

**MUDANÇA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DURANTE A
FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO A PARTIR DAS TEORIAS SUBJETIVAS DE
FUTUROS PROFESSORES**

***CAMBIO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DURANTE LA
FORMACIÓN INICIAL: UN ESTUDIO A PARTIR DE LAS TEORÍAS SUBJETIVAS
DEL FUTURO PROFESORADO***

***CHANGE OF PROFESSIONAL TEACHER IDENTITY DURING INITIAL TRAINING:
A STUDY FROM PRESERVICE TEACHERS SUBJECTIVE THEORIES***

Pablo Javier CASTRO-CARRASCO¹
Rocío Tamara ELGUEDA ADAROS²
Natalia Daniela ROJAS ÁVALOS³
Rocío Fernanda TRONCOSO CHECCÓN⁴
Carolina Alejandra VALENCIA BORDONES⁵
David Jorge CUADRA-MARTÍNEZ⁶
Ingrid Noemí GONZÁLEZ-PALTA⁷
Cristián Rodrigo OYANADEL VÉLIZ⁸

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi interpretar as teorias subjetivas de estudantes de pedagogia de universidades chilenas sobre a mudança na identidade profissional dos professores durante sua formação. Através de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa reconstrói as teorias subjetivas de oito alunos do quarto e quinto ano pertencentes a diferentes pedagogias, de três universidades e de duas regiões do Chile. Para análise das entrevistas foram realizados três tipos de codificações: aberto, axial e seletivo. Os entrevistados teorizaram que as dimensões do trabalho docente e do processo de ensino são as mais influentes. A codificação seletiva resultou em um modelo explicativo das teorias subjetivas dos participantes, cujo fenômeno central foi a mudança na identidade profissional do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Teorias subjetivas. Identidade profissional. Identidade do professor. Treinamento de professor. Formação universitária.

¹ Universidad de La Serena (ULS), La Serena – Chile. Departamento de Psicología. Doctorado en Psicología (PUC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8640-5820>. E-mail: pablocastro@userena.cl

² Universidad de La Serena (ULS), La Serena – Chile. Graduado en psicología (ULS). Facultad de Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9216-1455>. E-mail: rocio.elgueda@userena.cl

³ Universidad de La Serena (ULS), La Serena – Chile. Graduado en psicología (ULS). Facultad de Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4615-4502>. E-mail: natalia.rojasa3@userena.cl

⁴ Universidad de La Serena (ULS), La Serena – Chile. Graduado en psicología (ULS). Facultad de Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2109-3982>. E-mail: rocio.troncoso@userena.cl

⁵ Universidad de La Serena (ULS), La Serena – Chile. Graduado en psicología (ULS). Facultad de Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7379-4647>. E-mail: carolina.valenciab@userena.cl

⁶ Universidad de Atacama (UDA), Copiapó - Chile. Departamento de Psicología. Doctorado en Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0810-2795>. E-mail: david.cuadra@uda.cl

⁷ Universidad Alberto Hurtado (UAH), Santiago – Chile. Doctorado en Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1296-4854>. E-mail: igonzaalez@userena.cl

⁸ Universidad de Concepción (UDEG), Concepción – Chile. Departamento de Psicología. Doctorado en Psicología (UGR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8423-6982>. E-mail: coyanadel@udec.cl

RESUMEN: La presente investigación tuvo por objetivo interpretar las teorías subjetivas de estudiantes de pedagogía de universidades chilenas sobre el cambio de la identidad profesional del profesorado durante su formación. Mediante un método cualitativo, esta investigación reconstruye las teorías subjetivas de ocho estudiantes de cuarto y quinto año pertenecientes a diferentes pedagogías, de tres universidades y de dos regiones de Chile. Para el análisis de las entrevistas se realizaron tres tipos de codificaciones: abierta, axial y selectiva. Los(as) entrevistados(as) teorizaron que las dimensiones labor docente y proceso de enseñanza son las más influyentes en la formación de la identidad profesional del profesorado. La codificación selectiva dio como resultado un modelo explicativo de las teorías subjetivas de los participantes, el cual tuvo como fenómeno central el cambio en la identidad profesional docente.

PALABRAS CLAVE: Teorías subjetivas. Identidad profesional. Identidad docente. Formación de profesores. Educación universitaria.

ABSTRACT: The objective of this research was to interpret the subjective theories of pedagogy students from three Chilean universities on the change of professional identity during their training. Using a qualitative method, episodic narrative individual interviews were conducted with a sample of 8 fourth- and fifth-year students belonging to any pedagogy. For the analysis of results, three encodings were carried out: open, axial and selective. The interviewees theorized that the dimensions of teaching work and teaching process are the most influential in changing the teaching professional identity. The selective coding resulted in an explanatory model of the subjective theories of the participants, which had as a central phenomenon the change in the teaching professional identity.

KEYWORDS: Subjective theories. Professional identity. Teacher identity. Teacher training. Undergraduate training.

Introdução

A Identidade profissional (IP), refere-se à dimensão da identidade da pessoa que representa o que significa ser profissional, refere-se a quem somos como membros de uma profissão (BARBOUR; LAMMERS, 2015) e consiste em um processo dinâmico e interativo, no qual variáveis pessoais e sociais intervêm (BEIJAARD, 2019).

No exercício da pedagogia, a IP é fundamental, não só porque contribui para a motivação do trabalho e incentiva a autoeficácia em relação ao trabalho profissional, além de reduzir o risco de abandono da carreira (HANNA *et al.*, 2019; HONG, 2010), mas também porque é a imagem, baseada na qual o professor determina quem ele é como profissional e pessoal (BAUSTIEN, 2019).

Segundo Richter, Brunner e Richter (2021) há um consenso sobre a conceituação da IP. Isso é entendido como um conceito multidimensional, que tem quatro componentes: (a) a percepção da tarefa, (b) autoeficácia, (c) a percepção de satisfação ou fracasso e (d) o sistema

de crença pessoal sobre o ensino e como colocá-los em prática. Além disso, observou-se que a formação inicial tem um efeito importante na construção da IP dos professores (VAN DER WAL *et al.*, 2019).

Embora a importância do treinamento inicial na formação da IP seja reconhecida (VAN DER WAL *et al.*, 2019), a verdade é que ainda não se sabe em profundidade como esse processo ocorre. Até agora, as evidências sugerem que nos alunos de pedagogia a IP varia ao longo da carreira universitária, mostrando que essa construção é complexa e não ocorre necessariamente de forma linear à medida que os alunos avançam em seus níveis de formação, por exemplo, tem sido relatado que a IP é alto quando os alunos entram na carreira de pedagogia, embora esse nível diminua ao longo do segundo, terceiro e quarto anos da carreira, e durante o quinto ano ele volte a crescer, embora não no mesmo nível do início da carreira profissional (ALCAYAGA *et al.*, 2021). Por outro lado, em um estudo longitudinal com três grupos de alunos do nível de licenciada de pedagogia, os resultados indicaram que a identidade docente varia na progressão acadêmica, fortalecendo-se ao longo de seu processo formativo, embora nem todos os alunos se visualizem exercendo o ensino como profissão ao longo de sua vida futura (CERVANTES; DENGU, 2019). Ou seja, sabemos que a construção da IP é complexa e não linear, mas não sabemos por que essas mudanças ocorrem ao longo do treinamento, nem sabemos como essas mudanças são explicadas pelos próprios alunos. A presente pesquisa busca compreender o acima, é assim que os alunos de pedagogia explicam esse fenômeno de flutuações nos níveis de IP desde sua entrada até sua graduação na carreira, através de suas teorias subjetivas.

Compreender a construção da IP na formação inicial de professores a partir de teorias subjetivas torna-se relevante, uma vez que responde por um conhecimento subjetivo de alta elaboração e enraizamento (CUADRA-MARTÍNEZ; CASTRO-CARRASCO; JULIÁ, 2018), ao mesmo tempo em que permite prever futuras ações em pessoas (VYSTRČILOVÁ, 2015). Teorias subjetivas (TS a partir de agora) são hipóteses que as pessoas elaboram em seu cotidiano, desde a primeira infância, juntamente com a experiência e a interação social, e permitem que elas entendam seu próprio comportamento e o mundo. Especificamente, a TS corresponde às cognições da visão de si mesmo e do mundo, que podem ser entendidas como um conjunto complexo, que tem uma estrutura argumentativa, pelo menos implícita, e que cumpre três funções: (1) explicação, (2) previsão, (3) tecnologia, também contida em teorias científicas (GROEBEN *et al.*, 1988). Ou seja, são elaborações dos sujeitos, semelhantes às teorias científicas em sua estrutura e função, e que servem para funcionar no mundo. Essas

qualidades são fundamentais para entender o IP e como ele pode ser influenciado ou mediado pelo TS.

Na mesma linha, Cuadra-Martínez, Castro-Carrasco e Juliá (2018) argumentam que o TS afeta significativamente a formação inicial dos professores, regulando a aprendizagem e a disposição para fazê-lo em algum nível. Dessa forma, fenômenos da profissão podem ser explicados e previstos, além de justificar, e por serem crenças, orientar o comportamento presente e futuro (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015) de futuros professores. Ainda mais, o TS é uma boa porta de entrada para aprofundar o IP não apenas do ponto de vista individual, mas também do ponto de vista coletivo. Isso, uma vez que o TS surge e tem sentido em um contexto social e cultural, é elaborado na interação com os outros e com o meio ambiente; portanto, são uma manifestação de subjetividade e intersubjetividade. Portanto, eles podem ter um lócus individual ou um lócus coletivo; ou seja, uma elaboração individual ou coletiva (CATALÁN, 2016).

A partir do TS construído, as pessoas podem gerar novas hipóteses derivadas, teorias de maior complexidade, bem como novas TS que substituem ou aumentam o repertório já existente; tudo isso favorece ter novos e variados cursos de ação, traduzíveis em diversas alternativas comportamentais. Dessa forma, o TS sobre a IP poderia, eventualmente, favorecer ou inibir cursos de ação, na medida em que a visão sobre si mesmo, como professor, pode ser mais ou menos flexível. Além disso, há evidências que mostram que o TS dos professores influencia suas práticas pedagógicas (GOOD; MERTEN; SCHNOTZ, 2015) como eles se comportam como filtros através dos quais processam experiências e informações.

Assim, com base no fato de que nossas crenças orientam a ação, aprofundar-se no TS sobre a IP do professor é fundamental, pois nos permitiria explicar a forma como os professores se entendem, impressões carregadas com seus próprios sentidos e teorias subjetivas de como ser professor (BORTOLUZZI; CATALÃO, 2014).

Embora a TS possa ser implícita, complexa de articular, resiliente e difícil de mudar, se o fizerem, essas mudanças em seus TS induzem a modificação de suas práticas pedagógicas (DONOVAN *et al.*, 2015).

Cárcamo e Castro-Carrasco (2015) analisaram as concepções sobre aprendizagem em pedagogia de alunos e professores da educação básica. Uma das conclusões desta pesquisa é que tanto alunos de pedagogia quanto professores na prática profissional, não possuem teorias de um único tipo sobre aprendizagem, ou seja, essas teorias têm flexibilidade dependendo das situações que devem enfrentar. A partir disso, ressalta-se que, no curso da prática pedagógica, dependendo dos contextos e demandas, os professores mobilizam diversas teorias, segundo as

quais justificam, predizem ou explicam suas ações. Se se considera a propriedade da mudança possuída pelo professor TS, verificou-se que os professores identificam principalmente mudanças em suas vidas pessoais e profissionais, atribuindo como causalidade a fatores externos e pessoais, com explicações que envolvem ambos os cenários (BONILLA; CASTRO-CARRASCO; GÓMEZ, 2020).

Por outro lado, Serrano e Pontes (2016) investigaram a IP entre alunos de mestrado em formação de professores do ensino médio. Os resultados revelaram que os alunos têm uma IP mal elaborado, eles também mencionam a importância da criação de espaços que permitam a reflexão sobre a profissão docente, já que isso ajudaria a promover a IP dos alunos dessa profissão. Em revisão sistemática dos estudos qualitativos sobre a construção do professor da IP na formação inicial, Cuadra-Martínez *et al.* (2021) identificar uma série de condições e fatores que afetam essa construção, sendo a mais relevante as características dos programas de estudo, a figura dos formadores de professores, abordagens de formação baseadas na prática e uma relação adequada de centro de prática universitária.

Com base no exposto, a questão da pesquisa que orienta este estudo é Como os alunos de pedagogia explicam o fenômeno das flutuações nos níveis de IP desde sua entrada até a graduação?

O objetivo geral deste trabalho é interpretar o TS de alunos de pedagogia de três universidades chilenas sobre a mudança da IP durante a formação inicial, e tem como objetivos específicos reconstruir o TS dos alunos sobre a relação entre as dimensões da IP e a mudança da IP durante sua formação e interpretar o TS dos alunos, a fim de elaborar um modelo abrangente que dá um relato de suas explicações sobre o fenômeno estudado.

Método

A metodologia responde ao paradigma interpretativo da pesquisa (FLICK, 2020). O interesse em conhecer as explicações subjetivas dos alunos levou à concepção de um estudo qualitativo baseado em um projeto de estudo de caso.

Participantes

Para o estudo, foi escolhida uma amostra intencional (PATTON, 2002) por cotas não proporcionais (EVANS, 2007) de 8 participantes; 6 mulheres e 2 homens, com faixa etária de 22 a 26 anos, todos estudantes no Chile de diferentes carreiras de pedagogia pertencentes a duas universidades estaduais e uma privada.

Quanto aos critérios de inclusão, foram os seguintes: ser aluno do quarto ano de qualquer pedagogia ou aluno do quinto ano que estava fazendo sua prática profissional em qualquer pedagogia ou que a tivesse concluído recentemente. A tabela 1 descreve a amostra.

Tabela 1 – Tabela de amostra

Nº	Código	Sim na prática profissional final	Não na prática profissional (ano)	Universidade	Carreira
1	S1FHGX		X (4º ano)	Universidade Estadual da Região de Coquimbo	Pedagogia em História e Geografia
2	S2MPGB	X		Universidade Estadual da Região de Coquimbo	Pedagogia Geral Básica
3	S3FHGX	X		Universidade Estadual da Região de Coquimbo	Pedagogia em História e Geografia
4	S4MPEF	X		Universidade Privada da região de Coquimbo	Pedagogia em Educación Física
5	S5FEP		X (4º ano)	Universidade Estadual da Região do Atacama	Educação Infantil
6	S6FPFC	X		Universidade Estadual da Região de Coquimbo	Pedagogia em Espanhol e Filosofia
7	S7FPMF		X (4º ano)	Universidade Estadual da Região de Coquimbo	Pedagogia em Matemática e Física
8	S8FEP		X (4º ano)	Universidade Estadual da Região do Atacama	Educação Infantil

Fonte: Elaboração própria

Os participantes foram contatados por meio de consultas com professores de carreiras pedagógicas e contatos da equipe de pesquisa. Após manifestarem seu interesse em participar e concordarem em ser contatados, foram explicados aspectos gerais do estudo e o processo de aceitação da participação. Aqueles que aceitaram, foram solicitados dados pessoais, como seu número de telefone e e-mail, a fim de enviar o consentimento informado, aprovado pelo Comitê de Ética Credenciado da Universidade de Santiago do Chile, feito via *Google Forms*, que foi completado e aceito pelos participantes antes da realização das entrevistas. Quanto à confidencialidade das informações, apenas aqueles que faziam parte da equipe de pesquisa

acessaram os dados fornecidos pelos entrevistados. Da mesma forma, para garantir o anonimato tanto no processo de análise quanto no relatório, as identidades dos participantes foram codificadas de acordo com a ordem da realização de entrevistas, gênero e carreira.

Ferramenta de coleta de informações

Em relação ao instrumento aplicado para a coleta de informações, foram realizadas oito entrevistas episódicas (FLICK, 2020), uma vez que permitem uma melhor aproximação ao TS dos participantes, a partir do pressuposto de que as crenças geralmente têm uma importante relação de associação com episódios e, portanto, com memória episódica (NESPOR, 1987).

Para a elaboração do padrão da entrevista, foram consideradas as dimensões que a literatura indica fazer parte da IP: percepção da tarefa, autoeficácia, percepção de satisfação ou fracasso e crenças sobre o ensino (CANRINUS *et al.*, 2012; KELCHTERMANS, 2009; RICHTER; BRUNNER; RICHTER, 2021).

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada participante, através da plataforma *Zoom* devido à situação da pandemia. Eles foram realizados durante o mês de junho de 2021 e conduzidos pelos autores deste trabalho RE, NR, RT e CV em pares. Os conteúdos foram gravados por gravação de áudio (com autorização prévia) e posteriormente transcritos para análise.

Análise de dados

Para a reconstrução do TS dos alunos, foram seguidos os procedimentos de análise teórica fundamentados adaptados para o estudo da TS (CASTRO-CARRASCO; KRAUSE; FRISANCHO, 2015). O processo de análise consistiu em três tipos de codificação: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva (FLICK, 2018).

Codificação aberta

Consistiu na segmentação inicial dos dados em unidades descritivas menores que permitiam encomendar e sistematizar as informações em códigos e famílias, resultando em um total de 11 famílias constituídas pelos diversos códigos (ou TS).

Codificação axial

A seleção de fenômenos centrais foi determinada pela densidade de alguns códigos (TS) das famílias mais relevantes no que diz respeito à questão da pesquisa. Foram eles Trabalho docente (40 Códigos) e Processo de Ensino (33 Códigos). Em relação à elaboração, utilizou-se o modelo proposto por Strauss e Corbin (1990), que propõem um paradigma de codificação que sirva para esclarecer e identificar as relações entre um fenômeno central, suas causas, consequências, seu contexto e as estratégias envolvidas.

Depois disso, foram desenvolvidos modelos esquemáticos para cada fenômeno central, utilizando a plataforma Lucidchart (www.lucidchart.com).

Codificação seletiva

Para esta terceira fase, as categorias foram analisadas e a categoria núcleo emergente do estudo foi discutida em reuniões de equipe, os códigos e citações foram revistos novamente, e uma categoria central foi acordada. Essa categoria central integrou todas as categorias existentes e as relações entre elas, formulando assim uma explicação abrangente que visa responder à questão da pesquisa.

Resultados

Os resultados serão apresentados primeiro pela contabilidade de análises descritivas (codificação aberta) e, em seguida, análises relacionais (codificação axial e seletiva).

Análise descritiva

Categorias de teorias subjetivas: Uma vez que as transcrições das entrevistas realizadas foram concluídas, foi realizada uma codificação aberta com o suporte do software ATLAS.ti. v8. Com isso, foram selecionadas citações textuais dos alunos de pedagogia que deram um relato de TS explícito ou implícito, sintetizado em frases com estrutura do tipo se, então ou em premissa geral e conclusão. Na análise, essa formulação sintética torna-se um código e pode ser usada para representar mais de uma citação textual de um ou diferentes entrevistados. Posteriormente, os TS relacionados foram agrupados em 10 famílias ou categorias emergentes, também dando a possibilidade de que uma teoria subjetiva fosse agrupada em mais de uma categoria. O acima está descrito na Tabela 2, que também inclui

um representante TS para cada família.

Tabela 2 – Famílias criadas com base em codificação aberta

Nome ou categoria da família	Definição da família	Quantidade de TS (códigos)	Exemplo representativo de TS
Circunstâncias no contexto da pandemia	TS que mencionam a nova realidade dos alunos no contexto da pandemia, que inclui virtualidade	8	Devido ao contexto pandêmico, os professores enfrentaram novos desafios aos quais tiveram que se adaptar"
Dificuldades de ensino	TS que mencionam as dificuldades que surgem no ensino	25	Quando você é um professor você deve sempre se comportar corretamente, porque você é um professor 24 horas por dia
Falha do professor	TS que descrevem situações que geram ou gerariam uma sensação de falha de ensino	11	Professores "questionam" suas habilidades, diante de uma situação frustrante
Influência de contextos no ensino	TS que mencionam como diferentes contextos influenciam o ensino	16	Como existem diferentes contextos, a forma de ensinar deve ser "adaptada" a estes
Trabalho docente	TS que implica crenças em relação ao trabalho docente	40	Para cumprir corretamente a tarefa de ensino, você tem que usar diferentes estratégias para que todos aprendam
Percepção da autoeficácia no trabalho docente	Abrange o TS associado à percepção de autoeficácia no trabalho docente	14	Devido ao contexto online, a percepção da preparação do professor é prejudicada
Processo de ensino	TS cobrindo percepções relacionadas para o processo de ensino	33	O papel do professor no ensino não é apenas entregar conhecimento, já que o aprendizado da transversalidade é fundamental
Processo de formação	Refere-se a todas as circunstâncias que estão presentes ao longo do processo de formação acadêmica	19	As práticas aproximam os futuros professores dos desafios /reais/ de seu trabalho, pois é a coisa mais próxima a ele.

Responsabilidade (compromisso) pelo ensino	TS relacionado com a responsabilidade que o aluno sente sobre o que significa ser um professor	16	No processo de ensino, as necessidades dos alunos devem ser consideradas, uma vez que são todas diferentes
Satisfação do professor	Códigos que envolvem o que significa experimentar satisfação ensinando	13	Se um aluno agradece ao professor por seu processo, então a satisfação do professor é gerada

Fonte: Dados de Pesquisa Originais

Além disso, foi criada uma categoria que coleta as variações nas dimensões da IP, a fim de determinar em qual deles os participantes sentiram que havia sido modificado mais durante a progressão acadêmica, deixando um total de 11 famílias. Mostrou-se como resultado que os alunos percebidos como os mais modificados ao longo do tempo é a Percepção do ensino e a Percepção do trabalho docente.

Análise relacional

Codificação axial e seletiva: Abaixo estão os dois modelos que surgiram da análise anterior. Cada uma delas é descrita juntamente com suas respectivas citações, para finalmente dar lugar ao modelo de codificação seletiva.

Codificação axial

Trabalho docente: O Modelo 1 inclui o TS dos entrevistados em relação ao trabalho docente como fenômeno central e como ele se relaciona com as outras dimensões da IP de ensino. Segundo os entrevistados, a condição causal que influencia na formação do trabalho docente é o processo de formação. Os alunos de pedagogia entrevistados apontam que as experiências vividas durante a educação universitária e escolar, entre as quais incluem professores e formadores de professores, é um fator determinante no desenvolvimento do trabalho docente. Eles mencionam que tanto as boas quanto as más experiências obtidas nesta fase fazem com que reflitam sobre o que querem e não querem fazer como futuros professores. A seguinte citação é um exemplo dessa teoria subjetiva: "Tive boa escolaridade e bons professores que me ensinaram vários valores de como agir e como não agir como professor e isso, sem dúvida, significou muito no meu processo de formação" (S2MPGB).

Os entrevistados afirmam que as condições envolvidas no processo de formação dos professores são as circunstâncias no contexto da pandemia e as dificuldades no ensino. Isso porque as circunstâncias no contexto pandêmico interferiram tanto em seu processo de formação quanto em práticas, quanto nas tarefas que devem exercer como professores. É assim que alguns entrevistados dizem:

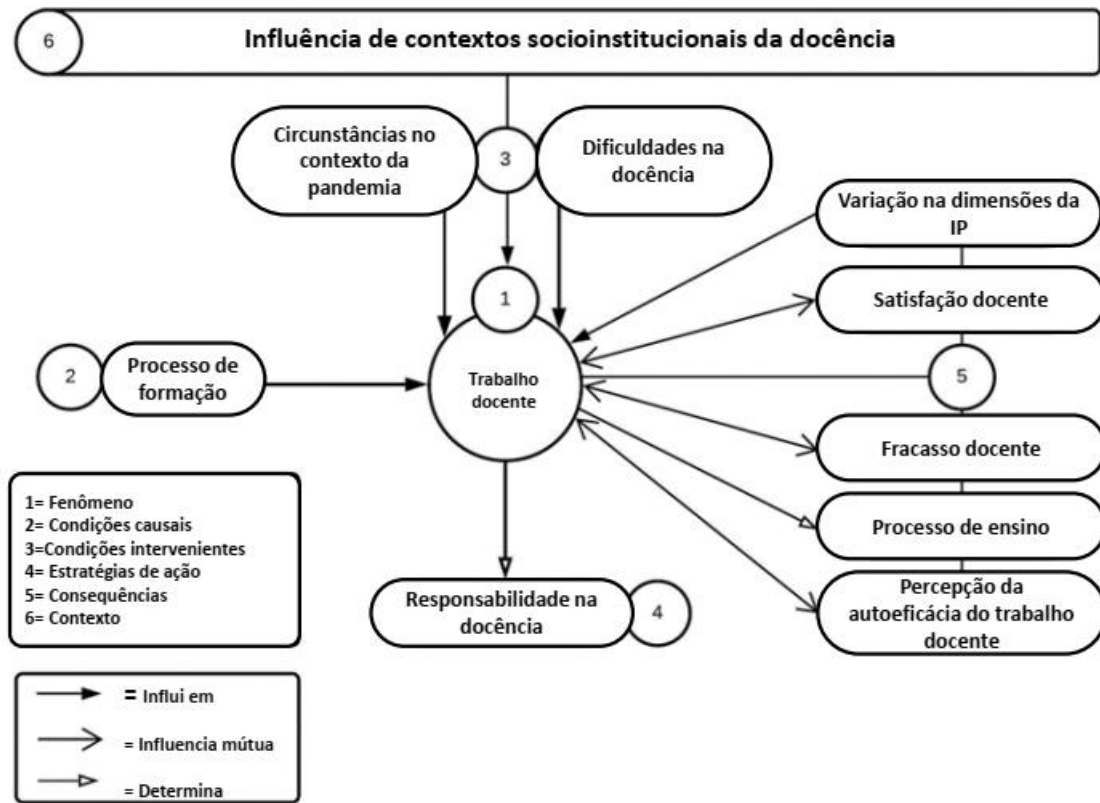
*E pelo menos a pandemia não me ajudou muito nesse aspecto... porque eu precisava do segundo treino para ter certeza disso e eu não poderia tê-lo ... que era o mais importante porque era a assistente e tem que fazer aulas também... Isso é o que eu... Eu não sei... o que me preocupa, que eu não tive a oportunidade de estar na frente da sala de aula [...] (S1FHGXG).
Porque como eu disse a um que ensinam, está preparado para estar na sala de aula com os alunos cara a cara, eles te ensinam que eu não sei, para criar guias, para... como trabalhar com o quadro branco, mas eles não ensinam, por exemplo, como chegar aos alunos online (S6FPFC).*

Em relação às dificuldades de ensino, os entrevistados apontam que, no momento da realização de estágios, o trabalho docente enfrenta múltiplas dificuldades, como o contexto do estabelecimento, dos alunos e de seus familiares. Em relação a isso, a estratégia de ação utilizada pelos entrevistados é a responsabilidade no ensino, que inclui diferentes ações que realizam para enfrentar as dificuldades supracitadas.

Você percebe que por trás dessa criança há outros problemas talvez, e você tem que enfrentá-los, saber do que se trata, saber por que ele é tão hiperativo, por que ele para tanto, então, é como ensinar trabalho lá, acompanhá-lo durante todo o seu processo e procurar as melhores estratégias para que ele possa entendê-lo e aprender (S5FEP).

Todos os fatores mencionados acima, de acordo com as explicações dos entrevistados; causam satisfação do professor, fracasso do professor, percepção de autoeficácia no trabalho docente, bem como os processos de ensino dos alunos e variações nas dimensões da IP. Por fim, os entrevistados mencionam que o contexto que influencia todos esses elementos é a influência de contextos socioinstitucionais no ensino, que se refere aos contextos familiares, sociais e institucionais nos quais se desenvolve o trabalho docente.

Figura 1 – Modelo de codificação axial 1



Fonte: Preparado pelos autores

Processo de ensino: O modelo nº2 (codificação axial) expõe o TS dos entrevistados sobre o processo de ensino como fenômeno central e a relação que é apresentada em conjunto com as dimensões da IP. Os entrevistados relatam que as condições causais que influenciam o processo docente são: o processo de formação e a percepção que têm sobre o trabalho docente, indicando que tanto o que aprenderam em sua fase escolar quanto universitária, as experiências pessoais vividas como agradáveis e/ou desagradáveis, juntamente com suas visões de trabalho docente, são um fator-chave para a realização do processo de ensino, enfatizando a necessidade de ensinar não apenas conteúdo acadêmico, mas também conteúdo valioso, considerando as diversidades na forma como os alunos aprendem, o currículo oculto e sendo capazes de promover o "pensamento crítico" (S6FPFC). As seguintes citações representam essas crenças.

Todas as pessoas recebem a mesma coisa de forma diferente, então o ideal é que você tenha a variedade de tudo, para aprender e internalizá-la à sua maneira, para que você também possa gerar opinião, crítica e reflexões sobre o que está sendo ensinado ou dito (S3FHGX).

Na realidade, o que deve ser procurado é que os alunos [...] é que eles não fiquem apenas com o que é a conceituação das coisas, mas que eles comecem a desenvolver o pensamento crítico, que é o fundamental (S6FPFC).

Ensinar é tanto o conhecimento em termos de assunto quanto o ensino oculto que se dá aos alunos em termos de valores, responsabilidades que eles têm de adquirir (S7FPMF).

Os alunos entrevistados argumentam que as condições envolvidas no processo de ensino são as circunstâncias no contexto da pandemia e as dificuldades no ensino. Isso, fruto do fato de que as circunstâncias no contexto pandêmico mudaram sua forma de conceber o ensino e a forma de se adaptar e desenvolver nele.

Passei meu 3º e 4º ano de universidade ou em surto social ou em pandemia, e isso significa que o contato com crianças (S4MPEF) está atrasado. Nessa pandemia, são gerados novos professores, com novos ensinamentos [...] professores que estão mais próximos, com a mente aberta, talvez mais motivados (S7FPMF).

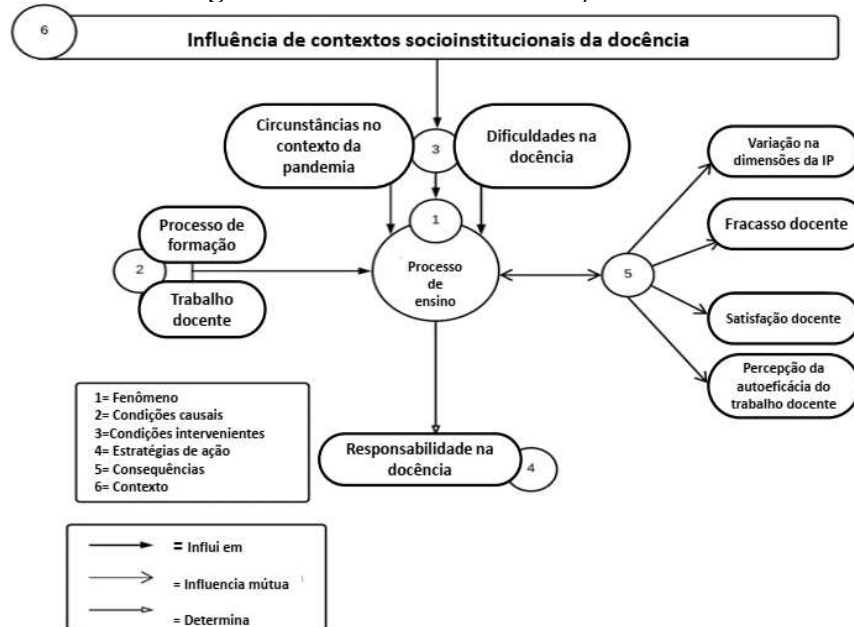
Quanto às dificuldades de ensino, os entrevistados afirmam que, no momento do ensino, ocorrem diversas situações e problemas que interferem no processo; como é o tipo de estabelecimento, as realidades e ambientes de cada um dos alunos e suas famílias. Em relação a isso, a estratégia de ação utilizada é a responsabilidade no ensino, que inclui diversas metodologias para se adaptar à situação e ser capaz de realizar um processo de ensino adequado, gerando também aprendizado nos entrevistados.

Se nesse momento em particular a necessidade do aluno com quem se está interagindo é conversar, é chorar, dizer qualquer coisa e precisar, é preciso adaptar-se ao contexto e ser capaz de adaptar a classe e depois continuar (S3FHGX)
A si só enfrenta realidades muito diferentes dependendo dos estabelecimentos e é preciso se adaptar (S7FPMF).
Nesse processo descobri novas formas, plataformas, como a Word Wall [...] são plataformas onde se faz jogos e são plataformas para professores (S3FHGX).

Todos os fatores descritos acima geram como consequência conotações positivas e negativas no fracasso do professor, mas também, satisfação do professor, percepção da autoeficácia do professor e variações nas dimensões da IP. Por fim, os entrevistados mencionam que o contexto que influencia todos esses elementos é a influência dos contextos socioinstitucionais no ensino, que se refere aos contextos familiares, sociais e institucionais nos quais ocorre o processo docente. A seguinte citação é um exemplo disso:

A capacidade de criar e planejar a classe de um professor onde você tem que se adaptar a diferentes contextos de necessidade educacional [...] Eu posso fazer uma aula de história ligada à arte, [...] fazer, eu não sei, um pote de pato e relacioná-lo à cultura Diaguíta (S2MPGB).

Figura 2 – Modelo de codificação axial 2



Fonte: Preparado pelos autores

Codificação seletiva

A codificação seletiva (modelo 3) integra os dois modelos apresentados e sintetiza as teorias subjetivas dos entrevistados. O fenômeno central nesse modelo é a mudança na IP de ensino, que é cercado por fatores que influenciam esse processo e são influenciados por mudanças nele. Como podemos ver, a satisfação do professor, o processo de ensino, a percepção de autoeficácia no ensino e o fracasso docente influenciam uns aos outros com a mudança na IP docente, enquanto o processo de formação influencia a mudança no IP do professor e isso, por sua vez, determina o trabalho docente. Da mesma forma, podemos ver que todos esses fatores em torno do fenômeno central influenciam uns aos outros.

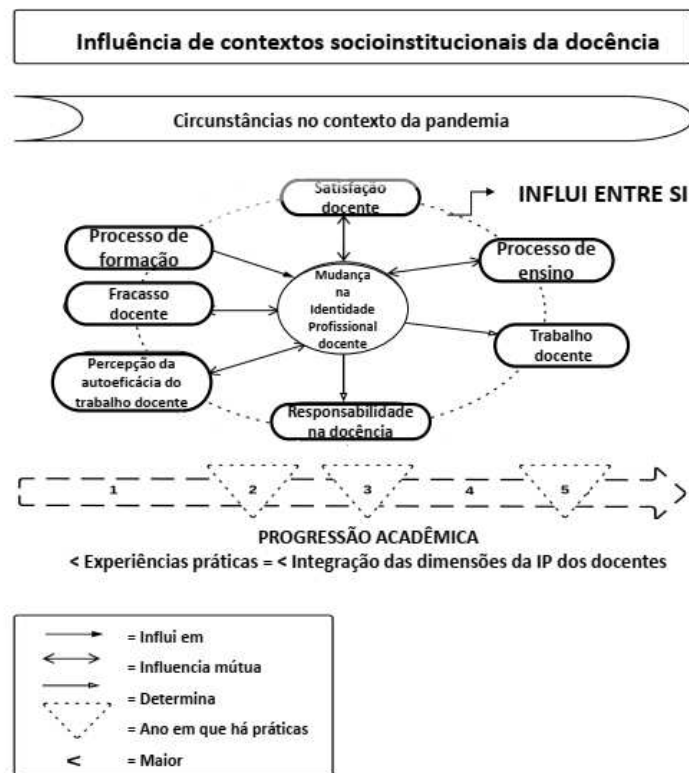
Em relação à influência dos contextos socio-institucionais no ensino, isso afeta todos os elementos do modelo. Devido ao contexto atual, percebe-se que as circunstâncias no contexto pandêmico são um dos fatores que mais influenciam tanto no processo de formação de futuros professores, quanto no desenvolvimento de sua IP e nas dimensões que o compõem. Por fim, em relação à progressão acadêmica, todos os entrevistados mencionaram que as instâncias práticas vivenciadas ao longo da carreira foram o que mais afetou o desenvolvimento de sua IP de ensino, uma vez que foi neles que enfrentaram situações e

desafios mais próximos ao exercício do ensino. Nas instâncias práticas, os alunos de pedagogia vivenciaram questões e dúvidas que testaram sua visão como professores e suas habilidades, mas que uma vez superadas reforçaram o desenvolvimento de sua IP de ensino. Ou seja, maiores experiências práticas, maior integração das dimensões do IP de ensino. Vale ressaltar que quanto mais próximo da experiência docente real as práticas, mais sua influência foi no desenvolvimento das dimensões da IP docente. Quanto a isso, os entrevistados que tiveram experiências mais práticas relataram ter maior satisfação do professor e percepção de autoeficácia, enquanto aqueles que tiveram menos experiências práticas e as viveram remotamente, apontaram o contrário.

Há uma noção de transversalidade em termos do exercício da profissão docente, que aumenta durante a progressão acadêmica, uma vez que o professor não seria apenas aquele que entrega conhecimento (como os entrevistados pensavam em seus primeiros anos de formação), mas também os formadores em temas de valor integral, tomando como ponto central o contexto interno e externo dos alunos e o contexto socioeconômico individual e geral onde está sendo realizado. o exercício do ensino.

Em resumo, há múltiplos fatores que influenciam tanto o processo docente quanto o trabalho docente, que é exemplificado em um TS dos participantes, que menciona que em seu trabalho como professores eles devem influenciar e contribuir em todos os contextos que envolvem o ensino e o ambiente dos alunos, a fim de facilitar e aprimorar seu processo de aprendizagem, embora isso possa produzir uma sobrecarga neles.

Figura 3 – Modelo de Codificação Seletiva: Teorias subjetivas sobre a formação de IP de professores através da progressão acadêmica



Fonte: Preparado pelos autores

Discussão

Apresentamos, em primeiro lugar, uma síntese interpretativa das relações e escopo dos resultados, dando lugar à discussão destes em comparação com outros estudos e, em seguida, apresentamos o que em nossa opinião poderia ser implicações de nossos achados.

Os resultados deste estudo mostram que os TS dos alunos que explicam as variações da IP do professor durante a formação inicial, especificamente da percepção do papel docente e crenças do ensino, foram entrelaçados e relacionados entre si, pois essas dimensões parecem não estar separadas nas explicações de grande parte dos entrevistados, explicando tudo como se fossem a mesma dimensão. Apesar disso, concluíram que tanto o ensino quanto o ensino vão além da visão tradicional que se tem, incluindo uma combinação de conhecimentos e valores. Isso pode ser visto como uma boa integração dos aspectos relacionados à sua profissão ou como uma falta de elaborações mais reflexivas que permitam mostrar mais distinções sobre vários aspectos de sua IP. Em relação a este último ponto, Vloet (2009) aponta a necessidade de gerar maior reflexão e consciência do significado da profissão, que

Živković, Stojanović e Ristanović (2018) têm relacionado a uma consciência limitada dos alunos de pedagogia sobre como eles constroem sua IP.

O primeiro objetivo do estudo foi reconstruir o TS dos alunos sobre a relação entre as dimensões da IP e a mudança da IP durante seu treinamento. Isso foi realizado a partir da formação de 10 famílias de códigos ligados às dimensões e 1 categoria que contém as variações das dimensões da IP durante a formação inicial. Das 10 famílias mencionadas, aquelas com maior densidade (maior quantidade de TS) estavam ensinando trabalho e processo de ensino. Estes também foram os que os alunos identificaram como os que mais variaram durante a progressão acadêmica. Por isso, as entendemos aqui como as categorias mais relevantes em relação a IP de ensino.

Quanto ao segundo objetivo, que foi interpretar o TS dos alunos, a fim de desenvolver um modelo abrangente que explicasse suas explicações sobre o fenômeno estudado. Os resultados obtidos novamente colocados como fenômenos centrais do trabalho docente e do processo de ensino, o primeiro seria determinado pela IP, enquanto o segundo tem influência mútua com ele. Portanto, reafirma essas dimensões como aquelas que têm maior relevância em relação ao desenvolvimento da IP de ensino.

Os resultados mostram concordância com o que Morrison (2013) menciona, que afirma que a IP é a forma como representamos os outros e nós mesmos através de nossos papéis profissionais, sem ignorar o conjunto de crenças, valores, linguagem e recursos que existem nessas profissões. Dessa forma, o comportamento profissional influencia a IP.

Por parte dos participantes não houve menção à incidência de suas experiências anteriores fora da era universitária, portanto, não são relatadas implicações das relações externas no desenvolvimento da IP, o que difere dos demais resultados encontrados na área (DÍAZ, 2021). Por exemplo, Galaz (2014) menciona que a IP de um professor não pode ser concebido como circunscrito apenas ao seu treinamento inicial, isso também se baseia em uma rede anterior de relacionamentos e identificações primárias e precoces (experiências de vida e assuntos significativos) e, posteriormente, com a identificação-identização de modelos profissionais durante a inserção profissional. O exposto é explicado a partir do objetivo da pesquisa, que não buscou investigar experiências anteriores à formação pedagógica na graduação, o que poderia explicar a ausência nos participantes do TS que vinculam as experiências anteriores à formação inicial como influente nas variações atuais do processo de construção de sua IP.

Transversalidade curricular da profissão

O aumento da noção de transversalidade presente na profissão docente gera, segundo os alunos, que o professor não só entrega conhecimento, mas também seja formador em temas de valor integral, considerando os diversos contextos dos alunos e da comunidade educacional. Isso coincide com o que foi encontrado em uma revisão sistemática recente de dez anos de estudos chilenos sobre o pensamento dos professores, que conclui que um aspecto importante da identidade dos professores é a crença em seu papel formativo integral, ou seja, apoio, valor e contenção emocional especialmente em contextos de vulnerabilidade (VENEGAS, 2021). Isso é um resultado recorrente nos estudos de crenças dos professores chilenos, e neste caso também nos alunos em formação, o que leva à questão de se, em alguns casos, essa crença poderia estar funcionando como teorias subjetivas que justificam desigualdades na aprendizagem ou estão inibindo ações de melhorias no campo, do desenvolvimento também importante, de aprendizado instrumental ou "cognitivo". Por outro lado, pode estar mostrando a construção de identidades de ensino idealizadas (FURLONG, 2013) e/ou uma demanda precoce sobre o papel e o trabalho dos professores. Este último a partir de uma concepção limitada que visualiza o professor como o único profissional de educação responsável pelos aspectos transversais ou convivência no sistema escolar (RETUERT; CASTRO-CARRASCO, 2017).

Isso também é consistente com os resultados encontrados em um estudo recente da TS, que conclui que a transversalidade se expressa, segundo os professores, em atividades esporádicas ou diante do surgimento de contingências diárias, onde o professor deixa a estrutura tradicional da classe e se preocupa com uma formação mais abrangente dos alunos (GONZÁLEZ; MEZA; CASTRO-CARRASCO, 2019). Uma visão de formação transversal aparentemente ligada a reações intuitivas e improvisadas (VINHA *et al.*, 2017) e reações urgentes, não produto de um processo formativo, é marcante aqui. Também pode ser aprofundado nas atitudes ou opções de valor dos futuros professores, uma vez que seria interessante saber se o TS dos alunos de pedagogia coincide ou não valor (TATALOVIĆ VORKAPIĆ; LJEVAR; BATISTIČ ZOREC, 2020) com as competências e atitudes que o atual sistema escolar considera como parte da transversalidade e, portanto, esses achados poderiam contribuir para a compreensão do frequente "choque de realidade" versus o campo de trabalho.

Contexto pandêmico e treinamento online

A pandemia COVID-19 fez com que as instituições de ensino superior fossem forçadas a mudar de presencial para virtual em um período limitado de tempo.

Nos resultados das entrevistas, pode-se evidenciar que o contexto da pandemia Covid-19 tem afetado diversas áreas relacionadas à formação de alunos de pedagogia, sendo as mais afetadas, segundo os alunos, a dimensão do trabalho docente da IP, uma vez que é questionada ao fazer uma certa comparação de suas práticas pré-pandêmicas iniciais, com suas práticas atuais em um contexto online, o que não seria favorável para seu desempenho como professores. Isso coincide com uma investigação de Méndez, Cretton e Olgúin (2021) onde foi obtido como resultado que muitos alunos indicaram que não conseguiu se adaptar ao sistema virtual, que preferem presencialmente e que o aprendizado online não é o ideal. No entanto, nossos resultados também destacam teorias subjetivas que mostram a capacidade dos alunos de testar suas habilidades e habilidades, bem como a necessidade de vínculo com seus próprios alunos. A elaboração por eles desses TS, que poderíamos chamar de enfrentamento adequado ou iniciadores de ação (CATALÁN, 2016), poderia ser explicada a partir dos resultados de um estudo realizado em 34 universidades chilenas durante a pandemia, que mostrou que estados afetivos negativos foram mais intensos no primeiro e segundo ano universitários, mais do que nos cursos superiores (VILLARROEL *et al.*, 2021). Essas estratégias de enfrentamento também têm sido encontradas no exercício do ensino em pandemias, gerando resiliência quando permitem superar as adversidades da educação de emergência (PURWANTO *et al.*, 2020).

Em resumo, a situação pandêmica e a das práticas online, constitui para esses alunos uma experiência de ensino atípica, que eles explicam como tendo uma influência importante em seu processo de socialização como professores (FURLONG, 2013) e especificamente, em algumas dimensões de seu PI.

Importância das práticas

As práticas durante a progressão acadêmica, como explicam os entrevistados, são vistas como oportunidades para abordar a realidade do trabalho e suas demandas curriculares. A literatura científica abundante identifica esse método de formação como fundamental na formação do IP do professor e sua autonomia profissional (CHIKOKO; MSIBI, 2020; WILLIAMSON *et al.*, 2015). Isso coincide com Galaz (2014), que estabelece que a prática profissional é um estágio crucial para a constituição e conceituação do papel profissional,

inclusive, deve ser considerada como uma atividade que gera ações significativas ou críticas que promovam a construção e a desconstrução da IP.

No entanto, isso possivelmente tem sido afetado pelo contexto atual da prática online, onde os entrevistados relatam sentir-se distantes dos alunos, juntamente com a sensação de não estar cumprindo adequadamente seu trabalho docente, além disso, uma diminuição no sentimento de preparação do professor. Outra explicação poderia ser a baixa eficácia dos processos de acompanhamento reflexivo que as universidades têm enquanto os alunos desenvolvem suas práticas profissionais, o que poderia estar limitando a aprendizagem prática (SOTOS, 2021). Junto com isso, a dificuldade dos formadores de professores em apoiar adequadamente esse processo de formação em um contexto pandêmico também poderia influenciar o acima, o que poderia gerar insegurança nos alunos de pedagogia e sobrecarga de trabalho, impactando negativamente seu PI (RODRIGUES; DE MATTOS, 2018; SAKALLI-GÜMÜŞ, 2015).

Considerações Finais

A IP do professor refere-se ao que significa ser professor, fator que influencia na construção dessa identidade são os TS que formam os alunos de pedagogia tanto ao longo de suas vidas quanto durante sua formação acadêmica. Os resultados desta pesquisa mostram que de todas as dimensões da IP de ensino, as que têm mais relevância na mudança disso durante a formação inicial, são o trabalho docente e os processos de ensino. Observa-se também que as instâncias práticas vivenciadas durante a formação universitária são um dos elementos que mais favorecem a construção da IP de ensino. Por fim, o contexto atual da pandemia reduziu a qualidade da formação dos alunos de pedagogia, especialmente em relação às práticas, o que tem causado questionamentos, inseguranças e aprendizado em futuros professores.

Este estudo tem limitações, embora a realização de entrevistas remotamente permitiu que estudantes de universidades de diferentes regiões do Chile fossem integrados, o contexto online e pandemia foi uma dificuldade inicial na realização das entrevistas. No entanto, a seguir, aprendendo a realizar um estudo qualitativo virtual (TUNGOHAN; CATUNGAL, 2022) estimula-nos a nos perguntarmos sobre a necessidade de adaptar não apenas as formas de coleta de informações, mas talvez também sua análise.

Levando em conta os resultados e limitações do estudo, é interessante continuar pesquisando para a compreensão das mudanças na IP do professor durante a formação inicial. Nesse sentido, poderiam ser integrados estudos sobre comparação específica em alunos de

determinados níveis da carreira pedagógica, a fim de ter uma maior compreensão dos fatores que influenciam a flutuação do IP docente durante a progressão acadêmica.

Por fim, consideramos que em tempos de questionamento do modelo atual de formação de professores (VAILLANT; MARCELO, 2021) estudar como os futuros professores estão construindo e explicando seus processos de identidade profissional é um processo necessário. Assim como as ciências da educação têm desvalorizado o conhecimento profissional desenvolvido diariamente pelos professores para a elaboração de políticas públicas, também acreditamos que é hora de considerar o conhecimento do aluno na formação, como um insumo essencial para melhorar os processos de formação de professores e, em geral, para a mudança educacional.

RECONHECIMENTOS: Pablo J. Castro-Carrasco agradece o apoio financeiro da DIDULS/ULS através do projeto PEQMEN213311 (equipamento). À Agência Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (ANID), por meio do projeto Fondecyt Regular 1201084 para financiamento (bolsas).

REFERÊNCIAS

ALCAYAGA, N. *et al.* **IP docente: Modelo predictivo en estudiantes de pedagogía tradicionales y no-tradicionales.** 2021. Tesis (Pregrado) - Universidad de Atacama, Copiapó, Chile, 2021.

BARBOUR, J.; LAMMERS, J. Measuring professional identity: A review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. **Journal of professions and Organization**, v. 2, n. 1. 38-60, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273354853_Measuring_professional_identity_a_review_of_the_literature_and_a_multilevel_confirmatory_factor_analysis_of_professional_identity_constructs. Acesso em: 10 abr. 2020.

BAUSTIEN, M. Teacher preparation as interruption or disruption? Understanding identity (re)constitution for critical inclusion. **Teaching and Teacher Education**, v. 81, p. 38-49, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X18307303?via%3Dihub>. Acesso em: 12 março 2021.

BEIJAARD, D. Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. **Teachers and Teaching**, v. 25, n. 1, p. 1-6, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2019.1542871>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and teacher education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04000034?via%3Dihub>.

Acesso em: 27 abr. 2021.

BIEN, O.; MERTEN, S.; SCHNOTZ, W. The individual theories of teachers about vocabulary work with mono-and plurilingual students in the German language classroom. *In: SCHNOTZ, W. et al. (org.). Multidisciplinary Research on Teaching and Learning*. Londres: Palgrave Macmillan, 2015. p. 129-145.

BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. The role of beliefs in teacher agency. **Teachers and Teaching**, v. 21, n. 6, p. 624-640, 2015. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2015.1044325>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BONILLA, M.; CASTRO-CARRASCO, P. J.; GÓMEZ, V. Cambio de teorías subjetivas docentes ante sus primeras experiencias con estudiantes con síndrome de Down. **Información tecnológica**, v. 31, n. 3, p. 51-64, 2020. Disponível em:

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642020000300051&lng=en&nrm=iso&tlng=en)

[07642020000300051&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642020000300051&lng=en&nrm=iso&tlng=en). Acesso em: 15 de março de 2021.

BORTOLUZZI, M.; CATALÁN, J. Teorías subjetivas de profesores en reuniones de trabajo: un estudio descriptivo-interpretativo. **Psicología escolar e educacional**, v. 18, n. 1, p. 151-159, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/qqbL7mxD7zW9kh8JmKc8mFC/?lang=es>. Acesso em: 15 out. 2020.

CANRINUS, E. *et al.* Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. **European Journal of Psychology of Education**, v. 27, n. 1, p.115-132, 2012. Disponível em:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-011-0069-2>. Acesso em: 12 de março de 2021.

CÁRCAMO, R.; CASTRO-CARRASCO, P. J. Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. **Formación universitaria**, v. 8, n. 5, p. 13-24, 2015. Disponível: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062015000500003&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 15 out. 2021.

CASTRO-CARRASCO, P. J.; KRAUSE, M.; FRISANCHO, S. Teoría del cambio subjetivo: aportes desde un estudio cualitativo con profesores. **Revista Colombiana de Psicología**, v. 24, n. 2, p. 363-379, 2015. Disponível em:

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/44453/61932>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CATALÁN, J. Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas.

Psicoperspectivas, v. 15, n. 1, p. 53-65. 2016. Disponível em:

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/739>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CERVANTES, G.; DENGO, M. Identidad Profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 19, n. 1, p. 196-215, 2019. Disponível em:

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032019000100196&script=sci_arttext.

Acesso: 21 abr 2021.

CHIKOKO, R.; MSIBI, T. The emerging professional teacher identity of early childhood and Foundation Phase Pre-service Teachers: Implications for teacher education programmes.

Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, v. 14, n. 2, p. 53-76, 2020. DOI: <http://doi.org/10.17206/apjrece.2020.14.2.53>

CUADRA-MARTÍNEZ, D.; CASTRO-CARRASCO, P. J.; JULIÁ, MA. T. Tres Saberes en la Formación Profesional por Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas. **Formación universitaria**, v. 11, n. 5, p. 19-30. 2018. Disponível em:

<http://scholar.dkyobobook.co.kr/searchDetail.laf?barcode=4050027704818>. Acesso em: 25 nov. 2020.

CUADRA-MARTÍNEZ, D. *et al.* Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. **Formación universitaria**, v. 14, n. 4, p. 79-92, 2021. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000400079&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 12 dez. 2021.

DÍAZ, A. Por que os professores principiantes permanecem nas escolas chilenas?. **Cadernos de pesquisa**, v. 51, e07843, p. 1-18, 2021. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7843>. Acesso em: 14 de março de 2022.

DONOVAN, D. *et al.* Participation in a Multi-institutional Curriculum Development Project Changed Science Faculty Knowledge and Beliefs About Teaching Science. **Journal of Science Teacher Education**, v. 26, n. 2, p. 193–216, 2015. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1007/s10972-014-9414-z>. Acesso em: 27 nov. 2021.

EVANS, J. **Your psychology project: The essential guide**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 2007.

FLICK, U. **Doing grounded theory**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 2018.

FLICK, U. **Introducing research methodology**. 3. ed. Newbury Park, CA: Sage Publications, 2020.

FURLONG, C. The teacher I wish to be: exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. **European Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 1, p. 68-83, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2012.678486>. Acesso em: 15 out. 2020.

GALAZ, A. Fracturas de la identidad en la formación por competencias de los futuros profesores: análisis de una experiencia. **Revista de Pedagogía**, v. 35, n. 97-98, p. 52-70, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65935862005>. Acesso em: 27 nov. 2020.

GONZÁLEZ, R.; MEZA, O.; CASTRO-CARRASCO, P. J. Teorías subjetivas de docentes sobre la implementación de los objetivos transversales en un contexto complejo.

Psicoperspectivas, v. 18, n. 2, p. 6-17, 2019. Disponível em:

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1341>. Acesso em: 27 dez. 2020.

GROEBEN, N. *et al.* **Das Forschungsprogramm subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts**. Tübingen: Francke, 1998. 364 p.

HANNA, F. *et al.* Primary student teachers' professional identity tensions: The construction and psychometric quality of the professional identity tensions scale. **Studies in Educational Evaluation**, v. 61, p. 21-33, jun. 2019. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X18302116?via%3Dihub>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

HONG, J. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 8, p. 1530–1543, nov. 2010. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X10000831?via%3Dihub>. Acesso em: 15 de setembro. 2021.

KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. **Teachers and Teaching**, v. 15, n. 2, p. 257-272, 2009.

Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540600902875332>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

RODRIGUES, A.; DE MATTOS, C. The contradictory nature of teacher education in the partnership between university and school. **Problems of Education in the 21st Century**, v. 76, n. 1, p. 87-99, 2018. Disponível em: <http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1109>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MÉNDEZ, N.; CRETTON, X.; OLGUÍN, P. Estrategias de autorregulación usadas por universitarios en entornos virtuales y satisfacción académica alcanzada en pandemia.

Mendive. **Revista de Educación**, v. 19, n. 4, p. 1127-1141, 2021. Disponível em:

<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2555>. Acesso em: 24 de maio 2021.

MORRISON, C. Teacher identity in the early career phase: Trajectories that explain and influence development. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 38, n. 4, p. 91-107, 2013. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss4/6/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, n. 4, p. 317–328, 1987. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027870190403>. Acesso em: 30 jan. 2021.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 2002.

PURWANTO, A. *et al.* Impact of Work from Home (WFH) on Indonesian Teachers Performance During the Covid-19 Pandemic: An Exploratory Study. **International Journal of Advanced Science and Technology**, v. 29, n. 5, p. 6235-6244, 2020. Disponível em: <http://sersec.org/journals/index.php/IJAST/article/view/15627>. Acesso em: 2 dez. 2020.

RETUERT, G.; CASTRO-CARRASCO, P. J. Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. **Polis (Santiago)**, v. 16, n. 46, p. 321-345. 2017. Disponível em: <http://sersec.org/journals/index.php/IJAST/article/view/15627>. Acesso em: 4 de setembro. 2021.

RICHTER, E.; BRUNNER, M.; RICHTER, D. Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 101, 103303, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21000275?via%3Dihub>. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

RODRIGUES, A.; DE MATTOS, C. The contradictory nature of teacher education in the partnership between university and school. **Problems of Education in the 21st Century**, v. 76, n. 1, p. 87-99, 2018. Disponível em: <http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1109>. Acesso em: 6 jun. 2021.

SAKALLI-GÜMÜŞ, S. Learning to teach special education: a balancing act of assumptions, reality, and best practice. **Cogent Education**, v. 2, n. 1, 1055095, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2015.1055095>. Acesso em: 15 de março de 2021.

SERRANO, R.; PONTES, A. El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. **Enseñanza & Teaching**, v. 34, n. 1, p. 35-55, 2016. Disponível em: <https://revistas.usal.es//index.php/0212-5374/article/view/et20163413555>. Acesso em: 4 de março de 2021.

SOTOS, M. Influencia del período práctico de formación en las creencias sobre la enseñanza, de futuros docentes. **Estudios Pedagógicos**, v. 47, n. 3, p. 379-399, 2021. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000300379&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 10 dez. 2021.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990.

TATALOVIĆ VORKAPIĆ, S.; LJEVAR, L.; BATISTIĆ ZOREC, M. Personality traits and subjective theories of future early childhood educators as determinants of their professional identity. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES*, 12., 2020. **Anais [...]. EDULEARN20**, 2020. Disponível em: <https://library.iated.org/view/TATALOVICVORKAPIC2020PER2>. Acesso em: 10 dez. 2020.

TUNGOHAN, E.; CATUNGAL, J. P. Virtual Qualitative Research Using Transnational Feminist Queer Methodology: The Challenges and Opportunities of Zoom-Based Research During Moments of Crisis. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 21, p. 1-12, jan. 2022. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/16094069221090062>. Acesso em: 15 janeiro 2022.

VAN DER WAL, M. *et al.* Impact of early career teachers' professional identity tensions. **Teaching and Teacher Education**, v. 80, p. 59-70, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X18301501?via%3Dihub>. Acesso em: 10 de março de 2021.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 19, n. 4, p. 55-69, 2021. Disponível em: https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_4_003/13903. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

VENEGAS, C. ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo?. Evidencias de la década 2011-2020. **Revista de estudios y experiencias en educación**, v. 20, n. 43, p. 225-248, 2021. Disponível em: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/981/671>. Acesso em: 10 out. 2021.

VILLARROEL, V. *et al.* Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. **Formación universitaria**, v. 14, n. 6, p. 65-76, 2021. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000600065&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 10 dez. 2021.

VINHA, T. *et al.* Da escola para a vida em sociedade: O valor da convivência democrática. *In*: TOGNETTA, L.; MENIN, M. (org.). **Valores sociomoraís**. Americana: Editora Adonis, 2017.

VLOET, K. Career learning and teacher's professional identity: narratives in dialogue. *In*: KUIJPERS, M.; MEIJERS, F. (ed.). **Career Learning: Research and practice in education**. The Netherlands: Euro-guidance, 2009.

VYSTRČILOVÁ, P. **Zjišťování subjektivních teorií vybrané skupiny učitelů o biofilní orientaci vzdělávání**. 2015. Tesis (doctoral) - Universidad Masaryk, Facultad de Educación, Brno, 2015.

WILLIAMSON, G. *et al.* Formación inicial docente: prácticas tempranas con servicio voluntario. **Revista Electrónica Diálogos Educativos**, v. 15, n. 29, p. 90-105, 2015. Disponível em: <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/49217>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ŽIVKOVIĆ, P.; STOJANOVIĆ, B.; RISTANOVIĆ, D. Student Teachers' Professional Identity: Research in the Republic of Serbia. **The New Educational Review**, v. 51, n. 1, p. 231-251, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324819834_Student_Teachers'_Professional_Identity_Research_in_the_Republic_of_Serbia. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

Como referenciar este artigo

CASTRO-CARRASCO, P. J.; ELGUEDA ADAROS, R. T.; ROJAS ÁVALOS, N. D.; TRONCOSO CHECCÓN, R. F.; VALENCIA BORDONES, C. A.; CUADRA-MARTÍNEZ, D. J.; GONZÁLEZ-PALTA, I. N.; OYANADEL VÉLIZ, C. R. Mudança da identidade profissional docente durante a formação inicial: Um estudo a partir das teorias subjetivas de futuros professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos e Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1510-1536, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17i2.16699>

Submetido em: 12/12/2021

Revisões requeridas em: 25/01/2022

Aprovado em: 02/03/2022

Publicado em: 01/04/2022