidade docente; conhecimentos e saberes docentes; saberes docentes na contemporaneidade. A pesquisa tem possibilitado conhecer, produzir e aprofundar sobre a referida temática. O procedimento delimitou o período de tempo e, em seguida, as palavras-chaves que ficaram assim constituídas: 1) identidade docente e 2) saberes docentes na contemporaneidade. Delimitadas as palavras-chaves realizamos a pesquisa no Banco de Dados do Scielo, uma ferramenta na qual encontramos infinidade de publicações: teses, dissertações, artigos e outros, para levantar os dados pretendidos.

Constatamos a existência de pesquisas acerca do tema em abordagem nessa proposta. Buscamos as mais recentes publicadas em acervos digitais pesquisando pelas palavras-chave que norteiam o desenvolvimento da investigação, de forma que as publicações selecionadas contribuam efetivamente com a tematização. Assim, para a construção desse estudo realizamos o seguinte procedimento com vistas a selecionar os dados, digitando, pela sequência: a palavra-chave *identidade docente* e, na segunda seleção, *saberes docentes na contemporaneidade*; tese ou dissertação; ano de publicação: 2013-2019; a área de concentração: Educação. Para selecionar os trabalhos correspondentes ao tema da pesquisa, analisamos, a partir das palavras-chave, os títulos que continham palavras na íntegra, resumo e texto completo. Dessa análise, destaca-se o seguinte resultado.

Com a palavra-chave *identidade docente*, localizamos 25 estudos publicados. Com a palavra-chave *saberes docentes na contemporaneidade* não localizamos nenhuma publicação no Banco de Dados Scielo, tampouco da CAPES. Buscamos no Google Acadêmico e a pesquisa localizou apenas um estudo publicado no qual o título contém as palavras-chave.

Considerando a leitura mais aprofundada dos trabalhos selecionados, buscamos aqueles que correspondem mais diretamente com o tema da pesquisa, apresentando, de imediato, o termo de busca no título. Assim, com o descritor '*identidade docente*' identificamos dois estudos, um do ano de 2018 e outro de 2019. Selecionamos o estudo realizado por Almeida, Penso e Freitas (2019), "Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática". Estas estudiosas realizaram estudo bibliográfico de método de revisão sistemática, analisando 33 (trinta e três) pesquisas publicadas nos anos de 2017 e 2018 nas bases de dados: Portal Capes, BVS e SciELO Brasil. Como objetivos, as estudiosas

elencaram: fazer um levantamento da produção científica sobre identidade docente vinculada à educação; identificar quais aportes teóricos vêm sendo mais utilizados nas pesquisas para fundamentar o conceito de identidade e identidade docente; identificar quais características tem definido a identidade docente; verificar se dentre as pesquisas analisadas há menção a professores alfabetizadores.

Almeida, Penso e Freitas (2019) concluíram que a identidade docente relaciona-se com outras identidades, como a identidade missionária, a identidade profissional e a identidade proletária. As mesmas estudiosas afirmam a necessidade de investigações empíricas para “identificar as injunções sociológicas e psicológicas da trajetória do sujeito professor que se articulam na composição de suas identidades docentes e como ele lida com essas injunções no exercício de sua atuação profissional” (ALMEIDA, PENSO, FREITAS, 2019, p. 33). Concordamos com essa afirmação por acreditarmos que para saber como a identidade docente se constrói na prática, o campo de atuação é um dos importantes locais de pesquisa. É importante pensar a formação da identidade docente como um todo: da formação inicial à práxis. Nesse sentido, a formação continuada dos professores é entendida como processo dialético, materializada por uma *práxis* pedagógica que dialoga com o contexto sociocultural do aluno, valorizando seus saberes e conhecimentos, vivências e práticas sociais, atribuindo a esse conjunto um significado, um sentido, de modo a articulá-los aos conteúdos de ensino.

O estudo realizado por Allain e Coutinho (2018) traz o título: “Identidade docente enquanto performatividade: um estudo entre licenciandos em biologia inspirado na teoria ator-rede”. O principal objetivo desse estudo é contribuir para o debate sobre a identidade profissional docente de modo “a superar a dicotomia entre essencialismo e relativismo que há muito se instala nas correntes teóricas dedicadas ao estudo da identidade”. Foram sujeitos da pesquisa dois grupos focais formados por estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública brasileira: um grupo formado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e outro grupo, por licenciandos não bolsistas.

Segundo os supracitados pensadores, os resultados apontam que entre os/as bolsistas prevalece a performatividade - ação que tem efeito de mudança -, enquanto entre os não bolsistas, essa identidade não se configura. Para os mesmos pensadores, a identidade do curso é fundamental para a construção das identidades

dos sujeitos, demonstrando a importância dos cursos de formação de professores/as na constituição das identidades entre licenciandos/as.

Conforme mencionamos, apenas uma publicação foi encontrada na pesquisa que contenha a palavra-chave *saberes docentes na contemporaneidade*. Trata-se do estudo realizado por Amorim, Moraes e Santos (2019), cujo título é “A prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos: formação e saberes docentes na contemporaneidade”. Os autores focaram a formação do docente e a construção dos saberes inovadores, com o objetivo de refletir os processos formativos em EJA – Educação de Jovens e Adultos -, na perspectiva da inovação dos saberes.

Os autores Amorim, Moraes e Santos (2019) realizaram pesquisa qualitativa, valendo-se da observação participante para destacar a atividade realizada pelos/as estagiários/as e a concretização do diálogo destes com a comunidade escolar. Aplicaram entrevista semiestruturada para 30 (trinta) alunas estagiárias do curso de Pedagogia, de uma universidade pública X, em Salvador-Bahia. Ao final da pesquisa os pesquisadores concluíram que existem saberes mais significativos e necessários para a consolidação do processo educativo, o que leva à necessidade de, segundo Amorim, Moraes e Santos (2019, p. 448):

Rever a formação dos professores, no sentido de prepará-los para enfrentar os desafios impostos pelas demandas da organização social e econômica, que vem sendo, cada vez mais dinâmica, na vida educacional daqueles que frequentam e que contribuem para a formação dos educandos [...].

Para Fontana (2019), a constituição da identidade docente é um processo complexo do qual surgem muitas inquietações e questionamentos, tais como: Como são construídas as representações acerca de sua imagem? Professor/a? Trabalhador/a? Profissional? Funcionário/a? Que marcas anuncia essa identidade? Que desafios a identidade docente do nosso tempo enfrenta?

Esses questionamentos nortearão o desenvolvimento da pesquisa que tem como objetivo analisar os saberes requeridos pela identidade docente com compromisso social ante os desafios da educação contemporânea, para compreender melhor a constituição profissional na docência. O objetivo geral foi desmembrado em cinco objetivos específicos que são: 1) dissertar acerca das compreensões de identidade docente; 2) identificar, na tradição educativa, os saberes docentes reconhecidos como constituidores da profissão docente; 3) refletir

sobre as identidades docentes contemporâneas; 4) estudar os saberes docentes requeridos pela educação contemporânea; 5) tematizar os compromissos sociais docentes diante da discência. Esses objetivos específicos constituem os movimentos que desenvolvem e constituem os capítulos deste trabalho.

Iniciamos a investigação com a pré-compreensão de que o/a docente identificado com a sua profissão a reconhece como processo, como um constante vir a ser, abertura para acolher a constituição da identidade como trajetória, biografia e compromisso social. E, conforme Fontana (2019, p. 16),

Permite compreender o caminho da formação e da própria identidade como dinâmica, não como um fim em si, mas como um movimento que o ajuda a identificar-se e qualificar-se profissionalmente. O processo da formação inicial, bem como o de formação continuada, pensados e acolhidos na perspectiva da identidade como construção, ajuda o professor a construir um conjunto de conhecimentos, de saberes docentes, habilidades, aptidões, valores e responsabilidades implicadas à profissão. Um profissional com tais disposições, no momento de organizar e fundamentar a sua prática docente, o fará para além do domínio da técnica, dos conteúdos programáticos e curriculares, os pensará com olhar crítico e reflexivo.

Concordamos com Fontana (2019) ao afirmar que o aprofundamento do problema apresentado é relevante à educação, à formação de professores e à organização da escola, à medida que se leva a sério o processo de formação humana. Pensar a formação da identidade dos/das professores/as como um processo que forme para a abertura, para o inacabamento, é fundamental à autonomia no exercício da profissão. Os desafios postos, hoje, à educação e à formação de professores/as justificam a relevância da investigação.

Buscamos, desse modo, nesta pesquisa, caminhos para pensar a formação docente na perspectiva de construir identidade, trajetórias e\ou biografias, cuja temática insere-se na área de Ciências Humanas, visualizando a perspectiva do compromisso social docente. A investigação é de caráter bibliográfico, o que pressupõe uma perspectiva de interpretação/compreensão do fenômeno no tempo a partir do já produzido. Por isso, este estudo estabelece um diálogo com a tradição ao investigar o processo de formação da identidade de professores/as, os saberes docentes que constituem o ofício e os compromissos sociais da docência. Para Fontana (2019, p. 17),

Essa vinculação com a história comporta a renúncia de uma verdade última, pois se trata de dialogar com a tradição, com as teorias e os teóricos que já

se ocuparam do fenômeno ao longo do tempo. De acordo com Gamboa (2007, p. 137): “interpretar exige recuperar os cenários, os lugares ou palcos onde as manifestações dos atores têm sentido, requer também a constituição de um horizonte interpretativo que permita articular diversas manifestações num quadro compreensivo”. A este respeito Flickinger (2010, p. 43) destaca que: “o diálogo vivo é a linguagem a partir da qual se abre o horizonte inesgotável e sentido; por isso mesmo, é ela que constitui e possibilita a experiência hermenêutica”. Reabre-se, desse modo, a pergunta sobre o ser do professor ou sua identidade. Ainda há muito a dizer sobre identidade do professor e os saberes docentes.

Ressaltamos, desse modo, a perspectiva de abertura, de diálogo, de reflexão, de olhar crítico e interpretativo/compreensivo com a tradição na compreensão do fenômeno da investigação. Gamboa (2007, p. 137) aponta que “interpretar, segundo os princípios da hermenêutica, exige recuperar rigorosamente os contextos onde os fenômenos têm sentido”. Esta mesma pesquisadora argumenta ainda que de um modo ou de outro fazemos parte do fenômeno que estamos investigando e o que dizemos e compreendemos também está marcado pela tradição na qual estamos inscritos.

Realizamos este caminho de aproximação da temática investigada no presente trabalho bibliográfico a partir da leitura de teóricos que abordam o tema eleito. De início foi realizada uma primeira aproximação compreensiva; ao longo da investigação foram estabelecidos diálogos com outros/as pensadores/as que são referências para o assunto. Desde a primeira aproximação percebemos e com o aprofundamento da pesquisa confirmamos que a formação de professores é compreendida como construção, vir a ser, considerando as influências históricas e as transformações no tempo, ocasionadas pela relação com o mundo, com a sociedade e com outro.

Acerca do recorte metodológico da pesquisa, delineamos os caminhos que nos permitiram realizá-la cientificamente em atenção aos critérios da comunidade acadêmica, segundo o Programa de Educação da URI e das normas em vigência.

Sendo muitas as compreensões sobre pesquisa e seus métodos, de acordo com Lüdke e André (2014), é certo que toda pesquisa exige do pesquisador o confronto entre dados, evidências e informações produzidas sobre um determinado assunto e seu diálogo com o conhecimento teórico construído a respeito dele. Esse movimento se faz, de acordo com as autoras, “[...] a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua

atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 02).

Entendemos que esta investigação, assim como qualquer outra pesquisa, se orienta a partir de um campo teórico e metodológico e, como tal, requer orientação do início às considerações finais. Isso implica a identificação com um campo teórico, perpassando as concepções, um tipo de pesquisa, técnicas de produção, procedimentos de análise e interpretação de dados, de forma a compor o percurso da pesquisa na investigação de um determinado fenômeno.

Segundo o caminho teórico e metodológico descrito por Gil (2010), em relação à natureza ou finalidade, esta pesquisa será básica. Em relação aos objetivos, será exploratória. Quanto ao método ou procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Para Gil (2010, p. 26), a pesquisa básica “reúne estudos que têm como propósito preencher uma lacuna do conhecimento”. Segundo o mesmo autor, a pesquisa bibliográfica tem como principal vantagem, a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. A pesquisa exploratória “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” (GIL, 2010, p. 27).

Segundo Prestes (2008, p. 26), a pesquisa bibliográfica “[...] se efetiva tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações provenientes de material gráfico, sonoro ou informatizado”. Para tanto, nesse tipo de pesquisa se faz um levantamento dos temas abordados por estudiosos, assimilando e explorando os conceitos e demais elementos acerca do problema a ser investigado. No caso dessa pesquisa, ela investiga os saberes docentes, catalogados em bibliotecas virtuais, entre outras fontes, com a intenção de estudar os saberes requeridos pela identidade docente ante os desafios da educação contemporânea. De acordo com Prestes (2008, p. 26-27), a pesquisa bibliográfica atende aos objetivos da pesquisa,

[...] na construção de trabalhos inéditos que objetivem rever, reanalisar, interpretar e criticar considerações teóricas ou paradigmas, ou ainda criar novas proposições na tentativa de explicar a compreensão de fenômenos relativos às mais diversas áreas do conhecimento.

Na construção de nosso aporte teórico consideram-se, somente, as publicações científicas que dizem respeito ao tema a ser explorado, disponível em distintas fontes, como periódicos, artigos, dissertações e teses – eletrônicos e/ou impressos.

Com vistas a atendermos a temática e os objetivos propostos para a pesquisa, o desenho metodológico dessa investigação compreende uma abordagem qualitativa, recorrendo a uma pesquisa descritiva. Toledo e Gonzaga (2011) definem pesquisa qualitativa como uma “expressão genérica”, que busca atividades de investigação com características/peculiaridades comuns. Triviños (1987) afirma que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. Na pesquisa descritiva os/as pesquisadores/as se preocupam com o processo e não somente com os resultados e o produto, e tendem a analisar seus dados indutivamente – a partir da literatura; por fim, o significado é a preocupação essencial.

Além dessas características, a pesquisa qualitativa não segue uma sequência rígida nas etapas de desenvolvimento da investigação, devendo o/a pesquisador/a iniciá-la, “apoiado numa fundamentação teórica geral, numa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em discussão”, como afirmam Toledo e Gonzaga (2011, p. 130). A pesquisa descritiva destina-se a descrever um determinado fenômeno ou objeto mais conhecido. Está direcionada, segundo Toledo e Gonzaga (2011), a sistematizar dados sobre fatos e fenômenos já estudados, e trata principalmente de temas de ordem social, como os fenômenos educacionais.

Conforme mencionado, esta pesquisa classifica-se como básica. Quanto à tipologia, a pesquisa é bibliográfica. Esta, segundo Gil (2007, p. 17) “é desenvolvida mediante o concurso de conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”. A pesquisa bibliográfica é feita a partir de bibliografia variada (publicada), e engloba: livros, revistas, jornais, publicações técnicas, dentre outras fontes escritas. Toledo e Gonzaga (2011, p. 89) advertem que “a qualidade da pesquisa não depende apenas dos procedimentos técnicos, mas, abarca outros fatores, tais como o conhecimento que o/a pesquisador/a já dispõe e as possibilidades de análise que são próprias do objeto de estudo”.

A leitura inicial do material bibliográfico, segundo Toledo e Gonzaga (2011, p. 93) é muito importante, devendo ser compromissada e focada na compreensão e

resolução do problema. Ressaltam a necessidade de realizar “análises de cunho textual, temática e interpretativa. A análise textual deve iniciar o processo, incitando o/a pesquisador/a a conhecer as características da sua fonte, iniciando a familiarização com a obra”, ao que se denomina leitura exploratória. Acrescentam que “Atualmente, com os avanços tecnológicos, tem se popularizado o uso de sistemas informatizados, como banco de dados e o/a pesquisador/a realiza a ordenação dos textos em arquivos que são armazenados em meios digitais, como *pendrives* [...]”. (TOLEDO; GONZAGA, 2011, p. 94).

Assim, esta pesquisa bibliográfica foi elaborada com base no material de domínio público, por meio de livros, artigos, revistas, teses, dissertações, materiais disponíveis em meios digitais e físicos. Portanto, através da revisão de literatura, fizemos a seleção cuidadosa dos/as autores/as que trabalham especificamente com a temática dos saberes e da identidade docente. Por fim, após a análise exploratória/textual e a análise da temática, partimos para uma leitura interpretativa dos saberes requeridos pela identidade docente ante os desafios da educação contemporânea.

Conforme mencionado, realizamos uma busca utilizando as palavras-chaves - saberes docentes, identidade docente - em bibliotecas virtuais. Coletado o material, passamos à análise e seleção daqueles que são parte de nosso trabalho. Para coleta de dados de uma pesquisa bibliográfica utilizamos a técnica de fichamento, no qual se destaca: a referência - autoria/fonte -, as palavras-chave, os objetivos, os principais resultados, seguidos de comentários.

Após a coleta dos dados, os mesmos foram organizados por categoria de análise visando alcançar aos objetivos propostos. Foram consideradas as seguintes categorias: identidade docente; conhecimentos e saberes docentes; saberes docentes na contemporaneidade – que serão discutidos ao longo da dissertação. Em uma pesquisa qualitativa, a análise inicia-se juntamente com a produção dos dados. Por essa característica, não tem como separar análise e interpretação.

De acordo com Toledo e Gonzaga (2011), a análise qualitativa trabalha com significados, valores, crenças, com as particularidades e não se preocupa com a quantificação. As informações coletadas interpretadas de maneira ampla, não se restringem apenas ao significado imediato do dado objetivo. Sendo uma pesquisa qualitativa descritiva, serve-se preferencialmente de informações descritivas para interpretar o fenômeno estudado, pois o vê num determinado contexto. A forma de

análise qualitativa sugere dividir o texto em partes, isolar as variáveis significativas para a pesquisa e sintetizar as variáveis em unidades de análise. Assim, as categorias de análise - variáveis - serão: identidade docente; conhecimentos e saberes docentes; saberes docentes na contemporaneidade.

Reportando-nos à justificativa e contextualização da investigação, entendemos que os/as professores/as possuem identidades próprias, personalidades características pelo exercício docente e, também, pelas construções das identidades pessoais e subjetividades. A discussão da identidade profissional contribui no sentido de compreender que atuar na docência demanda dos/das professores/as características/exigências específicas com atributos que anunciam o seu modo de ser e fazer profissional.

O estudo que se apresenta é atual e importante, pois, sabemos que não basta apenas a formação inicial para o exercício da docência. A compreensão profunda do processo de (re)construção do conhecimento pedagógico também é relevante, pois, se constitui em um fator determinante na contemporaneidade. Destaca-se a necessidade dos/as professores/as em aprimorar suas habilidades e competências, que se constituem como referências para a qualidade do seu desempenho profissional. Embora, saibamos que essa formação é complexa e implica em plurais interferências de ordem pessoal, mas também, sócio-cultural.

A educação não é estática, tampouco as aprendizagens acerca do exercício da profissão. Nesse contexto, Durand (1998), apresenta três dimensões requeridas para o exercício da docência: conhecimentos (saber o que fazer); habilidades (saber como fazer) e atitudes (querer fazer), englobando aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos relacionados ao trabalho. Esses aspectos da profissão docente estão presentes em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC. (BRASIL, 2017).

A relevância acadêmica e científica da pesquisa está na proposição de contribuir para compreender a construção da identidade do docente para o nosso tempo. Ainda a escola pode ser considerada um dos espaços privilegiados para a construção de conhecimento e de transformação de realidade. É nesse espaço que o/a docente forma e transforma sua identidade profissional e, de algum modo, igualmente sua identidade pessoal. Assim, a pesquisa pretende contribuir com o debate acerca da construção da identidade dos/das docentes diante dos desafios do mundo contemporâneos, sob o viés do compromisso social. A pesquisa pode

contribuir com a problematização da formação da identidade docente em enfrentamento aos desafios que a sociedade contemporânea lega e aos reconhecimentos necessários que implicam no compromisso social docente.

Os desafios propõem atitudes que são parte da postura e formação do docente, que em todo o tempo vê-se em reflexão acerca de sua prática, como discutiremos no capítulo que segue.

2. A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE: ATITUDE PERMANENTE E REFLEXIVA

Neste capítulo tratamos dos conceitos de identidade, na perspectiva social e profissional. O estudo está orientado no sentido de pensar elementos teóricos filosóficos de Winch (2009), Dubar (2009), Silva (2011) e, entre outros. Imbernón (2010) e Pimenta (2009) auxiliam no entendimento sobre a construção da identidade do/a professor/a. Nóvoa (1999) e Pimenta (2009) contribuem na discussão sobre conhecimentos e saberes docentes¹. Facci (2004), Nóvoa (1999) e Lira (2016) contribuem para a compreensão dos saberes docentes exigidos na contemporaneidade.

2.1 A identidade docente: conceitos em diálogo

Para discutir a identidade docente precisamos conhecer o significado do termo, pois, como assevera Bauman (2005), há contrapontos em relação ao seu conceito. Para Winch (2009) e Dubar (2009) o termo identidade não deve ser compreendido como “ser idêntico”, pois, envolve características distintas e ao mesmo tempo convergentes. Diferentes grupos sociais, diferentes identidades. Grupos sociais semelhantes, identidades individuais com semelhanças. Complementando, Silva (2011) afirma que a identidade individual e grupal tem como elementos constitutivos o meio externo e o reprocessamento que cada sujeito elabora nessa inter-relação.

Nessa linha de raciocínio, chamamos a atenção para a ideia de várias identidades. Como afirma Dubar (2009), o que existe são modos de identificação, que podem contribuir para a formação tanto da identidade individual como da grupal. Segundo Kuhn (2016, p. 23-24): “as identidades são construções históricas, processos coletivos e individuais, marcadas pelo tempo e espaço em que se configuram. Afirmar uma identidade ou várias identificações significa pertencer a um ou a múltiplos grupos, categorias ou sociedades”.

¹ Saberes: profissionais e acadêmicos - conhecimentos, habilidades. Tardif (2002) afirma que a licenciatura é um espaço de contradições, “onde o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem”. (TARDIF, 2002, p. 13). Interessante compreender que a identidade profissional está além da formação (inicial) e o que acontece nesse espaço de tempo.

Importante reconhecer, como afirma Dubar (2009), que podem ser distinguidos três termos: identidades, identificações e formas identitárias. E compreender cada um é primordial para nossa discussão. O autor sugere que a identidade permanece a mesma ao longo do tempo, como a essência, o sujeito é consciente de sua existência; as identificações emergem das relações com os outros (pertencer a determinado grupo que contém regras, valores, um *habitus*). Por sua vez, as formas identitárias tratam da identidade social, pela qual o indivíduo é reconhecido pelos outros, sendo constituída nas relações sociais, nos espaços familiar, escolar e de trabalho.

De maneira mais simples, Silva (2009, p. 75) conceitua identidade como “aquilo que eu sou”, da mesma forma, conceitua a diferença, como sendo “aquilo que o outro é”. E, existe entre esses dois termos uma estreita relação de dependência. “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade” (SILVA, 2009, p. 75). Podemos ilustrar essa relação de dependência com a frase *Sou professora de Língua Inglesa*. Esses discursos contém uma afirmação que leva a entender que não sou professora de Matemática, por exemplo. A identidade só pode ser reconhecida em contexto de diferença, afirma Silva (2009).

Nessa perspectiva entendemos que há uma relação de negação que deixa clara a diferença: ‘sou e não sou’, que caracteriza a identidade, pela linguagem enquanto responsável pela diferença, como afirma Silva (2009, p. 77). Assim, “ser isto” significa “não ser isto” e “não ser aquilo” e “não ser mais aquilo” e assim por diante. A linguagem, então, dá sentido e significado aos indivíduos e grupos sociais, assinalando a interação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o meio.

A igualdade também define a identidade pela linguagem. Se a diferença é definida pela exclusão, a similaridade é pela inclusão; diferença e igualdade se complementam ao preencher, o que podemos chamar de lacunas: incertezas, indecisões, hesitações e outras atitudes. “Na medida em que são definidas, em parte, é por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela inconstância” (SILVA, 2009, p. 80). Essa demarcação é o que distingue a identidade da diferença, como explicita Silva (2009, p. 81),

Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles

não”); demarcar fronteiras (“nós e eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”).

Complementando a questão da relação identidade e diferença, Silva (2009) afirma que a diferença é parte ativa da formação da identidade. Cada indivíduo tem a sua identidade, formada por características pessoais, única, construída pelo processo de diferenciação, quando tomada como um conjunto de características pessoais. Diante do termo identidade, o que significa falar em identidade docente? Como ela se constitui? Recorremos à seguinte explicação de Coelho Filho (2018, p. 03),

A construção da identidade do professor principia, de certa forma, antes do ingresso no nível superior. Acontece desde a fase inicial de sua formação pela observação, análise e convívio com seus professores quando de seu processo formativo básico, da mesma forma ao começar a formação inicial com os professores formadores por meio também de observação e análise das práticas formativas destes, vai se expandindo com as oportunidades que surgem no decorrer do exercício e desenvolvimento profissional da profissão, bem como pela continuidade da sua formação profissional, a construção da identidade do professor é um processo de constituição do sujeito histórico e social que vive em uma sociedade em constante processo de mudança em função das novas demandas e exigências educacionais.

Nesse sentido, a identidade é dinâmica, ou seja, está constantemente em construção. De acordo com Imbernón (2010), há ainda a concepção de que as formações voltadas aos professores e professoras são realizadas de modo a considerá-los/as sem identidade profissional, muito embora ela exista, com suas particularidades: valores, características, práticas – sociais e educacionais determinadas. Bourdieu (2013) denomina isso de *habitus*, conjunto de práticas profissionais desenvolvidas pelo/a professor/a na escola e na sociedade. Segundo o Bourdieu, o *habitus* se constitui numa relação entre as condições materiais de existência, a estrutura social e a individualidade, que por sua vez, levam o/a professor/a à dispor de suas virtudes para ocupar seu lugar - educador/a - na estrutura social - escola -. O *habitus* é, segundo Bourdieu (2013, p. 90),

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, despositadas em cada organismo sob a forma de esquema de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo.

Nesse contexto, o *habitus* inclui as representações do/a professor/a sobre si e a realidade - própria e do/a outro/a - , mediante seus valores e crenças, suas aspirações e identificações enquanto um conjunto de disposições construídos historicamente em sua trajetória, com suas experiências individuais e seus comportamentos em cada meio social (família, trabalho, sociedade...). Bourdieu (2013, p. 98) afirma que o *habitus* permite que, dentro de um meio, um sujeito se adapte ao outro, pois embora, por exemplo, os/as professores/as desenvolvam sua prática sob uma mesma lei, embora possam ter histórias idênticas, há a necessidade de um ajuste, um senso comum de concordância entre seus *habitus* e as disposições daqueles que “se reconhecem em suas práticas ou em seus propósitos”, definindo assim, uma mobilização entre o *habitus* individual e o *habitus* de classe, e assim, o *habitus* produz as práticas individuais e coletivas. Enfim, o *habitus* se constrói na socialização.

Na concepção de Imbernón (2010, p. 79), a identidade docente deve ser compreendida como algo capaz de contribuir para com a transformação da “realidade social e educacional, e seus valores, e da capacidade de produção de conhecimento educativo e de troca de experiências”. E a argumentação de Imbernón (2010, p. 79) é que,

O reconhecimento da identidade permite interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal. A formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem.

Conforme o supracitado estudioso, a formação da identidade individual do/a professor/a, enquanto sujeito pertencente a um grupo - classe profissional - , não pode ser ignorada. Pelo contrário, deve ser considerada, principalmente, por trazer em seu bojo experiências capazes de contribuir com a formação da identidade do grupo ao qual pertence, o que vai além de suas ações e relações pedagógicas; considera-se sob essa perspectiva a objetividade e a subjetividade implicadas na construção das identificações profissionais.

Imbernón (2010) chama atenção ao afirmar a necessidade de se conhecer a identidade profissional do/a professor/a quando este/a participa de um processo de formação. Devemos reconhecer, nesse processo, se existem diferentes concepções

ao termo identidade docente individual ou coletiva, de modo a saber se, existindo diferenças, as mesmas criam tensões ou alianças. Para Iza et. all. (2014, p. 276),

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. De fato, este processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade.

É no espaço da formação que o/a professor/a aprende a sê-lo, a agir, a tomar decisões e a reconhecer-se como um formador, explicam Iza et. all. (2014). Percebemos que, de outro horizonte teórico, aproximado das teorias crítico-dialéticas, nesta dimensão situa-se a práxis enquanto, igualmente, capacidade de reflexão e ação e constituição de novos saberes, novas compreensões que iluminam para novas ações. Também importa saber como reconstruir as identidades docentes no processo de formação. Colocá-las em debate possibilita interrogá-las e reconstruí-las. Os autores afirmam que, considerando esses pontos, pode-se reduzir a incerteza pessoal e coletiva, melhorando a qualidade da realidade educacional, posto que a identidade do/a professor/a não é igual para todos do mesmo grupo. “Na profissão docente, tal identidade depende da relação entre o contexto em que se realiza o trabalho e o trabalho em si mesmo”, afirma Imbernón (2010, p. 80).

Na explicação de Coelho Filho (2018, p. 09), “A identidade profissional do professor tem sido referida [como a maneira com que] a profissão docente é representada, constituída e mantida socialmente”. Compreendemos que a identidade profissional é, então, construída individual e coletivamente. Esperamos que os cursos de formação inicial e continuada motivem o pensar sobre a construção da identidade profissional dos/as professores/as. Complementando o entendimento, Imbernón (2010) refere que antes de adquirir/formar a identidade docente, o/a professor/a constituiu diversas identidades, pela união de representações, de sentimentos, de experiências, de influências, de valores que contribuem na formação, ao longo de toda vida profissional. Dessa forma, o/a professor/a é protagonista de sua formação e de seu desenvolvimento profissional, embora não se possa negar influências externas e mudanças perspectivas na formação e na atuação profissional em função de fatores sócio-econômicos e físicos, além dos sentimentais/emocionais.

Pimenta (2009) afirma que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo de reconstrução de uma identidade profissional, processo compreendido como desenvolvimento profissional. Nesse processo, faz-se necessário respeitar suas múltiplas identificações e diferenças, formas de se relacionar, de saber conviver, de saber aprender a aprender, de se permitir formar/aperfeiçoar a identidade docente, sempre em formação.

O/a professor/a, a partir de sua convivência com seus pares, passa a conhecê-los e a se conhecer. Percebe os limites, os valores, as suas crenças e aprende quão complexa é a construção da identidade do profissional docente – a sua e a do outro -. Nesse processo de convivência, de escolha e de tomada de decisões, o/a professor/a se torna consciente de sua identidade, reconhecendo seus limites e suas possibilidades e descobre-se como profissional comprometido socialmente com seus/suas alunos/as.

2.2 A construção da identidade: um compromisso social em continuidade

O reconhecimento de uma identidade docente revela o/a professor/a como um/a profissional da educação. Nesse item, discute-se a temática considerando a identidade em três pontos: a socialização, a formação (inicial/graduação/licenciatura) e a formação continuada. Essas três faces requerem ser compreendidas, pois cada uma delas contribui com o desenvolvimento profissional, pelo ‘aprender a ser professor/a’ e, ao longo de seu desenvolvimento profissional, formar a sua identidade, como afirmam Imbernón (2010) e Pimenta (2009). Embora aponte-se essas faces de forma separada, elas constituem um *continuum* – a identidade não é fragmentada.

Não se pode ignorar que todos os espaços sociais propiciam informações e uma gama de conhecimentos, contribuindo de forma significativa para a constituição de nossas identidades. Nesse sentido, o conceito principal de socialização consiste em compreender que a identidade, assim como o próprio termo socialização, é um processo que se estende ao longo de toda a vida, da primeira constituição social, a família, aos demais espaços sociais, como a escola, a religião/igreja, o trabalho e as instituições sociais. É na família que somos submetidos aos primeiros processos educativos, onde, quando crianças, aprendemos nossos primeiros passos e,

também, a falar/comunicar, se alimentar, nos comportar e, também, nossas primeiras compreensões, as primeiras assimilações e ações morais.

Na escola construímos parte da formação de nossa identidade. Nela aprendemos a nos comportar, a nos relacionar conforme a nossa idade e com grupos e indivíduos diferentes. Conforme pertencemos a determinados grupos, vamos nos socializando segundo suas regras. Isso se aplica também aos espaços de formação, bem como aos espaços sociais de exercício da profissão. Todos os espaços são espaços sociais de formação. As experiências vividas em cada espaço social influenciam na constituição da identidade docente. Tal afirmação é respaldada por Vasconcelos (2003), para quem a construção da identidade é resultado das experiências adquiridas pelas pessoas, se configurando como um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir de práticas sociais específicas que medeiam a criação de discursos. Essa construção, conforme a autora “[...] faz uso de instrumentos cognitivos, afetivos e linguísticos, e cria motivos e vontades em um ativo processo para se referir a aspectos de um mundo partilhado intersubjetivamente” (VASCONCELOS, 2003, p. 550).

Para a autora, a identidade é construção, a partir de diferentes maneiras de ser e de estar na profissão. Assim, deveria ser tomada como processo identitário, no qual cada um se vê, se sente, se diz e se faz. Segundo Vasconcelos (2003, p. 554),

[...] a identidade docente aparece assim articulada às identidades de gênero, familiares, religiosas, raciais, de classe, que são carregadas de contradições, cujas marcas sócio históricas aparecem nos relatos (orais ou escritos) que as pessoas fazem de si. Além disso, a construção da identidade jamais é concebida como um processo isolado. Existe sempre uma relação com o(s) outro(s) – concreto ou virtual real ou imaginário, específico ou genérico – para quem se apresenta e, por isso mesmo, é mais que tudo um acontecimento social e coletivo.

Há diferentes aspectos implicados na construção da identidade (profissional) do/a professor/a: a formação inicial, seu trabalho docente, as políticas educacionais vigentes e tudo aquilo que possa influenciar direta ou indiretamente no desenvolvimento de seu trabalho. A construção de sua identidade profissional é atravessada por esses aspectos. O/a professor/a vai se formando na relação com o mundo objetivo e também com a realidade subjetiva, como destaca Dubar (2009).

Um quesito relevante, em se tratando da formação inicial do/a professor/a, conforme ressaltam Iza et. al. (2014, p. 279), é o currículo das licenciaturas.

Segundo essa pesquisa, os atuais currículos são campos de conflitos “no qual diferentes grupos e agentes lutam pela oficialização e pelo prestígio de seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores”. Nesse contexto, as necessidades locais são, muitas vezes, esquecidas nos currículos das licenciaturas. Desde 2015 as universidades tem um projeto integrador que consiste em atividades interdisciplinares para complementar a formação do futuro professor. Foi pensado de modo a propiciar aos alunos da graduação um embasamento prático dos conceitos teóricos integrados pelas diversas áreas do conhecimento, articulando as vivências do senso comum e o saber elaborado.

O que significa encontrar possíveis respostas às realidades e necessidades locais, onde os professores atuam. Poucos sentidos assumem, por exemplo, as reformas educacionais, se a formação não acompanhar as demais transformações que acontecem no mundo. Nessa lógica, não se pode esperar que a formação de professores seja sempre complementada pelas formações continuadas, embora delas não possa prescindir.

O currículo deve englobar o conhecimento, as relações sociais, a articulação de vivências e saberes dos licenciandos/alunos, com os conhecimentos historicamente acumulados, que contribuam com a construção das identidades dos estudantes, como afirmam Iza et. al. (2014), que, ainda, argumentam ser os currículos para a formação e qualificação profissional de professores/as, difusos, até mesmo contraditórios, não deixando claro qual o perfil do/a profissional que se deseja formar.

É no espaço das licenciaturas, chamada por Nóvoa (1999) como “licença oficial”, que os/as futuros professores/as começam a conhecer seu campo de trabalho e a experimentar sua prática, nutrindo assim, a construção de sua identidade. Isso acontece, ou pelo menos deveria acontecer, no estágio curricular supervisionado². Aqui, os/as futuros professores/as vivenciam os vários aspectos da docência: conhecimento, metodologia, socialização com seus futuros pares e com os alunos, os pontos positivos e negativos da futura profissão entre vários outros aspectos do cotidiano escolar. Lembrando que o mesmo acontece no curso Normal Médio, “uma formação constituída de valores, conhecimentos e competências necessários ao exercício da atividade docente”, segundo o CNE/CEB nº 02/99.

² A possibilidade de também realizar a formação docente inicial também no Ensino Médio: Modalidade Curso Normal, conforme Lei 9394/96 art.

Na figura abaixo Iza et. all. (2014) expressam como os/as professores/as, em sua pesquisa, entendem a formação de sua identidade profissional.

Figura 1. Formação da identidade docente



Fonte: Adaptado de Iza et. all. (2014, p. 284).

De acordo com Iza et. all. (2014), o ser professor/a compreende três principais aspectos que não podem ser dissociados: ambiente externo da política, que requer deles maior engajamento político (interno e externo à sua profissão); contexto profissional, que exige deles o ativismo docente; experiência pessoal, que demanda aumento de (auto) conhecimento e capacidade de reflexão. Esse conjunto conduz o/a professor/a ao desenvolvimento pessoal, à aprendizagem profissional e às mudanças para a prática.

A construção e a consolidação da identidade do/a professor/a são perpassadas pelo seu modo de pensar e agir como pessoa e como profissional. Ao longo de sua trajetória profissional ele desenvolve seu potencial e agrega características, conhecimentos e saberes docentes que o auxiliando nesse caminhar. É neste horizonte do profissional, da construção da identidade que emana o compromisso social docente com o estudante, não apenas o intelectual, cognitivo e, de alguma forma, também, o afetivo, mas na produção do conhecimento, dos aprendizados. O compromisso docente com os/as alunos/as transcende a sala de aula e chega às famílias, às comunidades e já delinea, de algum modo, as perspectivas dos indivíduos e das comunidades.

3. CONHECIMENTOS E SABERES DOCENTES CONSTITUINTES DA IDENTIDADE DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES

Segundo Durand (1998), o conhecimento corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo que lhe permitem “entender o mundo”, o saber que a pessoa acumulou ao longo da vida. A habilidade, segundo Gagné et. al. (1988), está relacionada ao saber como fazer algo, ou à capacidade de aplicar e fazer uso produtivo do conhecimento adquirido, ou seja, de instaurar informações e utilizá-las em uma ação, com vistas à realização de um propósito específico. Para trabalhar esses conceitos, recorreremos aos PCNs.

A atitude, segundo Durand (1998), diz respeito a aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho. Para Gagné et. al. (1988) atitudes são estados complexos do ser humano que afetam o comportamento em relação a pessoas, coisas e eventos, determinando a escolha de um curso de ação pessoal. Segundo os autores, as pessoas têm preferências por alguns tipos de atividades e mostram interesse por certos eventos mais que por outros.

As três dimensões básicas para o exercício da docência, segundo Durand (1998) conhecimento, habilidade e atitude são interdependentes. Assim, para a exposição de uma habilidade, presume-se que o indivíduo conheça princípios ou técnicas específicas. Da mesma forma, a adoção de um determinado comportamento no trabalho exige que a pessoa, na maioria das vezes, não apenas tenha conhecimentos, mas também habilidades e atitudes apropriadas.

Segundo Wittmann (2000), o processo de construção das aptidões cognitivas e atitudinais necessárias ao docente alicerça-se em três pilares ou eixos desta formação: o conhecimento, a comunicação e a historicidade. O conhecimento é o objeto específico do trabalho escolar. Portanto, a compreensão profunda do processo de (re)construção do conhecimento no ato pedagógico é um determinante da formação do docente.

O segundo eixo de sua formação, de acordo com Wittmann (2000), é a competência de interlocução. A competência linguística e comunicativa é indispensável no processo de coordenação da elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico, nos planos de aulas, no uso das diferentes metodologias de ensino. É fundamental a competência para a obtenção e sistematização de contribuições, para que, no processo educativo escolar, a

participação seja efetiva pela inclusão das contribuições dos envolvidos, inclusive, em documentos (re) escritos.

Ainda segundo Wittmann (2000), o terceiro elemento essencial, fundante da competência do docente, é sua inscrição histórica. A escola trabalha o conhecimento em contextos sócio institucionais específicos e determinados. De acordo com Nóvoa (1999), o processo histórico de profissionalização do/a professor/a passa por quatro etapas (um conjunto de normas e valores), duas dimensões (corpo de conhecimentos e técnicas) e um eixo estruturante (estatuto social e econômico).

Figura 2. Etapas de Profissionalização



Fonte: Adaptado de Nóvoa (1999).

Nóvoa (1999) retrata o/a professor/a de pelo menos três décadas atrás. No entanto, pouca coisa mudou. Ainda hoje nos deparamos com professores/as que têm como única ocupação profissional, a docência, inclusive, alguns que o façam nos três turnos de aula. Não é negativo o fato de manter somente a docência como profissão, mas sim, fazê-lo além do período integral, para sobreviver.

Independente da forma como desenvolve seu trabalho, uma condição para tê-lo – o que podemos chamar de garantia -, é o Diploma de Licenciatura, a sua formação primeira. Lembrando que, conforme Artigo 62 da Lei nº 13.415, de 2017, essa exigência é para atuar na educação básica - na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, formação também oferecida em nível médio, na modalidade Normal, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais foram instituídas pela Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999.

Outra questão refere-se aos espaços específicos de formação: as instituições de Ensino Superior que oferecem Licenciaturas. Nesses espaços são constituídos os saberes docentes de forma especializada ao longo de toda a formação. A respeito de normas e valores, segundo Nóvoa (1999, p. 17),

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização de seus membros e para a gênese de uma cultura profissional.

As associações das quais os/as professores/as participam estão aí para ampla defesa do estatuto sócio profissional conforme afirma o autor. Quanto às duas dimensões, os/as professores/as, segundo Nóvoa (1999, p. 20),

1. Possuem um conjunto de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente: os seus saberes não são meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas e tender para um contacto cada vez mais estreito com as disciplinas científicas.
2. Aderem a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não define limites internos da sua atividade.

Em relação ao eixo estruturante, Nóvoa (1999) argumenta que os/as professores/as gozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação econômica digna (sic), que é o Estatuto Social e Econômico. Para o autor, ambas as condições são essenciais à missão confiada aos/às professores/as. Concordamos com a afirmação do pesquisador em relação ao que é essencial, no entanto, discordamos no que se refere à situação econômica digna. Na atualidade, isso não se contempla no Brasil. Nóvoa toma como base, uma realidade europeia, na qual vive e de onde realiza suas investigações.

Pimenta (2009) auxilia-nos a compreender que a formação é o ponto de partida e também de chegada na construção da identidade docente, além, de também, em nossa compreensão, se colocar ao longo do caminho. Para autora, os cursos de formação ainda estão longe de contribuir para gestar uma nova identidade profissional, principalmente por trazerem currículos defasados, conteúdos e atividades de estágios distanciados das diversas realidades escolares. É na formação inicial que os/as futuros/as professores/as devem se perceber como tal, “trabalhando coletivamente [...] enfrentando o desafio de conviver (falar e ouvir), com linguagens e saberes diferentes daqueles de seus campos específicos.” (PIMENTA, 2009, p. 17).

Licenciado/a, o/a professor/a tem nas mãos a habilitação da república para o exercício profissional. Porém, isso não basta, pois, a formação (inicial) deveria contribuir muito para sua atividade docente, desenvolvendo nos/as futuros/as professores/as a licenciatura, conforme afirma Pimenta (2009, p. 18),

Conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Essas compreensões remetem ao entendimento de que a formação é o principal agente formador da identidade do/a professor/a. É no processo formativo que a identidade vai sendo forjada, se adaptando e se transformando. Os conhecimentos já adquiridos da tradição e os novos conhecimentos é que sustentam/nutrem a identidade e a renovam. Contudo, este cenário exige decisão, abertura para o aprender e o ensinar, situar-se na realidade perceber a necessidade de se atualizar. A identidade profissional é um processo de construção do sujeito historicamente situado, e a identidade profissional, por tradição, conforme Pimenta (2009, p. 18-19),

Se constrói a partir de significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Nesse processo de construção e reconstrução da identidade docente, o exercício profissional por meio da prática pedagógica denota uma atividade que carece de formação que propicie a efetiva construção e mobilização de conhecimentos, saberes, técnicas e habilidades, bem como atitudes inerentes à profissão para um desempenho qualificado no trabalho ou na prática pedagógica. Em sua tipologia, Pimenta (2009) elenca os seguintes saberes que constituem a identidade do/a professor/a: da experiência, da área do conhecimento específico, os pedagógicos e os didáticos.

Segundo a pesquisadora, os/as futuros/as professores/as chegam à universidade trazendo algumas experiências as quais lhes permitem compreender o que é ser professor/a, como se identificar como professor/a, experiências entre as quais percebem quais os/as professores/as que contribuíram para a sua formação até então, em qual deles/as procura se espelhar. Diante dessas experiências, conforme argumenta Pimenta (2009), ele/a desenvolve habilidades pessoais e constrói uma forma própria de ensinar - a didática -, ou, formas de como aliar a teoria e a prática. De forma mais simples, os saberes da experiência são adquiridos ao longo da profissão, na formação inicial e continuada e em sala de aula. A experiência também é produto de uma prática reflexiva – da própria e/ou com seus pares - em relação à didática, às metodologias e ao que mais implica no seu trabalho.

Os conhecimentos da área específica são adquiridos, a princípio, na formação inicial e ainda, para os/as futuros/as professores/as que anseiam mais conhecimentos, complementados em estudos - livros, trabalhos publicados, e outros. Estes conhecimentos são, muitas vezes, questionados pelos licenciandos, pois buscam, na formação, reconhecer o significado deles para si e para a sociedade na qual atuarão como formadores. Enfim, há uma série de questionamentos que fazem parte dos conteúdos/saberes que deverão ensinar, ainda que não concordem. Acerca desse pensamento adverte Pimenta (2009, p. 23) que,

Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas (história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes...) no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores no curso de licenciatura.

Significa afirmar que o/a professor/a, além de mobilizar, ele produz saberes/conhecimentos no seu exercício profissional. Nesse cenário, de acordo com Pimenta (2009), a didática ganha importância nos componentes curriculares uma vez que os saberes científicos sempre foram entendidos como fundamentais, deixando à margem os saberes pedagógicos ou didáticos. A autora afirma a necessidade de uma preparação didática qualificada para ser professor/a, o que requer aprimorar as técnicas, os métodos e as ferramentas a serem utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, quanto aos saberes pedagógicos, Pimenta (2009, p. 25) expõe que estes são construídos a partir das necessidades pedagógicas demandadas pela realidade vivenciada pelo/a professor/a, o trabalho pedagógico como ponto de partida e de chegada. “Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação”. Esse reinventar é uma tarefa docente cotidiana, até por que, o ato de ensinar não é engessado, estático. Nem sempre o que se planeja acontece da forma esperada. Assim, cabe ao/a docente, mediante os diversos saberes constituídos, desenvolver uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem de seus alunos. Algo muito importante é o/a docente reconhecer que sua prática pedagógica está associada a transmitir saberes específicos, ligando teoria e prática. E isso se configura como docente (atuante, crítico/a, questionador/a) pesquisador/a de sua própria prática. Docentes com a identidade sempre em construção, em busca de novos saberes e conhecimentos, novas metodologias e estratégias de ensino – ou, o aprimoramento de sua prática pedagógica.

4. SABERES DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE: FORMAÇÃO, CONHECIMENTO, COMPROMISSO, AFETIVIDADE EM DIÁLOGO

Compreendemos que é no decorrer da carreira docente que se adquirem as experiências necessárias para o desenvolvimento e a qualificação do trabalho pedagógico. No entanto, conforme expõe Galvão (2002), nem sempre os conhecimentos adquiridos na formação são utilizados na prática pedagógica. Os conhecimentos, os conteúdos e as informações obtidas na graduação não condizem com o exercício da docência no contexto da atuação profissional. De acordo com Lacerda (2011, p. 01),

Nos dias atuais a educação passa por profundas transformações, tendo em vista as mudanças constantes que vêm ocorrendo no mundo. As novas tecnologias evoluem num ritmo cada vez mais acelerado, e o mundo científico também avança constantemente, com novas descobertas e estudos, apontando diferentes competências para atuar na sociedade e no campo educacional. [...] os novos desafios vêm, instigando os profissionais da educação a buscarem novos saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino. As mudanças no contexto escolar e social requerem profissionais atualizados e competentes, que estejam preparados para atuar com diferentes problemas.

Thuller (2001, p. 01) ao problematizar as competências dos/as professores/as aponta dois grandes desafios: “[...] reinventar sua escola como local de trabalho e reinventar a si mesmos como pessoas e membros de uma profissão, questionando suas práticas pedagógicas e a organização do trabalho dentro da instituição”. A autora chama a atenção para a importância do desenvolvimento de uma nova identidade. Uma identidade que é fundada num conjunto de posturas e competências profissionais sintonizadas com os tempos contemporâneos.

É possível afirmar que os saberes anteriores e posteriores a prática pedagógica, vinculados à identidade profissional do/a professor/a, contribuem para reconstruir os conhecimentos docentes à contemporaneidade. Trata-se de construir e reconstruir os saberes docentes em face às constantes mudanças ocorridas na sociedade, o que requer do/a professor/a sintonia com o mundo em transformação.

Acerca da identidade profissional do docente e sua relação com a construção e reconstrução de saberes docentes, Lira (2016, p. 42) destaca que,

Por conta das mudanças rápidas e constantes do ser humano, a partir da globalização e da rapidez da informação, a identidade profissional do

professor encontra-se em constante transformação, pois se constrói a partir de uma ressignificação social da profissão e das várias revisões das tradições. Cada professor, na sua realidade docente, também se constrói enquanto ator e autor de sua atividade cotidiana: na sua maneira de postar-se diante do mundo, da história como um todo; em suas representações; em seus saberes; em suas esperanças e alegrias; em suas angústias e anseios e no sentido que atribui a sua própria vida, como profissional da educação. Por isso mesmo deverá estar sempre se perguntando sobre os motivos que o levaram a ser professor, e se realmente vale a pena lançar-se nesse mar de incógnitas e de incertezas que é o futuro da educação no mundo e, sobretudo, no Brasil.

Os desafios sugeridos por Lira requerem que o/a professor/a se mostre como um sujeito que busca atualizar-se profissionalmente, não só nas suas necessidades de saberes, mas, principalmente, na realidade em transformação. Até porque, na concepção do autor, a escola é o espaço de atuação profissional e requer que o/a professor/a, com suas práticas pedagógicas, conduza seus/suas alunos/as a dialogar com outras culturas, com outras concepções de mundo, com novos contextos sociais. Significa que o/a professor/a pode criar condições que favoreçam a aprendizagem do/a aluno/a nesses novos contextos.

Thurler (2001) afirma que é necessário, por parte dos próprios/as professores/as, a construção de competências indispensáveis para orientar a progressão dos/as alunos/as. Thurler (2001, p. 19-21) elenca seis competências fundamentais para a construção da identidade docente na contemporaneidade:

1. Cooperar dentro de uma equipe, reinventar as práticas pedagógicas e a organização do trabalho dentro de sua escola, questionando constantemente métodos e procedimentos impostos por autoridades e formadores;
2. Traduzir os objetivos de final de período/série/ciclo em dispositivos de aprendizagem. Aqui, escola como um todo - gestores/as, professores/as, funcionários/as, estudantes e comunidade escolar - devem ter uma visão comum dos objetivos, e a partir deles, decidir as condutas didáticas e as ferramentas pedagógicas empregadas, de forma a permitir que alunos/as atinjam os objetivos visados;
3. Observar e gerir a progressão dos/das alunos/as, isto é, manter o equilíbrio necessário entre abordagens coletivas e condutas individualizadas;
4. Desenvolver uma organização de trabalho ágil e flexível. Cabe aos/às professores/as e equipe gestora conceber, fazer evoluir e combinar entre si uma gama de funcionamentos e de modalidades organizacionais mais ágeis e flexíveis, em função das necessidades e dos ritmos mais diversos de seus/suas alunos/as;
5. Dosar os desafios em função das competências. Manter o equilíbrio entre as aspirações e o sentimento de domínio;
6. Envolver-se em uma exploração cooperativa.

As competências para o exercício da docência na contemporaneidade ganham espaços em muitos estudos e documentos que norteiam a educação

brasileira, como a BNCC (2017, p. 09), que define competência como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Perrenoud (1999, p. 07), define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Para Perrenoud (1999, p. 10):

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum “transplante de esquemas”. O sujeito não pode tão pouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva.

Segundo Perrenoud (1999), outras competências essenciais são ao/a docente do século XXI, e estas devem ser discutidas durante a formação continuada de professores. O autor as denomina de dez competências para ensinar: organizar e animar as situações de aprendizagem; saber gerir o progresso das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe (está na BNCC); participar da gestão da escola; saber se comunicar com os pais de modo a informá-los e a engajá-los na construção do saber; servir-se de novas tecnologias (ainda mais agora com a pandemia); capacidade de enfrentar os deveres e dilemas éticos de sua profissão; saber gerir sua própria formação continuada e ser um agente desse sistema de desenvolvimento.

Na percepção de Nóvoa (1999, p. 21), “A compreensão contemporânea dos/das professores/as implica uma visão multifacetada que revele toda a complexidade do problema. As questões sociais nunca são simples. Muito menos as que dizem respeito à educação e ao ensino”. Se a crise argumentada pelo autor vem de longa data, pode-se afirmar que ela se estende até os dias atuais. Por mais que o/a professor/a implemente em sua prática profissional elementos diferentes - metodologias e recursos, por exemplo -, ele sempre será questionado, confrontado.

Isso se deve à “existência de uma brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino. É nesta falha que se situa o epicentro da crise na profissão docente.” (NÓVOA, 1999, p. 22).

Nas palavras de Nóvoa (1999), as transformações dos sistemas educativos devem ser sempre revistas, pois, o que se tinha como “ideal” há cinco anos, por exemplo, pode não mais servir de orientação à ação pedagógica docente. O que se construiu no passado serve como experiência, mas, não constitui um modelo único ao trabalho do/a professor/a. Não se afirma que os saberes da experiência, a tradição deva ser esquecida, mas sim, transformada, aprimorada, atualizada. “Os professores têm de encontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas do idealismo escolar), mas que permitam atribuir um sentido à acção presente.” (NÓVOA, 1999, p. 29).

No que se refere à formação docente, para que seja capaz de atuar em um mundo cada vez mais complexo, requer-se uma formação que seja abrangente, que valorize tanto os aspectos cognitivos, instrumentais quanto os comportamentais, preparando-o para agir como transformador da realidade sócio-educativa.

Segundo Lück (2005), no enfoque da formação profissional inicial e/ou continuada, as competências servem como referenciais fundamentais para o desenvolvimento curricular e metodológico da formação, determinando mudanças substanciais nas tradicionais práticas de formação. As competências profissionais não são habilidades estanques, são totalidades de difícil decomposição, e não se deduzem delas etapas cujo percurso a ser percorrido possa ser estabelecido a priori. São construídas processualmente, em movimentos singulares de atuação, numa dinâmica dialética e contínua, que transforma prática e conhecimento, capacidade de ação e de reflexão (BRASIL, 1998). Na prática, as competências correspondem fundamentalmente aos objetivos da formação.

Facci (2004) analisa que desde as últimas décadas do século XX, ante as privatizações de empresas públicas e de instituições de ensino, a globalização e seus efeitos, muitas mudanças ocorreram negativamente, desencadeando a desvalorização profissional, ainda maior, do/a professor/a, ao exercício profissional permeado de violência, precárias condições de trabalho e também de formação continuada. Pondera que sobre o/a professor/a recai a responsabilidade de, em meio à competitividade exigida no mundo globalizado, ser agente ampliador/a do

conhecimento e da informação, com qualidade. Praticamente muita coisa chega ao/à professor/a de maneira imposta. Facci (2004, p. 13) afirma:

Defrontamo-nos, portanto, com duas condições que estão presentes na atuação dos professores: por um lado, as condições objetivas e, por outro, as condições subjetivas. [...] Basso (2002, p. 02) entende que “as condições subjetivas são próprias ao trabalho humano, pois este constitui-se numa atividade consciente.”. Estas condições subjetivas referem-se, principalmente, à formação do professor, que inclui a compreensão do significado da sua atividade. Já as condições objetivas remetem-se às circunstâncias efetivas da realização do trabalho, englobando desde a organização da prática – participação no planejamento escolar, preparação de aula etc., até as políticas educacionais e a remuneração dos professores.

Nos dizeres de Facci (2004), em quase tudo os/as professores/as sofrem retaliações, além de serem desvalorizados/as em todos os aspectos: sociais, econômicos - salário defasado - , profissionais - formação, condições de trabalho - e até mesmo pessoais. De seu trabalho é esperado, com cobranças que “faça de tudo para que o aluno se aproprie do conhecimento” (FACCI, 2004, p. 17). Tudo isso lhe causa mal-estar docente que se reflete na desmotivação pessoal, esgotamento e estresse, depressão e outras reações que, em alguns casos, levam os/as professores/as a abandonarem a profissão e/ou a desenvolver doenças graves.

Essas circunstâncias nas quais se realiza o trabalho docente e entre uma série de exigências somadas à desvalorização profissional, à falta de incentivo e de investimento em formações continuadas em serviço, ainda imputam ao/à professor/a o papel que vai além do ato de ensinar. Podemos dizer que é enfrentando desafios dessas ordens que o/a professor/a reflexivo/a busca as formações continuadas.

Para Pimenta (2009, p. 26) a reflexão sobre a prática deve ser a essência da formação continuada, assim como o saber ensinar. Para a autora, “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer” Acreditamos que os/as profissionais da educação, especialmente, os/as docentes assumam uma atitude reflexiva em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, bem como acerca da construção contínua de sua identidade profissional.

Admitimos que existem muitas fragilidades em nosso sistema educativo, apesar de alguns, ainda que precários e desconexos, investimentos na qualidade do sistema educacional por meio de políticas públicas. Na realidade, no Brasil existem programas da Política Nacional de Formação de Professores do MEC, como o

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Residência Pedagógica que contribuem para a formação docente em seus desafios e perspectivas. O Pibid visa proporcionar aos alunos de licenciatura, desde os primeiros semestres do curso, a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Enquanto o Programa de Residência Pedagógica objetiva o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, a partir da segunda metade do curso, e, da mesma forma que o Pibid, a inserção do futuro docente, nas escolas.

Propostas para toda a educação básica passaram a fazer parte dos programas do Ministério da Educação a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação³ - FUNDEB e, para seu êxito efetivo, são necessárias políticas de formação continuada que cuidem de capacitar os/as professores/as para um exercício qualificado da profissão.

Reconhecendo essa necessidade, foram propostas ações de formação e valorização para o magistério assentada em três pilares principais: boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho, salário e carreira. No entanto, os investimentos se mostraram pouco significativos. Dentre as ações, conforme determina a Lei 9394/96, incumbe às universidades oferecer o potencial físico, humano e pedagógico para as formações. No entanto, conforme assevera Nóvoa (1999), a formação se efetivará quando os/as professores/as se assumirem como produtores/as da sua profissão e reconhecerem a grandeza da sua atividade que impacta em efetivo compromisso social, cognitivo-intelectual com seus/suas alunos/as.

O exercício da docência implica em ensinar e aprender. Roldão (2007, p. 36) argumenta que o termo ensinar merece especial destaque, por se tratar de um aspecto o qual denomina de ontológico. “Qual é o traço essencial que distingue a função, a tarefa, a responsabilidade, o que é específico, próprio do professor?”, questiona a autora.

³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. O Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

O ensino é função própria do profissional docente. Não se trata de simples transmissão de conhecimentos, ainda (sic) que exista certa distância entre o trabalho do ensino e o da aprendizagem. Roldão (2007) interroga o conceito de ensinar e anuncia que do jeito que vem sendo entendido, trata-se de um conceito retrógrado, dado às inúmeras transformações pelas quais vem passando o magistério. Nesse sentido, Roldão (2007, p. 36) alega que

A função específica, definidora do profissional professor, não reside na passagem do saber, mas sim na função de ensinar, e ensinar não é apenas, nem, sobretudo, “passar” um saber [...]. A especificidade da função de ensinar situa-se em fazer com que o outro aprenda. E essa é a essência da profissionalidade docente.

Roldão (2007) reforça que muitos dos desafios do exercício docente esbarram na sua formação. Até porque, o resultado do exercício docente é fruto de uma totalidade que, segundo Rios (2010), surge do diálogo, respeito e compromisso entre aluno/a e professor/a, que abre caminho para o questionamento, que nutre e incentiva a superação da realidade posta e assume a construção do novo, o que faz parte do trabalho docente. Não se pode descartar que o trabalho docente está estreitamente relacionado ao conhecimento, ao desejo de saber; uma relação estabelecida no processo de ensino e aprendizagem, de natureza imaterial. Entende-se que é impossível comprar conhecimento, mas há a possibilidade de o/a professor/a provocar o desejo de o/a aluno/a buscá-lo/la, mesmo sem a garantia de que tudo que foi ensinado será aprendido, pois o conhecimento não é mercadoria.

Para Bezerra e Silva (2006), a função do/a professor/a não está centrada na valorização da prática, da técnica, nem nos *ready-mades* pedagógicos, mas na elaboração do conhecimento, na disposição em recriá-lo, criticá-lo, situá-lo historicamente, ao invés de simplesmente transformá-lo em mercadoria.

Na opinião de Rios (2010, p. 96) é preciso que a técnica de ensino ampare a “determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade”. Seja qual for a forma de apresentação do conteúdo, ela requer dos/as professores/as a organização de uma aula diferente, criativa, com uso de materiais diversos. Segundo Sacristán (2008, p. 155): “O professor pode utilizar quantos recursos sentir necessários para auxiliá-lo, mas a dependência dos meios estruturadores da prática é um motivo de desqualificação técnica em sua atuação

profissional”. Significa que a ênfase na técnica, no fazer, empobrece sua docência e identidade. Vira instrumental.

Os desafios dos/as professores/as são muitos. Deles/as se espera que tenham os subsídios necessários à prática docente, objeto de sua ação-reflexão-ação. Nesse contexto, os/as professores/as se vêem impelidos/as a lidar com diversidade de informações e demandas da profissão, do aprender ao ensinar, ou seja, produzir conhecimento. Espera que a atividade dos/as professores/as intervenham na realidade social dos/as alunos/as, pois, conforme Schmidt, Ribas e Carvalho (1998, p. 13):

A prática pedagógica está marcada por uma opção consciente, pelo desejo de renovação, de transformação e de mudanças, pela busca e implementação de novos valores que venham a dar uma nova direção à prática social. [...] caracteriza-se como fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, o novo encontra aqui o nicho ideal para vicejar e expandir-se.

O trabalho pedagógico implica uma relação teórico-prática, posto que teoria e a prática, nesse processo, são indissociáveis. Na prática poderão ocorrer dificuldades metodológicas decorrentes de limites pessoais quando da ação docente. Conforme admite Rosa (2003), as atividades destes profissionais são, em parte, definidas pela realidade política, social, cultural e psicológica. Por isso, espera que o/a professor/a esteja lincado/a ao contexto em que vive.

Dos/as professores/as contemporâneos/as é cobrado um novo perfil, como destaca Alonso (2003, p. 6),

Torna-se um profissional efetivo, em contraposição ao tarefeiro ou funcionário burocrático; esse profissional terá que ser visto como alguém que não está pronto, acabado, mas em constante formação; um profissional independente com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades; alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores e, finalmente, alguém que tem seus olhos para o futuro e não para o passado.

Esse perfil exigido dos/as professores/as implica a construção de novas relações no âmbito da escola, da sala de aula, com seus pares e o alunado. Elucida Alonso (2003) que essa postura requerida, ultrapassa o trabalho técnico-pedagógico, exige dos/as professores/as ações bem planejadas e organizadas, com objetivos claros e assumidos pela a comunidade escolar. Para a estudiosa, os/as

professores/as reflexivos/as preocupam-se mais com o/a aluno/a do que com o conhecimento a ser construído, o que não deixa, também, de denotar o compromisso social docente. Na atualidade é possível, por exemplo, nos depararmos com professores/as que atuam como “psicólogos/as” em sala de aula, outras vezes, como pais, “tios/as”, uma espécie de profissional capaz de observar as dificuldades e seus agentes causadores e, a partir daí, exercer sua profissão.

As formações continuadas/especializações, como a psicopedagogia, podem auxiliar o trabalho dos/as professores/as. Alguns professores e professoras não têm outra opção senão “agir como psicólogos/as”, ainda que não tenham formação específica para fazê-lo. Tudo depende da realidade em que eles/as atuam e das circunstâncias estranhas ao ambiente de sala de aula ou inusitadas para a comunidade em geral. Sabemos que o professor não pode em sua prática docente desempenhar múltiplas funções.

Recorremos à BNCC (2017) quando trata competências gerais e confere aos docentes o papel de auxiliarem os alunos a desenvolver: autoconhecimento e autocuidado (cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros,...); empatia e cooperação (exercitar a resolução de conflitos e a cooperação,...); responsabilidade e cidadania (agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação,...).

Existem desafios nos quais os/as professores/as se sentem “perdidos/as”, como é o caso, no tempo em que vivemos, da COVID-19 que transformou as instituições e suas tradições. Os estudos acerca desses desafios são ainda escassos. Porém, alguns poucos artigos conseguem discutí-lo. Assim, as mudanças são visíveis e a necessidade de adaptação aos diferentes formatos e metodologias de ensino surgem e se desenvolvem no imediato do cotidiano, como revela o artigo da Plataforma Eleva, publicado em 30 de julho de 2020:

Alguns deles [os/as professores/as] precisaram lidar com as mudanças bruscas e se adaptar ao ensino a distância, outros ficaram impedidos de dar aulas devido à falta de infraestrutura nas escolas em que trabalham. Entretanto, continuar o processo de ensino-aprendizagem sem aulas presenciais é difícil para todos eles, mesmo no caso daqueles que já tinham certa familiaridade com esse modelo. Afinal, em vez de utilizar recursos on-line como complemento das atividades em sala de aula, eles precisam concentrar todos os seus esforços neles. Além disso, também há o fator emocional. Os professores que são apaixonados pela carreira que escolheram e amam trocar conhecimento com seus alunos estão sofrendo com a distância deles. (inserção da autora).

Outros desafios: distância dos/as alunos/as e o acompanhamento das suas aprendizagens, dificuldades de se adaptar a uma nova realidade tão rapidamente e mudanças repentinas de práticas pedagógicas, comprometem não somente o trabalho pedagógico docente, como a própria existência do/da professor/a e a construção de uma identidade.

Ao discorrer sobre o ofício de mestre, Arroyo (2013) afirma que o ritmo das mudanças dos/das docentes não acompanha o dos alunos, principalmente no que se refere ao uso de tecnologias. Ainda que isso seja verdade, o trabalho docente é indispensável e o mesmo acontece quanto à sua autoridade em sala de aula.

Quanto à sua identidade profissional, nela incorporam-se saberes históricosociais, uma história que os/as identifica enquanto trabalhadores da educação, que ao longo do tempo avançam em formação (conhecimentos, metodologias, tecnologias, conteúdos), buscam reconhecimento social, trazem uma herança histórica, social e cultural. Um/a professor/a está sempre em formação, que ao invés de práticas didáticas, desenvolve experiências formativas-educadoras, rompendo com a cultura conteudista, preocupando-se mais com o processo de aprendizagem do que com seu produto.

Na construção de sua identidade profissional, os/as docentes, segundo Arroyo (2013), promovem o ensino por meio do diálogo, rompendo com o ditatismo, buscando formas de fazer da sala de aula (em consequência, da escola), um espaço motivador no qual o alunado goste e queira estar. O autor, fala até que se trata de buscar a humanização do ensino, algo que deve assumido pelas universidades que formam os/as professores/as.

Os valores e interesses sociais reforçam a identidade docente, com docentes sensíveis à diversidade cultural, abertos à questões voltadas à cidadania (a humanização do ensino). Nesse contexto, os PCNs e demais documentos que rezem a educação brasileiras devem ser de total conhecimento dos/das docentes – o que, para Arroyo (2013), é um grande avanço, posto que, na opinião do autor, é ainda um desafio na construção identitária do/da professor/a.

Arroyo (2013) afirma que o/a professor/a carece ainda de uma cultura político-profissional – não a relacionada às greves, mas, pelo comprometimento com a educação enquanto direito público e universal, pelas escolhas pedagógicas, pelo reconhecimento daquilo que é e o que não é de sua responsabilidade. Segundo o

estudioso, o exercício da docência requer sujeitos maduros, capazes de ações pedagógicas inovadoras e coletivas, sempre em construção.

Ao participar como conferencista da discussão sobre a Identidade Docente em Tempos de Crise, Arroyo (2021) fez diversas afirmações sobre a necessidade da construção de novas identidades docentes, enfatizando que isso decorre das mais diversas transformações das realidades. Quem é o professor de hoje? Ele é obrigado a dar conta de tudo mesmo? Respondendo esses questionamentos, o conferencista faz diversas considerações e afirmações, a começar pelas identidades docentes que deveriam basear-se na identidade do povo.

E, a crise docente decorre da fragmentação das licenciaturas, por essas formarem apenas para conteúdos específicos de determinadas disciplinas: Matemática ensina somente Matemática, Geografia ensina sobre os espaços – porém, sem discutir as realidades desses. Com isso os/as docentes tem uma formação que traz em seu bojo a concepção de conhecimento recortada, onde cada um/a estuda determinado conteúdo, sem o estudo para a prática da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade. Forma-se o/a Licenciado/a em apenas um conteúdo.

Arroyo (2021) afirma que é preciso questionar e reconhecer que tipo de docente está em crise. A resposta desse estudioso a isso é que, as formações ainda são fechadas, como em quintais – cada curso constrói um conhecimento específico, contrariando o que acontece hoje: o conhecimento avança como um inteiro e não fragmentado. É preciso saber como se produz conhecimento. Acerca dessa necessidade, Arroyo (2021) explica que:

Toda experiência social constrói conhecimento. A globalização produz conhecimento globalizado. Hoje se avança em crítica: em todas as áreas se deve globalizar o conhecimento e não cabe aos professores recorta-la. Na realidade, o conhecimento é recortado nas licenciaturas. Os professores não estão sintonizados com os embates acerca de construir conhecimentos – pois, seria necessário romper com os currículos tradicionais... Reestruturar os cursos – as licenciaturas. É preciso repensar essa reestruturação, pois o que temos hoje é insuficiente para formar professores.

Para deixar ainda mais clara a necessidade dessa reestruturação da formação de professores, Arroyo (2021) afirma que há questões que chegam à escola e que não se aprende na universidade: pobreza, violência, diversidades e outros temas. É preciso estudar as diversas realidades, as grandes questões

globalizadas que não fazem parte da docência, da formação de docentes. É preciso produzir conhecimento de forma globalizada. É possível formar preciso formar docentes que consigam compreender essa gama de temas. E isso só é possível com a abertura dos formadores à reestruturação das licenciaturas (difícil, mas, necessária!).

Uma fala muito forte de Arroyo (2021) nessa conferencia foi: “Nenhuma teoria do conhecimento diz que, em cada tempo humano o sujeito aprende, e não por ano, por série.”. Oque significa dizer que os conteúdos estão fragmentados por série, ano, desde a formação, por tempo. Ao praticar o que aprendeu na licenciatura, a identidade docente construída lá torna os trabalhos docentes precários, segundo o estudioso. “As grandes crises da docência vêm do fato que os alunos são outros. As realidades são outras. Quando os educandos são outros. Que conhecimentos estamos precisando? É preciso ter claro quem são os alunos e que conhecimentos precisam.”, argumenta Arroyo (2021). Com isso, instalada a crise, é preciso reconhecer que nem tudo está perdido, pois, os docentes que estão chegando são outros, em virtude da conscientização de que precisam estar mais próximos das realidades de seus alunos.

“É preciso ser educador olhando as origens – são outras docências, outras formações, outras identidades – sem esquecer as identidades de origem. Minha identidade de educador está ligada às identidades anteriores, arraigadas em diferentes culturas e valores éticos e morais.” – com esse discurso, Arroyo (2021) afirma a necessidade de se construir outras identidades docentes, por meio de pesquisa e estudos que busquem sempre saber, dentre outras questões: o que está acontecendo, quem são os novos educadores, que estão em formação, qual sua identidade de origem. Segundo Arroyo (2021):

Todas as realidades levam para uma nova postura identitária, novos currículos, novas formações docentes educadoras – e isso deve incorrer pelas mãos dos próprios docentes. A nova identidade docente que vem das lutas docentes: somos trabalhadores na educação, decidimos e organizamos o trabalho docente. Se estamos em crise de docência: estamos em crise de formadores. É preciso de outras formações com novas identidades docentes.

De fato, se a prática docente tiver como base apenas o currículo atual, então, permaneceremos com uma diversidade de crises: no espaço escola, na construção das identidades. É preciso diálogo, conscientização sobre adequar-se às realidades

dos alunos, de trabalhar os conteúdos de forma mais completa no espaço escola visando sua aplicabilidade fora seus muros. Se os alunos não são mais os mesmos, os/as professores/as também não o podem ser, o que requer deles/as uma postura crítica, com a visão mais ampla sobre o que está acontecendo, o que os leva às crises e como resolvê-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste texto dissertativo desenvolvemos um processo de investigação no qual procuramos estabelecer diálogos com pensadores/as que são referências para o assunto, indicados na introdução. O arcabouço teórico permitiu-nos discutir as identidades docentes bem como os saberes docentes requeridos na contemporaneidade e o compromisso social docente que se configura como intrínseco às identidades dos professores e das professoras.

Sobre as identidades docentes compreendemos que elas são parte de um processo histórico, construídas ainda antes das formações - ensino médio normal e licenciatura - que conferem, legalmente, o direito de atuar como docente. O desejo de ser docente é parte dessas identidades que, dia a dia, se transformam, se constroem, nos mais diferentes espaços de produção do conhecimento – universidade, sala de aula, convivência social, relação com estudantes e colegas e reflexões -, seguindo um caminho que vez e outra se depara com crises identitárias, de formação, de prática docente, de valor, de sentido. Crises que, ainda, se agravam com carências de conhecimento e dificuldades de habilidades no trato e na lida com as sobrecargas de informações, de tarefas burocráticas e com os adventos constantes das tecnologias digitais.

Os conhecimentos e saberes docentes apreendidos nas universidades não conseguem acompanhar o ritmo dos/as estudantes no que se refere, por exemplo, ao pleno uso das tecnologias digitais em favor da construção do conhecimento, das personalidades e das culturas. Os pensadores e as pensadoras chamados/as para os diálogos nesta dissertação, nos auxiliam a compreender que as licenciaturas carecem de reestruturação, especialmente, no sentido de abrirem-se para formar docentes capazes de atuar segundo as realidades dos/das estudantes e a partir de seus contextos e modos de aprender. Tudo muda e os/as estudantes já não são mais os mesmos; tampouco os/as docentes, as realidades, as ferramentas, os processos, as metodologias, nem os interesses e as necessidades. Se os/as estudantes mudaram, as formações também precisam de mudança para que os/as professores/as possam exercer a docência de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, contextualizada e em atendimento às demandas. Os conhecimentos apreendidos nas formações devem ultrapassar as questões de uma só disciplina e,

inclusive, de uma única perspectiva: seja a do/a professor/a, a do sistema ou a do/a próprio/a estudante.

Os saberes docentes requeridos pela educação contemporânea são aqueles que contemplam a diversidade das realidades, as quais se encontram em sala de aula nas manifestações e presenças de cada indivíduo. O/A docente está implicado nesse aprender e dever lidar no desenvolvimento das competências e das habilidades próprias e de seus/suas estudantes, parecem ser as considerações da BNCC (2017) e, também, de Arroyo (2013, 2021) e Perrenoud (1999). A identidade docente a partir do compromisso social ampara-se no preparo, na formação continuada, no interesse do/da docente em promover a construção do conhecimento respeitando-se e fazendo respeitar o tempo de aprendizagem dos/das estudantes. A escola não é detentora do saber absoluto, tampouco os/as docentes o são; mas, reconhecer que existam crises na educação, na construção das identidades docentes é, talvez, um primeiro passo para a transformação das realidades e práticas educativas e de constituição de nova práxis.

Diante dos estudos dessa pesquisa, podemos concluir que a construção das identidades docentes se constitui como uma tarefa que acompanhará os/as docentes por toda a sua vida profissional. Considerando que, sendo formados dentro de um processo histórico-social, seus desejos e formações concorrem, em conjunto, para esse fim: construção das identidades docentes. Os desafios sempre existirão e serão benéficos no sentido de fazerem com que os/as docentes sejam os/as questionadores/as de si mesmos – crítico-reflexivos –, de suas práticas e de suas identidades e, assim, se mantêm em reflexão sobre que estudantes, que indivíduos, querem formar.

Sugerimos que outros estudos sejam realizados a partir desse, tomando dimensões empíricas, talvez, e se envolvendo com análises a partir de estudos de campo, nos quais os/as docentes possam discutir suas identidades, reconhecerem-se como profissionais que têm suas identidades em constante formação. A constituição de grupos focais, de grupos de estudos, de formações pedagógicas nas escolas por iniciativa dos/as próprios/as docentes parece ser um passo na autonomia constituinte da identidade de professores/as que se fazem necessários/as, indispensáveis nesses tempos de isolamento, de perda dos sentidos de comunidade/coletividade, de restrições fundamentalistas à ciência, de obscurantismos e negacionismos.

Refletir acerca da docência e manter a bandeira da identidade docente comprometida com a dimensão social, se afirmam potências que validam a práxis, a formação e as atitudes como baluartes da educação. De algum modo o/a professor/a se assegura como símbolo mesmo na sociedade líquida, volátil, em transformação, da contemporaneidade e a escola se estabelece como espaço pedagógico das relações plurais, da ciência e do conhecimento. A identidade docente como processualidade não se finda e não se absolutiza; mas se plenifica na concretude cotidiana do exercício, da práxis que, ao se reconhecer insuficiente, incompleta, não descansa, não se acomoda: busca, caminha, realiza o esforço do compromisso ético social, do conhecimento, da formação permanente.

REFERÊNCIAS

ALLAIN, Luciana Resende; COUTINHO, Francisco Ângelo. Identidade docente enquanto performatividade: um estudo entre licenciandos em biologia inspirado na teoria ator-rede. **Revista Pro-Posições** - *on line* - vol. 29, no. 3 Campinas Sept./Dec. 2018, pp. 359-382. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000300359&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ALMEIDA, Sandra Raquel de; PENSO, Maria Aparecida; FREITAS, Leda Gonçalves de. Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**. vol. 35. Belo Horizonte, 2019 Epub Dec 05, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100433&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ALONSO, Myrtes (org.). **O Trabalho Docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

AMORIM, Antônio; MORAES, Maria Helena de; SANTOS, Jocenildes Zacarias. A prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos: formação e saberes docentes na contemporaneidade. **Revista Educação e Políticas em Debate**, vol. 8, n. 3, p. 432-450, set./dez. 2019.n. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/50098/28071>>. Acesso em 20 jan. 2021.

ARROYO, Miguel González. **Pedagogia: Identidade Docente em Tempos de Crise - Reinvenção de Novas Possibilidades**. Universidade Católica do Brasil, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Lu6R1Pvq0el>>.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro - RJ: Jorge Zahar, 2005.

BEZERRA, Ciro; SILVA, Sandra Regina Paz da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. Anais eletrônicos. **VI Seminário REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/mercadorizacao_precarizacao.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição (1998)**. Constituição Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 e 28/2000 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000. p. 393.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2013.

COELHO FILHO, Mateus de Souza. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA, **Revistas UDESC**, 2018. Vol.3. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11502/8254>>. Acesso em: 16 maio 2020.

DUBAR, Claude. **A crise da identidade**: A interpretação de uma Mutação / Claude Dubar; tradução de Mary Amazonas Leite Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DURAND, Thomas. Estratégias para inovação: análise de competências na avaliação de mudanças estratégicas. *In*: Saches, Ron; Heene, Aimé. **Competence-based strategic management**. Chichester. Inglaterra: John Wiley & Sons, 1998. Tradução: Professora Simoni.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

FONTANA, Patrícia. **Saberes docentes e identidade do professor: biografias e trajetórias**. Dissertação de Mestrado em Educação. Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – RS, 2019.

GAMBOA, Sívio Sánches. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HIPOLYTO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação & Pesquisa**. Vol. 31 no. 1. São Paulo – SP, Jan./Mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004>. Acesso em: 27 fev. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto, Et. all. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-

292, 2014. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>. Acesso em: 02 jun. 2020.

KUHN, Martin. **O Professor: IDENTIDADE E PROTAGONISMO** - os muitos modos de dizer o ser e o fazer do professor e de se dizer. 2016. 261 p. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí 2016.

LACERDA, Caroline Côrtes. Problemas de aprendizagem no contexto escolar: dúvidas ou desafios? 2011. **Portal da Psicopedagogia**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1157>> Acesso em: 23 out. 2020.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas Pedagógicas para o século XXI: A sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis, RJ: Editora? , 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli A. S. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 15ª ed. São Paulo: EPU, 2014.

MACHADO, Liliâne Campos. (Coord.). Gestão dos Processos Formativos na Educação Básica. **Gestão da Educação**. Coordenação de Pedagogia UAB/UESC - Pedagogia 6º período. Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Montes Claros – MG: Editora Unimontes, 2013.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A Formação do professor pela pesquisa: ações e Reflexões, 1994. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Capítulo I: O passado e o presente dos professores. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1999. p.13-34.

NUNES, Teresa. **O que são saberes docentes?** Publicado em: 13 dez. 2017. Disponível em: <<https://pontodidatica.com.br/o-que-sao-saberes-docentes/>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

PEREIRA, Diniz Emílio Júlio. A Construção do Campo da Pesquisa Sobre Formação de Professores. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade** online, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul/dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/758/531>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Textos de Edson Nascimento Campos – (et. al.); Selma Garrido Pimenta (Org.). 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PLAFORMA ELEVA. Professores na pandemia: os desafios para quem ama o que faz. **Plataforma de Ensino**. Publicado em: 30 jul. 2020. Disponível em: <<https://blog.elevaplataforma.com.br/professores-na-pandemia/>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 3. ed. 1. reimp. São Paulo: Rêspel, 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Revista Educação & Linguagem**. São Paulo, v. 10, n. 15, p. 18-42, 2007.

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves. **Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores**. Tese de Doutorado. Unimep - Piracicaba, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v.1, n. 1, p. 9-23, outubro, 1998.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. **Educação em Revista**. Vol. 27, n. 3. Belo Horizonte – MG. Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000300011&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 ago. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009. pp. 73-102.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3ª. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012.

THURLER, Mônica Gather. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais?. **Revista Pedagógica**, ANO V, n. 17, Maio/jul. 2001, p. 17-21.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut; GONZAGA, Maria Teresa Claro Gonzaga (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá - PR: Eduem, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WINCH, Paula Gaida. **Formação da Identidade Profissional de Orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional: marcas de um possível coletivo**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria – RS: UFSM, 2009.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**. Vol. 17, nº 72, p. 88-96, fev./jun. Brasília, 2000.