

A formação das identidades docentes entre estudantes do curso de Pedagogia

Maria de Lourdes Ramos da Silva¹
Jonas Alves da Silva Junior²

Resumo: O artigo se propõe a identificar a importância atribuída pelos estudantes do curso de pedagogia à formação recebida, bem como às suas principais expectativas em relação ao exercício da profissão e à formação de suas identidades docentes. Para tanto, foi aplicado um questionário *online* a estudantes de Pedagogia de duas Universidades localizadas em ambientes diferenciados: uma privada, fixada no Município de Carapicuíba, São Paulo; e outra pública, situada em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. As conclusões da pesquisa apontam que, de um modo geral, os estudantes de ambos os cursos demonstram uma angústia difusa em relação ao desenvolvimento de seu trabalho enquanto professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental, principalmente como resultado das múltiplas tarefas que recaem atualmente sobre esse profissional.

Palavras Chave: Identidades profissionais docentes; formação de professores; curso de Pedagogia.

Abstract: This article proposes to identify the importance attributed by students of Pedagogy to the training received, as well as their main expectations regarding the exercise of the profession and the formation of their teaching identities. An online questionnaire was applied to Pedagogy students of two Universities in different environments: a private one, in Carapicuíba, São Paulo; and a Public University, in Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. The results found indicate that, in general terms, the students of both courses have a diffuse anguish about their work as teacher of Elementary Education.

Keywords: teaching professional identities; teacher training; pedagogy course.

Profissão, profissionalização e identidades docentes

A palavra profissão tem assumido inúmeros significados ao longo do tempo, dependendo sempre dos contextos, países e referências teóricas nos quais se insere, já que se trata de um termo complexo, de construção sociológica mutável, com algumas derivações terminológicas frequentemente utilizadas, tais como: profissionalização, profissionalidade e profissionalismo.

Com a finalidade de se aperfeiçoarem, os sujeitos que exercem uma dada profissão precisam estar sempre interagindo para se desenvolverem naquelas competências que se afiguram fundamentais ao exercício dessa profissão. Assim, tanto o termo profissionalismo como o de profissionalidade interferem no desenvolvimento profissional, que se constitui na dinâmica dialética entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento do grupo profissional.

¹ Professora Livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente dos Cursos de Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação da USP e pesquisadora da área de pesquisa: Linguagem, psicologia e educação. E-mail: mlramos@usp.br

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FE/USP), e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) e da graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É líder do LEGESEX - Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (UFRRJ/CNPq). E-mail: jonasjr@usp.br

No campo profissional docente, desde os anos 90, os estudos e pesquisas relacionados à profissão, profissionalização e identidades docentes têm aumentado de modo significativo e apresentam consenso quanto à definição dada ao termo, uma vez que os autores entendem que ele está relacionado à especificidade da ação docente, que é a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico-social.

Essa especificidade envolve um conhecimento profissional específico, bem como o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas ações, considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente. Grande parte dos autores coloca ênfase na construção de competências e no desenvolvimento de habilidades próprias ao ato de ensinar, adquiridas nas formações e nas experiências de trabalho do professor.

Em 1992 e 1995, foram publicadas duas coletâneas organizadas por Nóvoa (“Vida de Professores” e “Profissão Professor”) que influenciaram de forma decisiva o desenvolvimento das pesquisas sobre profissionalização docente. A partir dessas publicações, a profissionalidade docente passou não só a relacionar-se aos discursos que defendiam as reformas de ensino para reconhecimento da autonomia docente, como também passou a defender a especificidade de um conjunto de atividades específicas de uma profissão, já que essa profissionalização implica necessariamente em legislações, condições locais e cultura escolar como requisitos para o desenvolvimento profissional docente.

Profissionalidade e identidade docente

Verificamos que a profissionalidade docente se entrelaça a diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico; o modo de ser e de atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída com base nas demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar. Todos esses aspectos são conquistados durante a formação inicial e/ou continuada, assim como ao longo das experiências de trabalho do professor.

Para Morgado (2011), a docência deve ser vista como uma profissão que não tem encontrado o necessário reconhecimento social como agente de mudança, e acredita que a importância atribuída à escola depende basicamente da autonomia curricular a ser construída pelo corpo docente em relação aos seguintes aspectos: competência profissional, identidade profissional e profissionalidade docente.

Ao referir-se à autonomia curricular, o autor estabelece a importância de se criar condições para que cada escola possa administrar três aspectos básicos: 1-) planejar e operacionalizar um projeto formativo próprio que contemple os interesses da comunidade; 2-) decidir sobre as disciplinas e atividades que são mais adequadas ao seu contexto; 3-) organizar os recursos disponíveis e reunir pais, alunos e professores para a busca de uma educação verdadeiramente partilhada.

Ao destacar a importância da profissionalidade docente, o autor esbarra na ideia de desenvolvimento profissional, já que ela se refere a uma construção profissional que se dá de forma progressiva e contínua, bem como ao desenvolvimento de competências e da identidade profissional que se inicia no curso inicial de profissionalização e se prolonga ao longo de toda a carreira.

No caso das identidades docentes, tal interesse deve-se principalmente à busca por um maior entendimento sobre as mudanças individuais e coletivas que se operam

nos professores em seu trabalho docente ao longo de seu desenvolvimento profissional.

Esse entendimento é vital, pois embora a identidade seja o que define a nossa capacidade de falar e de agir, diferenciando-nos dos outros e ao mesmo tempo permanecendo nós mesmos, não podemos concebê-la apenas como a unidade monolítica de um sujeito, já que ela é sempre um sistema mutante de relações e de representações entrelaçadas de forma complexa e mutante (MELUCCI, 2004).

Por isso, podemos falar de muitas identidades que nos atravessam, tais como a pessoal, a familiar, a social e a profissional entre outras, já que a identidade é sempre uma relação que compreende nossa própria capacidade de nos reconhecermos e, concomitantemente, a capacidade de sermos reconhecidos pelos outros. Essa polaridade entre o auto reconhecimento e o reconhecimento por parte dos outros articula-se, por sua vez, com as dimensões de semelhança e diferença.

Os autores que defendem uma forte ligação entre profissionalidade docente e identidade profissional docente, tais como Silva (2007), Ambrosetti e Almeida (2009), Morgado (2011) e Flores (2014), consideram que a profissionalidade docente inclui o entendimento de como os docentes se situam e agem no contexto de trabalho, forjando uma identidade que tanto afeta como é igualmente afetada por esse contexto. Assim, esses autores concordam que o contexto de trabalho é fundamental para a constituição de profissionalidade docente.

Múltiplas identidades na profissão docente

Sansalieu e Dubar também nos trazem contribuições importantes relacionadas aos estudos da identidade docente. Sainsalieu (1985), que tem se dedicado ao estudo dos processos sociais da construção de identidades profissionais, defende que os contextos nos quais os sujeitos se movimentam e se relacionam constituem o eixo central dos processos de construção das identidades profissionais.

Já para Dubar (1991), as identidades sociais e profissionais típicas não são nem somente as expressões psicológicas de personalidades individuais nem somente os produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas lá do alto. Elas são construções sociais que pressupõem a interação entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, trabalho e formação.

Portanto, não se trata de definir uma identidade fixa, mas de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo sempre mutável. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe possa dar sentido e densidade.

A identidade profissional se constrói com base no modo como cada pessoa se apropria dos espaços nos quais interage e se percebe como sujeito. Tais representações são vitais, já que permitem a coexistência de diversas identidades docentes, de acordo com as diversas apropriações de experiências que são feitas pelos sujeitos ao longo de sua vida. Portanto, a identidade nunca é um dado adquirido e acabado, pois ela é permanentemente construída e (re)construída numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável.

Nesse sentido, os trabalhos de Ferreira (1996) e Nóvoa (1999) reiteram que a atividade docente é um processo de construção social e que apesar de suas inevitáveis lutas e conflitos foi se construindo em torno de duas dimensões básicas: a organização de um conjunto de normas e valores que orientam o exercício da atividade docente e a

construção de um corpo de conhecimentos e de técnicas específicas da profissão. Para Nóvoa (2017), a discrepância entre um estatuto social elevado e um estatuto econômico baixo acompanha, invariavelmente, toda a evolução da profissão docente, criando-lhe infinitas ambiguidades.

Tais ambiguidades, todavia, aumentaram ainda mais diante da inusitada expansão desenfreada da escola e diante da grande heterogeneidade de atores, públicos e contextos organizacionais criados por essa expansão que por sua vez favoreceu o rebaixamento das exigências relativas à qualificação para a docência e a degradação das condições físicas e humanas de trabalho nas escolas. Portanto, o futuro da profissão docente passa a depender cada vez mais das possibilidades e capacidades dos professores de se assumirem ou como atores reflexivos, autônomos e críticos ou apenas como meros agentes do sistema educativo e social.

A heterogeneidade da função docente

Ao pensar numa identidade única da categoria docente, bem como nos traços e diversos aspectos que caracterizam esse grupo tão heterogêneo, a característica mais genérica que se percebe é a de que todos se dedicam ao ensino. Entretanto, existem diferenças que só podem ser identificadas à medida que se estudam os seus efetivos processos de significação.

Entre os fatores que sustentam a heterogeneidade da profissão docente, verifica-se que os docentes representam uma categoria constituída, em sua maioria, por mulheres, pelo menos no ensino fundamental.

Além disso, podemos considerar ainda outros fatores que diferenciam os docentes tais como: o nível de ensino em que os professores ou educadores trabalham (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior), a disciplina ou disciplinas que lecionam (língua portuguesa, matemática, ciências, história), a situação profissional (efetivo, concursado, contratado), a habilitação acadêmica e profissional (bacharel, licenciado, especialização, mestrado, doutorado), o tempo de serviço e a posição na carreira, a localização e a dimensão da escola onde trabalham (urbana, rural), a experiência profissional (escolas onde trabalharam, cargos, funções e atividades específicas desempenhadas nas escolas e sistemas educativos), associações profissionais às quais pertencem, situações de estabilidade ou de mobilidade etc.

Em decorrência dessa heterogeneidade, as condições de trabalho e os interesses demonstrados pelos professores são extremamente marcados pela posição profissional e institucional que ocupam. Da mesma forma, as exigências relacionadas à formação e à qualificação profissional também são bem diversas.

Assim, a identidade profissional dos docentes pode ser vista como uma construção social na qual participam múltiplos fatores que interagem continuamente entre si, resultando numa série de representações por meio das quais os professores estabelecem, consciente e inconscientemente, diversas negociações das quais fazem parte suas histórias de vida, as condições concretas de trabalho com as quais podem verdadeiramente contar e o imaginário recorrente acerca dessa profissão que, por sua vez, é marcado tanto pelo histórico da função docente como pelos discursos que circulam na cultura escolar.

De um modo geral, os problemas relacionados à prática docente podem ser resumidos em torno a uma crescente desvalorização social, econômica, política e cultural, às mudanças curriculares e consequentes dificuldades relacionadas ao exercício profissional e à ausência de uma visão pedagógica que se fundamente na

necessária articulação teórico-prática que deveria ser desenvolvida durante a formação inicial e que termina por não acontecer devido às precárias condições acadêmicas dos cursos de formação de professores.

Se considerarmos que a identidade representa um dos pilares da formação da consciência histórica docente, a valorização da memória histórica dos alunos e professores é importante para entender os tipos de consciência histórica por eles manifestados. Tal aspecto torna-se importante, à medida que a identidade profissional docente parece estar na encruzilhada entre uma valorização do ensino humanista e crítico presente nos cursos de formação de professores, e uma crescente e perversa realidade existente nas escolas que visa principalmente à formação de habilidades para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho.

Por outro lado, o ensino virtual abre um leque de novos estudos e pesquisas que, por sua vez, se fundamentam em novas relações entre professores e alunos e entre alunos e aprendizagem, impondo aos docentes a necessidade emergente de aquisição de novas habilidades e de competências relacionadas a essa nova forma de atuação.

Segundo Nóvoa (2017) a docência, enquanto profissão, implica na aquisição de um conjunto de conhecimentos, comportamentos, disposições, destrezas, atitudes e valores que mobilizam e potencializam as ações pedagógicas do professor na interação com seus alunos durante o processo de aprendizagem.

Por essa razão, para o autor, os conceitos de *habitus* e campo, desenvolvidos por Bourdieu, configuram claramente o conjunto das exigências da teoria (conhecimentos científicos) e da prática (experiência no campo escolar e na sala de aula) para o desenvolvimento das atividades desenvolvidas em aula.

Para Nóvoa (2017), a profissionalidade torna-se condição necessária para a qualidade do exercício profissional, pois, ancorada no *habitus* profissional, viabiliza o desenvolvimento das ações adequadas e incorporadas no campo profissional, sem que seja necessário, a cada momento, reconstituir racionalmente todas as “jogadas” possíveis para o desenvolvimento das ações/estratégias consideradas adequadas. Assim, são as “razões práticas”, derivadas dos *habitus* incorporados pelas ações experimentadas no “campo” escolar, que poderiam fundamentar uma boa formação profissional.

O estudante de pedagogia e suas identidades

Com o objetivo de identificar a importância que os estudantes do curso de pedagogia atribuem à formação recebida, bem como suas expectativas em relação ao exercício da profissão docente e à formação de suas identidades docentes, aplicamos um questionário *online* a estudantes do 4º semestre do Curso de Pedagogia de duas Universidades localizadas em ambientes diferenciados. Uma delas é privada, localizada no Município de Carapicuíba, São Paulo, e a outra é pública, localizada em uma cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro. Os respondentes das duas Universidades pertencem a uma classe social desfavorecida, que enfrenta grandes dificuldades econômicas.

O número de respondentes foi de 15 estudantes de São Paulo e 13 do Rio de Janeiro, todos do 4º semestre. Verificou-se apenas um elemento do sexo masculino em cada amostra e todos frequentam o curso noturno.

Assim, a quase totalidade dos respondentes foi do sexo feminino, com idades entre 27 e 45 anos e 90% residem ao redor das Universidades pesquisadas. Na Universidade paulista, 63% dos estudantes concluíram o Ensino Médio há mais de dez

anos e trabalham em diversos campos ocupacionais. Tais dados ajudam a entender as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas pelos participantes do curso, pois uma porcentagem significativa parou de estudar já há algum tempo. Já na Universidade Federal, a amostra é de estudantes mais jovens (entre 17 e 31 anos) e apenas 33,3% trabalham em outros setores.

As perguntas versaram sobre as principais razões que propiciaram a escolha pela docência e pelo curso de Pedagogia; as principais razões que levam o professor a sentir-se realizado enquanto profissional; as maiores dificuldades enfrentadas pelo professor em seu trabalho cotidiano; as expectativas em relação à formação oferecida no curso de pedagogia e as razões que o encaminharam para a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação às principais razões que os levaram a escolher o Curso de Pedagogia, 88,9% dos estudantes paulistas apontaram a importância de poder ensinar e de acompanhar o/a estudante desde a infância, 33,3% já desenvolviam atividades de docência e quiseram aprofundá-las e 33,3% indicaram a necessidade de assumir maior liberdade e autonomia no trabalho docente. Já no curso de pedagogia fluminense, 55,6% escolheram o curso de pedagogia porque já desenvolviam atividades de docência e quiseram aprofundá-las; 38,9% indicaram a necessidade de assumir maior liberdade e autonomia no trabalho, e 38,9% escolheram o curso porque valorizavam o relacionamento afetivo com os alunos.

Quanto às principais razões que levam o professor a sentir-se realizado, 72% dos estudantes do curso de pedagogia paulista indicaram o fato de poder conscientizar as pessoas e de contribuir para a melhoria do país; 66,7% apontaram o fato de estar em constante processo de aprendizagem, e 44,4% se sentem realizados quando conseguem passar informações e conhecimentos. Já no curso de pedagogia fluminense, 66,7% indicaram o fato de estar em constante processo de aprendizagem; 55,6% quando o relacionamento entre professor e aluno é gratificante, e 50% indicaram o fato de poder conscientizar as pessoas e contribuir para o desenvolvimento do país.

Em relação às principais dificuldades que o professor enfrenta atualmente, 66,6% dos estudantes paulistas apontaram a violência na escola; 44,4% indicaram a adequação do conteúdo à realidade dos alunos, e 22,2% apontaram a disciplina em sala de aula. Já entre os estudantes fluminenses, 61,1% indicaram a dificuldade de adequar o conteúdo à realidade dos alunos; 61,1% indicaram a desvalorização do magistério e 50% indicaram a falta de infraestrutura da escola.

Quanto às expectativas em relação à formação oferecida no curso de pedagogia, os estudantes dos dois cursos apontaram em primeiro lugar a preparação teórica e prática que lhes permita atuar na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental (66,7% e 77,8%). Em segundo lugar, os estudantes esperam que o Curso de Pedagogia os prepare para transmitir com clareza os diversos conteúdos de modo que os alunos aprendam consistentemente (55,6%) e para lidar com tranquilidade com os problemas que ocorrem na sala de aula. (61,1%). Tais porcentagens realçam a importância de se considerar a teoria e a prática nos Cursos de Pedagogia, pois nesses cursos o trabalho em sala de aula é invariavelmente colocado em segundo plano, enfatizando a aplicação de conhecimentos filosóficos, antropológicos, políticos, históricos e econômicos à educação. O estágio supervisionado é muitas vezes uma disciplina relegada e, às vezes, até inexistente.

Além desses aspectos, deve-se apontar que a grande maioria dos alunos dos cursos de Pedagogia traz consigo limitações construídas ao longo de uma educação básica de má qualidade e que por sua vez se revelam na dificuldade de compreender os textos, de escrever corretamente e de conhecer conceitos científicos imprescindíveis. Por isso, é vital que o Curso de Pedagogia forme professores que dominem a língua

escrita e os principais conceitos matemáticos que lhes permitam ensinar os alunos de forma coerente.

Quanto às razões que fundamentam suas escolhas em tornar-se professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a grande maioria de estudantes paulistas e cariocas indicaram tratar-se de uma escolha pessoal (66,6% e 77,8%). Em segundo lugar, assinalaram mercado de trabalho difícil em outras áreas (27,8% estudantes do Rio), reprovação no vestibular de outros cursos e pouca matemática na matriz curricular (22,2% de alunos de São Paulo).

Considerações finais

Nas respostas obtidas pelos alunos paulistas e fluminenses, verifica-se que o curso de Pedagogia foi escolhido porque grande parte dos estudantes já desenvolvia atividades de docência antes de iniciar esse curso e quiseram desenvolvê-las, visando assumir maior liberdade e autonomia em seu trabalho. Verificamos, dessa forma, que são principalmente as oportunidades de desenvolver a docência já iniciada frequentemente em escolas particulares e em igrejas da comunidade que propiciaram o interesse pelo curso de pedagogia.

Já em relação à realização enquanto professor do início do Ensino Fundamental, os respondentes indicaram principalmente o fato de poder conscientizar as pessoas e de contribuir para a melhoria do país, indicando uma preocupação com a formação dos alunos em relação aos rumos que a política nacional enfrenta nos dias atuais.

De modo geral, os estudantes de ambos os cursos demonstram uma angústia difusa em relação ao desenvolvimento de seu trabalho enquanto professor dos primeiros anos do ensino fundamental, principalmente como resultado das múltiplas tarefas que recaem atualmente sobre esse profissional.

Consideram que o tempo que deve ser dedicado ao ensino fica prejudicado em detrimento de tarefas que não deveriam ser de sua responsabilidade, mas que acabam por interferir de modo decisivo no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, tais como aquelas relacionadas à violência na escola e à falta de infraestrutura da escola, já que na maioria das vezes o sucesso obtido pelo professor decorre mais das interações conseguidas em classe do que pelos saberes que transmite. Esse sucesso, por sua vez, se associa intimamente às expectativas que o professor alimenta em relação ao aluno idealizado em contraposição ao aluno concreto com o qual se relaciona na sala de aula.

Assim, os futuros professores reconhecem que além das dificuldades relativas aos aspectos técnico-pedagógicos (explicações em aula, estratégias repetitivas), há aquelas decorrentes da interação entre professor e aluno e que interferem de modo decisivo na aprendizagem do aluno. A importância dessa interação reside no fato do professor representar, em sala de aula, o transmissor dos padrões da cultura e no fato de ser responsável pela avaliação de algumas qualidades socialmente consideradas como fundamentais, já que a escola é o ponto de passagem entre a identificação familiar e a identificação do grupo social externo.

Em relação às expectativas relacionadas às contribuições do Curso de Pedagogia para a formação docente, os estudantes esperam que ele possa ajudá-los a dominar os conhecimentos relativos aos saberes e suas relações com as práticas docentes, que os ajude a saber transmitir com clareza os diversos conteúdos de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências, e a saber lidar com os inúmeros problemas de comportamento que ocorrem na sala de aula, já que estes são, muitas vezes, decisivos para o alcance de seus objetivos educativos junto aos alunos.

A maioria dos estudantes dos dois cursos contemplados na amostra declarou que a escolha pelo curso de pedagogia foi antes de mais nada uma escolha pessoal e ocasionada em grande parte pela dificuldade encontrada no mercado de trabalho em outras áreas, bem como reprovações no vestibular em outros cursos e busca por cursos onde não houvesse uma carga expressiva de matemática em seus currículos.

Consideramos que um dos principais problemas do curso de Pedagogia é a sua desarticulação no campo de trabalho, além das dificuldades de um corpo discente com uma formação precária desde a educação básica e condições insuficientes para se dedicar aos estudos. A necessidade de uma maior ênfase na prática e nas relações teoria/prática revelada pelos estudantes do Rio e São Paulo estaria provavelmente na demanda por aquisições do “habitus profissional”, ou seja, de “razões práticas” para o exercício profissional.

Por outro lado, a Universidade, enquanto detentora dos processos de formação do professor e dos conhecimentos científicos, tende a desvalorizar o ensino, o professor da educação básica e os conhecimentos práticos da atuação profissional.

Se considerarmos que nenhuma formação inicial consegue dar o suporte necessário para o exercício profissional, é na inserção no mercado de trabalho, por meio da própria atuação profissional que serão propiciados elementos para que o professor desenvolva atitudes e habilidades que lhes possibilite aprimorar-se profissionalmente. Como vimos, os estágios, como primeiro momento dessa articulação, têm se mostrado inteiramente inadequados, tendo em vista seu caráter predominantemente burocrático. Em contraponto, verificamos que as condições do trabalho apresentadas ao docente no sistema escolar privado e público são muito adversas ao aperfeiçoamento profissional, com exceção de um pequeno número de escolas que se destacam no cenário educacional.

Referências

AMBROSETTI, N. B; ALMEIDA, P. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

BOURDIEU, P. Le champ littéraire. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 89, p. 3-46, 1991.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: ESTRELA, Albano; CANÁRIO, RUI; FERREIRA, Júlia (orgs) **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa:Universidade de Lisboa, 1996, pp 45-52.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Identidades dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In: ESTRELA, Albano; CANÁRIO, Rui; FERREIRA, Júlia (orgs) **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: IV Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, vol. I, Universidade de Lisboa, 1996, p. 309-328.

FLORES, Maria Assunção (ORG) **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Almedina, 2014.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. RS: Unisinos, 2004.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, vol 47, nº 166, outubro-dezembro, 2017, pp 1106-1133

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, FEUSP, vol. 25, n. 1, p 1-21, jan-jun, 1999.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **A Profissão Professor**. Porto: Porto Edt, 1995, p. 63-80.

SAINSAULIEU, Renaud. **Sociologie de l'organization et de l'entreprise**. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1985.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos. Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In SILVA, E.R.; UYENO, El.Y.; ABUD, M.J.M. **Cognição, afetividade e linguagem**. Taubaté, S.P, Cabral Edt. Universitária, 2007, pp 235-259.

_____. A complexidade inerente aos processos identitários docentes. In:
Notandum Libro 12, São Paulo/Porto, N 12, 2009, pp 45-58.

Recebido para publicação em 07-05-18; aceito em 08-06-18