



REVISTA INTERDISCIPLINAR ENCONTRO DAS CIÊNCIAS
V.2, N.1. 2019

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO ACERCA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

TEACHER TRAINING: A STUDY ABOUT TEACHING INITIATION

Evandro Nogueira de Oliveira¹ | Júlio Ribeiro Soares²

RESUMO

A ideia central deste estudo parte do pressuposto de que o sujeito não se forma no vazio, e sim mediado por afetações que configuram a sua relação com os outros e com o mundo. Deste modo, pensamos a profissão docente como uma escolha pincelada de histórias de si e dos outros. O objetivo central deste ensaio consiste em refletir sobre a formação de professores, especificamente no que diz respeito ao processo que constitui o início da carreira docente, tendo como foco o processo de desnaturalização das situações vividas nesta fase da vida. A fundamentação teórico-metodológica está ancorada na Psicologia Sócio-Histórica. Consultando a literatura existente acerca da temática, constatou-se que a fase de iniciação à docência está associada, quase que automaticamente, a sentimentos de medo seguidos por descobertas. Esses estudos referem-se a questões vividas na iniciação à docência como se fossem comportamentos pré-estabelecidos, cristalizados, naturalizados. Estes pensamentos vão de encontro ao nosso referencial teórico-metodológico, uma vez que considera o homem como um ser em desenvolvimento e transformação. O movimento da realidade requer que analisemos o homem a partir de uma perspectiva Sócio-Histórica, levando em conta o seu processo de constituição.

PALAVRAS-CHAVE

Iniciação à docência. Sócio-Histórica. Formação docente.

ABSTRACT

The central idea of this study is based on the assumption that the subject does not form in the void, but is mediated by affectations that configure his relationship with others and with the world. In this way, we think of the teaching profession as a brushstroke choice of stories of self and others. The main objective of this essay is to reflect on the training of teachers, specifically regarding the process that constitutes the beginning of the teaching career, focusing on the process of denaturalization of the situations experienced in this phase of life. The theoretical-methodological foundation is anchored in Socio-Historical Psychology. Consulting the existing literature on the subject, it was found that the initiation phase to teaching is associated, almost automatically, with feelings of fear followed by discoveries. These studies refer to questions experienced in the initiation of teaching as if they were pre-established, crystallized, naturalized behaviors. These thoughts go against our theoretical-methodological framework, since it regards man as a being in development and transformation. The movement of reality requires that we analyze the man from a Socio-Historical perspective, taking into account its process of constitution.

KEYWORDS

Introduction to teaching. Socio-Historical. Teacher training.

INTRODUÇÃO

A ideia central deste texto parte do pressuposto de que o sujeito não se forma no vazio, mas da premissa teórica de que é mediado por afetações que configuram a sua relação com o mundo. Deste modo, pensamos, especificamente, a profissão docente como uma escolha mediada por histórias de si e dos outros. Aguiar (2006, p.12) lembra nesse sentido, que sujeito e sociedade vivem a dialética inclusão-exclusão, ou seja, “vivem uma relação na qual indivíduo e sociedade se incluem e se excluem ao mesmo tempo [...] sem se diluírem e sem perderem sua singularidade”.

Nesta perspectiva, Vigotski, ao falar sobre o processo de constituição do sujeito, diz que “nos tornamos nós mesmos, através dos outros”. Assim sendo, ao pegarmos emprestadas as palavras do autor, entendemos que a relação homem e sociedade se dão através das mediações que lhe são constitutivas. Não há homem sem o social, nem o social sem a presença humana. Ratificando este pensamento, Aguiar (2006, 2012) e Aguiar e Ozella (2006, 2013), ao se inspirarem nos escritos de Vigotski (2001), afirmam que o homem é “quase o social”, pois em todas em todas as criações humanas existirá sempre alguma colaboração anônima, pois “não há invenções individuais no sentido estrito da palavra” (Aguiar, 2012). Estas afirmações corroboram, no que se refere a compreensão de que “o homem é um ser social, que não só vive no seu espaço social, como também no tempo histórico, sendo produto e produtor das relações, num processo contínuo, histórico e dialético” (BARBOSA, 2011, p.24)

Isto posto, focalizamos nossos olhares na figura do professor, especificamente, sobre o processo de formação docente, acreditando que esse campo de estudo precisa ser aprofundado cada vez mais por reflexões num ângulo de qualidade crescente, pois, quando procuramos entender o processo de constituição do sujeito professor desvelaremos caminhos para se pensar o próprio processo educacional. Com isso, nosso objetivo está em refletir sobre a formação de professores, especificamente no que diz respeito ao processo que constitui o início da carreira docente, destacando caminhos e alternativas para se pensar o processo educacional.

Deste modo, propomos neste estudo, explicar o movimento da pesquisa, considerando como foco principal: os estudos acerca da constituição do sujeito. Para isso, a nossa concepção teórico-metodológica está pautada na Psicologia Sócio-Histórica.

Entendemos a Psicologia Sócio-Histórica como uma perspectiva crítica. Trata-se, portanto, de uma psicologia que difere da Psicologia tradicional, que compreende a “realidade social, econômica e cultural como algo exterior ao Homem, estranho ao mundo psicológico, que aparece como algo que o impede, o anula ou o desvirtua” (BOCK, 2007, p.24). Bock (2004), ao explicar a Psicologia tradicional, revela que seu desenvolvimento esteve atrelado aos interesses das elites dominantes, e que quando atingiu outras camadas esteve a serviço do controle.

Assim, fundamentamos nossa ideia de homem e subjetividade não em uma perspectiva metafísica, que a concebe “como algo súbito, algo que surge no homem, ou melhor, algo que já estava lá, em estado embrionário, e que se atualiza com o amadurecimento humano” (BOCK, 2007b, p.67). Nossa compreensão, de outro modo, pensa o processo de constituição do sujeito através da relação dialética com a objetividade. Evidenciamos aqui, nossa tentativa de romper com dicotomias – objetivo/subjetivo, social/individual – pensando o homem a partir da totalidade, um olhar que convida para apreciar suas trajetórias formativas.

DESENVOLVIMENTO

EMBARAÇOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES ACERCA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

É preciso rever alguns conceitos, não na tentativa de achar respostas, mas, na busca de caminhos que nos faça compreender o processo de iniciação à docência. Período esse, compreendido, quase sempre, como uma fase teste que definirá se o professor permanecerá ou não na profissão (HUBERMAN, 1992; NÓVOA 1992 e MARCHESI, 2008). Por isso, é de vital importância nos aproximarmos desse processo mediado por descobertas, desejos e afetações.

Antes de iniciar nossas reflexões, é salutar identificar que nossa concepção no que se refere à formação docente tende a se aproximar da concepção crítico-reflexiva. Assim sendo, nossa compreensão vai ao encontro da fala do que é expresso por Pimenta (2005, p. 24), a qual diz:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Os escritos da autora valorizam os saberes teóricos outrora sucumbidos pelos saberes da experiência prática. Isto é, Pimenta (2005) estabelece uma relação dialética entre esses saberes ao discutir o papel da teoria, acrescentando que “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (idem, 2005, p. 26). Dessa forma, a autora entende que a teoria exerce papel importante na formação do sujeito professor, por conceder “perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (idem, 2005, p. 26). Deste modo, temos a clareza de que a formação docente acontece no movimento da realidade, na apropriação do conhecimento nela produzidos socialmente, bem como pelo sujeito.

A partir dessa compreensão podemos investigar o início da carreira docente pensando num sujeito que se constitui no movimento da realidade, isto é, ao concebermos o sujeito como um ser histórico, entendemos que as suas experiências são afetadas na sua relação com o social. Portanto, sejam elas anteriores ao exercício da profissão, às que acontecem durante o processo e até mesmo às formulações de possíveis experiências, compreendem um processo mediado pela história e pela cultura e que não podem ser negligenciados nos nossos escritos.

Para compreender o início da carreira docente, recorreremos a alguns estudiosos que têm tratado desse momento da vida do professor. Assim, apresentaremos alguns autores que têm se debruçado, na perspectiva de pensar as fases da vida do professor, entretanto, neste estudo, nos dedicaremos ao aprofundamento da questão da iniciação à docência. Desta forma, estudar a carreira docente, no nosso caso, é apreender o sujeito no movimento da realidade em que está atuando e se constituindo, especificamente a partir da sua atividade docente ao mediar e ser mediado por ela.

Neste tópico, apresentaremos os escritos de Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008), os quais se debruçam numa análise das fases que compreendem a carreira docente, as quais representam o “percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim, compreender como as características dessa pessoa exerce influência sobre as organizações e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (NÓVOA, 1992, p. 38).

No intuito de fornecer um aprofundamento com relação à esta questão, iremos apresentar os estudos desenvolvidos por Souza (2009) e Cunha (2012), as quais apresentam uma análise sobre o processo de constituição de professores iniciantes.

Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008), possuem em seus escritos aspectos bastante similares no que se refere ao entendimento da construção da carreira docente, pois, elaboram suas teorias considerando um modelo de trajetória baseado em fases, no que se refere ao ciclo profissional docente. Essas fases, estabelecem uma relação entre idade cronológica e tempo de atividade profissional, segundo os autores, esses aspectos são preponderantes no que se refere a identificar o modo como o professor vive o processo formativo.

Nono e Mizukami (2015), ao fazerem uma análise sobre o estudo de Huberman, enfatizam que embora o trabalho do autor considere a criação de perfis arquetípos, o fato dessas sequências serem estabelecidas na descrição da carreira docente “não significa que não existam professores que nunca parem de explorar, que jamais alcancem a estabilidade na profissão, que se desestabilizem, a qualquer momento, por razões diversas e imprevistas” (NONO e MIZUKAMI, 2015, p. 04). Concordamos com a interpretação feita pelas autoras, no entanto, consideramos que devemos avançar na perspectiva de pensar o professor iniciante como um sujeito que produz ao mesmo instante que é produzido pela realidade, e que por isso sentirá sua atividade educativa de modo singular, mas sempre mediado pelo social.

Os estudos de Souza (2009) e Cunha (2012), também fazem referência aos estudos desses ciclos da profissão, discutindo-os e ao mesmo instante incorporando-os a outros olhares. Nesse sentido, neste momento da revisão, nos propomos trazer os dados produzidos pelos diversos autores, mas também discutir a iniciação à docência incorporando olhares que não estão veiculados especificamente ao estudo dos ciclos profissionais dos docentes, mas, a outros enfoques teóricos que igualmente nos possibilitam compreender o início de carreira. Assim, primamos neste estudo especialmente por trabalhos disponíveis nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) do ano de 2015.

Referindo-se aos ciclos que se estabelecem na vida dos docentes, os escritos de Huberman (2002), Nóvoa (2002) e Marchesi (2008) apontam para fases bem definidas e lineares da trajetória dos professores. Segundo os autores, essas fases vão desde a entrada na profissão até a última etapa, classificada pelo desinvestimento ou falta de comprometimento com a profissão. A seguir apresentamos tais fases considerando os escritos dos autores.

A primeira fase é marcada pela entrada na profissão, coexistindo dois estágios: de sobrevivência e de descobertas. Embora não haja um consenso sobre a duração cronológica dessa fase, a literatura disponível aponta em média para os quatro primeiros anos que sucedem da entrada na profissão (SOUZA, 2009; HUBERMAN, 2002; NÓVOA, 2002 e MARCHESI, 2008).

Segundo Nóvoa (2002), a sobrevivência caracteriza-se pelo choque com o real, ou seja, diz respeito aos confrontos iniciais nos quais o sujeito está atuando. Nesse sentido, o autor elabora que: “[...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos [...]” (idem, p. 39), em síntese, o autor fala de um “choque de realidade”, situados principalmente na atividade docente.

Já Souza (2009) acredita que o professor iniciante precisa de apoio, principalmente dos professores mais experientes para gerir esse choque inicial, pois o mesmo, sem ter com quem compartilhar suas dúvidas acaba ancorando suas práticas à vivências passadas “o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em sua atividade docente” (idem, p. 37).

Vieenman (1984), Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008), apontam para outro fator importante do início da carreira docente – a mudança da postura – isto é, o professor passa de uma postura mais democrática para uma postura eminentemente autoritária, com o decorrer dos anos.

A segunda fase, chamada de estabilização, trata-se de uma “etapa de tranquilidade e de iniciativas profissionais” (MARCHESI, 2008, p. 36), situada na primeira década da vida profissional. O professor nessa etapa da vida profissional se sente mais seguro, acredita mais na sua atuação docente e nas ações desenvolvidas na escola, pois, já conhece uma variedade de métodos e é

reconhecido pela comunidade escolar (HUBERMAN, 1992; NÓVOA, 1992 e MARCHESI, 2008). Para Nóvoa (1992), essa fase se inicia quando o professor reconhece a si mesmo, ao mesmo tempo que obtém o reconhecimento dos demais colegas por meio das ações por ele desenvolvidas.

A terceira fase é chamada de diversificação. Nóvoa (1992), alerta para o fato de que nessa fase os percursos individuais se diferenciam, segundo o autor, “as pessoas se lançam então numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc” (p. 41). Entretanto, o autor destaca que há ainda respostas muito parecidas no que se refere ao modo de sentir a docência nessa fase.

Os autores acrescentam que este momento da profissão gera nos professores uma espécie de “momento avaliativo da vida profissional”, ou seja, é nessa fase que os professores fazem um balanço profissional (HUBERMAN, 1992; NÓVOA, 1992 e MARCHESI, 2008). A literatura estudada aponta que este momento ocorre entre os 35 e 50 anos de idade, ou entre os 15 e os 25 anos de atividade docente.

A chamada fase de serenidade é marcada pelo sentimento de tranquilidade, na qual os professores enxergam de forma positiva o seu domínio sobre os conteúdos, sua didática, isto é, se apresentam mais seguros em relação à avaliação dos outros sobre o seu trabalho. Este momento da vida do professor ocorre entre os 45 – 55 anos de idade.

A penúltima fase corresponde ao conservadorismo e às lamentações, pois, os professores, ao olharem no espelho da história comparam o passado ao presente, deste modo, “encontram lá aspectos mais positivos do que na situação atual” (MARCHESI, 2008, p. 37). Nessa conjuntura, Nóvoa (1992, p. 39) ao buscar ligações a partir dos estudos de diversas teorias da psicologia clássica, afirma: “há a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firmes a inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança óptica geral face ao futuro”. O autor, deste modo, afirma que com o passar do tempo o professor declina, mostrando-se diferente tanto no que se refere ao seu comportamento, quanto à sua atividade docente.

A fase do desinvestimento ou a falta de comprometimento, como afirmam os autores, é marcada pelo distanciamento do professor das atividades desenvolvidas na escola. Esse processo denominado “fim da carreira docente”, segundo os estudos, possibilita aos professores dedicarem mais tempo a si mesmos, desprendendo-se das atividades docentes.

Nóvoa (1992), no entanto, ainda nos mostra um dado novo ao fazer uma análise sobre uma pesquisa na qual dedicava-se a estudar docentes que não puderam chegar tão longe no que se refere às suas ambições, isto é, atingir suas perspectivas de futuro, o autor reflete de maneira pontual sobre as dificuldades enfrentadas no percurso da carreira docente. O autor acrescenta aos seus pensamentos a seguinte metáfora de Candide “As pessoas fogem dos horrores da vida social para cultivar o seu jardim”. Deste modo, reafirma que o professor no desequilíbrio gerado pelas dúvidas gestadas no

processo de constituição da idade docente, prefere abandonar a carreira a procurar modos de superação.

Seria esse um aspecto importante para refletirmos sobre o início da carreira docente, diferente das perspectivas que a naturalizam. Ou seja, o processo de iniciação à docência deve considerar os percursos gestados historicamente pelo sujeito. Deste modo, a entrada no campo profissional não deve ser compreendida como algo exterior ao professor.

Pensemos então o início da carreira docente como um jardim de plantações diversas, cultivado tanto pelo sujeito, como por outros sujeitos que socialmente constroem sentidos e significados no movimento da profissão docente.

Com o intuito de retomar o foco do nosso estudo, nos debruçaremos sobre alguns aspectos sobre o início da carreira docente. Os autores aqui estudados, afirmam que este momento é caracterizado por rupturas significativas, as quais se configuram em descobertas. Essas descobertas “traduzem o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, seu programa), por se sentir colega em um determinado corpo profissional” (NÓVOA, 1992, p. 39).

Esses elementos também são trazidos no estudo de Nono e Mizukami (2015), nele as autoras afirmam que

[...] o início na carreira representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão (NONO e MIZUKAMI, 2005, p. 02).

Os escritos de Huberman (1992); Nóvoa (1992); Marchesi (2008) e Souza (2009) sinalizam para contradições existentes nos primeiros anos de docência, isto é, o professor iniciante não consegue enxergar a aplicação teórica, talvez advindos da sua inexperiência com o ambiente que o cerca, assim, o fato de ser ele agora responsável por uma sala de aula ao mesmo instante em que necessita desempenhar seu papel frente aos outros colegas, pode exercer no professor desmotivações.

Marchesi (2008), sugere que os docentes principiantes vivenciam o início da carreira com ilusão, pois partem de cenários utópicos, isto indica que o professor iniciante é distante da realidade educacional, uma vez que não consegue pensá-la de modo concreto. Concordando com o autor, Nono e Mizukami (2015) apontam para esse período como “marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho” (p. 2 - 3). Ainda, na tentativa de trazer uma possível explicação para essa situação, Duarte (2015, p. 04), diz que o professor encontra novos desafios nesse momento da profissão, “podendo perceber um distanciamento entre o idealizado durante a formação inicial e a realidade encontrada na sala de aula e na própria escola, o que coloca em xeque seus conhecimentos”.

Entretanto, Cunha (2012) alerta para os descontentamentos gerados no início da carreira docente. A autora pondera que, embora estudos apresentem uma postura mais serena do professor em seus primeiros anos de docência, uma condição não é consequência da outra, pois:

Os novos e muitas vezes jovens professores passaram a ser recrutados para os postos que os demais não mais queiram, em escolas de difícil acesso, atendendo as classes populares e esquecidas pelas políticas públicas. Encontravam as realidades mais adversas e com pouco estímulo e estrutura para o seu enfrentamento (CUNHA, 2012, p. 03).

Deste modo, até então, nos parece um consenso entre os autores aqui apresentados que o início de carreira é um momento marcado por rupturas, os quais são decisivos no que se refere ao modo como os professores irão ou não perseverar na carreira docente.

Entendemos que o desenho das fases da carreira docente proposta por Huberman (1992) e explorada por Nóvoa (1992) e Marchersi (2008) num primeiro momento causam estranheza, pois propõe um desenvolvimento que acontece de forma linear na profissão. É claro que os autores consideram as particularidades, entretanto, percebe-se que há a naturalização no ciclo da vida profissional, afirmando-a de modo cristalizado.

Pensamos desse modo, que refletir sobre os percursos da vida do professor, considerando, principalmente, a dialética objetividade/subjetividade, é uma tarefa necessária nesse estudo, especialmente pelo referencial teórico e metodológico aqui adotado. Assim sendo, ao Consideramos que o sujeito “é ao mesmo tempo único e singular, mas também social e histórico” (AGUIAR, 2006, p. 12).

Diante das complexidades das relações vividas, pode-se dizer que o professor se constitui no próprio movimento da realidade, assim, devemos considerar que os processos formativos estão dialeticamente relacionados com os processos sociais os quais são determinantes no que se refere à constituição do professor.

De todo modo, a constituição do sujeito professor passa pela “compreensão da relação que o indivíduo estabelece com o trabalho e como nessa relação ele se constitui como ser social, ou seja, constitui a sua individualidade” (DUARTE, 2015, p. 04). É, portanto, a partir das relações com o mundo do trabalho, com o mundo social e o mundo individual que o homem se constitui e se transforma.

Outro fator importante, o qual devemos considerar, é apresentado por Soares (2011, p. 18) o qual diz respeito às relações construídas mutuamente por professores e alunos, segundo o autor é “no espaço da sala de aula que pulsa a vida da escola e por extensão, das pessoas que nela atuam”. Dessa forma, é no espaço da sala de aula (seja qual for ela) que os processos de transmissão e apropriação acontecem, e por consequência, também o processo de constituição do professor.

Portanto, pensar o professor, especificamente o iniciante, é questionar os elementos determinantes no processo formativo. Compreender que o professor é constituído no movimento da realidade, ao mesmo instante que é dela constituinte (SOARES, 2006). Desse modo, neste estudo, consideramos o professor como sujeito historicamente constituído. É também nessa perspectiva que compreendemos a iniciação à docência, isto é, considerando-a não um fenômeno naturalmente mediado pelo medo, mas um processo em movimento, cujos desafios vividos pelo professor nessa fase devem ser analisados como fenômenos históricos que constituem a dimensão subjetiva da carreira profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, acreditamos que nosso desafio concentra-se na desnaturalização do fenômeno da iniciação à docência, isto é, romper com as ideias que cristalizam e condicionam os sujeitos a comportamentos naturalmente construídos. Por isso, o processo de reflexão crítica dos estudos abordados aqui, foram essenciais, pois nos permitiu compreender o sujeito (professor) histórico e concreto, considerando o seu processo de transformação, bem como o seu modo de pensar, agir e sentir.

Nossas reflexões, nos ajudaram a pensar a que a docência não se reduz a “um fenômeno abstrato, visto como característica humana. Um fenômeno que existe em nós, como estrutura, processo, expressão, ou qualquer uma de suas conceituações, porque somos humanos e ele pertence a nossa natureza.” Assim sendo, à luz da Psicologia sócio-histórica entendemos a necessidade de se distanciar dos processos naturalizantes para assim fazer aparecer os modos de significar a realidade.

Na tentativa de avançar em nossas reflexões, concordamos com BOCK (2007, p. 166) quando afirma “que é preciso abandonar as visões naturalizantes, principalmente pelo fato de que elas geram propostas de trabalho que aceitam a realidade social como imutável.” A partir dessa compreensão, entendemos a necessidade de discutir sobre a desnaturalização de algumas concepções acerca da profissão docente.

Desta forma, pensamos a iniciação à docência, entendendo-o como um processo multideterminado, o qual é constituído histórico, social e culturalmente. Nos permitindo distanciamento das concepções naturalizantes, pois acreditamos que alguns sujeitos podem vivenciar situações que se assemelhem as descritas pelos, mas como também podem ir na contramão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 23, 2º sem. pp. 11-25. 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira e OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.** vol.26, n.2, pp.222-245. 2006.

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

BARBOSA, S. M. C. **Atividade do professor em sala de aula: uma análise das estratégias de ensino a partir da psicologia sócio-histórica**. TESE (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. São Paulo. 2011

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK; GONÇALVES; ODAIR FURTADO (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. – São Paulo: Cortez, p. 15-36. 2007.

NONO, Maévi Anabel e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, Outubro de 2015

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: a crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, J. R. **Vivência Pedagógica: A produção de sentidos na formação do professor em serviço**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. São Paulo. 2006.

_____. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. TESE (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. São Paulo. 2011.

SOARES, J. R. e AGUIAR. **A vivência na escola e o processo de constituição da subjetividade docente**. Congresso Internacional de Psicologia Escolar e Educacional – CONPE. Universidade Estadual de Maringá. 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 08 de Janeiro de 2019
Aceito em: 25 de Fevereiro de 2019

¹ Professor da Faculdade Vale do Salgado – FVS, Graduado em Educação Física e Mestre em Educação. E-mail: evandro.eno@gmail.com

² Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Graduado em Pedagogia e Doutor em Educação (Psicologia da Educação). E-mail: julioribeirosoares@yahoo.com.br