

Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações

Identity and professional development of teachers: dynamics and implications

Carlos Ian Bezerra de Melo
Silvina Pimentel Silva
Giovana Maria Belém Falcão
Universidade Estadual do Ceará – UECE
Fortaleza/CE-Brasil

Resumo

Colaborar com as discussões teóricas em torno da temática, relacionando os conceitos de identidade e desenvolvimento profissional docente (DPD), através do desvelamento de suas dinâmicas e implicações, é o que este artigo objetiva. Para tanto, recorreremos aos fundamentos conceituais de ambas categorias, apoiados principalmente nas teorias de identidade de Ciampa (2005) e Dubar (2005), nos campos da psicologia social e da sociologia das profissões, respectivamente, e em García (1999), Oliveira-Formosinho (2009), Imbernón (2000; 2010) e Vaillant e Marcelo (2012), no que tange ao DPD. Como contribuição, apontamos a relação de interdependência e implicação mútua entre os conceitos, a partir das noções de reflexão e consciência, potencializadoras da constituição identitária e do desenvolvimento profissional do professor.

Palavras-chave: identidade docente; desenvolvimento profissional docente; formação de professores.

Abstract

Collaborating with the theoretical discussions around the theme, relating the concepts of identity and teaching professional development, through the unveiling of their dynamics and implications, is what this article aims at. To do so, we resort to the conceptual foundations of both categories, supported mainly by the theories of identity of Ciampa (2005) and Dubar (2005), in the fields of social psychology and sociology of professions, respectively, and in García (1999), Oliveira-Formosinho (2009), Imbernón (2000; 2010) and Vaillant and Marcelo (2012), regarding the professional development of teachers. As a contribution, we point out the relationship of interdependence and mutual implication between the concepts, based on the notions of reflection and conscience, which potentiate the identity constitution and the professional development of the teacher.

Keywords: teaching identity; teacher professional development; teacher training.

Iniciando o diálogo

No âmbito da formação de professores, as discussões sobre os conceitos de formação contínua (ou continuada, na concepção de alguns autores), desenvolvimento profissional e identidade docente vêm ganhando cada vez mais espaço e novos olhares. Essa expansão se acentua especialmente a partir da década de 1990, quando pesquisas na área de educação voltam-se para a formação subjetiva do professor, distanciando-se das visões técnico-conteudistas de capacitação e treinamento do docente.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção do professor enquanto pessoa (NÓVOA, 1992), lançando vistas à sua identidade e à sua formação e desenvolvimento ao longo da carreira e da vida, fatores que certamente implicam em seu fazer docente. É nesse contexto que se faz indispensável o estudo das nuances e inter-relações entre os conceitos que compõem essa formação subjetiva do docente enquanto sujeito de especificidades, que carrega junto à sua prática crenças, concepções, ideologias, histórias, enfim, seu ser.

Discutir a relação entre a identidade e o desenvolvimento profissional docente, salientando suas implicações e dinâmica é ao que o presente artigo se propõe. Para tanto, recorreremos ao levantamento dos conceitos relacionados a essas duas principais categorias, baseados em referências teóricas nas respectivas temáticas. No âmbito do desenvolvimento profissional, apoiamos-nos mais largamente nos estudos de García (1999), Vaillant e Marcelo (2012), Oliveira-Formosinho (2009) e Imbernón (2000; 2010). Quanto à identidade, partimos das teorias do psicólogo brasileiro Antonio Ciampa (2005) e do sociólogo francês Claude Dubar (2005), conversando com outros autores no que tange especificamente à identidade do professor.

Esta discussão segue na esteira do seguinte questionamento: que relações, dinâmicas e implicações é possível estabelecer entre a identidade e o desenvolvimento profissional do professor? De modo que se configura como objetivo central deste estudo vislumbrar tais articulações entre esses conceitos, delineando as nuances dessa interação. Visa contribuir com as discussões teóricas no âmbito da formação e desenvolvimento docente, e, ainda, implicar nas práticas formativas, a partir da compreensão dessa relação.

O texto delinea-se da seguinte forma: na continuidade desta breve introdução, iniciamos com uma exposição dos conceitos de desenvolvimento profissional docente e identidade, segundo os autores referenciados, e de discussões em torno desses. Em seguida, apresentamos as interseções das categorias trabalhadas, utilizando como

mediação as noções de reflexão e consciência. Por fim, apontamos algumas considerações de fecho, com visões panorâmicas sobre a temática em discussão e outras perspectivas.

Concepções acerca de desenvolvimento profissional docente (DPD)

O movimento em torno da formação contínua do professor data dos anos 1970, nos EUA, estendido à Europa nas décadas de 1980 e 1990 (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), graças às mudanças de perspectivas que fizeram com que pesquisadores e agentes interessados na formação docente, em geral, percebessem a primordial característica de continuidade desse processo formativo. A partir de então, passou-se a considerar aspectos para além da formação inicial como relevantes à constituição do professor, afastando-se da ideia de que sua formação é limitada ao período de graduação.

O conceito de DPD veio se firmando no seio dessas discussões durante muitos anos como se fosse sinônimo de formação contínua. Há de se considerar que, em se tratando dessa temática, existe uma dispersão semântica, uma pluralidade terminológica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), que coloca em pé de igualdade termos como formação contínua, formação continuada, desenvolvimento profissional, formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, treino, etc. Embora utilizadas em contextos semelhantes, tais expressões carregam especificidades, que precisam ser consideradas e esclarecidas para um melhor entendimento do debate corrente.

Em face a brevidade deste escrito e do nosso intuito para com ele, todavia, nos restringiremos a discutir os conceitos de formação continuada, contínua e desenvolvimento profissional, por entendermos que nos auxiliarão a esclarecer os pontos de aproximação e distanciamento entre esses elementos. No que concerne aos dois primeiros termos, muito provavelmente pela sua proximidade ortográfica, é comum que se tome um pelo outro. Em nosso entendimento, contudo, há que se diferenciar formação continuada de formação contínua (trata-se, reiteramos, de uma interpretação, não sendo incomum encontrar autores que não diferenciem tais expressões).

Essa acepção nos remete a apreender que a formação continuada se exerça como continuidade da formação formal acadêmica dos professores, aproximada às ações da lógica escolarizante de aquisição de conhecimentos. É coerente, portanto, asseverar que aconteça em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, como especializações, mestrados e doutorados, vinculados, mais recorrentemente, às universidades e/ou institutos de ensino

Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações

superior (IES). Isto significa que a formação, ainda que nem sempre de maneira vertical, parte de um órgão/instituição acadêmica para o docente que se forma.

Já a formação contínua diz respeito a processos formativos (também formais) para além da instância acadêmica, tais como cursos de capacitação docente, formação pedagógica complementar, semanas de planejamento assistido, palestras, fóruns, seminários, oficinas, eventos científicos, etc. Em alguns casos são buscados pelos próprios indivíduos, em outros ofertados pela comunidade escolar (coordenação, a própria escola, jurisdições educacionais, secretarias de educação e outros), com o intuito de contribuir para com a formação de seus professores.

Perceba o leitor que a principal diferença, nessa conjectura, é que a formação contínua está para além da esfera acadêmica, voltando-se mais para o trabalho prático do professor, em contexto, como um complemento formativo. De modo que é cabível dizer, a título de ilustração, que a formação continuada está inserida no conceito de formação contínua do professor. Naturalmente tal asserção é discutível, pois assim são também as nuances e entendimentos de ambas formulações.

Apesar disso, é possível que se considere esta e aquela – formação continuada e contínua – uma só, a partir da seguinte perspectiva: o caráter formal de seus processos. Para além das especificidades de ênfase (se acadêmica ou prática contextual) ou *lócus* (se universidade ou campo profissional), ambas caracterizam-se, de fato, como processos de formação formais, atendendo a uma de suas principais especificidades, qual seja: ter um propósito formativo, fundamentado em concepções de professor, de escola, de trabalho docente, de ensino-aprendizado, de educação e afins.

Precisamente esse ponto de convergência entre tais conceitos é ponto de distanciamento em se tratando do DPD, o que nos fornece características para uma conceituação. A palavra desenvolvimento nos remete a uma dimensão que vai além das iniciativas formais de formação, contemplando elementos tais como as trajetórias pessoais e profissionais, a inserção dos professores na docência, os espaços e condições de atuação docente, as interações dentro e fora do âmbito escolar/educacional e, ainda, momentos formativos não intencionais.

O desenvolvimento profissional consiste em todas as experiências naturais de aprendizagem e aquelas atividades conscientes e planejadas que se destinam a beneficiar direta ou indiretamente o indivíduo, o grupo ou a escola e que contribuem, por meio delas, para a qualidade do ensino em sala de aula. É o processo pelo qual, sozinho e com outros, os professores revisam, renovam e

estendem seu compromisso como agentes de mudança para os propósitos morais do ensino; e pela qual adquirem e desenvolvem criticamente os conhecimentos, habilidades e inteligência emocional essenciais para um bom pensamento profissional, planejamento e prática com crianças, jovens e colegas em cada fase de suas vidas docentes (DAY, 1999, p. 4, tradução nossa).

Notemos que, no entendimento do autor, as dimensões *peçoal e profissional, individual e coletiva, do contexto escolar, da horizontalidade e formação entre pares*, são aspectos fundamentais do conceito de DPD. Trata-se de distanciar-se da concepção de formação como uma instrumentalização, na qual se é “dado” ao professor “ferramentas” necessárias e suficientes para sua atuação, em direção ao entendimento de que, enquanto profissional singular (cuja dimensão pessoal está intimamente relacionada ao seu fazer docente, mas também cuja dimensão profissional dinamiza-se a cada dia, assim como o próprio ato educativo), desenvolve e forma-se – constitui-se – em um movimento articulado e contínuo, ao longo de sua carreira.

Nessa concepção, “[...] ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação iniciação e aperfeiçoamento dos docentes” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 167). “Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento profissional dos professores’ pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o *seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança*” (GARCÍA, 1999, p. 137, grifo nosso). Contudo:

[...] não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2000, p. 43).

Comprendemos, assim, que o DPD “[...] pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão” (IMBERNÓN, 2000, p. 44-45). A análise das colocações feitas nos permite concluir que o desenvolvimento profissional docente “[...] tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas não sobre os programas” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 169).

Aponta-se, então, para o desenvolvimento profissional como um amplo termo, que compreende aspectos objetivos e subjetivos da carreira docente, logo, abrange a formação contínua e continuada, além de outros conceitos, embora não de maneira hierárquica, mas dialética, articulada. Como aponta Oliveira-Formosinho (2009, p. 225):

A nossa conceptualização de formação contínua leva-nos a considerar que, mais do que um subsistema, formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a *educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida*. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de *ensino/formação* e o desenvolvimento profissional mais como um processo de *aprendizagem/crescimento*. Estas duas perspectivas sobre a mesma realidade têm preocupações e enfoques diferentes (grifo nosso).

Nessa mesma perspectiva, García (1999) aponta dimensões do desenvolvimento profissional docente, quais sejam: i) o desenvolvimento pedagógico, relacionado ao aperfeiçoamento do ensino; ii) *conhecimento e compreensão de si, relativo à esfera do pessoal, compreendendo o professor enquanto pessoa dotada de uma identidade*; iii) desenvolvimento cognitivo, que concerne ao aprimoramento de estratégias de aquisição e processamento da informação; iv) desenvolvimento teórico, baseado na reflexão do docente sobre sua própria prática.

Evidencia-se, assim, que o DPD relaciona-se com a dimensão do *aprender a profissão* não só em uma perspectiva inicial, mas, sobretudo, contínua, no dia-a-dia do fazer docente, em meio às relações estabelecidas entre e a partir dos sujeitos e do contexto escolar. Estão imbricados nessa dinâmica aspectos pessoais e profissionais, decorrentes de expectativas individuais e coletivas, dos que fazem a profissão ao mesmo tempo em que por ela são feitos enquanto sujeitos docentes, em um processo reflexivo e de troca de experiências.

Nesse sentido de fazer e ser feito pela profissão, cabe questionar, assim, quem é o professor e como este se forma? Estamos assim abordando aspectos da identidade desse profissional. É o que discutiremos a seguir.

Identidades sociais, profissionais, docentes: múltiplas representações do eu

A discussão sobre o tema identidade profissional docente (IPD) também não é, de modo algum, recente. O final do século passado foi marcado por mudanças em pesquisas educacionais, na contramão das perspectivas técnico-conteudistas que consideram o professor um reprodutor de ações automatizadas e cuja formação foi durante muito tempo apenas uma justaposição de conteúdos ancorada na ideia de que para ensinar era suficiente saber – “possuir” – o conteúdo.

Com origens ainda nas primeiras décadas do século XX, teve por inspiração estudos da escola de Chicago, quando os aspectos filosóficos e sociológicos na educação passaram a ser mais fortemente considerados. A tendência de investigações em torno da figura do professor e seus aspectos subjetivos e pessoais, vem romper com a ideia de professor como mero reprodutor de lições, assumindo paulatinamente uma nova visão desse enquanto *pessoa que se faz professor*, orientador como sujeito ativo de aprendizagem, até alcançar mudanças que ganham destaque por volta dos anos 1980 e 1990. Em meio a essas, na esteira dos movimentos em busca de desvelar a essência do homem, especialmente frente à organização e às formas de trabalhos na sociedade contemporânea, está o estudo da IPD. É possível apontarmos como alguns dos principais autores nesse debate os ibéricos Antonio Nóvoa e Carlos Marcelo García.

Antes de adentrarmos especificamente no estudo da identidade do professor, todavia, é necessário recuar alguns passos e questionarmos: o que é, afinal, identidade? Pois, embora seja assim considerado por alguns pesquisadores, tal conceito não é, nem de longe, trivial. É, a propósito, essa suposição de trivialidade que acaba inclinando pesquisas a uma confusão conceitual em torno das questões de identidade, fragilizando suas análises e conclusões. De modo que, para nós, se faz pertinente iniciar esta conversa esclarecendo, com a ajuda de teóricos da área, algumas dessas imprecisões.

A priori, é comum considerarmos a identidade como uma característica dada. Ou melhor, o conjunto de características que define algo. Em termos gerais, “a” identidade, no singular. Se eu quero conhecer a identidade de alguém, a pergunta mais comum a se fazer é: Quem é você? A resposta mais usual, por sua vez, é: Eu sou Maria. Eu sou José. Eu sou Alguém. É isso somente? Estamos corretos? Cabe, ainda mais, perguntar: tais informações seriam suficientes para conhecermos a identidade de alguém? De pronto vem a afirmação: certamente, não.

Esse simples exemplo evidencia que a identidade de alguém vai além de uma característica dada, de uma substantivação, uma vez que não é possível conhecer Maria ou José ou alguém apenas pelo nome com o qual se identifica. Embora seja esse o pensamento mais comum: identidade é como você se identifica; com o que se identifica. Isso pois, “num primeiro momento somos levados a ver a identidade como um traço estatístico que define o ser. O indivíduo aparece isolado, sua identidade como algo imediato, imutável” (CIAMPA,

2005, p. 135). A identidade é vista, assim, como uma característica pré-estabelecida, que representa o ser em sua integridade.

Afirma Ciampa (2005, p. 138) que:

Nossa linguagem cotidiana tem dificuldades de falar do ser como atividade – como acontecer, como suceder. *Acabamos por usar substantivos* que criam a ilusão de uma substância de que o indivíduo seria dotado, substância que se expressaria através dele. Por isso, quando representamos a identidade, usamos com muita frequência proposições substantivas (Severino é lavrador), em vez de proposições verbais (Severino lava a terra) (grifo no original).

Entretanto, é precisamente essa a grande questão em torno do conceito de identidade: identidade é atividade, é mudança, é *metamorfose* (CIAMPA, 2005). Corroborando com esse entendimento, tem-se que “[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Tais concepções nos propiciam uma lente robusta para entendermos sobre identidade e suas manifestações. Identidade tem a ver com processos de socialização – que diz respeito aos campos sociais, aos indivíduos, às estruturas de poder, ao *habitus* (Cf. Bourdieu, 1991) –, tem a ver com trajetórias de vida, constituição humana, crenças, valores, ações; e, ainda, sobremaneira, com o fazer-se humano.

Baseado no entendimento de Dubar (2005), pode-se afirmar que a identidade de alguém é uma representação estável, pois diz respeito à padrões que sintetizam características solidificadas do sujeito, mas também provisória, uma vez que o que foi pode vir a não mais o ser. É individual, pois relaciona-se com a singularidade do indivíduo, sua trajetória de vida e seu eu no mundo, mas também coletiva, pois de maneira igual tem a ver com as relações com e sobre as quais foi erigida. Subjetiva, pois dá-se a partir de questões internas, de processos psíquicos, cognitivos, relacionais e afetivos, e também objetiva pois diz respeito às ações do ser e à sua relação concreta com o mundo vivido. Biográfica, relativa à experiência de vida, e estrutural, enquanto reflexo da dinâmica social vigente.

É possível que, diante do exposto, diga-se: “então, identidade é tudo?”. E, de fato, pode assim ser considerada, pois “[...] a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte” (DUBAR, 2005, p. XXV). A identidade é esse bem precioso, pois é o que nos materializa no

mundo enquanto seres complexos, divididos, como nenhuma outra espécie, entre o mundo material, concreto, *viviável*, e o mundo imaterial das ideias, abstrações e signos.

É a identidade que compila de maneira reflexiva nossa inserção social, pois é a síntese de quem se é (foi ou será), de quem se quer ser e, ainda, de quem se *pode* ser. É o ponto de encontro do eu que sou no mundo da concretude, da realidade racional, das relações sociais e do eu que sou no mundo das ideias, dos sentimentos, das idealizações e pulsões humanas. Por isso tamanha importância em se debruçar sobre tal temática. Estudar a identidade e suas questões é investigar a complexidade e a especificidade humana.

De acordo com Ciampa (2005), tem-se como características da identidade: a igualdade e a diferença; a essência e a aparência; concretude e possibilidade; objetividade e subjetividade; e, sobretudo, a *metamorfose*. Para esse autor, a identidade é o atributo que nos iguala a outros (somos humanos, homens, mulheres, pais, filhas, professores, artistas etc.), ao mesmo tempo em que nos difere, nos singulariza (numa relação similar a dos substantivos comuns e próprios). “Ora distingue, diferencia; ora confunde, une, assimila. Diferente e igual. [...] identidade é diferença e igualdade” (CIAMPA, 2005, p. 142-143).

É a identidade o traço do que aparentamos ser, e também do que somos de verdade, no interior. É concreta, pois é por meio dela que estamos inseridos e somos representados no mundo e nas relações sociais, e também é possibilidade, pois, longe de ser estática e findada, é no seio da identidade que vislumbramos os possíveis outros que fomos e seremos, as metamorfoses invocadas pelo teórico. É, ainda, “a unidade da subjetividade e da objetividade. Sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e a objetividade é finalidade sem realização” (CIAMPA, 2005, p. 151).

Segundo Marcelo (2009, p. 113), “o desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”. Tal contexto desempenha função primordial nesse decurso, pois, sob a ótica de Dubar (2005, p. 138), “[...] é *pela* e *na atividade* com os outros, o que implica um sentido, um objetivo e/ou uma justificação, uma necessidade [...] que um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições” (grifo do autor). Afinal, “[...] Só se é alguém através das relações sociais. O indivíduo isolado é uma abstração. A identidade se concretiza na atividade social. O mundo, criação humana, é o

lugar do homem. Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa” (CIAMPA, 2005, p. 90).

Dubar (2005) chama essa constituição identitária de relação ambígua entre a *identidade para o outro* e a *identidade para si*. A primeira diz respeito a que pessoa nós somos, relacionando-se ao externo, ao virtual, tendo por virtual nossas relações em sociedade. A segunda, por sua vez, reporta-se a que pessoa queremos ser, e está relacionada ao interno, ao real. Não que a identidade para o outro seja irreal, no sentido literal da palavra, mas sim que se configura como uma representação de si a partir do contato com o outro e de sua interpretação acerca de nossa identidade, que nada mais é que a articulação desses dois processos: o relacional e o biográfico.

Ambas teorias vão apresentar elementos e implicações que decorrem dessas conceituações iniciais. Ciampa (2005), por exemplo, evoca a categoria consciência – noção mencionada mais adiante – para explicar os processos de metamorfose da identidade. Dubar (2005), por sua vez, fala dos mecanismos de identificação, a partir de atos de *atribuição* e *pertencimento*, que mobilizam os processos identitários. Devido ao limitado espaço que dispomos, todavia, deixaremos ao encargo do leitor curioso na temática se aprofundar nas nuances, categorias e discussões teóricas feitas pelos autores.

Reiteramos, finalmente e em termos mais simples, que a identidade é produto (mas não no sentido cartesiano da palavra) e articulação de aspectos pessoais, como nossa personalidade, trajetória de vida, crenças e de todos os processos de socialização pelos quais passamos. É a parte singular que me faz igual aos com quem socializo, e, ao mesmo tempo, diferente e único entre esses. É o eu no mundo, e é o mundo em mim. Isso posto, antes de que questione o leitor o porquê da presente digressão – se é que já não o fez –, relembramos que é a partir dessa conceituação inicial, originária de outras áreas que não essencialmente do campo educacional, cujas bases devem ser firmes, que avançamos na discussão das identidades profissionais, alcançando especificamente a IPD.

Cumprе salientar, ainda, que, vistos o modelo de sociedade e o sistema econômico vigentes, o trabalho – enfaticamente o trabalho assalariado – tem grandes implicações na vida do homem moderno. É pelo trabalho e a partir dele que arremetamos nossos projetos de vida. O trabalho movimenta a economia, os valores, a cultura e, por conseguinte, o homem (MARX, 2010). E, embora não nos caiba tecer aqui maiores considerações a respeito dessa discussão, é válido ressaltar que esse, por si só, é um objeto

de pesquisa altamente promissor: a relação da organização da sociedade em torno do trabalho e as identidades do homem moderno e/ou seus mecanismos de identificação (Cf. Dubar, 2009).

Tal colocação, no entanto, é suficiente para vislumbrarmos a centralidade do trabalho no mundo contemporâneo e suas implicações nos processos identitários – isto é, nas identidades – dos homens. Daí, justifica-se o estudo das identidades profissionais, que, decorrendo dos conceitos já apresentados, não é mais do que a consideração dos processos identitários e/ou mecanismos de identificação no âmbito da vida profissional do sujeito.

Falar de identidade profissional é focar em processos de socialização decorrentes do mundo do trabalho, tais como: a formação específica para o ofício, a inserção no mercado de trabalho, a carreira profissional, a saída da profissão e outros. É investigar que aspectos relacionam-se a essas dinâmicas e como constituem identidades; não apenas individuais, mas também coletivas, das categorias de trabalho.

A discussão ganha a essa altura um amplo sentido, pois não apenas a identidade do trabalhador está em jogo, mas também a identidade da categoria profissional, que, ao constituir-se dos sujeitos e das relações estabelecidas entre e a partir deles, configura elementos identitários definidores, relativos a aspectos das questões já postas. A identidade da categoria e as identidades individuais dos profissionais possuem uma relação de interdependência, enquanto constituídas e constituidoras umas das outras. Isto é, os aspectos identitários das profissões são atribuídos aos sujeitos, ao passo que são também instituídos (perpetuados, refutados, modificados) por estes.

Para Dubar (2005, p. 148):

Entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho constituem atualmente um momento essencial da construção de uma identidade autônoma. [...] hoje em dia, é a confrontação com o mercado de trabalho que, certamente, se situa a implicação identitária mais importante dos indivíduos da geração da crise.

Ainda segundo esse autor:

É do resultado dessa primeira confrontação que dependerão as modalidades de construção de uma *identidade “profissional” básica* que constitua não somente uma identidade no *trabalho*, mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de *formação* (DUBAR, 2005, p. 149, grifo do autor).

Destarte, um eficaz meio de se investigar a constituição e manutenção de uma categoria profissional é através das identidades dos sujeitos que a compõe, que podem ser

tidas, em última instância, como a identidade da própria profissão. Perceba que não é a história, o prestígio, ou mesmo o *status* social da profissão que consubstancia, “dá vida” a esta, que (re)afirma seus padrões e identidade, mas sim os indivíduos a ela relacionados. Chegando, assim, ao nosso objeto de investigação, podemos dizer: a identidade da docência é a identidade dos docentes, em consonância com o que defende Nóvoa (1992), ao dizer que são os professores que constroem a profissão.

Segundo Marcelo (2009, p. 112):

[...] a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional” [...]. As identidades profissionais formam uma “complexa rede de histórias conhecimentos, processos e rituais” [...].

Evidencia-se que, partindo do conceito de identidade e sua manifestação no campo profissional, podemos visualizar o que, de fato, caracteriza a IPD. Trata-se, em síntese, do resultado da imersão do indivíduo (pessoa provida de uma identidade previamente estabelecida) nos processos de socialização da docência (com todos seus elementos e mecanismos de constituição identitária). Processos esses que vão além do que, muitas vezes, somos levados a pensar: não se refere apenas ao desempenho da profissão ou mesmo à formação para este fim, mas a todo percurso de vida, que inclui a trajetória profissional. Nisso está contida a socialização prévia da profissão, os processos formativos e de desenvolvimento profissional, as fases da carreira e os percursos profissionais, os ambientes e contextos de desempenho da função, as interações entre sujeitos, as crenças, valores, êxitos e frustrações com a vida no trabalho.

A docência, afinal:

também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Estudar, pois, a identidade docente – ou, ainda, as identidades docentes – é investigar conjuntamente a pessoa no desempenho objetivo da docência e a profissão expressa através do indivíduo em sua subjetividade. É considerar aspectos biográficos e relacionais (DUBAR, 2005). No caso do professor, é pensar, a título de exemplo, em seus

anos como aluno, nos processos formativos que vivenciou/vivencia e nas implicações desses em suas crenças e comportamentos, na(s) inserção(ões) profissional(is) e condições de desempenho da função.

Não obstante, cumpre lembrar que identidade é *metamorfose* (CIAMPA, 2005). Ou seja, estudar todos esses elementos, em suas representações, só faz sentido se sob a lente de que não são dados estáticos. Até mesmo os acontecimentos históricos, os fatos, na linguagem do pensamento racional, são passíveis de reinterpretações e rearranjos na identidade (já dizia Nietzsche: não há fatos, apenas interpretações). De sorte que, como aponta Ciampa (2005), só é possível conhecer a identidade de alguém em sua totalidade, seu “estágio final”, por assim dizer, em vias de morte biológica do sujeito, pois só na *não vida* é que a identidade se finda.

Depois de tudo que apontamos, é razoável considerar por esclarecida essa questão, mesmo reconhecendo que não tenha sido exaurido em sua totalidade o conceito e as características próprias a IPD. Evidentemente não esgotamos a discussão, longe disso, mas, para efeitos de nosso propósito com este estudo, entendemos estarmos aptos a seguir adiante em nossas reflexões, com a ainda mais desafiante missão de traçar relações entre essa identidade e os processos de desenvolvimento profissional dos professores.

Contudo, antes que se finde esta seção, um adendo é oportuno. Havendo avançado na discussão da(s) identidade(s) do(s) professor(es), é importante e pertinente que questionemos as bases teóricas que sustentam os debates contemporâneos sobre a temática. Assumimos que só a partir de fundamentações sólidas é possível construir teorias consistentes sobre IPD, a partir das quais possamos progredir quanto aos processos formativos, condições do trabalho do professor e desenvolvimento em carreiras. Fundamentações essas que ultrapassem o campo da docência e formação do professor, e, até mesmo, o campo educacional, recorrendo às áreas da psicologia, sociologia, filosofia, entre outras, visto que o homem, enquanto ser complexo, possui questões que requerem compreensões de diferentes campos do pensamento para serem elucidadas.

Implicações entre categorias: reflexão e consciência como noções mediadoras

Esperamos que o leitor, a essa altura, tenha conseguido encontrar consideráveis apontamentos acerca dos conceitos de identidade e desenvolvimento docente. Reiteramos que não é nosso intuito discutir à exaustão os fundamentos conceituais, mas propiciar

reflexões que permitam correlacionar os temas, afinal, ambos figuram o âmbito da formação docente, e estão, certamente, interligados. Logo, havendo exposto separadamente cada uma das categorias, empenharemos esforços agora em articulá-las.

Os autores referenciados nos incitam a corroborar com a compreensão de que desenvolvimento profissional se relaciona com trajetórias de vida e profissão, e assim também o faz a identidade docente. Indicamos que o DPD tem a ver também com formação e o aprendizado da profissão visando a mudança, e assim também podemos dizer da IPD, que se metamorfoseia continuamente, a partir dos processos de socialização pelos quais passamos. Afirmamos, também, que o desenvolvimento depende dos contextos nos quais acontece, e das interações *entre e a partir* dos sujeitos, e assim também é com a identidade.

Pode-se afirmar, portanto, que desenvolvimento profissional e identidade docente são sinônimos? Ou, quem sabe, termos semanticamente tão parecidos (assim como formação continuada e contínua) que é possível tomar um pelo outro sem grande perda de sentido? Mais uma vez afirmamos: não. A relação, embora simples e concreta, conforme esperamos indicar nessa seção, não é assim tão fugaz ou imediata. Cumpre salientarmos que identidade e DPD são temas que se inserem nas tendências da formação de professores voltadas à subjetividade, à consideração da dimensão pessoal desse profissional, já mencionada anteriormente.

Tal perspectiva reflete a relação dialética e interdependente entre os professores e a profissão docente, considerando que, para avançarmos no âmbito do desenvolvimento da docência, visando melhorias no campo educacional, devemos adentrar também nas discussões e práticas formativas desse sujeito. E isso dificilmente se dará por outro meio, que não através do próprio professor, quando se compreender e considerar que as dinâmicas de constituição e desenvolvimento pessoal e profissional englobam:

[...] um conjunto de fatores que possibilita ou impede que os professores avancem na questão da identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir ajudarão esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores também o favorecerá de forma muito decisiva (salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação laboral, etc.). Podemos realizar uma excelente formação e encontrar-nos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização dos professores, porque talvez outros fatores não estejam suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, obviamente, não apenas no desenvolvimento profissional, mas também no desenvolvimento pessoal e *identitário* (IMBERNÓN, 2010, p. 80-81, grifo nosso).

Devemos, entretanto, sinalizar as diferenças entre os termos, a fim de evitar confusões conceituais. Vimos que, por se tratar de um processo ao longo da vida, a

constituição da identidade docente começa bem antes do contato com a formação propriamente dita. Para além do imaginário coletivo sobre a docência, que molda nossas crenças e concepções acerca da profissão, o sem-fim de horas que passamos na condição de alunos, tendo contato direto com a figura do professor, não são, de modo algum, irrelevantes, do ponto de vista da constituição identitária.

Marcelo (2009, p. 116) aponta que:

Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro [...]. A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais.

Nossa IPD, desse modo, diz respeito ao nosso passado, presente e futuro enquanto professores e a todas às crenças que carregamos acerca dessa categoria de trabalho. Somente paramos de mobilizar identidade(s), e nisso incluímos seu aspecto profissional, quando morremos.

No entanto, devemos comentar que inter-relacionada com a identidade pessoal encontra-se a identidade coletiva ou o desenvolvimento profissional coletivo ou institucional, isto é, o desenvolvimento de todos os indivíduos que trabalham em uma instituição educacional, já que compartilham categorias sociais e educacionais e têm conhecimento da diferença entre todos (IMBERNÓN, 2010, p. 81).

Por outro lado, para falar de DPD a referência principal é o contexto profissional. O que significa que não nos desenvolvemos profissionalmente antes de sermos, de fato, inseridos na profissão. Da mesma forma, ao sairmos desse nicho, seja pelo abandono da docência ou pela retirada por tempo de serviço (aposentadoria), deixamos de nos desenvolver, não no sentido literal, mas do ponto de vista profissional, uma vez que não estamos exercendo a docência. Constatamos, assim, que o DPD possui um marco temporal, de começo e fim, quais sejam a inserção e a saída da profissão, enquanto a identidade, mesmo em seu aspecto profissional, nunca deixa de ser mobilizada.

Outro aspecto de divergência entre os conceitos diz respeito ao cerne da questão, em si. Enquanto desenvolvimento profissional relaciona-se essencialmente com o aprendizado da profissão, com fins na atuação do professor, a identidade docente vai além. Remete-se, evidentemente, ao aprender e agir na profissão, mas também ao sentir, ao projetar-se, ao relacionar-se. Mesmo que em esfera profissional, por ser algo intrínseco ao

Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações

indivíduo, a identidade sempre evocará questões pessoais, e, conseqüentemente, emocionais, afetivas, ideológicas, etc. Ao passo que, embora o DPD volte-se também para essa dimensão, por ser algo externo à essência humana, acaba limitando-se a seu propósito, que se encontra igualmente fora do homem e cujo fim último é o desempenho profissional.

Entretanto, como tudo em uma perspectiva complexa é, simultaneamente, igual e diferente, DPD e identidade docente são conceitos intimamente relacionados, ligados através da esfera subjetiva e pessoal do professor. Isso pois “os modelos relacionais, tanto laborais como formadores, estabelecem um determinado conceito de desenvolvimento profissional e pessoa e, portanto, de identidade docente” (IMBERNÓN, 2010, p. 82). Além disso, a identidade mobiliza o desenvolvimento profissional, uma vez que as formas como o sujeito identifica-se e/ou é identificado pelos demais, e, sobretudo, suas projeções e perspectivas de sua identidade nas dimensões *identidade para o outro* e *identidade para si* (DUBAR, 2005) implicam em seu desenvolver profissional, positiva ou negativamente.

Em outras palavras, aquilo que o professor acha que é ou deve ser é força propulsora, direta ou indireta, de seu adentrar (ou não) na profissão e seus processos de aprendizado. Logo, não seria equivocado dizer que a IPD subsidia o sujeito em desenvolvimento profissional. Tal implicação, que é na maioria das vezes inconsciente e, até mesmo, despercebida, pode vir à tona, em meio à consciência, e potencializar-se.

De modo semelhante, é pertinente dizer que o desenvolvimento implica em igual maneira na identidade docente. E aqui a relação se torna mais aparente. Ao desenvolvermos profissionalmente, a partir de todos os elementos já elencados, mudamos enquanto profissional e, inevitavelmente, enquanto pessoa. É impossível passar por processos de socialização e aprendizado da profissão e continuar “o mesmo”. Na pior das hipóteses, representamos nossa mesmice, que é “pressuposta como dada e não como re-posição de uma identidade que uma vez foi posta” (CIAMPA, 2005, p. 170), o que de fato é.

Pode-se então dizer que o DPD implica, direta ou indiretamente, na identidade que constituímos ao longo de nossa carreira. Nas conversas com professores sobre momentos marcantes de sua vida, por suposição, eles certamente terão exemplos que revelam pessoas, situações ou histórias distintas para contar, narrando e acentuando o que marcou e influenciou positiva ou negativamente. Essa interação certamente arraigou-se em sua composição identitária, tendo consciência disso ou não, como um exemplo a ser seguido ou

evitado, como um aprendizado ou revisão de crenças, enfim, como algo a ser refletido em sua identidade, de forma mais ou menos aparente.

Logo, há uma relação de interdependência e implicação mútua entre ambos os processos, que, quando bem articulados e direcionados, impulsionam o professor a uma qualificação profissional, mediante reflexão e consciência dos percursos formativos, trajetória na profissão e, sobretudo, ação docente. E aqui nos deparamos com duas noções valiosas para o entendimento da questão e que estão igualmente imbricadas: a reflexão e a consciência.

A reflexão sobre aspectos da profissão, da formação, da ação docente, mesmo da visão de escola, educação, homem e mundo, possibilitada por uma postura autônoma, investigativa, crítica e, sobretudo, *consciente*, impulsiona em nossa constituição identitária enquanto professores e, por conseguinte, em nosso desenvolvimento profissional. “Julgamos que o indivíduo, ao refletir, seja capaz de admitir-se como: (i) alguém singular, com base em certas características; (ii) alguém inserido, por aproximação, neste ou naquele grupo em função de outras tantas características” (LEVY; GONÇALVES, 2016, p. 70-71).

Afinal, como assevera Imbernón (2010, p. 82):

Quando falamos de “identidade docente” não queremos apenas vê-la como traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas como o *resultado da capacidade reflexiva*. É a capacidade do indivíduo (ou do grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que gostaríamos de ser; entre o que fomos no passado e o que hoje somos (grifo nosso).

É fundamentalmente a partir da consciência de si enquanto sujeito, da posição e do dever profissional, dos fins da ação docente, das práticas pedagógicas, dos propósitos da educação e do ensino específico das disciplinas que compõem o currículo escolar, dos processos formativos e suas operacionalidades, enfim, dos aspectos que constituem o universo educacional, mobilizada por meio da constante reflexão e atitude investigativa, que o professor potencializa e qualifica o seu *ser/estar* na profissão docente, como aprendiz ao mesmo tempo que produtor desta.

De maneira recíproca, Ciampa (2005, p. 193-194) aponta que “[...] à medida que vão ocorrendo transformações na identidade, concomitantemente ocorrem transformações na consciência (tanto quando na atividade)”. Pois:

Sendo capaz de transformar-se em objeto da própria reflexão, uma pessoa ou um grupo conectado dá sentido à experiência, integra novidades e harmoniza

Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações

processos frequentemente contraditórios que se dão na integração do que pensamos que somos e do que desejaríamos ser, do que fomos antes e do que somos neste momento (LEVY; GONÇALVES, 2016, p. 72).

De sorte que, identificada tal relação, através dessas categorias de mediação entre a identidade e o desenvolvimento, que, por sua vez, são elementos primordiais da formação e constituição profissional do docente, cabe-nos voltar aos processos constitutivos de professores, de posse desse novo olhar. Formar professores e assegurar seu desenvolvimento ao longo da carreira, é, em última instância, possibilitá-los potencializar a consciência e postura reflexiva, tornando-os não mais produtos de uma formação e/ou trajetória profissional, mas sim produtores destas. “A formação continuada de professores [e também seu desenvolvimento profissional] passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supões a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos dos outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

Aproximações a uma discussão de fecho

Findamos esta discussão, não de forma conclusiva, mas sim lançando perspectivas para as pesquisas em volta da temática. Primeiro, apontando a necessidade de desenvolvermos mais investigações em torno da IPD, sendo esse um tema relevante para a formação do professor e seu desenvolvimento profissional.

Não mais sob o entendimento de ser algo estático, um ideal a se alcançar, ou mesmo no viés de rotulagem ou classificação, mas como atributo emancipador, a partir da reflexão e da consciência sobre que professor somos e queremos ser, e, sobremaneira, que professor estamos formando e queremos formar, o que implicará certamente na ação docente. Afinal, “a formação pode ajudar a definir esse significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e, para se alcançar novos saberes, também permite mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva” (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Concordamos com Dubar (2005, p. 146) quando aponta que “se o emprego é cada vez mais fundamental para os processos identitários [...], a formação está ligada a ele de maneira cada vez mais estreita”. De modo que cabe a nós, pesquisadores da educação e formação de professores, investirmos nesse sentido, pois, “assim como, para saber quem alguém é, precisamos perguntar a ele, precisamos nos perguntar quem somos.

Principalmente quem queremos ser, tendo em vista quem somos hoje e quem fomos ontem” (CIAMPA, 2005, p. 249), o que é válido também e, sobretudo, na esfera profissional.

Torna-se, assim, fundamental compreender (e questionar) crenças, valores e imagens pessoais sobre o ensino e sobre o que significa tornar-se (e ser) professor, bem como sobre o próprio processo de formação e de (re)construção de saberes, através da reflexão e da indagação em articulação com a prática com vista ao desenvolvimento e compreensão da identidade profissional (FLORES, 2015, p. 145)

Longe de encontrar todas as repostas, até mesmo por não ser essa a nossa proposta com este escrito, lançamos questionamentos que podem vir a fundamentar investigações futuras que avancem na discussão: dada a relação estabelecida entre identidade e DPD, é possível que consideremos mais enfaticamente a constituição identitária do professor nos processos formativos formais? Qual o papel da formação nessas constituições identitárias? Que iniciativas e modelos de desenvolvimento profissional podem ser concebidos nessa perspectiva? De que maneiras os formadores podem contribuir com essa discussão?

Consideramos a reflexão sobre esses aspectos da constituição do professor crucial para o âmbito da formação e DPD. Esperamos, desse modo, que outras tantas pesquisas nessa esteira possam ser desenvolvidas, para que compreendamos cada vez mais e de melhor forma as dinâmicas identitárias do professor, em sua formação e desenvolvimento profissional, tendo sempre em vista que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 *apud* NÓVOA, 1992, p. 25).

Referências

BOURDIEU, Pierre. **El sentido práctico**. Madrid: Taurus, 1991.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DAY, Christopher. **Developing Teachers**: The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press, 1991.

DUBAR, Claude. **A crise nas identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

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

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan.-abr. 2015. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15973>. Acesso em 03 jan. 2020.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

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

LEVY; Lênio Fernandes; GONÇALVES, Tadeu Oliver. O professor de Matemática: quem é? **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão/PR, v. 5, n. 8, p. 60-82, jan.-jun. 2016. Disponível em <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/1226>. Acesso em 27 dez. 2019.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em 24 abr. 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores:** Aprendizagem profissional e acção docente. Lisboa: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 09 abr. 2020.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de um aprendizado. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012

Sobre os autores

Carlos Ian Bezerra de Melo

Mestre em Educação e licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisa Identidade Profissional Docente e Formação de Professores, com ênfase na formação inicial do professor de Matemática. Desenvolve atividades relacionadas à Educação Matemática junto ao Laboratório de Educação Matemática da FECLESC (LaboMática) e integra o grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). E-mail: ian.melo@aluno.uece.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1555-3524>.

Silvina Pimentel Silva

Doutora e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com pós-doutorado pela UnB. É pesquisadora e membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) na qual desenvolve pesquisa sobre formação de professores e a relação ensino e pesquisa. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos temas: gestão, formação de professores, estágio, pesquisa e ensino e didática. E-mail: silvina.silva@uece.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5486-3608>.

Giovana Maria Belém Falcão

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), Áreas de interesse: Formação de Professores, Identidade Docente, Educação Inclusiva. E-mail: giovana.falcao@uece.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>.

Recebido em: 09/03/

Aceito para publicação em: 01/04/2021