

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.022

IDENTIDADE DOCENTE E IMPLICAÇÃO PEDAGÓGICA: O DESAFIO DA FORMAÇÃO NA CAPACITAÇÃO DE ALFABETIZADORES¹

Sandra Raquel de Almeida²
Maria Aparecida Penso³

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa que teve por objetivo: investigar como as características constitutivas da identidade docente presentes nas narrativas das professoras alfabetizadoras impactaram suas atuações pedagógicas em contexto de alfabetização e suas implicações com a transformação da rea-

- 1 Trata-se de resultado de pesquisa de Doutorado em Psicologia da 1ª autora defendida na Universidade Católica de Brasília DF em 2019, tendo a 2ª autora como Orientadora.
- 2 Graduada em Pedagogia pela UNIDESC-GO e Psicologia pelo IESB-DF; Especialização em: Psicopedagogia, e Educação em e para os Direitos Humanos na Diversidade Cultural pela UnB; Mestre e Doutora em Psicologia pela UCB-DF; Formação em Psicanálise Clínica; Cursando Especialização em Neuropsicologia – IEPSI-DF, Realizando Estágio de Pós-Doutorado – UCB-DF; Sócia administradora e psicóloga – ICA-PSIC EMANCIPAR – EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA; Pesquisadora na área de Educação e Psicologia: Formação de professores, Alfabetização e letramento, Intervenção psicossocial e psicoemocional: cuidando de quem cuida. sandraraquelalf@email.com Lattes autor: CV: <http://lattes.cnpq.br/6494730319841625>; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0175-2805>
- 3 Graduada em Psicologia pela UnB; Mestre e Doutora em Psicologia pela UnB; Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense; Terapeuta de Casais e Família; Professora do Curso de Graduação e Pós-Graduação dos cursos Psicologia e Medicina na UCB, pesquisadora nas áreas de Psicologia Conjugal e Familiar, Psicologia Social Comunitária e Psicologia Jurídica; pertence aos Grupos de Pesquisa SOCIUS, Diálogos em Sociologia Clínica e Núcleo de pesquisa e intervenção: exclusão social, violência urbana e subjetividade. É membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Psicologia (ANPEPP). mariaparecidapenso@gmail.com. Lattes autor: CV: <http://lattes.cnpq.br/3396880960078456>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1200-8088>

lidade social dos estudantes em maior risco de vulnerabilidade. Utilizou-se a abordagem qualitativa em busca da construção de um conhecimento construtivo-interpretativo. Os procedimentos de coletas de dados envolveram: entrevistas semiestruturadas, construções de genograma e relatos autobiográficos. Os resultados evidenciaram que as características presentes nas narrativas das professoras investigadas que compuseram suas identidades docentes, impactaram diretamente em seus estilos pedagógico e relacional com seus estudantes. Entende-se que, o desafio da formação de professores para atuarem no início da escolarização, em especial na fase de alfabetização, demanda de uma mudança paradigmática capaz de fazer com que os processos subjetivos dos professores ocupem a centralidade nas capacitações, seja na formação profissional inicial, seja em percursos de formação continuada. Partindo dos resultados encontrados, considera-se que, ir ao encontro do sujeito desejante do professor e da professora e suas histórias de vida, constituirão possibilidades de reconhecimento de suas escolhas inconscientes, podendo assim, por meio da reflexividade, promover a mudança de suas percepções sobre o ser professor ancoradas nas heranças familiares e culturais, para uma percepção consolidada em um pensamento conceitual, que lhes permitem desenvolver as competências: epistêmicas, metodológicas, relacionais e afetivas, inerentes à profissionalidade docente, garantindo assim, o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para atuarem efetivamente com a complexidade que envolve o processo de alfabetização e letramento em contexto de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Identidade docente, Implicação pedagógica, Formação profissional docente.

INTRODUÇÃO

O tema aqui em discussão trata-se do processo de constituição da identidade docente de professoras alfabetizadoras. Teve como objetivo investigar como as características constitutivas de suas identidades docentes impactam suas atuações profissionais e em suas implicações com a transformação da realidade social através dos modelos teóricos, metodológicos e relacionais adotados. A escolha dos sujeitos desta investigação se deu por considerar o papel fundamental deste profissional para garantir o pertencimento dos estudantes de contexto de pobreza à cultura dos usuários da língua escrita. Conforme afirma Soares (2021, p. 9) “consideremos a aprendizagem da língua escrita, condição necessária para a continuidade do processo de escolarização em todas as áreas e todos os níveis de ensino”. Portanto, não se apropriar das habilidades de leitura e escrita amplia o fracasso escolar ao longo de toda a vida acadêmica.

O censo escolar de 2022 revela que de 2011 à 2020, os índices de aprovação nos Anos Iniciais tiveram uma crescente em âmbito nacional em quase todos os anos sendo: 2011, 91,2%, 2012, 91,7%, 2013 e 2014, 92,7%, 2015 e 2016, 93,2%, 2017, 94,0%, 2018, 94,2%, 2019, 95,1 e 2020, 98,5%. Já em 2021, ano impactado pela pandemia, os índices de aprovação caíram para 97,6% (BRASIL - INEP, 2023). Por outro lado, a aprovação nos Anos Iniciais pode não representar promoção de aprendizagens. Isso porque, os resultados de proficiência em leitura relatados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2018 retratam que 50% dos estudantes brasileiros não obtiveram o nível básico em leitura. (BRASIL - INEP, 2019). Os dados acima revelam o tamanho da dívida social que o Brasil mantém com a população vulnerável em decorrência da desigualdade estrutural como fruto da violação da dignidade humana em que historicamente o Estado e a sociedade como um todo vêm cometendo com a parcela brasileira mais pobre. Tal realidade, convoca os responsáveis pela formação de professores a reverem suas práticas de ensino em

busca de detectar os pontos nevrálgicos que vêm sendo negligenciados. Um destes pontos, evidenciado nesta pesquisa é a desconsideração da constituição da identidade docente como elemento impactante na aquisição de competências profissionais que leve em conta a complexidade que é promover o acesso ao capital cultural da língua escrita aos sujeitos marcados pelas desigualdades de oportunidades.

Os referenciais teóricos adotados nesta pesquisa foram a Psicossociologia e Sociologia Clínica em diálogo com a Educação Libertadora. A Psicossociologia Francesa e a Sociologia Clínica, por considerarem o sujeito como um ser social que precisa ser respeitado em sua singularidade e em sua capacidade de evolução e de aprendizagem, afastam de epistemologias centradas prioritariamente no indivíduo. Dessa forma, buscam compreendê-lo em sua gênese social, concebendo a sua constituição, a partir das necessidades de corresponder tanto às demandas de sua singularidade como às de seu grupo de pertença. Defendem, assim, que os fenômenos afetivos e inconscientes afetam as condutas e as representações individuais e coletivas (BARUS-MICHEL, 2004; BARUS-MICHEL, ENRIQUEZ, LÉVY, 2005; GAULEJAC, 2014). Para Barus-Michel (2004), o processo de subjetivação se dá pelo entrelaçamento dos dois aspectos (social e individual), levando o sujeito a negociar entre as necessidades de pertencer à sua linhagem social e cultural, ao mesmo tempo em que necessita construir seu processo de diferenciação e singularização.

Segundo os postulados da Educação Libertadora, o sujeito humano se constitui a partir das relações que se estabelece “no mundo e com o mundo”. A partir da pluralidade de relações que o sujeito tece ao longo de sua trajetória, vai construindo a realidade, que lhe é, ao mesmo tempo, plural e singular (FREIRE, 2010). Partindo desta concepção de sujeito, intui-se que os aportes teóricos aqui apresentados, permite compreender como este sujeito professor constrói suas relações com este mundo por meio da identificação de elementos que compõem sua identidade docente. Esta, por sua vez, leva-o a assumir a sua autoria no fazer pedagógico ou o mantém enclausurado em processos de reproduções mecânicas da realidade.

A identidade trata-se de uma construção essencialmente psicossocial. Ela se instala para manifestar o sentimento de ser, de coerência e de unidade do sujeito na definição de sua singularidade. Para Brito et al (2008), o conceito de identidade contribui para compreender a influência da trajetória social no exercício da profissão docente, considerando que o estilo de atuação também é resultado da identidade profissional, construída a partir das identificações interiorizadas ao longo de sua trajetória social. É da construção identitária, em suas várias facetas, que emergirá a identidade profissional (DUBAR, 2005). A identidade docente é aqui compreendida a partir de quatro categorias construídas a partir de uma pesquisa de revisão sistemática, sendo elas: 'Identidade missionária', 'Identidade instrumental', 'Identidade proletária' e 'Identidade profissional'.

Identidade missionária, representada nas subcategorias: visão redentora, papel feminino, poder e prestígio. Em solo brasileiro, esta categoria é inaugurada com a chegada dos jesuítas. Já na década de 1960, é reforçada pelo modelo da pedagogia agostiniana em especial pela posição de prestígio conferida ao professor que recebe a incumbência de transmitir os valores morais da camada dominante da sociedade. Neste modelo, a disciplina e obediência são as qualidades mais almejadas como forma de 'cuidar' dos mais pobres e torná-los dóceis e adaptáveis (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019).

Identidade instrumental, identificada pelas subcategorias: visão funcionalista, postura centralizadora e controle do Estado. No Brasil sua construção se dá por meio da regulação do Estado como medida de controle social com o modelo de educação tecnicista. O professor assume o papel de transmitir os conhecimentos definidos pelas normatizações do Estado. A relação que estabelece permanece pautada na heteronímia em detrimento da autonomia, tanto em relação ao professor com seus superiores como sua relação com os estudantes. Esta categoria preserva algumas características da identidade missionária como: o professor ocupa a centralidade do processo de ensino-aprendizagem, assume o papel de guardião da ordem e do controle, permanece o desejo de poder

e prestígio no exercício da docência (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019).

Identidade proletária, composta pelas subcategorias: trabalhadores assalariados, luta de classe, precarização das condições de trabalho, relação de poder (explorador / explorado), desprestígio e desvalorização da força de trabalho. Esta categoria foi definida à luz dos fundamentos do Materialismo Histórico. Iniciou sua construção através da relação estabelecida entre patrão e empregado no sistema industrial capitalista por meio da comercialização da força produtiva do proletário para o detentor do capital material enraizada em um regime de exploração e alienação. A docência, surgindo como uma profissão predominantemente feminina, como sendo extensão das atividades do lar, as mulheres trabalhadoras assumem jornadas exaustivas, com baixa remuneração, não dispendo de tempo e recursos financeiros para investir em formação que lhe permitiria maiores condições de operar com a reflexividade (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019).

Identidade profissional, compostas pelas subcategorias: competências e habilidades específicas da profissão, visão interacionista das aprendizagens, razão social da profissão, visão política da educação, consciência de classe, sentimento de pertença e afetividade. Esta categoria é definida como atividade laboral ancorada em um conjunto de saberes, competências, habilidades e conhecimentos definidores da especificidade da profissão de professores, diferenciando-a das demais, conferindo ao sujeito um lugar de pertencimento a esta categoria profissional. As subcategorias encontradas na revisão sistemática que orientaram a formulação da categoria identidade profissional docente, abarcam tanto os aspectos subjetivos quanto objetivos, o pessoal e social. Esses elementos vão sendo incorporados na identidade profissional por meio do processo sócio histórico e cultural conforme as interações sociais e as representações simbólicas interiorizadas por cada sujeito (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019).

METODOLOGIA

Nesta investigação foi adotada a abordagem qualitativa, por esta permitir uma investigação em profundidade, na busca da construção de um conhecimento construtivo-interpretativo (GONZÁLEZ REY, 2005). O processo de construção da informação defendido por este teórico, se define pelo caráter ativo do pesquisador e pela sua responsabilidade intelectual na construção teórica resultante da pesquisa. Nesta pesquisa foram utilizadas as narrativas de seis participantes para a reconstrução de suas histórias de vida como recurso para a compreensão do fenômeno social aqui em discussão. A metodologia que utiliza história de vida não tem como objetivo a revelação da verdade, mas sim, propiciar situações que visem tanto à compreensão pessoal quanto acadêmica, através dos relatos da história de vida do sujeito focado em questões específicas. Todavia, o que de fato importa é se estas interpretações são portadoras de sentido (GAULEJAC, 2009).

A aproximação do campo se deu mediante aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Psicologia, cujo parecer foi emitido com o nº: 2.209.421, assim como assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os instrumentos utilizados na coleta das informações foram: roteiro de entrevista semiestruturada, roteiro de entrevista para a construção do genograma e relato autobiográfico. Os procedimentos de aplicação destes instrumentos conduziram às participantes narrarem suas experiências nos espaços familiar, em seus contextos escolares e socioculturais, contexto de formação e atuação profissional, buscando compreender as articulações deste vivido na construção de suas identidades docentes com as relações presentes em suas atuações pedagógicas voltadas para os estudantes provenientes de contextos desfavorecidos socialmente, permitindo assim analisar suas implicações com a transformação desta realidade.

Para organizar os resultados foram reconstruídas as histórias de vida das professoras através das informações obtidas pelos diversos instru-

mentos utilizados com foco no objeto de estudo, iniciando em seguida os procedimentos de análise das informações para levantamento dos indicadores e construção das Zonas de Sentido. Para Gonzalez Rey (2005), os indicadores são responsáveis pelo desenvolvimento permanente de hipóteses, a partir de um modelo teórico em construção. Eles permitiram visualizar, de forma indireta, informações ocultas aos sujeitos revelando, assim, seu caráter de profundidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

IDENTIDADE DOCENTE: HERANÇAS E DELEGAÇÕES FAMILIARES

Aqui apresenta-se um recorte dos resultados reunidos na 1ª zona de sentido: *Influência familiar e identidade docente: o estudo como base para o trabalho e a escolha pela docência como herança de mulheres cuidadoras*. De acordo com os achados nesta pesquisa, a escolha profissional foi fortemente marcada pela transmissão familiar, uma vez que, a maioria das participantes tinham membros da família professoras, corroborando com resultados da pesquisa de Almeida e Magalhães (2011). Para essas autoras, até o período da revolução industrial, a transmissão familiar da profissão demarcava essa relação. Gaulejac (2005) afirma que as mudanças que operam no seio da sociedade não ocorrem de forma brusca e que os traços culturais de um período podem permanecer sofrendo adaptações e/ou transformações parciais, que atuarão como injunções sociológicas e psicológicas, conduzindo as escolhas inconscientes do sujeito.

A transmissão da função de cuidadora apareceu como uma característica enraizada nas mulheres das famílias das participantes. Considera-se que a transmissão da função feminina de cuidado também está ancorada na cultura tradicional e esta prática social vai se repetindo de geração em geração. Nesse sentido, estas participantes, sendo reforçadas pela forte identificação com as mulheres cuidadoras de seu grupo familiar, ou pela experiência de cuidar dos próprios irmãos ou de ser cuidada por uma

irmã, vão buscar a definição profissional vinculada ao papel feminino de cuidado como uma injunção sociológica e psicológica (GAULEJAC, 2006).

Quanto à transmissão dos princípios fundamentais, em primeiro lugar: foram responsabilidade e valorização do estudo e do trabalho; respeito e honestidade em segundo; amor e solidariedade em terceiro, aceitação às diferenças em quarto; união, resiliência e persistência em quinto; autonomia, obediência, paciência, diálogo, humildade e esperança em sexto. As participantes atribuíram tais princípios como valores herdados de seus membros familiares, sendo a grande maioria de figuras parentais e outros de algum membro da família extensa. Considera-se que estes princípios transmitidos no seio familiar, são responsáveis por dois aspectos constituintes do núcleo psíquico do sujeito, que é a idealização e sublimação. Para Enriquez (2005), “o mundo em que vivemos seria um universo entregue apenas às relações de força se não assentasse em ideais suficientemente partilhados e interiorizados pelos indivíduos” (p. 99). A respeito da idealização, Enriquez define duas instâncias necessárias para que ela se estabeleça. A primeira é definida pelo Ego Ideal responsável pelos sentimentos de onipotência narcísica. A segunda, pela castração edipiana. É esta última que levará a criança a internalizar os interditos parentais que originarão a instância do Superego responsável por levar a criança a se identificar com o discurso representativo da lei, que assume a função de transmitir os valores da sociedade e da família. Observa-se, então, que tais princípios transmitidos constituem a instância do Superego das participantes, portanto, encontram-se no núcleo de suas constituições identitárias, que, por sua vez, tornam-se a base de suas identidades docentes.

Em relação às funções parentais de cuidados afetivo e protetivo, os resultados apontaram que foram garantidos na infância das participantes, seja exercido pelas figuras parentais, seja por algum membro da família extensa. O amparo afetivo, definido como função materna corresponde ao espaço de pertencimento no desejo do outro, que originará o vínculo afetivo estruturante do sujeito em suas relações primárias com a mãe ou

com quem exercer para com a criança a função de acolhimento (PAIN, 1999). É desse vínculo que se constituirá a instância psíquica responsável pelo surgimento do ideal de ego, fonte do investimento narcísico. O vínculo protetivo, definido como função paterna é constituído por meio da relação da criança com a figura primária representante da lei. É quem irá delinear o contorno do sujeito, através do estabelecimento das regras definidas culturalmente, para que este, seja incluído como pertencente ao grupo social primário (GAULEJAC, 2009; ENRIQUEZ, 2005). Os resultados revelaram que as participantes conseguiram através de suas interações familiares internalizar as funções materna e paterna, que são estruturantes do sujeito. Assim, elas se inscreveram em suas constituições identitárias tanto a valorização do vínculo afetivo, quanto o reconhecimento das regras estabelecidas culturalmente.

Quanto à delegação familiar, a busca de superação do histórico familiar de violência e desamparo, esteve presente nas narrativas de cinco das seis participantes. Houve prevalência de repetições da história transgeracional de violência. Mas teve caso em que os pais conseguiram interromper o ciclo da violência familiar. Observa-se que as transformações adaptativas vão sendo efetivadas a cada geração. No entanto, não ocorre uma ruptura com os padrões estruturais das gerações precedentes. Mas a cada nova geração se transmite tanto o que precisa ser conservado para manter a filiação àquela determinada linhagem, como as delegações a respeito das transformações necessárias que a geração anterior não conseguiu efetivar (BARUS-MICHEL, 2004; GAULEJAC, 2014; 2001; MORAIS; MORATO, 2011). Nessa direção, os resultados indicaram que uma das delegações, que as gerações anteriores incumbiram à geração atual das participantes, foi a de transformar, de interromper um ciclo de sofrimento provocado por situações de violência e desamparo afetivo ocorrido nas gerações que as precederam.

A busca de superação da pobreza, trabalho físico pesado e de pouca instrução, apresentou como unanimidade nas histórias familiares das participantes. Gaulejac (2006) afirma que a pobreza gera em determinados

sujeitos um sofrimento psíquico que tem origem no social. Instala-se um receio em estar ocupando espaços que não lhes ‘pertencem de direito’, surgindo a vergonha, que é produto do medo de ser apanhado como um impostor, que causaria grande humilhação. Considera-se que a causa objetiva de as famílias delegarem as suas filhas a transformação de suas histórias de pobreza pode ser justificada pelo desejo de que elas superassem as dificuldades financeiras. Todavia, o sentido subjetivo poderia ser que elas pudessem apagar a mancha que vincula à pobreza, às situações de humilhação e inferioridade. Desejando superar a vergonha gerada pelo contexto de pobreza, as famílias das participantes atribuem aos estudos de suas filhas o papel de transformar a realidade que elas não conseguiram. Assim, através do incentivo e exigência com os estudos por parte das figuras parentais, elas aproveitaram as oportunidades para cumprir a delegação recebida.

Quanto à docência como projeto pessoal incorporando às expectativas familiar, os resultados revelaram a unanimidade entre as participantes de um projeto familiar tendo o estudo como base para o trabalho. Assim, o objetivo deste projeto seria impedir a repetição das histórias de suas figuras parentais, que por falta de estudos tiveram que realizar trabalhos pesados. *“Eu não posso dar riqueza. A única coisa que eu posso ajudar é no estudo (Laís)”*. É no processo de confrontação entre duas forças, a advinda da socialização, e da necessidade de singularização que, através do mecanismo de reflexividade, se constrói a capacidade de pensar, de se afirmar e de se assumir os próprios desejos (BARUS-MICHEL, 2004; GAULEJAC, 2009). Através da relação dialética de assujeitamento e de subjetivação, as participantes puderam tomar consciência de si mesmas. Assim, em decorrência das exigências parentais em relação aos estudos, elas se apropriaram de aparatos intelectuais e simbólicos que lhes permitiram definir a docência como um projeto pessoal incorporando o projeto familiar de transformar a realidade por via do trabalho.

O sujeito é definido aqui como aquele que “aspira à unidade e à continuidade no próprio seio da sua divisão e das suas rupturas” (ARDOINO;

BARUS-MICHEL, 2005, p. 204). Encontra-se em um projeto que tem como alvo, a preservação da memória e a capacidade de se lançar no futuro. A subjetividade é inscrita como atributo natural do sujeito em que o imaginário e os afetos são preponderantes. Todavia, essa instância necessariamente é articulada à dimensão objetiva para constituir o sujeito em sua totalidade (BARUS-MICHEL, 2004, GAULEJAC, 2009). O projeto de vida das participantes buscou preservar esta memória, ao mesmo tempo em que se lançou como possibilidade de transformar aquilo que seus antecessores não conseguiram. buscou articular o passado com o futuro e corresponder às aspirações do social e da própria singularidade (ARDOINO; BARUS-MICHEL, 2005; BARUS-MICHEL, 2004). Os projetos de vida dessas professoras foram orientados pelo desejo de corresponder ao investimento familiar e sua crença de que o estudo é a base para a transformação da realidade social. Soma-se a isto a herança recebida de mulheres cuidadoras. Desta forma, a profissão docente assume em seus projetos de vida um lugar preponderante. Passa então a ser concebida por estas professoras como estratégia de transformação da realidade familiar marcada pela pouca instrução e trabalho manual, ao mesmo tempo que incorpora a possibilidade de formação superior e desenvolvimento de trabalho intelectual, além da manutenção da função de cuidadoras.

COMPETÊNCIAS CONSTITUTIVAS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: AVANÇOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO

Aqui discute-se os resultados que originaram a 3ª Zona de sentido: 'O tornar-se professora: contribuições e lacunas da formação acadêmica,' que teve por objetivo: identificar as contribuições da formação profissional inicial e continuada das participantes na aquisição de competências teóricas, metodológicas e relacionais que compõem o conjunto de saberes que definem a categoria identidade profissional de professores. Buscou-se analisar se tal formação capacitou estas professoras para atuarem como

alfabetizadoras de estudantes provenientes de contextos desfavorecidos socialmente.

Os resultados aqui analisados revelaram uma forte influência das professoras da escolarização inicial das participantes na escolha profissional e na orientação de suas práticas pedagógicas. Dentre os fatores de identificação, a postura afetuosa e carinhosa de suas professoras foi unânime entre as participantes. A posição prestigiosa e a atenção dispensada aos estudantes também foram motivos de identificação para algumas delas. Estes resultados corroboram com os encontrados por Veiga (2012) e Malinoski (2019). Dentre as características com as quais as participantes se viram identificadas com seus professores de formação profissional, semelhante aos resultados de Tartuce, Nunes e Almeida (2010), encontra-se: postura prestigiosa, competência epistêmica e relacional, o interesse em ensinar juntamente com o amor que certas professoras demonstravam ter pela profissão.

A profissionalidade docente diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e aos objetivos a serem alcançados no exercício da profissão. Corresponde a três dimensões: a obrigação moral - inerente ao compromisso com a ética da profissão, ao compromisso com o desenvolvimento e ao reconhecimento do valor do estudante; o compromisso com a comunidade - relacionado à possibilidade de equacionar as expectativas sociais ao currículo, mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem no exercício da docência; a competência profissional - inerente aos recursos intelectuais empregados na construção do repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para desenvolver a ação didática, a análise e reflexão sobre a prática e condição de intervir no meio externo para favorecer o ensino (CONTRERAS, 2012).

Existem quatro descritores de profissionalidade que se encontram em constante reconstrução: a especificidade da função docente - trata-se de uma clara identificação de sua natureza específica, sua utilidade e reconhecimento social; o saber específico - refere-se ao domínio de um

saber que define determinada profissão; o poder de decisão - inerente ao domínio e autonomia sobre a atividade a ser executada com responsabilidade social e pública; e, o pertencimento a um corpo coletivo - refere-se ao reconhecimento, por parte de todos aqueles que exercem a função docente, de que pertencem a um coletivo profissional definido pelas competências e habilidades conferidas ao seu exercício profissional (ROL-DÃO 2008, 2021).

A conceituação de profissionalidade acima, dialoga com os postulados da Educação Libertadora. Freire (1987) apregoa que a função do educador não se circunscreve aos muros escolares, ao contrário, abrange todo o contexto social e político em defesa da democracia. Por isso, o ato educativo não se encontra dissociado de uma intencionalidade política, na qual a neutralidade inexistente. O papel transformador do ato educativo, insere em suas pedagogias o método dialógico e problematizador. Dessa postura metodológica emerge uma práxis comprometida com a tomada de consciência dos sujeitos envolvidos sobre o poder transformador que a coletividade possui de se transformar e transformar a realidade que os circundam.

Para Freire (2010), as competências epistêmicas, são imprescindíveis para garantir a passagem do pensamento ingênuo para o pensamento crítico, no qual o educador assumirá o papel de mediador. A respeito das competências e habilidades inerentes à profissionalidade docente, compreende-se que a formação profissional inicial das professoras participantes desta pesquisa não cumpriu com seu papel. Isso porque, sendo a pedagogia, a formação inicial de professores para atuarem no início da escolarização, etapa do ensino responsável pela alfabetização, as competências teóricas, metodológicas e relacionais para capacitar alfabetizadores são saberes da docência que precisam ser construídos na formação profissional. Resultado semelhante foi encontrado por González-López e Reche-Urban (2010).

Os relatos das professoras desta pesquisa revelaram que elas foram incentivadas pelos seus professores de formação profissional universitária-

ria a buscarem o conhecimento, a pesquisarem e se responsabilizarem pelo próprio aprendizado, como também a amar a profissão docente. A Educação Libertadora se caracteriza pelo seu caráter problematizador e emancipador. Nesta concepção, a relação dialógico-dialética integra educando e educador, tomando o diálogo como fonte primeira de produção de conhecimento. Todavia, para que o educador cumpra esta função, necessita de uma amorosidade para com a docência capaz de levar os educandos a amar o conhecimento e sentirem-se responsáveis pela busca constante de aprimoramento, o que os caracteriza como um investigador, um pesquisador (FREIRE, 1987; 2010). Apesar desse avanço observado em relação ao incentivo à pesquisa ocorrido na formação universitária das participantes, foi evidenciado a falta de suporte que lhes permitissem articular teoria e prática principalmente para atuarem em alfabetização e lidar com as diferenças intelectuais, sociais e emocionais. *“A gente estudou muito, agora quando chega na prática, a prática é outra, [...] ensina para trabalhar com os meninos bonzinhos, certinhos, sentadinhos, bonitinhos, arrumadinhos. E você chega lá e não é isso” (Vila).*

Quanto aos saberes metodológicos e relacionais a serem adquiridos na formação, os resultados revelaram ter sido superficiais; não contemplaram a alfabetização; não receberam ensinamentos sobre a atuação pedagógica voltada para atender as diferenças intelectuais, sociais e emocionais dos estudantes. *“Não teve na minha formação essa preocupação com a alfabetização” (Lais).* *“Eu acho que a minha formação não me preparou para esse público, apesar desse público sempre ter existido [...]. Eu acho que essa prática mesmo de como lidar com as diferenças intelectuais, sociais, não tem na formação” (Kamila).* De acordo com Ostrovski, Sousa e Raitz (2017), espera-se que a formação profissional docente em nível superior seja capaz de preparar o profissional para que ele possa adquirir competências e habilidades para mediar a relação entre teoria e prática em sua atuação docente. Azzi (2009), elucida que, a relação teoria e prática representa a práxis caracterizada pela ação-reflexão-ação. O licenciado em pedagogia é um profissional que age em diversas instâncias da prá-

tica educativa, sendo que, dentre elas, encontra-se a função de mediar a construção do conhecimento referente à linguagem escrita. Esses saberes devem ser garantidos na formação em Pedagogia. No entanto, as informações acima, revelaram uma inabilidade do Ensino Superior voltado para a formação de professores do processo inicial de escolarização. Isso porque, não foi capaz de garantir a aquisição de competências e habilidades para alfabetizar a camada desfavorecida da sociedade. Observa-se uma despreocupação, ou mesmo uma negação da existência deste público nos bancos escolares por parte das instituições de Ensino Superior. Nota-se que a formação profissional destas participantes se eximiu de capacitá-las para atuarem nessa realidade que, possivelmente, iriam deparar ao iniciar suas atuações profissionais. Para Freire (2010), cabe ao educador, criar possibilidades para uma construção própria por parte do educando. Ele precisa ser aberto às indagações, à curiosidade, aos questionamentos, às inibições dos estudantes. Assim, torna-se possível colaborar na construção do conhecimento e da autonomia, cujo primeiro passo é a alfabetização. Todavia, o que os resultados revelaram é que tais competências ainda se encontram entre os grandes desafios a ser superado pelos programas de formação profissional de professores da escolarização inicial.

Quanto ao estilo de atuação docente adotado pelas participantes, observou-se uma forte influência de familiares do gênero feminino que exerciam a profissão docente.

Dentre as atitudes admiradas que lhes serviram de modelo dessas mulheres professoras, encontram-se: a dedicação e compromisso com a aprendizagem e respeito aos estudantes, compromisso ético, perseverança e honestidade frente à profissão docente, competência em alfabetização e dedicação aos estudantes. Este resultado corrobora com pesquisas que apontaram a prevalência do gênero feminino e influências recebidas dos contextos familiar e social das pessoas que revelaram sentir-se identificadas com a profissão docente (FOLLE; NASCIMENTO, 2008; OSTROVSKI; SOUSA; RAITZ, 2017).

Em relação às características admiradas das professoras que serviram de modelo para as atuações docentes das participantes, a de maior prevalência foi a forma carinhosa que elas tratavam os estudantes. Também se espelharam em professores que se posicionavam como amigos e companheiros dos estudantes, com postura enérgica, porém respeitosa. Resultados semelhantes foram encontrados por Tartuce, Nunes e Almeida (2010). As autoras, levantaram a hipótese que, dentre as pessoas que permanecem apaixonadas pelo trabalho docente com as crianças, estão mulheres que cultivam o prazer em cuidar do outro. Tal hipótese encontra respaldo nos resultados aqui encontrados. As professoras do início da escolarização das participantes as marcaram profundamente por serem dedicadas e carinhosas. As professoras, que foram suas referências, demonstravam amar trabalhar com as crianças.

Em se tratando das competências e habilidades referentes à atuação pedagógica, os resultados revelaram que as participantes foram influenciadas pelos professores da formação docente (Magistério, Licenciatura, pós-graduação e cursos de formação continuada). Contudo, o que surgiu como referências preponderantes foram suas colegas professoras com experiências exitosas. Para Nóvoa (1995; 2008), ao entrar na profissão e vivê-la no mundo do trabalho, faz com que a identidade docente se constitua a partir das experiências que a própria profissão permite ao professor. Portanto, a convivência com professores já experientes que são admirados terá um peso muito grande em seus processos de formação contínua, influenciando na constituição de sua identidade profissional docente. As relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas, mas mediadas pelas próprias práticas e por aquelas produzidas em seu contexto de atuação, assumindo-se assim a dimensão de saber produzido na relação com o outro (TARDIF, 2007).

Nas narrativas das participantes, foi identificada uma postura de implicação pedagógica com os estudantes que apresentam problemas nas aprendizagens. Foi notório que elas se sensibilizavam e assumiam para si a responsabilidade em ajudá-los a vencer os obstáculos. As estratégias de

tentativa de superação, tratavam-se do investimento no vínculo afetivo, o reconhecimento das diferenças e a atenção voltada para as suas necessidades. *“Então se esse aluno está ali, é porque em algum momento, houve uma falha da escola em não enxergar aquele aluno. Eu não posso me dar o direito de falhar com ele. Eu tenho que oferecer para aquele aluno tudo que não foi oferecido”* (Helena). Esta mesma implicação foi encontrada em outras pesquisas. Marchetti (2018) constatou que diante dos impasses em relação à alfabetização de seus alunos, os professores tomavam para si a responsabilidade de buscar estratégias de superação. Para Ataíde (2015), essa implicação em se responsabilizar com o aprendizado do estudante, está relacionada a sentimentos de cunho religioso, o que leva a uma concepção da docência como um sacerdócio. Ao analisar a história familiar e a trajetória social das participantes desta investigação, verificou-se o quanto suas identidades profissionais docentes foram incorporando concepções de suas experiências e heranças religiosas. Nesse sentido, pode-se inferir que esta implicação, em se sentirem responsabilizadas por suprir o que os outros não conseguiram fazer por seus alunos, tem como forte componente, o sentimento salvacionista do início da escolarização em solo brasileiro.

Para Imbernón (2010), a renovação da forma de atuação docente, na contemporaneidade exige novas competências profissionais. Junto ao saber ensinar, faz-se necessário exercer a autonomia, tomar decisões e buscar formas de adaptações metodológicas que correspondam às especificidades dos contextos atuais da educação. Esses novos saberes necessariamente precisam abarcar a motivação, a inclusão social, a participação e a forma de se relacionar com as novas estruturas sociais e a comunidade. Para Freire (1992), a educação tem papel primordial no processo de transformação da realidade social. No entanto, é necessário derrubar o paradigma, que sustenta o sistema educacional produzido por e para atender os interesses das classes dominantes. Nesse sentido, faz-se urgente instalar uma forma de educação desafiadora, ancorada no diálogo crítico, na qual educador e educando se movimentam entre si. Nesse

movimento, as diferenças são reconhecidas na manifestação de profundo respeito pela história de cada um que é, ao mesmo tempo, singular e plural. Portanto, a ação de educar não pode ser um ato de isolamento, de ações pontuais, mas um movimento da coletividade, o que revela seu caráter social e político.

Partindo desta concepção, considera-se que a formação docente tanto inicial como continuada precisa romper com este paradigma sacerdotal de uma visão individual salvacionista, para formar competências profissionais que contemplem a razão social da educação. Isso é, através da coletividade, disponibilizar, por meio do ato educativo, recursos para a construção de saberes capazes de transformar os sujeitos que juntos tornam-se capazes de transformar a realidade de seus contextos. Portanto, cabe as formações, romper de uma vez com os paradigmas individuais e biologizantes para instaurar a visão interacionista, histórica e social da aprendizagem.

Compreende-se que, os programas de formação profissional de professores não podem se eximir de desenvolver em seu público as competências constitutivas da identidade profissional docente aqui sinalizadas tais como: competências e habilidades específicas da profissão, visão interacionista das aprendizagens, razão social da profissão, visão política da educação, consciência de classe, sentimento de pertença e afetividade (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019). Não se tem a pretensão de circunscrever as competências constitutivas da identidade profissional docente a estas aqui mencionadas. Mas apenas pontuar que políticas educacionais que pretenda enfrentar e superar as poucas aprendizagens que vem definindo destino de crianças e adolescentes de contexto de pobreza que abre portas para tantas outras vulnerabilidades, não pode desconsiderá-las, uma vez que tratam-se de saberes balizares para garantir a passagem dos sujeitos desta categoria profissional do pensamento ingênuo para o pensamento conceitual reflexivo, capaz de assumir-se verdadeiramente como mediador dos processos coletivos de

transformação da realidade social que é o traço que o inscreve como pertencente à categoria profissional de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui discutido confirmou a hipótese de que a identidade docente se constitui a partir dos condicionantes familiar, social e de formação profissional docente, sendo que tais condicionantes possibilitam identificar escolhas conscientes e inconscientes de atuações pedagógicas. Contudo, a identidade docente não é fixa, uma vez que vai sofrendo transformações ao longo das experiências e interações ocorridas no percurso do exercício da profissão e formação no decorrer de sua atuação profissional. Essas transformações também orientam novas formas de atuações e implicações pedagógicas, reconhecendo assim, o papel fundamental da formação profissional não somente na aquisição de competências teóricas metodológicas, mas também, inexoravelmente nos aspectos relacionados às implicações pedagógicas dos professores com os estudantes provenientes de contextos sociais fragilizados em relação ao cuidado físico, emocional, cognitivo e social.

Os resultados também apontam para aspectos encontrados na literatura, reiterando que a identidade docente é composta pelas categorias: missionária, instrumental, proletária e profissional, que constituem o núcleo da identidade docente com prevalência em um ou mais aspectos (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA, PENSO, FREITAS, 2019). A identidade docente missionária se manifestou nos aspectos relacionados à função feminina de cuidado e da docência como busca de satisfazer o desejo narcísico de poder e prestígio. A identidade instrumental foi notada na atribuição da escola, a função da instrução cognitiva e de valorização das regras estabelecidas pelo Estado, tendo a figura do professor como autoridade prestigiosa devendo o estudante respeitar e obedecer sem questionamento. A identidade proletária foi identificada no desejo de transformar a realidade econômica e social, por meio da educação, reconhecendo assim

a desvalorização e a exploração daqueles que, em decorrência da falta de estudos, são submetidos à sobrecarga de trabalho pesado e pouca remuneração. Mas também no sentimento de desvalorização da profissão, da sobrecarga de trabalho e sentimento de impotência diante das condições desfavoráveis no exercício da docência. A identidade profissional se fez presente no reconhecimento dos conhecimentos epistêmicos necessários à formação das competências inerentes ao fazer pedagógico; na valorização e incentivo às interações entre os pares; no reconhecimento da necessidade de competências teóricas para dar sustentação às práticas pedagógicas; no investimento no vínculo afetivo para que os estudantes sintam-se acolhidos, respeitados e valorizados; no reconhecimento das diferenças intelectuais, culturais e sociais que demandam atenções pedagógicas diferenciadas; e no reconhecimento da função social da escola de promoção da transformação da realidade social.

Constatou-se a implicação pedagógica das professoras fortemente ancoradas na função de cuidados afetivos, mas também investimento nas aprendizagens cognitivas. Esta implicação é resultado de princípios éticos de respeito às diferenças aprendidos no seio familiar e principalmente com as posturas de suas professoras desde o início da escolarização até às formações continuadas em serviço e de seus pares que, verdadeiramente se posicionavam como mediadoras da transformação social da realidade por meio de: respeito às diferenças; atendimento diferenciado aos estudantes que apresentavam maiores necessidades intelectuais; cuidados emocionais através de valorização de cada estudante incentivando-os a acreditar e investir em suas capacidades de aprender e de transformar suas realidades; manifestação de amor pelo conhecimento e a felicidade que demonstravam em mediar o aprendizado de seus estudantes. Sugere-se que esta implicação é o diferencial para que professoras e professores invistam afetivamente e cognitivamente nos estudantes que destoam de seus pares em seus processos de alfabetização. Contudo, os resultados revelaram que, de acordo com o grau de capacidade de reflexividade, as professoras tendiam mais para o cuidado emocional ou para

o investimento intelectual, dependendo de suas concepções de formação docente, de aprendizagem e como concebem o 'ser professor'. Concepções estas, que são constituídas através de suas heranças e delegações familiares; das experiências adquiridas em seus ambientes culturais: familiar, social e escolar; em suas trajetórias de formação profissional e continuada e atuação pedagógica.

Do total das participantes, verificou-se que as duas professoras que apresentaram mais recursos para investir intelectualmente na aprendizagem dos estudantes com diferenças cognitivas, sociais e emocionais, tiveram em seus meios familiares interações com adultos que valorizavam e respeitavam as diferenças; desde a infância conviveram com práticas pedagógicas de seus familiares; e, tiveram no período de formação inicial para a docência, estudos teóricos e metodológicos orientados pelos postulados da Educação Libertadora. As demais, apesar de estarem sempre a participar de formações continuadas, de se responsabilizarem pelas aprendizagens dos estudantes; de sofrerem em decorrência dos sentimentos de: impotência, frustração e solidão, suas implicações foram concentradas em tentar suprir os cuidados afetivos que elas julgavam que os estudantes não haviam recebido suficientemente em seus ambientes familiar.

Diante dos resultados aqui apresentados, reafirma-se que a constituição da identidade docente é fortemente marcada pelas heranças e delegações familiares, assim como pela cultura em que o sujeito se insere ao longo de sua trajetória social. Nesse percurso, de acordo com os recursos que lhes são disponíveis, estes sujeitos vão acatando ou superando as injunções sociológicas e psicológicas, nas quais a capacidade de reflexividade assume lugar privilegiado, o que torna a identidade docente cambiante. Reconhece-se que a formação para a docência tem o papel de formar competências epistêmicas, metodológicas e relacionais para a aquisição dos saberes da docência necessários ao exercício das atribuições de alfabetizador para atuarem em contextos de adversidade, desde a formação docente inicial e continuando em todo o percurso de atuação

profissional. Assim, coloca-se em relevo que, os postulados da Educação Libertadora têm papel fundamental nesta formação. Constatou-se a necessidade de os programas de formação de professores investir na subjetividade. Nesse sentido, destaca-se que, os postulados da Psicossociologia e da Sociologia Clínica são lentes valiosas para a imersão na história de vida dos sujeitos em formação, levando-os por meio da reflexividade a reelaboração de seus projetos de vida, tomando consciência de suas identificações com a docência por se tratar de um poderoso recurso de transformação da realidade social, tendo a implicação pedagógica como aprendizado inexorável a ser garantido na formação profissional de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. G. G.; MAGALHÃES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v. 12, n. (2), jul-dez, p. 205-214, 2011.

ALMEIDA, S. R. **O tornar-se professora alfabetizadora**: herança familiar, identidade e formação para a docência. Tese (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília DF, 2019.

ALMEIDA, S. R.; PENSO, M. A.; FREITAS, L. G. Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v.35, p. 1-39, (2019).

ARDOINO, J.; BARUS-MICHEL, J. Sujeito. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, e A., Levy (org.), **Dicionário de Psicossociologia**. Lisboa, Portugal: CLIMEPSI, p. 203-209, 2005.

ATAÍDE, P. C. O papel das representações culturais na construção da identidade e da escolha profissional docente por mulheres. **InterEspaço**. v. 1, n.1, jan./jun., p. 142-157, 2015.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In S. G. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 35-48, 2009.

BARUS-MICHEL, J. **O sujeito social**. Tradução: E. Galery e V. M. Machado. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2004.

BRASIL - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes PISA 2018**. Brasil. Ministério da Educação, INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf> Acesso em: 02|05|2025.

_____. **Censo Escolar 2022**: divulgação de resultados. Brasil. Ministério da Educação, INEP, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf> Acesso em: 02|05|2025.

BRITO, M. J. M., et al. Traços Identitários da Enfermeira-Gerente em Hospitais Privados de Belo Horizonte, Brasil. **Saúde Soc**, v. 17, n. 2, p. 45-57, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de S. T. Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUBAR, C. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENRIQUEZ, E. Idealização, sublimação. In J., Barus-Michel, E. Enriquez e A., Levy (org.), **Dicionário de Psicossociologia**. Lisboa, Portugal: CLIMEPSI, p. 99-109, 2005.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. escolha à ruptura da carreira docente. p. 605-618, 2008. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da **Revista da Educação Física**. Maringá: v. 19, n. 4,

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GAULEJAC, V. A gênese da neurose social. Tradução: N. Takeuti. **Cronos**, v. 2, n. 1, 109- 115, 2001.

_____. **A Neurose de Classe:** trajetória social e conflito de identidade. Tradução de M. B. Medina e N. Takeuti. Vialettera.com.br, 2014.

_____. **As origens da vergonha.** São Paulo: Via Lettera, 2006.

_____. (2005). Identidade. In J., Barus-Michel, E. Enriquez e A., Levy (org.), **Dicionário de Psicossociologia.** Lisboa, Portugal: CLIMEPSI, p. 104-109, 2005.

_____. O sujeito face à sua história de vida: a démarche “romance familiar e trajetória social”. In N. M. Takeuti & C. Niewiadomski (Orgs.). *Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas.* Porto Alegre: Sulina, 2009.

GONZÁLEZ-LÓPEZ, I; RECHE-URBAN, E. Las. Demandas formativas del alum- nado de magisterio. Construcción de un plan de formación complementaria. *Magis. Revista Internacional de Investigación em Educación.* Bogotá, Colômbia: v. 2, n. 4, p. 383-400, 2010.

GONZALEZ REY, F. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Thomson, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MALINOSKI, S. **Professor por escolha? Um estudo sobre como os estudantes de licenciaturas constroem sua carreira docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) Escola de humanidades. Programa de pós-graduação em Educa- ção. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8530> Acesso em: 12|02|2019.

MARCHETTI, T. **O trabalho pedagógico do professor e suas implicações no processo de apropriação da língua materna escrita.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3974>. Acesso em 13|02|2019.

Morais, T. F.; Morato, H. T. P. A mobilidade da família: pesquisa em uma abor- dagem da Psicossociologia Clínica. **Boletim de Psicologia.** v. 61, n. 134, p.

79-92, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v61n134/v61n134a07.pdf>> Acesso em: 11|03|2019.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: Tardif M. & Lessard, C. (Orgs.) **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 217-233, 2008.

OSTROVSKI, C. S; SOUZA, C. M; RAITZ, T. G. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional com estudantes de Pedagogia. **Rev. Bras. Estud. Pedagogóg.** v. 98, n. 248, jan./abr, p. 31-46, 2017.

PAÍN, S. **A função da ignorância**. Tradução M. E. V. Flores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: **Portugal 2007**. 1. ed. (Org.). Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação. Lisboa, Portugal, 2008.

_____. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. **Form. Doc.**, Belo Horizonte: v. 13, n. 28, set./dez., p. 79-90, 2021.

SOARES, M. (2021). **Alfaletrar**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARTUCE, G. L. B. P; NUNES, M. M. R; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n. 140, maio/ago., p. 445-477, 2010.

VEIGA, I. P. A. (2012). Docência como atividade profissional. In: I P. A Veiga e C D’ávila, (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papyrus, 2012.