

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n2p75-99>**Sobre Ser-Professor:** modos de identificação da prática docente por professores de língua portuguesa em formaçãoNelvana Leuz de Oliveira Ferragini¹Érica Danielle Silva²**RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo verificar os modos de identificação docente, a fim de compreender a multiplicidade de vozes que constituem a construção do ser-professor em práticas de formação inicial de um curso de Letras, habilitação única em Língua Portuguesa. A investigação decorre, em especial, da análise dos processos teórico-práticos pelos quais os acadêmicos do curso passam e da perspectiva político e sociocultural em que estão inseridos e que os permitem, ou não, construir uma identidade docente. Isso posto, o estudo em tela decorre de uma investigação qualitativa-intepretativista, construído pela análise de documentos oficiais e das respostas dada a um questionário aplicado na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I aos alunos do terceiro ano de Letras-Português. O texto é construído a partir de três eixos: a) o modo como os documentos oficiais e teóricos compreendem a identidade profissional de Letras; b) a abordagem dessa temática pelo Projeto Político pedagógico do curso e c) as formas de identificação dos próprios acadêmicos. A apreciação dos dados e a ponderação da análise realizada nos permite visualizar que professores estamos formando, abrindo espaço para reflexões e estudos futuros e encaminhamentos mais adequados às necessidades nos componentes curriculares.

Palavras-chave: Formação profissional. Professor de Língua Portuguesa. Identidade docente.

1 Doutora em Estudos da Linguagem. Professora Adjunta do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus de Apucarana. Coordenadora do projeto de Gêneros Discursivos em sala de aula: propostas de estudo e de didatização. E-mail: neluanaferragini@gmail.com

2 Doutora em Letras. Professora colaboradora no Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá, UEM. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Análise do Discurso da UEM – GEDUEM-UEM/CNPq. E-mail: erica_dsilv@yahoo.com.br

About being teacher: identification modes of teaching practice by pre-service portuguese teachers

ABSTRACT

The present work aims to verify the identification modes of teaching practice in order to understand the multiplicity of voices that constitute the construction of being teacher in practices of initial formation of a Letter's course, single qualification in Portuguese Language. The investigation derives especially from the analysis of theory-practice processes experienced by the undergraduate students and from the political and sociocultural perspective in which they are inserted and which allows them, or not, to build up a teacher identity. That being said, this study is characterized as a qualitative-interpretative research, originated from the analysis of official prescriptive documents and from the answers given to a questionnaire run in the discipline of Portuguese Teaching Methodology I to students enrolled in the third grade of the Letters course. The text is structured in three axes: a) the way official documents understand the professional Letters' identity; b) the approach to this theme by the course's Political Pedagogical Guidelines and c) the self-identification modes presented by the undergraduate students. The data assessment and the analysis weighting help to visualize the type of teachers we are preparing, opening spaces for reflection, future studies and more accurate actions towards the necessities present in the curriculum components.

Keywords: Teacher qualification. Portuguese Language Teacher. Teacher identity.

Sobre Ser-Professor: modos de identificação de la práctica docente por profesores de lengua portuguesa en formación

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo verificar los modos de identificación docente, a fin de comprender la multiplicidad de voces que constituyen la construcción del Ser-Professor en prácticas de formación inicial de un Curso de Letras, habilitación única en portugués. La investigación considera especialmente el análisis de

los procesos teórico-prácticos por los cuales los académicos del curso pasan, así como la perspectiva política y sociocultural en la que están incluidos, lo que les permite o no, construir una identidad docente. Tras abordar todo, el estudio se basa en una investigación cualitativa e interpretativa teniendo en cuenta análisis de documentos oficiales y respuestas a un cuestionario aplicado en la asignatura de Metodología de la Enseñanza de Lengua Portuguesa I a los alumnos del tercer año de Letras-Portugués. El texto tiene tres ejes temáticos: a) la manera como los documentos oficiales y teóricos entienden la identidad profesional de Letras; b) el enfoque de esa temática según el Proyecto Político Pedagógico del curso y c) las maneras con que los estudiantes se identifican a sí mismos. La apreciación de los datos y la ponderación del análisis realizada nos permiten visualizar qué profesores estamos formando, abriendo espacio para reflexiones, estudios futuros y orientaciones más adecuadas a las necesidades de los componentes curriculares.

Palabras clave: Formación profesional. Profesor de Lengua Portuguesa. Identidad docente.

Considerações iniciais

Em sua historicidade, a profissão docente é marcada por rupturas, deslocamentos e tensões políticas que promovem constantes (re) significações do ser-professor. Nesse processo, consolidou-se, na contemporaneidade, um consenso discursivo de que para assegurar a formação dos professores é preciso valorizar e desenvolver sua capacidade reflexiva, baseada na investigação e na cultura colaborativa (NÓVOA, 2009). Esse discurso se materializa em práticas que colocam o professor como sujeito que investiga sua história, suas experiências e suas próprias ações, o que implica, necessariamente, considerar que há uma multiplicidade de vozes que compõem esse processo e que (re) constrem uma identidade complexa, multifacetada e em constante movimento.

Nessa pluralidade de possibilidades, a busca por uma autoidentificação entra em conflito com o imaginário de completude identitária, lugar de unicidade e estabilidade, presumida pelo papel institucionalizado do professor no e pelo discurso pedagógico, a quem é autorizada a legitimação do saber. Isso porque, conforme explica Hashiguti (2009, p. 25, grifo do autor),

[...] a escola, com sua metalinguagem, suas divisões, sua estruturação física, constrói toda uma **memória de arquivo**, que legitima, documenta e permite construir os imaginários acerca da aprendizagem, leitura, conhecimento, professor e aluno que circulam hoje em nossa sociedade.

Na esteira de Coracini (2003, p. 243), compreendemos esses conflitos identitários a partir do termo identificação (e não identidade), já que, conforme explica a estudiosa, se a identidade é um processo em andamento, é possível, apenas, “[...] capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos”. Na intersecção da Análise do Discurso franco-brasileira com a Linguística Aplicada, nosso objetivo, neste trabalho, é analisar momentos de identificação do sujeito-professor, verificando os modos de (se) significar de professores de língua portuguesa em formação, a partir das relações imaginárias e da multiplicidade de vozes que os constituem, que materializam regimes de verdade e processos de subjetivação do ser-professor, na contemporaneidade. Problematisamos, dessa forma, a dispersão de sentidos sobre ser-professor construída na tensão entre o que é dito e o que é silenciado pelo sujeito-professor em formação sobre si mesmo, sobre suas experiências e sobre sua (futura) profissão, em momentos de identificação.

Para tanto, buscamos, num primeiro momento, (des)construir a constituição identitária do professor, considerando-a como prática de subjetivação de um momento sócio-histórico, que se materializa em diretrizes oficiais que orientam a formação de professores de língua portuguesa. Em seguida, localizamos essas práticas discursivas no Projeto Político Pedagógico de um curso de Letras, com habilitação única em Língua Portuguesa de uma universidade pública do estado do Paraná, verificando quais práticas podem possibilitar, ou não, construir uma identificação docente. Por fim, analisamos os momentos de identificação por meio das respostas dadas a um questionário aplicado na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I, aos alunos do terceiro ano do curso.

Ser-professor: sobre a produção identitária e os documentos institucionais

Com base numa visão político-social da educação, existe uma concepção que retrata o professor como profissional que se institui

como sujeito pela sua vocação. Na contramão desse entendimento, Paulo Freire (1991) pontua que ninguém nasce professor ou está predestinado a seguir carreira docente, muito menos que começa a ser professor em um dia pré-estabelecido e com hora marcada. “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

O professor dos tempos hodiernos é um sujeito que se encontra, pois, em constante e incansável formação, visto que “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades” (TARDIF, 2002, p. 19). Essa construção ininterrupta do saber docente interfere e atua diretamente na (des)construção da identidade do sujeito-professor, pois o “ser-professor” forma-se e transforma-se sucessivamente devido ao modo como somos representados ou indagados pelos princípios culturais nos quais estamos inseridos. Disso, resulta um profissional da educação destituído de uma identidade estável, em que o próprio processo de identificação tornou-se mais efêmero, modificável e problemático.

De modo mais amplo, compreendemos esse processo identitário a partir de Foucault (1997), como uma produção discursiva do sujeito que, segundo o filósofo, não preexiste à sociedade, ou seja, uma análise do sujeito não deve partir do próprio sujeito, mas dos saberes e das práticas discursivas e não discursivas que o envolve. Nessa perspectiva, a descrição e problematização dos saberes, das estratégias, dos poderes e das práticas podem revelar quem é o sujeito-professor, “[...] como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo o que dizemos dele” (VEIGA-NETO, 2007, p. 113). O sujeito-professor, constrói-se, assim, pelo atravessamento de relações sócio-históricas, políticas e econômicas, que negociam as identidades e fazem do ser-professor um efeito, que se (re)significa em diferentes momentos e espaços.

Em consequência, esses processos de identificação moventes e o modo como este profissional compreende a si mesmo como docente reivindicam uma formação do professor ininterrupta, com uma atuação imersa no contato social com alunos, com outros professores e com a sociedade. Isso porque os diferentes fios que tecem essa complexa rede de relações constroem processos provisórios de identificação, tornando-se uma “celebração móvel”, a qual se estabelece e se transforma num

processo contínuo devido ao modo como somos representados ou interpelados culturalmente (HALL, 2004, p. 13).

A fim de contribuir com essa perspectiva, recorreremos a Coracini (2003) quando a estudiosa prefere o termo “identificação” à identidade, conforme assinalamos anteriormente. Nessa perspectiva, se a identidade é um processo, é possível apenas reconhecer momentos de identificação do sujeito com “outros sujeitos, fatos e objetos”.

Convém lembrar que toda identificação com algo ou alguém ocorre na medida em que essa voz encontra eco, de modo positivo ou negativo, no interior do sujeito. Nesse sentido, se continuarmos a falar de identidade, é preciso entendê-la como resultado da plenitude ou da completude ilusória de um sujeito indiviso, mas de uma “falta”: falta de inteireza que procuramos preencher (sem jamais conseguir) a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros: sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser. Aliás o desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros (CORACINI, 2003, p. 243).

O ser-professor da pós-modernidade já não é um “[...] sujeito-fundamentado, centrado e homogêneo da tradição filosófica” (SIGNORINI, 1998, p. 333), mas um sujeito, segundo Hall (2004) “[...] da crise da modernidade”, afinal, conforme pondera o estudioso, hoje, os indivíduos de qualquer nível são sujeitos em crise. Nessa perspectiva, o sujeito-professor em formação, especificamente no curso de Letras, constrói sua identidade num processo contínuo e heterogêneo, marcado por (re)significações, rupturas, instabilidades e deslocamentos, ao colocar em contato o saber científico com as crenças, as experiências e a prática em sala de aula, no cotidiano escolar. Ao abordarem a identidade profissional de professores, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55), definem-na como

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...].

Nessa luta contínua por identificações, há uma dispersão de discursos institucionais que “[...] categoriza o indivíduo, marca-o sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm de reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos” (FOUCAULT, 2010, p. 278). Especificamente na formação do professor de língua portuguesa, legitimam-se, por meio de diferentes campos, os saberes e as práticas sobre o ser-professor. Na esfera da formação docente, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCN) para o curso de Letras como um dos possíveis discursos determinantes à identificação docente.

Estabelecida pela Resolução CNE/CES nº1 de 18/2002, as DCN têm como fundamento o Parecer CNE/CES nº492/2001, o qual apresenta diretrizes para a formação de professores da educação básica em cursos de nível superior, entre eles, o de Letras. No documento, explicita-se como objetivo do Curso de Letras formar profissionais “[...] interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p. 30).

O objetivo de formação docente no documento, de uma forma generalizada, parece pressupor um profissional com habilidades linguísticas capazes de permitir-lhe a adequada e coerente interação social, consciente de seu papel como autor de seu próprio discurso e de sua atuação social. Ao delimitar o perfil dos formandos de Letras, as Diretrizes salientam que

[...] independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter o domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p. 30).

Ao observarmos melhor a citação mencionada, tecemos alguns posicionamentos quanto à visão do ser-professor. Primeiramente, o documento concebe o profissional de Letras como aquele que tem bom uso da língua, sendo conhecedor de seus aspectos estruturais e variações. Ao mobilizar, em primeiro lugar, o conhecimento de seu objeto de ensino para definir o profissional formado em Letras, não são priorizadas as condições de produção do conhecimento, que significa, segundo Pimenta (1998, p. 167), “[...] estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. Isso porque, conforme explica a autora, de um modo geral, os alunos de licenciatura têm a clareza de que sem ter o conhecimento específico de cada área, dificilmente serão bons professores. Pimenta (1998) destaca que os alunos, entretanto, não problematizam o significado desses conhecimentos para si mesmos, para a sociedade contemporânea, para as crianças e jovens, ou mesmo como trabalhar informação e conhecimento na escola. No trecho supracitado, não há menção, portanto, da necessidade de ser consciente do aspecto político-transformador que o trabalho com a linguagem pode suscitar, o que, talvez, possa contribuir para a construção de uma visão de que o professor de língua portuguesa é aquele que tem o papel primordial de conhecer e dominar regras e prescrições, apenas reconhecendo as variedades culturais e não as problematizando em sala de aula.

Ao mesmo tempo, segundo as diretrizes, o docente precisa saber refletir criticamente, com embasamento teórico e “sobre os conhecimentos linguísticos e literários”. A competência teórica, em nossa compreensão, não está delineada com pormenores, podendo limitar-se a uma visão tecnicista e positivista do conhecimento metalinguístico e metaliterário, não contribuindo para a formação reflexiva do docente, nem por produzir nos alunos uma visão analítica sobre os saberes estudados. Assim, de certo modo, o papel do professor possa ser representado como aquele que tem o domínio do saber e com o dever de repassar ao seu aprendiz, incidindo no que Geraldi (2015) chama de professor reprodutor do conhecimento.

Ao sugerir que ao profissional cabe “[...] refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (BRASIL, 2001, p.30), observamos que a prática e o estudo são exercícios contínuos e indissociáveis propostos ao futuro professor,

consoante Freire (1991). Essa compreensão reforça a visão de que o professor é aquele que está em constante capacitação, em um caminho de aprendizagem ininterrupta, agora, também, inserido em novas tecnologias. Trata-se, portanto, de uma outra forma de identificação, em que o professor deve entrar na ordem discursiva da inovação, reconhecendo que o modo de organização da sociedade contemporânea mediada pelas tecnologias pode e deve fazer parte de sua prática escolar.

Por fim, o referido documento sugere um programa capaz de articular pesquisa-extensão-ensino. Tal pressuposto nos conduz à compreensão de que o licenciado em Letras deve se identificar, também, com a prática de pesquisa, de modo que o conhecimento seja produzido a partir do reconhecimento, interpretação e transformação de demandas sociais, mediados pelo processo de teorização. Está intrínseca, portanto, ao professor-pesquisador a responsabilidade social e ética de sua prática metodológica e de sua produção como sujeito-pesquisador.

Não obstante as DCN visem ao pensamento crítico, a menção aos aspectos sociais, aparentemente, não é tão explicitada como nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998, p 137, grifo nossos): “[...] o estudo da língua materna na escola aponta para uma **reflexão sobre o uso da língua na vida em sociedade**”. A compreensão da linguagem como fator social também fica bastante evidente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), ao propor que o aluno: “[...] amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo **nas instâncias públicas do uso da linguagem [...], ampliando suas possibilidades de participação social**” (BRASIL, 2000, p. 32, grifo nosso).

Os parâmetros supracitados apontam o papel do professor de língua portuguesa como o responsável pela expansão dos horizontes linguísticos do educando nas mais variadas esferas discursivas. Nesses documentos, o professor de língua portuguesa parece ser aquele a quem não compete apenas o domínio de regras e prescrições, cabendo-lhe criar meios e abrir caminhos para permitir a inserção de seu aprendiz nos mais variados contextos sociolinguísticos.

Os aspectos elucidados até o momento refletem a visão de documentos oficiais de circulação nacional, um dos dispositivos mobilizados na prática discursiva sobre o professor que se quer/precisa formar, apontando para uma proposta de base-comum aos cursos de

Letras de toda a extensão territorial brasileira. A seguir, fazemos um recorte dos pressupostos orientadores para o curso de Letras no qual atuamos.

A identificação docente nos cursos de formação: quando falamos em identidade profissional?

Alinhado às Diretrizes Nacionais para o curso de Letras, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português da universidade na qual a pesquisa foi desenvolvida prevê, dentre os objetivos estabelecidos, o desenvolvimento da competência linguística dos professores em formação, o que inclui a leitura e produção proficiente de diferentes gêneros discursivos, aspectos que cultural e socialmente refletem a identidade do ser professor de Língua Portuguesa (PAULA; SILVA, 2012) e disseminam a inserção do professor em formação ao universo da escrita letrada, contribuindo, ainda, para a “[...] transformação desse sujeito em alguém que não apenas sabe falar sobre a língua(gem) como objeto de estudo mas também, e sobretudo, alguém que faz uso consciente da linguagem, nas situações de interação nas quais atua e vier atuar” (SILVA; ASSIS; MATENCIO, 2001, p. 286-287).

Outra perspectiva importante é o estímulo à atitude pesquisadora dos acadêmicos, de modo a serem capazes de buscar soluções para os possíveis problemas em sua atuação. Ressaltamos, na esteira de Miranda (2006), que essa forma de identificação com o caráter investigativo é essencial para a formação de um profissional reflexivo e comprometido com sua prática, em que o papel do professor revela-se pela necessidade do ensino e aprendizagem pautados na ação-reflexão e não meramente na recepção-reprodução.

Dentre todos os objetivos elencados no Projeto, os que contemplam a identificação com o caráter reflexivo de ser-professor são quatro: (a) formar docentes que reflitam sobre suas próprias práticas e busquem melhorias no processo de ensino-aprendizagem e na interação com seus alunos; (b) propiciar uma reflexão constante do movimento dinâmico existente entre linguagem, pensamento e realidade; (c) proporcionar uma postura reflexiva em relação ao ensino da língua materna, apontando problemas, sugestões e propostas metodológicas, visando à formação de profissionais competentes; e (d) proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício de reflexões

que levam à formação de uma consciência crítica e comprometida com a construção da cidadania (PARANÁ, 2012, p. 18-19).

Mesmo que todas as disciplinas tenham a responsabilidade de estimular a postura reflexiva dos alunos, há alguns componentes curriculares mais voltados à discussão da *práxis*, entendida como “atividade de transformação da realidade”, conceito mobilizado por Pimenta e Lima (2012a, p. 45) para superar a dicotomia entre teoria e prática. Essas disciplinas são conhecidas como as “práticas” do curso e costumam ser aquelas em que essa discussão da *práxis* corresponde ao principal objetivo, com atividades de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade. Dentre elas, destacamos as disciplinas de Metodologia, Didática e Estágio. No curso Letras da instituição de ensino em foco, temos os seguintes componentes “práticos”: *Metodologia do ensino de língua portuguesa I e II, Estágio Supervisionado I e II e Linguística Aplicada ao Ensino de Português*.

As disciplinas de Metodologia I e II são ministradas respectivamente no terceiro e quarto anos. Nas duas etapas, as ementas deixam clara a necessidade de associar teoria e prática, propor práticas significativas e contextualizadas, bem como atividades interdisciplinares. Além de tópicos teóricos mais específicos, como, por exemplo, leitura, produção textual, gêneros textuais/discursivos e letramento, visa-se ao estudo das práticas pedagógicas de planejamento, execução e avaliação das atividades de ensino, nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Ao final, as ementas sugerem a “Reflexão sobre o papel do educador e seu compromisso com a realidade da sala de aula” (PARANÁ, 2012, p. 37). Para nós, este é o ponto do ementário das disciplinas em tela que deixa clara a necessidade de construção/reflexão da/sobre a identidade docente, uma vez que prevê a criação de oportunidades para o acadêmico analisar o papel social do docente e refletir sobre a própria prática no presente e/ou no futuro, possibilitando, assim, o atendimento aos objetivos de formação traçados no PPC do curso.

Apesar de as ementas não explicitarem a necessidade de se trabalhar a questão da identidade docente, é inegável que os diversificados subsídios teóricos e metodológicos contemplados ao longo do curso e, sobretudo, os temas de discussão apontados no programa da disciplina de Metodologia, Estágio e Linguística Aplicada, permitem a mobilização de práticas reflexivas, perpassadas por indagações do tipo:

O que é ser professor? Que tipo de professor eu sou (eu quero ser)? O que eu quero ensinar? Como vou ensinar, entre outros possíveis questionamentos.

Desse modo, a construção da identidade dos docentes em formação se alimenta, inevitavelmente, da relação entre os embasamentos teórico-metodológicos abordados no decorrer de sua formação profissional, com a experiência social (no sentido de construções histórico-sociais dessa posição-sujeito) e individual (como aluno da escola básica e da universidade). Logo, concordamos com Fontana (2005, p. 46), quando afirma que

[...] tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (mudanças). Diferentes, no entanto, nos “modus de focar”.

Isso posto, ressaltamos que a identificação do professor em formação constitui-se da harmonia e/ou do confronto entre os diversificados papéis que esses futuros profissionais sentem ou acreditam que devam desempenhar. Desse modo, dialógica e incessantemente, o sujeito constitui-se professor.

Já no Estágio Supervisionado, durante as etapas de observação, participação e regência, esse diálogo se torna mais intenso. No momento em que a prática real de sala de aula é observada e refletida, propõe-se a (a) “[...] análise da relação pedagógica: professor-aluno; conhecimento e os diferentes aspectos do ensinar e do aprender” (PARANÁ, 2012, p. 39), conforme a ementa de Estágio Supervisionado I - Ensino Fundamental; e, em nível de Ensino Médio (PARANÁ, 2012, p. 46) e (b) o “Aprofundamento do processo de construção de significados das experiências vividas com teorização subsequente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência profissional do aluno-professor de língua e literatura portuguesa”.

A aproximação da realidade de sala de aula proporcionada pelo Estágio cria uma ponte entre os estudos teóricos e sua aplicação práti-

ca, mas também é essencial na constituição profissional do acadêmico, visto que “[...] ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2012b, p. 67-68). Nessa perspectiva, ainda nos pautando em Pimenta e Lima (2012b, p. 68), retomamos que a identificação profissional como intimamente relacionada “[...] às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional”.

O Estágio Supervisionado, por conseguinte, é o principal espaço para a reflexão sobre identidade docente, pois contribui para sua constituição e consolidação, a partir de experiências em contextos “reais” de ensino. Contudo, na contrapartida da identificação docente, há de se considerar os aspectos subjetivos da profissão, observando a vontade de cada formando em ser ou não ser professor. A esse respeito, os cursos de formação inicial desempenham importante papel na contribuição da construção e fortalecimento da identificação, ao criar espaço para o confronto entre as representações e demandas sociais. “Trata-se, pois, de trabalhar a *identidade em formação*, definida pelos saberes, e não ainda pelas atividades docentes” (PIMENTA; LIMA, 2012b, p. 64).

Outra disciplina em que se pode observar, através da ementa, a possibilidade do trabalho com formação da identidade profissional é a disciplina de Linguística Aplicada, ministrada no quarto ano do curso, a qual propõe o estudo de “Teorias Linguísticas contemporâneas que subsidiam o processo de ensino e aprendizagem de língua materna na formação dos profissionais de Letras” (PARANÁ, 2012, p. 42). A recomendação da disciplina permite um trabalho voltado para a ampliação e compreensão dos educandos sobre concepções teóricas a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Salientamos que, nesse processo, o domínio de recursos teórico-metodológicos e uma visão analítica da prática docente conferem conhecimentos fundamentais ao professor em formação, garantindo segurança para a prática profissional, desde que as práticas reflexivas sobre o que é ser professor perpassem esse processo de conhecimento, de diálogo e de fundamentação da realidade.

A partir da análise das ementas dos componentes do curso em questão que, em sua essência, devem promover reflexões sobre a *práxis*, podemos observar que a formação teórica e metodológica do professor assume lugar relevante no curso. Mesmo que a identidade docente

pareça ser algo mais subjetivo, ao estabelecer vínculos entre os saberes disciplinares da formação docente com os campos de atuação profissional, problematizando-os e confrontando-os, é oferecida aos acadêmicos a possibilidade de compreender, intervir e transformar as práticas e subjetividades institucionalizadas, ressignificá-las e se ressignificado por elas e, conseqüentemente, tomar ciência dos momentos de identificação de sua profissão.

Pontuadas algumas reflexões sobre o PPC do curso de Letras em foco, na próxima seção passamos a discutir o olhar dos professores em formação a respeito da identificação docente.

O ser-professor em análise

As questões de identidade/identificação discutidas nas seções anteriores compõem o fio condutor de nossas análises. Conforme mencionado, os dados contemplados nessa proposta de análise são oriundos de questionários aplicados aos alunos do terceiro e quarto anos, ao final do período letivo, pelas professoras responsáveis pelas disciplinas de Estágio e de Metodologia de um curso de Letras, habilitação única, de uma Universidade Estadual do norte do Paraná. Para o presente artigo, consideramos o questionário aplicado no terceiro ano, sob a forma de diário preenchido via *google drive*, atividade obrigatória na ocasião. Dado o caráter científico desta pesquisa, que segue os padrões de ética acadêmica, atribuímos nomes fictícios aos alunos que realizaram a atividade.

O questionário é formado por quatro perguntas. Neste texto, a fim de contemplarmos todas as respostas obtidas, quatorze ao todo, selecionamos apenas a última questão: *Chegando ao final do 3º ano do curso, você se vê como “professor”? Como você se identifica com essa profissão?*

Do total, oito acadêmicos respondem explicitamente que sim, veem-se como professores. Entretanto, o modo como se identificam varia. Dentre as categorias que podemos identificar, a primeira que destacamos é a experiência. Pautando-nos em Signorini (1998), Hall (2004) e Garcia *et al* (2005), referidos em momento anterior, na formação docente, o processo de identificação é heterogêneo e contínuo e contempla a experiência pessoal como um dos fatores fundamentais que entram em contato com o saber científico no processo de formação de professores. Vejamos alguns trechos das respostas dos acadêmicos Claudio, Kelly, Cecília e Alice.

Claudio: [...] Hoje me vejo como um professor sim, e o estágio fez com que eu tivesse ainda mais certeza de que é isso que eu quero para minha vida. [...] (grifo nosso)

Kelly: Sim, como já dou aula há algum tempo consigo me identificar como tal. (grifo nosso)

Cecília: Sim. No próximo ano completará 10 anos que atuo como professora, passei pela educação infantil, fundamental 1 e 2 e ensino médio. [...] (grifo nosso)

Alice: Eu trabalho como professora de ensino fundamental, entretanto não da segunda fase e sim da primeira. Sempre me vi professora, e mesmo com todas as dificuldades encontradas em nosso estágio, principalmente o desinteresse dos alunos, creio que continua sendo o que quero seguir como profissão. (grifos nosso)

Notamos que as experiências apontadas se dão em âmbitos diferentes. Cláudio e Alice fazem menção à experiência vivenciada com o Estágio Supervisionado, componente obrigatório do curso, e Kelly, Cecília e Alice apontam para a experiência já como docentes, mesmo que em um nível diferente daquele para o qual estão se formando. As colocações nos mostram que essas experiências têm sido significativas no processo de construção identitária, sobretudo, ao afirmarem que tais práticas possibilitam confirmar a escolha acertada de suas profissões. Isso posto, acreditamos que a experiência tanto no estágio como na atuação docente, mesmo que em outras instâncias, revelam-se um forte instrumento para a identificação profissional.

Não obstante a experiência seja um fator essencial para a construção do ser-professor, o querer ser também se revela como um aspecto subjetivo influente, tornando possível ao sujeito reconhecer-se como tal. É o que podemos observar claramente no discurso da aluna Dayane.

Dayane: [...] eu não me vejo, eu sou professora, [...]. (grifo nosso)

O ser que se observa como professora dá lugar ao ser-professor, num processo enunciativo não mais de reconhecimento, mas de afirmação. Nesse sentido, relembramos

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão

das tradições, mas também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em agrupamentos (PIMENTA, 1999, apud PIMENTA; LIMA, 2012b, p. 67).

Mobilizar a construção e o fortalecimento da identidade veiculados por aspectos teóricos e sistemáticos às práticas sociais e individuais que engendram as vivências de cada aluno é reconhecer que o professor não se constrói apenas por sua formação. E, ademais, é abrir espaço para que os saberes cotidianos a respeito da profissão e as experiências pessoais dialoguem com os saberes científicos. Sob tal enfoque, a identidade constrói-se a partir de fatores pessoais, sociais e cognitivos.

Além da categoria da experiência, o modo como os acadêmicos se identificam com a profissão mobiliza, também, uma espécie de “realização pessoal e profissional” ao considerar a relação que pode ser construída entre o sujeito-professor e o sujeito-aluno, com o convívio em sala de aula:

Giovana: *Apesar das dificuldades apresentadas, creio que o gosto em ensinar e conseguir crescer junto dos alunos é maior que tudo. A identificação com a profissão surge ao sentir a necessidade de, efetivamente, ensinar os alunos, fazendo com que assim haja algum retorno na vida dele mesmo.* (grifo nosso)

Marcela: *[...] Diante daquela sala, mesmo sem conhecer aqueles alunos como um professor regente, me dei-me identificando como professora quando percebi que eu acreditava neles, eu de alguma forma sabia que eles são capazes, não de aprender português e compreender a matéria que eu estava dando, mas de no futuro vencer, em que, não sei, mas eu acreditava de alguma forma.* (grifo nosso)

Maria Eduarda: *Sim, primeiro percebo a minha preocupação com a maneira de ensinar, depois eu gosto dos alunos.*

Ricardo: *Acredito que me vejo como um professor e nesse início gosto da profissão.* (grifo nosso)

Fernanda: *[...] Me identifico em gostar de passar todo meu conhecimento, ver os alunos se espelhando em nós professores.* (grifo nosso)

Cecília: *Sim. No próximo ano completará 10 anos que atuo como professora, passei pela educação infantil, fundamental 1 e 2 e ensino médio. É uma profissão que vai ao encontro de minha personalidade, onde posso interagir com pessoas, liderar, apresentar coisas novas etc.* (grifo nosso)

As vozes discentes propalam um discurso em que a realização da profissão corrobora com a escolha profissional. Ao optar pelo curso de licenciatura em Letras, o acadêmico demonstra que a sua predileção caminha ao encontro também de sua realização pessoal.

Claudio vai além, ao salientar que se identifica com a profissão por acreditar que *“através da educação podemos mudar o mundo”*. O discurso contempla uma visão de professor como agente transformador, como sujeito capaz de modificar a percepção da realidade. Nessa fala, o papel do professor vai além do professor como *“reprodutor do conhecimento científico”* (GERALDI, 2015) e assume uma função emancipadora.

A visão de um professor transformador não encontra o mesmo espaço no discurso da aluna Fernanda.

Fernanda: *Me identifico em gostar de passar todo meu conhecimento, ver os alunos se espelhando em nós professores.* (grifo nosso)

O conceito de professor como reprodutor do conhecimento científico, tradicionalmente enraizado ao longo de toda a história da educação, parece sobressair-se na visão da licencianda. A ideia de um ensino ancorado no que Paulo Freire (1987) chama de *“educação bancária”* traz à tona um modelo de formação *“conteudista”*.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz *“comunicados”* e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção *“bancária”* da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os

grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1987, p. 33).

Os itens até então mencionados nos conduzem a perceber um elemento importante. Ao apontar o modo como se identificam com a profissão, os acadêmicos acabam por indicar suas concepções sobre os saberes, as competências e as habilidades que constituem o profissional-professor. Trata-se de saberes e imagens que se constroem socialmente e constituem a memória discursiva desses sujeitos.

Dayane: [...] *a partir do momento que decidi doar a minha vida ao ensino, verifiquei a necessidade de primeiro de construir a identidade de professora reflexiva, sendo assim preocupada com o ensino-aprendizagem do aluno, apesar de cansativo física e intelectualmente o dar aula me completa, ao final de cada aula dada é o sentimento de gratidão e missão cumprida que aflora em meu coração, [...]* E por ser uma profissão que me ensina a ser mãe, irmã, amiga, psicóloga, tia, personagens de histórias fantásticas, animais e principalmente me ensina a ser um ser humano mais consciente com as realidades de miséria e mazelas da educação e da vida em sociedade. (grifo nosso)

Cecília: [...] *onde posso interagir com pessoas, liderar, apresentar coisas novas etc.* (grifo nosso)

Débora: [...] *não sei se terei paciência com 30 ou mais alunos dentro de uma sala.* (grifo nosso)

Essa imagem idealizada do professor, ao atribuir-lhe a necessidade de uma postura reflexiva e de liderança, que permanece em formação durante toda a sua carreira, está em consonância com o perfil profissional que se deseja na contemporaneidade. É interessante observar que, ao mesmo tempo que se sugere que o professor deva ser o responsável por apresentar o conhecimento sobre a língua (“coisas novas”) – que aponta para uma concepção mais tradicional de ensino como detentor e transmissor de conhecimento – ele é, também, o sujeito que interage, lidera e transforma. Há, pois, deslocamentos em relação a essas posturas mais tradicionais, colocando-se em jogo a relação de

liderança via autoritarismo, no espaço institucionalizado da sala de aula. Se o professor é aquele que interage, sua liderança deve se dar, *a priori*, pela consideração do outro - dos alunos -, como sujeito coautor do conhecimento, que tem história e pode aprender a partir dela.

Materializa-se, também, nessas imagens, a idealização do profissional que se pretende formar sistematizada nas Diretrizes Nacionais para o curso, apontada anteriormente. O objetivo de formação docente prevista pelo documento é que, além das habilidades linguísticas, o professor seja um profissional em formação contínua, autônoma e permanente, consciente de seu papel social e da possibilidade de autoria, considerando o desenvolvimento de sua capacidade de reconhecer as diferenças e construir outros sentidos para a relação entre professor e aluno, na sala de aula.

Tem-se, ainda, a pluralidade de funções destacada por Dayane – [...] *mãe, irmã, amiga, psicóloga, tia, personagens de histórias fantásticas, animais e principalmente me ensina a ser um ser humano mais consciente com as realidades de miséria e mazelas da educação e da vida em sociedade* – que potencializa a complexidade do lugar que o professor ocupa socialmente e discursivamente na sociedade contemporânea. Identificamos, pois, na polissemia identitária apontada, a instauração de um conflito de sentidos, que se processa “[...] pelo fato de ser a escola uma **forma-histórica** que institucionaliza a relação da sociedade com o conhecimento e suas formas de repetição” (FEDATTO; MACHADO, 2007, p. 9, grifos do autor) e o professor ocupa, nesse espaço, uma posição-sujeito estratégica no processo de estabilização do discurso pedagógico, que funciona, inevitavelmente, a partir da tensa relação na produção de sentidos entre professor-aluno-conhecimento.

Cinco alunos afirmaram que não se veem como professores, ou não se sentem professores até o momento. Alguns relataram ainda se sentirem inseguros, de modo especial quanto ao domínio de conteúdo. Outros mencionaram que talvez essas inseguranças possam ser dissipadas ao final do quarto ano, uma vez que teriam acesso a mais “conhecimentos”, como podemos observar nas seguintes afirmações:

Débora: Ainda falta um ano, ou mais para eu terminar o curso, no momento não me identifico com essa profissão, não sei se terei paciência com 30 ou mais alunos dentro de uma sala. Gosto do curso, aprendi e estou aprendendo muito em todos esses anos, talvez

minha opinião mude no futuro, mas neste momento não me vejo como professora. (grifo nosso)

Paula: Com a realidade vivenciada em sala de aula nesse ano, não me vejo como professor. Não digo aqui que não irei lecionar, preciso amadurecer a ideia. (grifo nosso)

Murilo: Ainda não me vejo um professor totalmente seguro, porém durante o processo curricular do ano letivo, com os estágios e seminários, foram nos nortear e dando uma ideia de como realmente é o professor em campo, em sala de aula. Com o decorrer do quarto ano e com os próximos estágios, creio que estarei apto a ser um bom profissional na área. (grifo nosso)

Fernanda: *Ainda não me sinto professor*, pelo fato de ainda estar insegura em relação aos conteúdos, em não saber dominar uma sala com alunos tão diferentes do que estou acostumada. [...] (grifo nosso).

A construção de uma (não) identificação docente parece estar atrelada ao conhecimento formal, ou seja, ao domínio de saberes científicos e metodológicos. A insegurança apontada caminha mais em direção à necessidade de dominar saberes e saber transpô-los que do que uma indecisão quanto à escolha da profissão.

A categoria da experiência também é acionada para justificar a não identificação com o ser-professor, conforme percebemos nas colocações de Paula e Murilo, tanto no sentido de mostrar habilidades que o acadêmico não tem, como a paciência, ou sua falta de saberes práticos da relação professor-aluno-sala de aula. Neste caso, para a aluna, a experiência em sala de aula é fundamental para o processo de identificação. Essa perspectiva pode estar pautada na concepção de professor como agente controlador (GERALDI, 2015). Em outras palavras, compete a este profissional ter o controle de sala de aula, sabendo organizar temporalmente atividades, assim como, capaz de assumir o domínio da sala de aula.

As colocações discentes caminham no sentido de corroborar que a identificação do professor em formação com a docência não nasce somente da idealização e dos saberes pessoais quanto à profissão. Embora não sejam excludentes, esses saberes agregam novos conhecimentos durante o processo de formação, saberes sistematizados que se entrelaçam às experiências e competências internalizadas no espaço da sala de aula (como alunos, regentes ou estagiários), podendo convergir ou não para a satisfação e realização pessoal e profissional.

Considerações finais

Nosso intuito, neste texto, foi verificar momentos de identificação do sujeito-professor, apresentando os modos de (se) significar de professores de língua portuguesa em formação. Esses modos de (não) identificação se materializaram, pela linguagem, nas respostas aos questionamentos: *“Chegando ao final do 3º ano do curso, você se vê como “professor”? Como você se identifica com essa profissão?”*

A partir da sistematização das respostas, ilustramos sinteticamente, por meio de dois quadros, as categorias identificadas.

Quadro 1: Categorias encontradas sobre os modos de identificação do ser-professor

Ser-professor Modos de identificação	
Experiência	Atividades do curso Profissional, já atuante, mesmo que em níveis diferentes.
Satisfação/realização pessoal e profissional	Concepção de aluno/educação/ensino Relação entre professor e aluno
Saberes, competências e habilidades do profissional professor	Profissional que nunca deixa de estudar e aprender; Precisa construir uma identidade reflexiva, sendo assim preocupada com o ensino-aprendizagem do aluno, Permite que o profissional desempenhe papéis variados: mãe, irmã, amiga, psicóloga, tia, personagens de histórias fantásticas, animais É um ser humano mais consciente com as realidades de miséria e mazelas da educação e da vida em sociedade. Interage com pessoas É líder Apresenta coisas novas Deve ter paciência.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 2: Categorias encontradas sobre os modos de não identificação do ser-professor

Ser-professor Modos de não identificação	
Experiência	Falta de experiência
Saberes, competências e habilidades do profissional professor	Não possui características, que seriam, <i>a priori</i> , exigidas do profissional-professor, como o domínio de conteúdos, de sala, ou paciência.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Acreditamos que exteriorizar as categorias apontadas é de grande valia para reconhecermos a complexidade de relações, reações, sentimentos, dúvidas e (in)certezas que constituem a formação de nossos licenciandos. Sensibilizar-se a essas inquietações e aos modos de (não) identificação profissional significa, para nós, conduzir a formação de professores considerando seu contexto sociopolítico – e todas as influências e experiências dele advindos – e problematizando a produção discursiva de uma harmonia ilusória sobre a(s) posição(ões) social(is) do ser-professor na contemporaneidade. Levar em conta ou não esses aspectos pode ser um ponto fundamental para que o contato com o (futuro) campo de trabalho e, conseqüentemente, a formação docente seja conflituosa e decepcionante ou construtiva e significativa.

Referências

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário oficial da União**. Brasília, 9 de julho de 2001. Seção 1e, p. 50.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP N. 1/2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 16 de mar. 2017

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares**

nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

CORACINI, Maria José R. de Faria. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In.: _____. (Org.). **Identidade & Discurso:** (des) construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 239-255.

FEDATTO, Carolina Padilha; MACHADO, Carolina de Paula. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In.: BOLOGNINI, Carmen Zink. (Org.). **Discurso e ensino:** o cinema na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 9-15.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Resumos do curso do Collège de France (1970 – 1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In.: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 273-283.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Maria Manoela Alves; HYPOLITO; Alvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.31 n.1, p.45-56, jan./mar. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>, Acesso em: 21 de mar. 2017.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In.: _____. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.p. 81-101.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade.** 9. ed. São Paulo: DP&A, 2004.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. In.: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (Orgs.). **Discurso e ensino:** práticas de

linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 19-29. (Série Discurso e Ensino)

MIRANDA, Marília G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.129-143.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Projeto político pedagógico do curso de Letras**. Apucarana, 2012.

PAULA, Anna Beatriz; SILVA, Rita do Carmo Polli. Os desafios do cotidiano escolar. In.: PAULA, Anna Beatriz; SILVA, Rita do Carmo Polli. **Didática e Avaliação em Língua Portuguesa**. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 17-4. V.2 (Coleção Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira)

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In.: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 161-178. (Coleção Práxis)

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. In.: _____. (org.). **Saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. In.: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012a, p. 33-57. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e construção da identidade profissional docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012b, p. 61-79. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos)

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos de subjetividade. In.: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Jane Q. G.; ASSIS, Juliana; MATENCIO, Maria de Lourdes M.. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta

em implantação. In.: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2001, p. 281-309.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Recebido: Setembro/2018

Aceito: Fevereiro/2019