

Movimentos identitários de professores do ensino superior

Identity movements of higher education teachers

DOI:10.34117/bjdv8n6-048

Recebimento dos originais: 21/04/2022

Aceitação para publicação: 31/05/2022

Rodrigo Toledo

Doutor em Educação: Psicologia da Educação

Instituição: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, USCS e Universidade Paulista, UNIP

Endereço: Av. Goiás, 3400, Barcelona, São Caetano do Sul - SP, CEP: 09550-051

E-mail: toledordg@gmail.com

Rodnei Pereira

Doutor em Educação: Psicologia da Educação

Instituição: Universidade Cidade de São Paulo, UNICI e Universidade Paulista, UNIP

Endereço: Rua Cesário Galeno, 448/475, Tatuapé, São Paulo – SP, CEP: 03071-000

E-mail: rodneipereira@uol.com.br

RESUMO

O objetivo do presente texto é analisar os movimentos identitários de professores de Cursos Superiores de Tecnologia. Foram entrevistados sete participantes de Instituições de Ensino Superior privadas, da cidade de São Paulo, aos quais se solicitou que escrevessem uma carta contendo um conjunto de recomendações a professores iniciantes, e que atuavam em cursos superiores de formação tecnológica. A discussão dos dados teve como referencial teórico autores como Souza e Placco (2017), Kohlrausch (2015), Blommaert e Hampton (2011), Dubar (2009), Zabala (1997). Os resultados sugerem que os movimentos identitários docentes dos participantes são fortemente ancorados em modelos de gestão empresarial que são a maior referência para o seu desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, os processos de formação de professores para o ensino superior, sobretudo daqueles que não frequentaram cursos de licenciatura em sua formação inicial, precisam ser objeto de atenção por parte das políticas educacionais e das Instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave: formação de professores, cursos superiores de formação tecnológica, movimentos identitários de professores.

ABSTRACT

The objective of the present text is to analyze the identity movements of teachers of Higher Technology Courses. Seven participants from private Higher Education Institutions in the city of São Paulo were interviewed, who were asked to write a letter containing a set of recommendations to beginner teachers, and who worked in higher courses of technological training. The discussion of the data had as theoretical reference authors such as Souza and Placco (2017), Kohlrausch (2015), Blommaert and Hampton (2011), Dubar (2009), Zabala (1997). The results suggest that the teacher identity movements of the participants are strongly anchored in business management models that are the major reference for their teacher professional development. In this sense, the processes of teacher training for higher education, especially those who did not attend

undergraduate courses in their initial training, need to be the subject of attention by educational policies and Higher Education Institutions.

Keywords: teacher training, higher courses of technological training, identity movements of teachers.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar os movimentos identitários de professores que atuam em cursos superiores de formação tecnológica, tratando-se de um desdobramento de uma pesquisa iniciada em 2011, e que resultou na dissertação de mestrado intitulada “*nome da dissertação de mestrado*”, defendida em 2013, sob orientação da Prof^a Dra. *nome da orientadora*, na Universidade *nome da universidade*.

A oferta de Cursos Superiores Tecnológicos aumentou vertiginosamente nas últimas duas décadas, o que justifica a importância de se problematizar as práticas pedagógicas neles empreendidas. Para isso, pretendemos analisar os movimentos identitários de professores atuantes em tais cursos.

Entender os movimentos identitários de professores é imprescindível, pois, compreendemos que tais movimentos se referem aos processos por meio dos quais os sujeitos constroem suas identidades, nas relações com os outros e com o mundo, em que se articulam as trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos com a de outros. No caso dos docentes que atuam em cursos superiores de formação tecnológica, diante de uma melhor compreensão acerca de seus movimentos identitários, seria possível melhor formá-los para o exercício da docência, principalmente para caminhar na contramão dos cursos de formação superior tecnológica que, com base em estudos anteriores (TOLEDO e PEREIRA, 2015; TOLEDO, 2011), parecem exigir certa padronização de conteúdos e práticas.

Nessas investigações, temos insistido em argumentar que as expectativas acerca do “perfil” de professor esperado pelas instituições de Ensino Superior Tecnológico, em sua maioria, estão ancoradas em uma representação de que, para ser um professor em tais cursos, os profissionais deveriam dominar todos os saberes relacionados à sua prática, de maneira que seu diferencial seria o domínio de um conjunto de saberes constituídos em experiências fora do meio acadêmico, e que isso seria suficiente para o exercício da docência, ideia que refutamos enfaticamente.

Isso porque os movimentos identários, como define Dubar (2009) são dialeticamente vividos pelas pessoas entre o que os outros nos dizem ou esperam que sejamos (atribuições) e as identificações que aceitamos ou recusamos daquilo que nos atribuem (que quando aceitas, tornam-se pertenças). Trata-se, assim, de um processo que “envolve todas as dimensões do sujeito e do social, o passado e o presente, o biográfico e o relacional” (SOUZA; PLACCO, 2017, p.13).

Os movimentos de atribuições e pertenças, dada a sua complexidade, não podem ser reduzir, portanto, a um único aspecto da vida pessoal e profissional de um professor, sobretudo daqueles que atuam em cursos relativamente novos, como são os cursos de formação superior tecnológica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No sentido de melhor explicar nossa adoção pela noção de movimento identitário, recorreremos, primeiramente, à Ciampa (2001), para o qual a construção da identidade é um fenômeno social que pode ser entendido como a síntese de múltiplas e distintas determinações; o homem, como ser-no-mundo, busca o desenvolvimento de sua identidade concreta, que define os homens como iguais a uns e diferente de outros, em um constante movimento de mudanças e transformações, que se realizam sob condições históricas e sociais igualmente em movimento.

Boutinet (1999) também merece ser lembrado, uma vez que o momento histórico no qual que vivemos é de grande complexidade e, dada a imprevisibilidade e as incertezas em relação ao futuro, o ser humano pode defrontar-se com situações desestabilizantes para a constituição de sua identidade como pessoa e, conseqüentemente, para sua identidade profissional.

Não é possível, assim, corroborar perspectivas naturalizantes, fixas e imutáveis de identidade, por isso preferimos utilizar a palavra movimentos junto ao conceito de identidade, por compreendermos que a constituição identitária é permanente e incessante. Ao contrário, trata-se de um fenômeno dialético, cambiante e que depende de:

Um conjunto de características históricas, grupais, pessoais, territoriais e locais. São assim, superdiversas (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Como base em Blommaert e Rampton (2011), é relevante lembrar que vivemos em um cenário de transformações sociais e políticas agudas, marcadas pela supermodernização do modo de produção capitalista, pela globalização econômica e pelas inter-relações entre povos, culturas e idiomas diferentes, provocados por diásporas e fluxos migratórios que vêm mudando de maneira difusa as relações sociais e culturais no Brasil (PEREIRA; PLACCO, 2018, p. 83-84).

Acrescentamos à essa discussão o conceito de superdiversidade, pois tal ideia reforça nossa oposição à ideia de fixação, estabilidade e homogeneidade, que é o que também nos convoca a refletir sobre nossa identidade nacional de povo colonizado e que tem um compromisso com o respeito às diferenças humanas e à diversidade que elas promovem. É inegável que esses processos vêm modificando radicalmente as relações interpessoais, que são fundantes para a construção identitária.

No caso dos docentes de cursos superiores de formação tecnológica não se pode deixar de lembrar que aquilo que a legislação preconiza sobre tais cursos imputa sobre quem neles leciona múltiplas atribuições. E o mesmo ocorre quando pensamos que há atribuições igualmente imputadas pelos estudantes com os quais os professores se relacionam, por seus pares, pela instituição na qual atua, por seus amigos, familiares etc.

Nesse sentido, cabe perguntar: o que mostram os discursos de professores atuantes em cursos superiores de formação tecnológica acerca de seus movimentos identitários? No sentido de responder a tal questionamento, propomos um instrumento de coleta de informações que será apresentado a seguir.

3 METODOLOGIA

Os dados que possibilitaram a análise do objeto em questão foram produzidos a partir do convite de professores que atendessem aos seguintes critérios: ser professor de cursos superiores de tecnologia, ter no mínimo um ano de experiência docente. Os selecionados foram convidados a redigir uma carta, na qual deveriam construir um conjunto de recomendações para professores iniciantes nos mesmos cursos.

A opção pela utilização da carta como instrumento de coleta de informações para esta pesquisa deu-se devido a um conjunto de motivos. Entre eles, destacam-se:

- I. A carta é um gênero textual que favorece, dada sua informalidade, bem como dado o domínio das suas marcas linguísticas pela maioria das pessoas em nossa cultura, que os sujeitos exponham suas ideias, concepções e teorias sobre o que está sob investigação sem as pressões que se criam em ambientes formais de pesquisa, em acordo com autores como Moraes (2006) e Silva (2002).
- II. Pela possibilidade de atingir um maior número de sujeitos, dados o tempo e os recursos disponíveis para a realização do estudo.

Além disso, a carta é um gênero textual que permite que o sujeito que a escreve reflita sobre sua própria subjetividade, uma vez que, ao escrever algo a alguém, o sujeito

(em geral) escolhe cuidadosamente o que vai escrever, na busca de se fazer compreender.

Como explica Kohlrausch:

A carta, segundo Foucault é algo mais do que um adestramento de si próprio pela escrita, por intermédio dos conselhos e opiniões que se dão ao outro, porque “ela constitui também uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros”. Afirma ainda que ela, a carta, “faz o escritor “presente” àquele a quem a dirige”, porque escrever é “mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”, ela é, por isso, “simultaneamente um olhar que se volta para o destinatário e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz”. Por meio dela, “abrimo-nos ao olhar dos outros e instalamos o nosso correspondente no lugar do deus interior”. Seguindo tal raciocínio, Foucault explica que o trabalho que a carta opera sobre o destinatário, que também é efetuado sobre o escritor pela própria carta que envia, implica uma “introspecção” entendida como “uma abertura de si que se dá ao outro”. Esse tipo de abertura permite, conforme Foucault (2006, p. 152), a “constituição de uma narrativa de si” que é “a narrativa da relação de si” porque se evidenciam dois elementos que vão se tornando objetos privilegiados da relação de si, ou seja, o corpo e os dias (KOHLRAUSCH, 2015, p. 148).

Com base nesses pressupostos, na comanda da carta utilizada como disparador para os sujeitos, foi solicitado que o professor realizasse recomendações para um professor iniciante na docência do Ensino Superior Tecnológico.

As cartas passaram por uma análise de conteúdo. Desta maneira, buscou-se construir eixos de análise que serviram de base para a análise dos dados (CHIZZOTTI, 2008).

A pesquisa se circunscreveu à zona leste da Capital de São Paulo, e foi realizada com 7 docentes que atuavam em Instituições, exclusivamente privadas, de Ensino Superior Tecnológico, e foram escritas entre 2011 e 2019. Trata-se de participantes com experiência docente nos referidos cursos entre 4 e 6 anos, com experiência profissional não docente entre 7 e 18 anos, com formação inicial variada. Todos possuem títulos de Especialistas e somente três haviam concluído o mestrado, como se pode verificar a seguir:

| Tabela 1 – Caracterização dos participantes¹ | | | | | | | |
|--|---------------|-------------------|----------------|---------------|--------------|---------------------|--------------------|
| | Afonso | Bartolomeu | Clarice | Daniel | Edson | Fernando | Gabriel |
| <i>Experiência Docente no Ensino Superior Tecnológico</i> | 5 anos | 4 anos | 6 anos | 4 anos | 6 anos | 5 anos | 4 anos |
| <i>Experiência em outra Atividade Profissional</i> | 12 anos | 15 anos | 18 anos | 7 anos | 9 anos | 11 anos | 13 anos |
| <i>Formação Inicial</i> | Engenharia | Administração | Psicologia | Turismo | Direito | Ciências Computação | Comunicação Social |
| <i>Pós-Graduação em nível lato sensu (Especialização)</i> | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| <i>Pós-Graduação em nível stricto sensu (Mestrado)</i> | Não | Sim | Não | Sim | Não | Não | Sim |

Fonte: Elaboração dos autores.

No sentido de reforçar a opção metodológica pelo gênero textual carta, finalmente, ressaltamos que, para fazer as recomendações a um professor iniciante, cada participante teve de recuperar, necessariamente, as experiências que foram vividas por eles no início da atividade docente, de modo que, por meio delas, procurou-se depreender as concepções dos participantes sobre a docência e, portanto, os momentos cruciais da construção da sua identidade profissional.

3.1 O QUE DIZEM AS CARTAS?

A análise das cartas buscou fundamentação na abordagem de pesquisa qualitativa, indicada para a apreensão de processos, como maior profundidade, de acordo com Candela, Coll e Rockwell (2009).

Após a leitura do conteúdo das cartas, algumas temáticas recorrentes foram identificadas possibilitando organizá-las em dois eixos de análise, que foram definidos como “Âncoras da Docência na vivência profissional”; e “Exercício da Docência”.

Sendo assim, buscou-se entender o que os participantes escreveram, de modo que não apenas se demonstrasse literalmente suas considerações, mas também o que os seus discursos revelavam e em que princípios suas afirmações estavam assentadas.

A leitura das cartas suscitou o desafio de decidir como se encaminharia o procedimento de análise, sobretudo porque os pesquisadores não tinham como princípio

¹ Os nomes dos participantes são fictícios.

encontrar respostas engendradas em verdades absolutas, e sim, intencionava perceber as marcas da construção da identidade profissional docente.

3.2 ÂNCORAS DA DOCÊNCIA

Optou-se por utilizar a metáfora Âncoras da Docência, pois a âncora é um instrumento fundamental para o navio fixar-se à terra. Ela permite que o navio fique atracado no porto, que o manterá seguro, até a próxima viagem. É importante destacar que o profissional, ao iniciar o trabalho como docente, necessita buscar suas referências, aquelas que já foram construídas com base em experiências pedagógicas que permeiam sua trajetória.

Diante disso, denominaram-se os portos onde os participantes lançam suas âncoras, conforme a síntese abaixo:

Porto 1 - Trabalho por Processo, comum nos contextos organizacionais, que exige dos profissionais atenderem as demandas conforme elas são solicitadas.

Porto 2 – Absenteísmo dos alunos, que é fundamental para o controle do trabalho no contexto organizacional. Para os participantes, os alunos faltosos também precisam ser controlados, pois, garantindo a presença daqueles se tem a possibilidade de alinhar seu desempenho à cultura de resultados que deles se espera; o aluno será formado em acordo com o que se espera deles nas empresas onde trabalharão no futuro.

Porto 3 – Fluxo Organizacional – por meio do qual caberia ao professor criar os fluxos que determinam os encaminhamentos necessários para o “sucesso” das demandas organizacionais. Isso poderia ocorrer, por exemplo, se o professor lembrasse que os alunos iniciantes nem sempre compreendem o fluxo organizacional existente no Ensino Superior, por isso, deveria ressaltar alguns expedientes, tais como: licenças médicas, pontualidade no pagamento das mensalidades, postura madura e cordial entre todos, evitando assim, atritos que possam acarretar procedimentos disciplinares.

Isso garantiria a formação de um bom profissional, conforme é amplamente discutido no contexto empresarial, em que todo profissional precisa desenvolver ou aprimorar algumas competências para alcançar um melhor posicionamento no contexto do trabalho empresarial, no qual se valoriza a liderança e a tomada de decisão afinada com a autoconfiança.

No que se refere aos saberes esperados dos alunos, os participantes mencionaram sempre conteúdos que se referem a valores e atitudes, como pontualidade, concentração, dedicação e empenho aos estudos. Nada foi mencionado a respeito de saberes de natureza

conceitual ou que estejam na dimensão de realização de procedimentos. Nada foi mencionado, igualmente, a respeito de como conduzir um processo pedagógico que evidenciasse, com clareza, diferentes etapas dos percursos de ensino e aprendizagem, ou seja, de onde se parte com cada turma e onde se espera chegar com elas. Pouco falaram, também, da valorização da experiência e dos conhecimentos prévios dos alunos.

Além disso, reforçaram a necessidade de uma comunicação clara e objetiva que facilitasse a compreensão dos resultados que todos deveriam alcançar.

A competência da comunicação é, talvez, aquela que mais se aproxima daquilo que se espera de qualquer aluno: que ele leia, escreva, fale e ouça bem, na perspectiva de formação de um sujeito crítico, participativo e que seja capaz de analisar e intervir no contexto sociocultural real do qual faz parte.

Porto 4 - Gestor como Modelo - aquele que precisa tornar-se referência para seus subordinados, buscando assim garantir que seus subordinados percebem como comportar-se na empresa. Para os participantes, o professor deve ser modelo para seus alunos, como um gestor deve ser referência de competência e alinhamento com os objetivos organizacionais, pois sua atitude deve ser o balizador dos comportamentos dos seus subordinados.

Porto 5 - Experiência Profissional – para os participantes, a experiência profissional anterior à docência e na área específica dos cursos nos quais atuavam como docentes é, para aqueles, fundamental. A importância dos saberes específicos das Ciências da Educação não foi mencionada neste eixo de análise.

3.3 EXERCÍCIOS DA DOCÊNCIA

Quanto aos saberes específicos da docência, para os participantes, um professor do ensino superior tecnológico deve:

- criar pontos de ancoragem para garantir que o aluno compreenda os conteúdos que estão sendo trabalhados, o que se aplica a conteúdos de natureza conceitual, aqueles que, em tese, são mais complexos e que requerem maior atenção do professor na mediação;
- ensinar procedimentos;
- privilegiar o trabalho em grupo, com atividades situacionais e lúdicas pois elas ajudariam a criar contextos concretos para garantir a aproximação entre teoria e prática;

- garantir que as informações entre os alunos circulem;
- planejar o trabalho e sistematizá-lo;
- fazer uso de tecnologias de *e-learning* para comunicados, artigos, conteúdos adicionais, vídeos, fórum de discussão e temas vinculados com a disciplina lecionada;
- utilizar “metodologias ativas” – ainda que não tenham explicado o que isso significa para eles -, e estratégias didáticas variadas como desenvolver atividades práticas e estudos de caso, em conjunto com seminários, pesquisas e aulas expositivas, para garantir a aprendizagem;
- cuidar da interação professor-aluno e aluno-aluno, pois são fundantes na construção de conhecimento;
- realizar uma avaliação processual, clara e objetiva para o aluno;

Convém ressaltar que os participantes se esforçaram em dar exemplos sobre como novos colegas poderiam organizar seu trabalho, o que evidenciou que procuraram partilhar aqueles saberes docentes que foram construídos na/pela própria experiência de cada um deles.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Em acordo com Dubar (2005; 2009), o que é atribuído pelos outros a mim só pode ser analisado à luz do contexto sociocultural em que o sujeito esteja inserido. Diante disso, analisados os excertos das cartas, no primeiro eixo, “Âncoras da docência”, foi possível compreender que o elemento que alicerça seus fazeres como docentes é sua trajetória profissional em empresas.

Já o segundo eixo de análise, “Exercício Docente”, exprime as informações já incorporadas pelos sujeitos e um conjunto de indicações que foram feitas aos professores iniciantes, como na proposta da pesquisa. Neste eixo, localizamos uma aproximação com o conceito de pertença, e que foram revelando o que os participantes diziam sobre si próprios, enquanto teciam as recomendações para os novos colegas.

No início da pesquisa, tínhamos como hipótese que os participantes se constituiriam professores a partir da internalização dos conhecimentos oriundos da Didática, enquanto disciplina da Pedagogia e das Licenciaturas de uma forma geral.

A análise dos dados indicou que um modo de identificação forte para os participantes é com a figura do gestor, tal como os gestores de organizações empresariais. Com isso, identificamos que o primeiro momento crucial da construção da identidade

profissional docente dos participantes do estudo que foi a do *professor gestor*, que amalgama os processos de atribuição e pertença no exercício da docência, na perspectiva dos participantes.

Porém, passamos a questionar: como um gestor pode se tornar professor? Para tentar responder a esse questionamento, convém refletir sobre alguns aspectos. E para isso, vale lembrar das palavras de Zabala:

As intenções educativas, isto é, aquilo que se pretende conseguir dos cidadãos mais jovens da sociedade, são reflexo da concepção social do ensino e, portanto, consequência da posição ideológica da qual se parte. Essas intenções ou propósitos educativos, explicitados ou não, determinam a importância daquilo que é relevante para os alunos aprenderem (1997, p. 160).

Tais palavras nos auxiliaram a perceber que os participantes da pesquisa partem de um pressuposto de aprendizagem organizado por etapas, pois pretendem formar um profissional para o mercado de trabalho e buscam desenvolver conteúdos técnicos, competências, destrezas e atitudes valorizadas nas empresas.

Dessa forma, não partem do que os alunos conhecem, mas sim das necessidades das empresas.

Aproximando essa perspectiva dos excertos recortados das cartas de recomendação, percebemos que os professores, ao organizarem seu trabalho docente, realizam a gestão dos processos de aprendizagem dos alunos, pautados em uma concepção de gestão empresarial. Nesse sentido, convocamos novamente o autor:

Se aceitarmos que tudo aquilo que é suscetível de ser aprendido pode ser considerado conteúdo de aprendizagem, podemos concluir que as intenções ou propósitos educativos manifestam-se na importância atribuída a cada um dos possíveis conteúdos educativos. Uma concepção social do ensino como educador de futuros universitários priorizará os conteúdos que favoreçam o êxito universitário; as concepções que situem o ensino como formador de profissionais centrarão o trabalho nos conteúdos técnicos, habilidades e destrezas; aquelas que entendam o ensino como meio para a socialização e o desenvolvimento de cidadãos comprometidos na participação e melhoria da sociedade potencializarão formas de atuação centradas em conteúdos referentes a atitudes. E assim sucessivamente. (ZABALA, 1997, p. 161).

Percebemos que a construção da identidade profissional de professores de Cursos Superiores de Formação Tecnológica está associada diretamente aos conceitos organizados pelo sujeito, que precisa buscar suas referências – pertencas – que auxiliam a compreender que profissional ele é.

Por fim, julgamos importante retomar as ideias propostas no início do presente texto, pois defendemos que o processo formativo é sustentado por identificações

profissionais que contribuem para o cultivo dos saberes necessários para o exercício da docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode verificar, a identificação dos participantes está muito próxima da figura do gestor, tal como os gestores de organizações empresariais. E nesse cenário, a atuação docente baseia-se na figura do professor gestor.

Um segundo ponto observado nos levou a refletir acerca da atuação dos professores dos cursos superiores de tecnologia. Uma vez que percebemos que sua identidade profissional docente se conecta a um modelo organicista e corporativo, é urgente e necessária a revisão dos processos que constituem a formação desse profissional docente, seja pelas políticas públicas, seja pelas instituições de ensino superior.

Em termos gerais, os professores dos cursos de formação tecnológica atuam como professores, e diante dos resultados apresentados pela pesquisa, é necessário que estudos futuros possam discutir a respeito do que é ser professor em um contexto que privilegia o saber fazer.

Não temos a pretensão de esgotar estas questões na reflexão que apresentamos, e sim suscitar algumas ideias que possam iniciar um diálogo que julgamos essencial de ser feito.

É relevante, ainda, alertar as Instituições de Ensino Superior, que são responsáveis pelo trabalho de professores dos Cursos Superiores de Tecnologia para o fato de que um novo professor está presente em suas salas de aula e que ele merece uma atenção especial, pois as aproximações e os distanciamentos entre o papel de gestor e o de professor não podem ser realizados individualmente por cada docente, mas requerem uma construção coletiva e supervisionada.

Isso não significa destituir o sujeito da sua autonomia, do seu “tempo subjetivo”, da sua responsabilidade ou do seu comprometimento com seu trabalho. O que defendemos é que o exercício da docência requer, além de mobilização de conhecimentos experienciais, outros conhecimentos profissionais específicos, que permitam ampliar a compreensão da atividade docente e potencializar seu desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. **Diversities**, v. 13, n.2 (2011). Disponível em: www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1. Acesso em 24 julho 2021.
- BOUTINET, J-P. **A imaturidade da vida adulta**. Porto: Portugal: Rés, 1999.
- CANDELA, A.; COLL, C.; ROCKWELL, E. ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. CPU-e, **Revista de Investigación Educativa**, 8. jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela_rockwell_coll_aulas.html. Acesso em 24 julho 2021.
- CASTELLS, M. A transformação do trabalho e do mercado de trabalho: trabalhadores ativos na rede, desempregados e trabalhadores com jornadas flexíveis. In: **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. I.
- CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: CHANLAT, Jean-François (Coord.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. p. 152.
- DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- DUBAR, C. **A crise das Identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Edusp, 2009.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das Identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- KOHLRAUSCH, R. Gênero epistolar: a carta na literatura, a literatura na carta, rede de sociabilidade, escrita de si. **Letrônica**, 8(1), 148-155, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2015.1.21361>. Acesso em 24 julho 2021.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004.
- MORAES, A. A. A. Tarrafa de pescaria: o uso de carta na pesquisa. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 10, n. 19, p. 169-84, jan./jun. 2006.
- SILVA, J.Q.G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SOUZA, V.T.T.; PLACCO, V.M.N. de S. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, V.M.N. de S.; ALMEIDA, L.R. de. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

TOLEDO, R. **De não-professor a professor: uma reflexão sobre a construção da identidade profissional de professores de cursos de formação superior tecnológica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2011.

TOLEDO, R.; PEREIRA, R. Entre recomendações aos outros, revelam-se os 'si mesmos': notas sobre a construção da identidade profissional de um grupo de professores de cursos superiores de tecnologia da cidade de São Paulo. In: DIAS, E.T.D.M. **Psicologia e Educação: fronteiras do conhecimento**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 160-161.