

# Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor

**Teacher identity:  
The various facets of the constitution of being a teacher**

**Dijnane Fernanda Vedovatto Iza<sup>1</sup>**

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil

**Larissa Cerignoni Benites<sup>2</sup>**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Brasil

**Luiz Sanches Neto<sup>3</sup>**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Brasil

**Marina Cyrino<sup>4</sup>**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Brasil

**Elisangela Venâncio Ananias<sup>5</sup>**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Brasil

**Rebeca Possobom Arnosti<sup>6</sup>**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Brasil

**Samuel de Souza Neto<sup>7</sup>**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Brasil

## Resumo

O presente artigo é resultado da produção conjunta de um grupo de pesquisadores dos programas de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade e em Educação, alocados na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Rio Claro, Brasil, que tem como foco de estudos a formação de professores. Esse esforço coletivo teve como propósito apresentar os resultados das pesquisas de cada um dos autores deste artigo, tendo como objetivo explorar a identidade docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, que utilizou como fonte de dados as investigações de Trabalho de Conclusão de Curso, Mestrado e Doutorado, possibilitando a reflexão sobre a identidade docente a partir de múltiplos olhares, buscando reconhecer elementos que contribuem tanto nos momentos de formação, quanto nos momentos do exercício docente. Foram identificados três eixos de análise: Experiência e Saber da Experiência; Profissionalidade Docente, e Formação inicial e continuada. A partir

1 Professora Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: dijnane@gmail.com

2 Pós-doutoranda na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp- Campus Rio Claro. E-mail: lari.benites@gmail.com

3 Doutoranda na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp- Campus Rio Claro. E-mail: luizitosanches@gmail.com

4 Doutoranda na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp- Campus Rio Claro. E-mail: macyrino@hotmail.com

5 Doutoranda na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp- Campus Rio Claro. E-mail: elisangelavenancio@hotmail.com

6 Mestranda na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp- Campus Rio Claro. E-mail: rebk\_pa@hotmail.com

7 Professor Doutor do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp- Campus Rio Claro. E-mail: samuelsn@rc.unesp.br

destes eixos, percebeu-se o desenvolvimento pessoal do professor como elemento central. Pontua-se ainda que a identidade docente é dinâmica e tem relação direta com o contexto social no qual se está inserido. Assim, as pesquisas analisadas perpassam diferentes contextos, podendo revelar elementos significativos à formação inicial e continuada de educadores, além de oferecer contribuições para a compreensão da educação brasileira a partir de perspectivas investigativas complementares.

**Palavras-chave:** Identidade docente, Formação de professores, Afetividade docente, Desenvolvimento Profissional.

**Apoio:** FAPESP, CAPES, CNPq.

## Abstract

This article is the result of a joint production by a group of researchers from the Graduate Programs in Motricity Sciences and Education allocated at the State University of Sao Paulo - UNESP, Rio Claro campus, Brazil, which focuses on teacher education studies. The purpose of this collective effort was to present the results of the researches conducted by each of the coauthors in order to explore teacher identity. It is an exploratory qualitative research which used investigations of Course Monographic Papers, Master's Theses and Doctoral Dissertations as sources of data, enabling reflection on teacher identity from multiple perspectives, aiming to recognize elements that contribute either for teacher education or practice. Three analysis axes have been identified: experience and knowledge from experience, teacher professionalism, and teacher initial and continuing education. Based on these axes, we noticed the personal development of teachers as a central element. We also observed that teacher identity is dynamic and directly related to the social context in which the teacher is inserted. Thus the analyzed studies pervade different contexts, and may reveal significant elements for both initial and continuing training for educators, besides offering contributions to the understanding of Brazilian education from complementary investigative perspectives.

**Keywords:** Teacher identity, Teacher education, Teacher affection, Professional development

## Introdução

O atual cenário da educação brasileira congrega crises, contradições, expectativas e valores presentes no contexto sócio-político-econômico. Essas questões fomentam a discussão no cenário acadêmico e apontam princípios que tornam o debate interessante e ao mesmo tempo fragilizado.

Esse contexto é acometido pelo fenômeno da globalização e a maneira como as sociedades estão elaborando políticas e práticas educacionais, apresentando uma conjuntura antagônica e contraditória, pela qual se percebe um esforço de alinhamento dos diferentes sistemas de ensino a partir de uma lógica externa, da qual os professores não participam (BURBULES; TORRES, 2000).

Acrescentam-se, ainda, as características de uma sociedade capitalista, na qual a ênfase se dá na competição e o sistema educacional se vê passando por “fortes tendências de homogeneização, diversificação e até hibridização de suas identidades culturais” (MOREIRA, 2002, p.17). Autores, como Esteve (1992), pontuam que as escolas têm perdido sua função social, pois não se enquadram neste perfil de socie-

dade e como consequência adentrou-se numa crise na qual os professores se sentem desestruturados, sem identidade e com o sentimento de impotência:

(...) a sociedade parece que deixou de acreditar na Educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social” (ESTEVE, 1992, p. 95).

Assim, no processo de formação e no trabalho cotidiano dos professores “falta espaço para a reflexão [...] que vise sua mudança ou sua superação” (MOREIRA, 2005, p.9), isto devido ao fato de que os cursos de formação inicial e, principalmente continuada, seguem “rotas alternativas” (ZEICHNER, 2013), propondo cursos que padronizem professores para atuarem em determinados contextos, além de oferecer cursos mais voltados para uma “diplomação rápida”, atendendo as necessidades do mercado, e não se atentando para o cuidado de preparar professores para a realidade e necessidades da sociedade.

Nesse sentido, dois aspectos parecem importantes de serem debatidos: o primeiro se refere a compreender os significados que envolvem a perda de identidade profissional e o segundo ao ato de trazer à tona a urgência dos educadores tornarem-se capazes de responder à crise no seu próprio trabalho.

É com este olhar que o presente estudo se arrisca a ser uma produção coletiva de pesquisadores dos programas de pós-graduação em Ciência da Motricidade e em Educação, alocados na Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro, UNESP, que têm em comum a produção de estudos sobre a formação de professores.

As pesquisas contemplam aspectos que vão desde a formação inicial à formação permanente, com temáticas que perpassam por Estágios Curriculares Supervisionados (IZA, 2011; BENITES, 2012; CYRINO, 2012); Professor-Pesquisador (SANCHES NETO; SOUZA NETO; BETTI, 2011); Dimensão Afetiva (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2011) e; Currículo de formação de professores de Educação Física (ANANIAS; SOUZA NETO, 2012). De maneira geral, enfoca o universo da docência compreendendo como desafiador investigar o ofício do professor em seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Dessa forma, o esforço coletivo tem como objetivo identificar elementos que constituem e pertencem à identidade docente. Trata-se de uma investigação qualitativa, do tipo exploratória, que utilizou como fonte de dados as produções de trabalho de conclusão de curso, mestrado e doutorado realizadas pelos autores do presente artigo, possibilitando a reflexão sobre a identidade docente a partir de múltiplos olhares.

## **Compreendendo a identidade docente**

A identidade é entendida aqui como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores (BENITES, 2007).

Especificamente sobre a identidade profissional dos professores, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55), compreendem como:

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

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. De fato este processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade.

Pode-se dizer que “ser-professor(a)” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações. Mockler (2011) aponta que a identidade docente envolve três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. A ideia central é que existem três dinâmicas imbricadas no “ser-professor(a)”: aprendizagem profissional, ativismo docente e desenvolvimento pessoal. Cada uma dessas dinâmicas apresenta condutas distintas do professor resultando na melhoria qualitativa do envolvimento e compreensão de si próprio, do campo de trabalho ou das esferas políticas.

Cabe reconhecer que as características do desenvolvimento pessoal e profissional ressaltam o sentido de uma epistemologia da prática, se opondo a tendências que reduzem a profissão docente a um conjunto de técnicas, e que contribuíam para a crise de identidade dos professores (NÓVOA, 1991). Há uma inversão de princípios quando passa a se reconhecer como primordial o saber da prática e o saber da experiência, como meios para compreender quem são os professores, porque tomam determinadas decisões, quais são as suas crenças, o que influencia em seu trabalho e outros tantos questionamentos atrelados à docência (SARMENTO, 1994).

Altet (2001, p. 31), ao refletir sobre a importância da dimensão prática na carreira do professor, explica que:

(...) o saber da prática é construído na ação, com finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida com a ajuda de percepções e interpretações dadas as situações anteriormente vividas.

Sendo assim, os saberes se constituem como algo plural que foi construído no âmbito sociocultural da profissão, podendo apresentar modificações com o passar do tempo, incluindo informações, crenças, habilidades e aptidões relacionadas a uma determinada profissão. Dessa forma, a identidade que cada professor constrói

baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida.

### **As várias faces que constituem o ‘ser professor’**

A constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente.

Neste sentido, ao pensar sobre as faces que constituem a identidade docente, consideramos aqui o conceito de desenvolvimento profissional, pois levamos em conta que essa identidade se constitui desde os momentos anteriores à formação inicial até os momentos de aprendizado no próprio exercício da profissão. Para Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento profissional é coerente quando pensamos no professor como profissional do ensino. Além disso, esse conceito visa romper com a tradicional fragmentação entre formação inicial e continuada, passando a ideia de evolução e continuidade ao longo da carreira.

Day (2003) corrobora com esse conceito afirmando que o desenvolvimento profissional é o processo “mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (DAY, 2003, p. 4).

Nesse sentido, entendemos que durante seu desenvolvimento profissional, o professor necessita compreender sua prática, podendo investigá-la, se conhecer enquanto pessoa e profissional, mas também precisa aprender a compreender e conviver com discursos sobre a sua culpabilidade, sobre as influências das condições de trabalho, sobre o próprio sistema educacional que acaba gerando o que Souza (2006) nomeia de “argumento da incompetência”.

No entorno dessas questões, verificamos em nossas pesquisas que diferentes aspectos subjacentes à identidade docente emergiram, relacionando-se a três eixos principais: formação inicial e continuada; profissionalidade docente e; experiência e saber da experiência.

Nesses eixos se reconhecem importantes situações e condições que envolvem o processo de formação e atuação profissional, as quais nos auxiliam a compreender o desenvolvimento profissional que vai delineando a construção da identidade docente. O Quadro 1 demonstra como os eixos foram identificados e de que forma se localizam nas pesquisas do grupo:

**Quadro 1** - Temática das investigações e relação com a identidade docente

Eixos de Análise	Temáticas das pesquisas do grupo	Relação com a identidade docente
Experiência e o Saber da Experiência	- Estágios curriculares supervisionados em Pedagogia e Educação Física; - Currículo dos cursos de formação de professores de Educação Física; - Dimensão afetiva do trabalho docente	- Experiências e trajetórias pessoais e profissionais; - Crenças, argumentações e concepções sobre a docência
Profissionalidade Docente	- Professores-pesquisadores de Educação Física	- Investigação da própria prática pedagógica
Formação Inicial e Continuada	- Professores-pesquisadores de Educação Física; - Currículo dos cursos de formação de professores de Educação Física; - Estágios Curriculares Supervisionados em Pedagogia e Educação Física	- Investigação da própria prática pedagógica; - Perfil do futuro professor X exigências políticas; - Práticas Colaborativas entre professores e estagiários no contexto escolar.

É possível observar as relações existentes entre as diferentes pesquisas, eixos de análise e elementos de discussão. Tais relações serão detalhadas nos próximos tópicos, e aprofundadas através de um diálogo com a literatura nacional e internacional.

Iniciamos com a reflexão sobre os processos de formação, que aqui são denominados de “formação inicial” e “formação continuada” para possibilitar a organização e análise de nossos dados, mas sempre levando em conta que ambos os processos podem ser contínuos, favorecendo um processo permanente de desenvolvimento profissional docente.

Em um segundo momento, partimos para o tópico “Profissionalidade Docente”, que vai além das intenções com a formação do futuro professor ou do professor em exercício, mas se preocupa com os atributos que devem ser próprios da profissão, que devem constituir a identidade do professor em exercício. Para tanto, pautamo-nos em Contreras (2002), refletindo sobre as três categorias da profissionalidade docente, que o autor sugere, verificando como essas emergem nas pesquisas de nosso grupo, além de relacioná-las à própria noção de identidade.

Por fim, preocupamo-nos com um eixo que perpassa o desenvolvimento profissional como um todo, desde os primeiros momentos de formação inicial até os últimos momentos da formação em serviço: as experiências e os saberes oriundos dessas experiências. Tardif (2002), ao renovar o pensamento sobre a docência destacando a epistemologia da prática profissional, defende a importância de se estudar o cotidiano, os saberes da experiência profissional. Nesse sentido, vamos descobrindo como as experiências – e os saberes que dela emergem – caminham ao longo de toda a trajetória de desenvolvimento profissional, demarcando influências importantes e impactantes para a própria identidade, delimitando o modo como o professor se vê e entende sua profissão.

**Formação inicial e continuada**

Nos últimos 30 anos, os currículos de formação de professores têm se mostrados fragilizados devido à forte demanda apresentada aos futuros professores em processo

de formação, no que diz respeito ao seu papel de centralidade nos sistemas educacionais. Dessa forma, Moreira (2002; 2005) propõe que se conceba o currículo como um campo de conflitos no qual diferentes grupos e agentes lutam pela oficialização e pelo prestígio de seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores.

Ananias e Souza Neto (2012), ao analisarem os documentos recentes das reformas curriculares de cursos de formação de professores, em contexto internacional, apontam que há uma preocupação crescente em atender interesses nacionais e internacionais, se esquecendo das necessidades locais, que influenciam diretamente na formação inicial do futuro professor, bem como em sua atuação profissional.

Sobre o assunto, Maués (2003) assinala que:

As reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (MAUÉS, 2003, p. 94).

Apesar das mudanças na legitimação e orientação para a qualificação profissional percebe-se que a organização dos currículos de formação de professores ocorre de maneira difusa, não deixando claro qual o perfil do profissional que se deseja formar. Segundo Cunha e Zanchet (2009), vive-se uma conjuntura histórica permeada por um cenário de relações sociais e de trabalho complexo e contraditório que tem introduzido uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional.

A partir desse panorama, chama-se a atenção para o estágio supervisionado como um espaço privilegiado para se trazer o professor e seus saberes ao centro da formação, sendo que para além da organização curricular, considera-se importante refletir sobre esse espaço na formação inicial dos professores. Apontamos que o estágio curricular supervisionado é uma iniciação à docência para os estagiários, mas também para os professores-colaboradores.

Para os estagiários, a iniciação se dá na descoberta de que ensinar não é fácil, pois significa levar a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto a conhecer novos mundos. Esta questão é destacada no estudo de Cyrino (2012), que ao propor um papel ativo da escola na formação de seu futuro professor, constatou nos estágios diversas possibilidades de formação inicial e continuada, quando os estudantes estão vivenciando uma pequena parte do que é ser professor, aprendendo o cotidiano escolar, bem como aspectos da docência.

Por sua vez, os professores-colaboradores<sup>8</sup> descobrem uma nova tarefa para além do ensinar alunos, tornando-se partícipes do processo de formação de novos professores, como salienta a pesquisa de Benites (2012).

Iza (2011), ao estudar o estágio em outro contexto, nos alerta para desafios que podem existir em torno dos sujeitos envolvidos no processo como os estudantes

---

8 Professor que recebe e acompanha o estagiário na escola.

formandos, professores da universidade, professores-colaboradores e diretores das escolas.

No que tange à formação inicial, Iza (2011) identificou lacunas no modelo de estágio pesquisado, destacando o distanciamento entre Universidade e Escola e a descontextualização do estágio, o que desfavorece as trocas de conhecimento entre todos os envolvidos e, com isso, limita o estágio ao mero cumprimento burocrático.

Tal questão pouco contribui para a constituição da identidade do futuro professor de Educação Física. Pontua-se que há a necessidade de novas ações visando a uma reestruturação do modelo de estágio em Educação Física, no qual o foco seja o trabalho compartilhado de modo a promover a troca de experiências e favorecer a constituição da identidade docente.

Cyrino (2012), em contrapartida, demonstra que esse trabalho compartilhado entre Universidade e Escola pode ocorrer, sendo que traz como exemplo o que vem ocorrendo em um curso de Licenciatura em Pedagogia, numa Universidade Estadual do interior paulista. Nesse contexto, enquanto os graduandos vivenciam a experiência do estágio, os professores que recebem esses estudantes têm a oportunidade de passar por um curso de extensão oferecido pela professora universitária.

Nessa perspectiva os estagiários levam “novidades” à escola, que os professores-colaboradores consideram como um tipo de “atualização” de seu trabalho, além do constante contato com a Universidade, o qual as docentes tomam como positivo; sendo que esses pontos influenciam tanto a identidade do professor em formação, quanto dos professores experientes.

Com relação à formação continuada e à parceria Escola-Universidade, cabe também trazer as contribuições da pesquisa Arnosti, Benites e Souza Neto (2011). Nessa pesquisa entrou-se em contato com alguns dos professores que participaram do curso de extensão “A Fraternalidade como Prática Pedagógica”, vinculado ao Projeto de Extensão Escola de Educadores, oferecido pela UNESP/RC.

O curso buscou mediar textos teóricos às experiências de vida de cada um, como também valorizou o diálogo e a reflexão sobre a prática, norteados pelo pensamento contemporâneo sobre a profissionalização do magistério na perspectiva de Maurice Tardif, Antonio Nóvoa e José Contreras. Também se trabalhou com o pensamento de Chiara Lubich e Paulo Freire por enfatizar a dimensão (sócio-)afetiva (dimensão humana) do ato pedagógico, considerando-se que as novas aprendizagens, quer seja por influência da neurociência ou das abordagens cognitiva e sociocultural, valorizam a afetividade.

Foi realizada uma avaliação do curso procurando investigar se este gerou mudanças na identidade dos professores participantes, se houve transição do discurso que circulava nos módulos do curso para a prática pedagógica que se desenvolvia nas escolas (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2011).

Conversando, observando e entrevistando seis professoras participantes do curso foi possível identificar que quatro delas consideraram que a proposta pedagógica do curso contribuiu com seu desenvolvimento pessoal, gerando mudanças à vida pessoal e promovendo uma maior reflexão de suas ações. Três entenderam que o curso colaborou com o desenvolvimento profissional, proporcionando contato com textos e materiais didáticos que propiciaram a reflexão; promovendo a troca entre



profissionais do ensino e uma reavaliação da prática pedagógica. Quatro professoras também chamaram a atenção para a dimensão afetiva, mostrando que o curso ajudou a reduzir a violência entre os alunos de sua classe; contribuiu para melhorar as relações entre pares; possibilitou compreender e aprofundar as relações estabelecidas em sala de aula.

Nessa perspectiva, entre as seis professoras participantes, apenas uma revelou que o curso não trouxe grandes contribuições. As outras cinco demonstraram que esse pôde influenciar a constituição de sua identidade, gerando processos de reflexão e tomada de consciência de algumas de suas crenças e dos procedimentos adotados em sua prática pedagógica. As professoras revelaram que passaram a prestar mais atenção no modo como lidam com o outro, se perguntando por que assumem determinadas posturas. Isso contribuiu para que elas compreendessem melhor as relações humanas, que são próprias do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2005), tendo a possibilidade de buscar mudanças para aperfeiçoar a sua prática.

Olhando para as pesquisas que englobam esse bloco verificamos que os estágios são espaços fecundos dentro dos cursos de formação inicial, podendo de fato contribuir com a construção da identidade dos futuros professores, quando atrelados a uma boa proposta de formação. Essa contribuição pode ser ampliada quando a parceria Universidade-Escola, de fato, ocorre.

Verifica-se também que os cursos de formação continuada sob a perspectiva do diálogo e da reflexão podem favorecer a formação dos professores em serviço, tendo a possibilidade de revisitar sua prática sob a perspectiva de novos olhares. Assim, ao entrarem em contato com a Universidade e com os estagiários (CYRINO, 2012) ou com a Universidade e pares profissionais (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2011), os professores tiveram a chance de observar sua atuação a partir de um novo ângulo, algo que os convidou a refletir sobre seus procedimentos pedagógicos e suas crenças e concepções profissionais, ou seja, *o fazer* e *o ser* que são pertinentes à profissão docente.

Mas é preciso deixar claro que esses cursos de formação continuada estiveram marcados por uma clara concepção de *ser professor*, a qual busca ir ao encontro da profissionalização da profissão, em contramão aos processos de desprofissionalização que estão demarcando a educação em âmbito mundial (NÓVOA, 1992; ESTEVE, 1992; CONTRERAS, 2002; ZEICHNER, 2013). Nesta concepção, as propostas de formação estavam atreladas à concepção de profissionalidade docente defendida por Contreras (2002) e é sobre isso que pretendemos debater no próximo tópico.

### ***Profissionalidade docente***

Para Contreras (2002), a profissionalidade é vista a partir de três dimensões: a) a obrigação moral; b) o compromisso com a comunidade e c) a competência profissional. Nestas dimensões o autor discute a questão do compromisso atrelado à ideia de moral e ética no ensino.

Ao analisar nossos dados, verificamos que profissionalidade docente assumiu três aspectos principais, os quais se coadunam com a perspectiva proposta pelo autor: (1) o compromisso na formação de um futuro professor; (2) assumir que tornar-se

professor é uma ação complexa e; (3) compreender que a docência implica numa constante reflexão e investigação de sua própria prática.

Desse modo, a partir da pesquisa de Cyrino (2012), que objetivou principalmente discutir o compromisso da escola, dos professores e da Universidade na formação dos estagiários, verificou-se que o primeiro aspecto acima elencado (o compromisso com a formação de um futuro professor) emergiu como um elemento que envolve o exercício da profissionalidade docente.

A autora aponta que professor-colaborador e a escola, ao receber estagiários, desenvolve o exercício da profissionalidade docente, cumprindo com um dos compromissos vinculados a profissão, com seus pares (ou futuros pares) e com a comunidade social vinculada à escola, o que vai ao encontro da dimensão do compromisso com a comunidade (CONTRERAS, 2002).

Ou seja, durante o processo de estágio, a pesquisa identificou que o professor e a escola assumem um compromisso, porém ele é inconsciente, informal e não intencional, uma vez que não há nos normativos legais e nem em outros documentos uma previsão formal e sistematizada dessa função/papel para a escola e para o professor-colaborador, nem mesmo condições estruturais, financeiras e de formação. Para isso, é necessária uma articulação e diálogo mais abrangentes no que tange a relação Universidade-Escola.

Sobre o segundo aspecto (assumir que tornar-se professor é uma ação complexa), Benites (2012) traz o foco na tentativa de compreender como os estagiários de Educação Física transitavam na mediação entre os aspectos didático-pedagógicos e de fundamentação na graduação para a experiência prática da sala de aula na escola. Entre os resultados encontrados a autora observou nos aspectos didático-pedagógicos e de fundamentação, as concepções que dizem respeito ao ensino, contribuição da Educação Física, objetivos do plano de aula, divisão do conteúdo, metodologia e avaliação.

A passagem de estudante a professor iniciou-se a partir do terceiro encontro nas aulas de regência na escola, quando os estudantes assumiram que o ato de dar aula implica em pensar e agir como educador e não como recreacionista ou improvisador de tarefas, evoluindo gradualmente até o final dos ciclos de estágio.

A identidade emergiu como uma característica que vai dando sustentação para a ação do exercício docente. Contudo, pontua-se, novamente, a necessidade do diálogo entre a Universidade e a Escola, bem como as contribuições oferecidas pelo professor-colaborador, demandando-se assim, estudos na dimensão da inserção profissional.

Nessa perspectiva, leva-se em conta, novamente, a ideia de desenvolvimento profissional, uma vez que as dimensões que envolvem a profissionalidade docente não estão localizadas na formação dos professores ou em seu trabalho docente, mas perpetuam a constituição da identidade do professor ao longo de todo esse processo. Alguns atributos, como o compromisso com a profissão e a obrigação moral com os alunos, podem ir emergindo a partir das experiências do estágio, quando o estudante começa a se ver como um professor e passa a assumir um compromisso com a formação das crianças e adolescentes que, por um momento, passam pelas suas mãos.

Assim, o desenvolvimento desse compromisso com a profissão e da profissionalidade docente pode continuar a se desenvolver ao longo da formação, nos primeiros anos da docência e durante todos os outros anos de atuação profissional.

Nessa perspectiva, alguns estudos de nosso grupo suscitaram experiências que demonstram como as dimensões da profissionalidade docente podem emergir a partir de práticas concretas existentes na realidade escolar.

A investigação de Arnosti, Benites e Souza Neto (2011) chama a atenção para a obrigação moral (CONTRERAS, 2002), pois, ao estudar sobre a dimensão (sócio-)afetiva na constituição da identidade docente, identificou que os professores possuem diferentes compreensões relativas à afetividade, sendo que entre sete professoras participantes, duas apresentaram um discurso e uma prática que sustentavam os valores atrelados ao conceito de obrigação moral.

As professoras relacionaram a dimensão (sócio-)afetiva ao bem estar e conforto dos discentes; as posturas não agressivas; ao respeito mútuo; ao estabelecimento de limites; aos vínculos de “amizade” com os alunos; e ao comprometimento com a profissão.

Mas, duas professoras demonstraram maior preocupação em ouvir seus alunos e estabelecer sua prática pedagógica por meio de aulas democráticas, com diferentes estratégias de aprendizagem para que as crianças incorporassem os conhecimentos de maneira significativa; procuraram, por meio do diálogo e posturas pessoais, transmitir os valores fundamentais às crianças, mostrando que o ser humano deve ser respeitado e valorizado; contribuindo ainda para que as crianças desenvolvessem sua autonomia e interesse pela aprendizagem.

Esses aspectos parecem constituir a identidade dessas docentes, que apresentam uma compreensão mais aprofundada referente aos elementos afetivos que compõem sua prática pedagógica e, assim, acabam também por abarcar a dimensão moral da formação de seus alunos, objetivando que seu ensino em sala de aula vá além dos conteúdos e contemple a educação do indivíduo em diferentes dimensões.

Essas professoras também apresentaram muito interesse e amor pela profissão, além da vontade de estar em um contínuo desenvolvimento profissional, buscando sempre questionar e avaliar sua própria prática. Tentavam fazer da reflexão sobre a ação um hábito em sua prática profissional, indagando inclusive os alunos, a fim de ter um *feedback* de seu próprio trabalho.

Aproveitando o viés da análise da própria prática profissional, a pesquisa de Sanches Neto, Souza Neto e Betti, (2011) recaiu, justamente, em professores que investigam sua própria prática, auxiliando a compreender as contribuições dessa proposição e a relação ao desenvolvimento e identidade profissional.

Dessa forma, questionou-se *como* os professores produzem “modelos” para o ensino realizando um tipo de pesquisa que envolveu procedimentos metodológicos colaborativos e grupos focais com “professores-pesquisadores” brasileiros de Educação Física que tinham como objetivo produzir diretamente e coletivamente seus próprios saberes docentes, em um tipo de *comunidade de prática*.

A concepção de *professor-pesquisador* (ZEICHNER, 1998) propõe pensar além da divisão entre pesquisa escolar e acadêmica, ou entre professores-pesquisadores e pesquisadores acadêmicos. Para o autor, professores sentem que a pesquisa educa-

cional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas. Não obstante, muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial ou irrelevante para seus trabalhos. Haveria, assim, um conflito identitário no trabalho dos professores na Educação Básica e no Ensino Superior em relação aos modos e critérios de validação das pesquisas.

Na pesquisa de Sanches Neto, Souza Neto e Betti, (2011), o foco principal da pesquisa visou a colaboração que se estabelece entre os professores, tanto para o trato de seus problemas cotidianos quanto ao pesquisar sua própria prática. Trata-se da colaboração entre sujeitos que têm a preocupação em minimizar a distância entre a universidade e os cotidianos singulares da Educação Básica.

Em relação à identidade docente, na concepção de professores-pesquisadores, a mesma é compreendida como profissionalidade. Nesse sentido, conforme figura abaixo adaptada de Mockler (2011), os professores entenderam que sua identidade compreende a experiência pessoal mais ampla, seu engajamento político e seus modos de desenvolvimento profissional.



**Figura 1** - Formação e mediação da identidade docente (Adaptada de Mockler, 2011, p.521)

De acordo com entrevistas realizadas com professores que investigam suas próprias práticas pedagógicas, embora a identidade docente remeta à autonomia e ao desenvolvimento de cada professor, concomitantemente ela também diz respeito à colaboração com os pares (SANCHES NETO, SOUZA NETO e BETTI, 2011). Entende-se, assim, que além das dimensões identificadas por Mockler (2011), a profissionalidade tem uma dimensão coletiva na perspectiva de professores-pesquisadores. Essa dimensão se coaduna ao modo próprio do trabalho desses professores, o qual é análogo à estratégia metodológica da pesquisa-ação, no entendimento de Elliott (1998).

Para tanto, enquanto a pesquisa de Arnosti, Benites e Souza Neto (2011) destacou a obrigação moral da profissionalidade docente, Sanches Neto, Souza Neto e Betti, (2011) chamaram a atenção para a competência profissional que pode ser desenvolvida por professores pesquisadores, pois esses, além de investigarem a sua prática de forma mais sistematizada, começaram a desenvolver uma dimensão coletiva de

seu trabalho e profissão, o que não deixa de ir ao encontro do compromisso com a comunidade, já que se busca superar a docência como profissão solitária para unir-se a uma comunidade e dedicar-se a refletir e pensar sobre a educação.

Nesse sentido, emerge um terceiro aspecto atrelado à profissionalidade docente: a compreensão que a docência implica numa constante reflexão e investigação de sua própria prática.

Dedicamos o último tópico para a discussão de um elemento que parece acompanhar todo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, contudo nem sempre é reconhecido ou devidamente desenvolvido nas práticas de formação, nas políticas públicas, no exercício da docência.

Destaca-se a experiência – ou as experiências – e dos saberes que dessas se originam ao longo da formação do professor. Tardif (2000), ao realizar estudos numa perspectiva epistemológica e ecológica, verificou que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos, sendo que esses provêm de diversas fontes:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; *ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor* (TARDIF, 2000, p. 14).

Assim, o autor explica que os saberes oriundos da experiência são decisivos na aquisição do sentimento de competência e na estruturação da prática profissional, pois até nos dias de hoje, muitos professores aprendem a lidar com sua prática por meio da tentativa e erro, sendo esta denominada por Huberman (1995) de fase de exploração, a qual propicia uma aprendizagem no início da profissão:

Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. (TARDIF, 2000, p.10).

Reconhecendo a importância das experiências não apenas no início, mas ao longo de toda a carreira docente, iniciamos o terceiro tópico de nossa análise de dados, refletindo sobre a contribuição da experiência para a constituição da identidade do professor.

### ***A Experiência e o Saber da Experiência***

A experiência é compreendida aqui como algo que nos acontece, nos passa e nos toca (BONDIA, 2002), ou seja, tudo o que vivenciamos e é capaz de nos transformar, de nos deixar marcas. É possível inferir que a constituição da identidade docente perpassa tal concepção se pensarmos que tanto o futuro professor, quanto o docente de carreira, vivenciam situações durante seu desenvolvimento profissional que os transformam enquanto sujeito.

No mesmo sentido, também nos apoiamos em Tardif (2002, p. 39) que assinala a experiência na perspectiva de um saber experiencial, um saber específico, que se fundamenta no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, um saber que brota da experiência e incorpora-se de forma coletiva e individual “sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.

O saber experiencial é advindo da vivência do professor em diversas situações, podendo ser profissionais e pessoais, ou seja, não é um saber hierárquico que emana das instituições de formação, nem de currículos, mas “saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente” (TARDIF, 2002, p. 48).

A experiência enquanto saber é constituída através da prática pedagógica, dos anos de trabalho como professor, ou até mesmo anteriormente a este período. O professor se utiliza de experiências vivenciadas enquanto aluno dos bancos escolares, podendo ressignificar as mesmas nas instituições de formação (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Nesse cenário, a experiência e o saber da experiência aparecem aqui em dois momentos: como essa temática é considerada nos currículos de formação e de que forma ela é vivenciada pelos envolvidos no processo de formação, tanto no que diz respeito ao estágio curricular, como o desenvolvimento de uma dimensão afetiva pautada nas experiências.

Com relação ao primeiro aspecto, em tempos de reformas curriculares e pelas exigências por estas impostas ao trabalho do professor, é possível observar que a valorização dos saberes experienciais e da prática docente fica comprometida, quando nos cursos de formação de professores tais elementos ficam restritos ao ingresso para a profissão ou, majoritariamente, no contexto do estágio curricular supervisionado, nos quais muitas vezes tem papel secundarizado, frente à urgência de formar para o mercado de trabalho.

Através da análise dos documentos os currículos de formação de professores nos contextos português, norte-americano (EUA), canadense (Quebec) e brasileiro (Rio Claro), Ananias e Souza Neto (2012) identificaram que a partir das reformas realizadas em tais sistemas de ensino, é possível localizar algumas inferências no que diz respeito à influência e valorização dos saberes da experiência no processo de escolha da profissão e durante a formação inicial, incluindo nestas as propostas de estágio curricular supervisionado.

Dentre os fatores que têm influenciado a constituição dos currículos de formação inicial de professores, Zeichner (2010) aponta que um dos problemas centrais é a desconexão entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela da formação docente que acontece nas escolas. Como evidências dessa desconexão tem-se a dissociação entre teoria e prática e entre os saberes acadêmicos e saberes da experiência.

A questão da experiência prática docente nos cursos de formação inicial de professores geralmente fica a cargo dos estágios curriculares supervisionados e das práticas como componentes curriculares, sendo os primeiros os principais responsáveis por desenvolver a prática.

No estudo desenvolvido por Cyrino (2012) através de observações e entrevistas realizadas com 22 participantes (estagiários, professores-colaboradores, equipe gestora da escola, professora universitária), a autora constatou que as experiências vivenciadas no estágio contribuem para a constituição da identidade docente, sendo

importante o acompanhamento com discussões e reflexões por parte da professora universitária, para que o estudante possa ressignificar seu olhar sobre a docência e a escola.

Uma prática realizada frequentemente nas aulas realizadas na Universidade é a troca de experiências entre os estagiários, possibilitada pela professora universitária, momento em que aprendem a compartilhar, a escutar e a respeitar a opinião dos colegas, além de sugerirem atividades e ideias para os estágios uns dos outros.

No entanto, mesmo com o esforço de algumas Universidades em possibilitar esse tipo de formação, Tardif e Raymond (2000) afirmam que muitas vezes a formação inicial não gera mudanças significativas nas crenças, concepções e práticas dos professores, o que demonstra que em muitos casos a formação universitária não acarreta em transformações significativas para a identidade docente, em outras palavras, os estudantes tiveram poucas oportunidades de experiências (BONDIA, 2002).

No que tange ao estágio na escola, o professor-colaborador e o estagiário, anterior a uma relação profissional, estabelecem uma relação afetiva. A dimensão afetiva está nas relações humanas, e no estágio ela aparece como um fator decisivo para que este ocorra em parceria, como desejado pela Interagente.

A afetividade é um elemento significativo nos momentos de formação inicial e continuada. Tardif e Raymond (2000), por exemplo, perceberam que a vida familiar e as experiências escolares anteriores à formação inicial são fatores que modelam a identidade, as representações sociais e até as práticas dos professores que participaram da pesquisa.

Exemplos disso foram evidenciados na pesquisa de Arnosti, Benites e Souza Neto (2011), pois se procurou destacar os elementos presentes na prática das professoras que compõem o processo identitário de cada uma, abarcando tanto a dimensão pessoal, quanto profissional. Nessa perspectiva notou-se que a família, a escolarização, o trabalho, valores e crenças pessoais podem influenciar no modo de ser professor. A influência da família, isto é, da socialização primária, ganhou destaque especial, sendo que cinco das seis professoras narraram sobre fatos e aprendizados oriundos do meio familiar, nos demonstrando como esses ensinamentos refletem em sua prática pedagógica. Um exemplo disso pode ser lido na fala de uma das professoras entrevistada que tenta explicar porque insiste tanto que seus alunos tenham *responsabilidade* perante os estudos:

É assim, a minha rigidez vem da minha família, de ser mais dura. [...] a família lá em casa sempre foi pregado valores totalmente diferentes. Assim, de ter um aparelho digital sempre foi uma coisa secundária [...] todo dinheiro que a gente ganhou sempre foi pra coisas mais concretas, pra comprar uma casa, um terreno, sempre foram coisas assim. Então essa parte de mim foi sempre assim da minha família mesmo (PROFESSORA E).

Dessa forma, Catani (2002) propõe uma forma de didática nos cursos de formação que vão ao encontro desses *afetos*, das *experiências de vida*, trabalhando por meio de relatos autobiográficos e buscando promover a reflexão e a compreensão das próprias vivências por parte dos graduandos ou dos professores em formação continuada.

Neste caso, a autora sugere que se trabalhe por meio da *Didática como Iniciação*, na qual é preciso que:

(...) na produção dos relatos autobiográficos de formação o indivíduo tenha oportunidade de criar ou transformar modos de compreender as relações com o conhecimento, o ensino, a vida escolar e a realidade social, mesmo a partir da reinterpretação da sua inserção no mundo (CATANI, 2002, p. 67).

Neste sentido, a autora busca um espaço dentro da formação - inicial ou continuada - que contemple não apenas os conteúdos técnicos, ou o conhecimento sobre as áreas de ensino, mas que envolva o docente em sua formação, de forma que este possa refletir sobre sua trajetória de vida e compreender as crenças e sistemas de ação que sustentam suas práticas e suas concepções.

Se as experiências marcantes acabam por nortear o trabalho docente, especialmente nas situações de urgência e dificuldade, se torna fundamental experienciar, refletir e avaliar o teor dessas experiências, de modo que a formação também seja marcada por tomadas de consciência e uma avaliação de si.

## Considerações

O presente trabalho objetivou explorar a identidade docente a partir de diferentes olhares, buscando trazer questionamentos e reflexões com base nos estudos realizados por um grupo de pesquisadores, os quais perpassaram por diferentes contextos de pesquisa.

Reconhece-se que apesar da singularidade de cada pesquisa, os pontos apresentados se complementam na constituição da identidade docente através dos eixos utilizados para a análise: Formação Inicial e Continuada; Profissionalidade Docente; Experiência e Saber da Experiência.

Notou-se que a identidade docente é constituída por meio de um processo dinâmico, em relação direta com o contexto social no qual está inserida, de modo que as pesquisas apresentadas revelaram alguns elementos pertinentes a esta construção.

Primeiro, vislumbramos a importância da integração Universidade-Escola para a formação de professores, uma vez que as trocas entre as reflexões oriundas do meio acadêmico e as experiências do cotidiano escolar trouxeram contribuições à formação dos sujeitos participantes das pesquisas. Nesse sentido, reconhecemos que o estágio curricular supervisionado é um momento fundamental na formação inicial, pois esse possibilita a transição entre o discurso acadêmico e a prática profissional, podendo, quando bem realizado, propiciar avanços na identidade dos estudantes e professores participantes do processo.

Já com relação à formação continuada, essa parceria Universidade-Escola se mostrou profícua para que os professores em serviço revisitassem a sua prática sob novos olhares, algo que possibilitou tomadas de consciência, reflexões, mudanças de postura e novas práticas pedagógicas entre os participantes das pesquisas.

Para além da formação, verificou-se que a identidade continua a constituir-se ao longo do exercício da profissão, sendo que alguns processos pareceram favorecer a construção dessa identidade em direção aos atributos da profissionalidade docente



(CONTRERAS, 2002), em direção à formação do professor enquanto educador profissional (SOUZA NETO, 2002). Com relação à escola e aos professores que recebem estagiários, verificou-se que esses podem contribuir com a constituição da identidade do futuro professor quando *assumem um compromisso na formação do estagiário*, quando possibilitam que a escola exerça a função de um espaço de formação. Já por parte dos estagiários, notou-se que as categorias referentes à profissionalidade docente começaram a emergir em sua formação na medida em que esses *assumiram que tornar-se professor é uma ação complexa* e, nesse sentido, assumiram responsabilidades e comprometimento para com o conteúdo a ser ensinado e para com o desenvolvimento dos alunos que participavam de suas aulas. No caso dos professores em exercício, destaca-se a importância de que esses *compreendam que a docência implica uma constante reflexão e investigação de sua própria prática*.

Dessa forma, evidencia-se que o processo de construção da identidade docente não depende apenas de fatores externos – como dos cursos de formação, dos formadores, dos currículos, etc. –, pois é também influenciada por fatores internos à própria pessoa, como, por exemplo, uma tomada de consciência de seu papel, um compromisso assumido com os alunos.

Nas diferentes pesquisas que compõem esses estudos, percebemos esses fatores como uma via de “mão dupla” interagindo com o sujeito e propiciando mudanças em sua identidade: por um lado se vê as influências do modo como o currículo está estruturado, do que foi possibilitado pelos cursos de formação; por outro se nota a necessidade de um movimento do próprio sujeito, que precisa compreender o que é ser professor, quais práticas constituem o exercício de sua profissão, para, dessa forma, assumir um posicionamento frente às suas compreensões e ações.

Chega-se então ao que nos revela Nóvoa (1992) e Benites (2007), quando esses salientam que as crenças, normas e valores influenciam a identidade do professor. Quando entramos no rol desses atributos, já não é mais possível refletir apenas sobre o desenvolvimento profissional, uma vez que esses vão além da formação do *profissional docente*, pois suas raízes estão arraigadas na *pessoa do professor*.

É nesse sentido que Nóvoa (1992) traz à tona a importância do desenvolvimento pessoal dos professores, salientando que “Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada uma *produz a “sua” vida*, o que no caso dos professores é *produzir a “sua” profissão*” (p. 26). Tardif e Raymond (2000) e Catani (2002) também reconhecem essa dimensão pessoal, defendendo que essa ocupe espaço central na formação dos professores, uma vez que só quando se lida com o desenvolvimento pessoal torna-se possível adentrar o território das crenças, dos princípios e dos valores que constituem a identidade do professor; território esse muitas vezes marcado pela afetividade e por saberes oriundos da experiência.

Contudo, é preciso reconhecer que ao mesmo tempo em que as nossas pesquisas reforçam a importância de trazer à tona o desenvolvimento pessoal, nas políticas públicas (BRASIL, 2001; BRASIL, 2002) e nos currículos dos cursos de formação esses elementos ainda não ocupam um papel importante. O foco dos cursos de formação de professores frequentemente recai sobre as produções acadêmicas, esquecendo-se que essas devem estabelecer um constante vínculo com as experiências e relações

peçoais que o professor desenvolve ao longo de sua formação e até em momentos anteriores a essa.

Com este quadro, há de se considerar as reais necessidades do professor da atualidade e, a partir de então, desenvolver ao longo de sua formação – inicial e continuada – os elementos que se apresentam como relevantes, inclusive valorizados pelo novo plano nacional de educação na meta 15, que pretende alcançar uma formação adequada para os futuros professores (BRASIL, 2011).

Por fim, resta ressaltar a dificuldade em se investigar a problemática multifacetada da identidade docente. Mesmo com a contextualização conjunta das pesquisas em andamento, nota-se que os vários aspectos abordados ainda carecem de aprofundamento teórico e metodológico. Entretanto, indica-se que se pode avançar com outros estudos coletivos em que a problemática seja percebida sob as várias perspectivas simultâneas, evitando reduções no tratamento da identidade do professor.

## Referências

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ANANIAS, Elisângela V.; SOUZA NETO, Samuel. Formação inicial de professores: análise preliminar do contexto das reformas curriculares do Quebec, em Portugal e no Brasil. In: III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 2012, **Anais...**Santiago, 2012. p. 1-11.

ARNOSTI, Rebeca P.; BENITES, Larissa C.; SOUZA NETO, Samuel. **Do direito à ternura à pedagogia do amor: um estudo sobre a identidade do professor em sua dimensão (sócio-)afetiva.** 2011. 114 f. Relatório de Iniciação Científica: CNPQ, nº 800123/2011-5. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2011.

BENITES, Larissa C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica.** 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007.

BENITES, Larissa C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades.** 180f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n.19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **CP Parecer 9/2002** de 8 de maio de 2001. Documenta n. 476, p. 513-562.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução **CNE/CP n.º 1** de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.** Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107)> Acesso em 03 fev. 2012.

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. Globalization and Education: an introduction. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. (Eds.). **Globalization and education: critical perspectives**. New York: Routledge, 2000.

CATANI, Denice B. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnign, 2002.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Atrib. Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes docentes. **Educação & Linguagem**, 2009, 10.15: 227-249.

CYRINO, Marina. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. 233 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, campus Rio Claro., 2012.

DAY, Christopher. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. **Revista de Estudos Curriculares**, v.1, p.151-188, 2003.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corintia M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p.137-152.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 93-124.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional. In: NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1995. p.31-61.

IZA, Dijnane. Prática de ensino e estágio na formação de professores. In: **XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Por uma política nacional de formação de professores. Águas de Lindóia-SP, 2011, p. 1422- 1432.

MARCELO, Carlos G. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, n.08, p.7-22, 2009.

MAUÉS, Olgaíses C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/2003.

MOCKLER, Nicole. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v.17, n.5, p.517-528, oct. 2011.

MOREIRA, Antonio F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, n.79, p.15-38. 2002.

MOREIRA, Antonio F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. P. (Orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2005, p.1-24.

NÓVOA, Antonio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.4, p.109-139, 1991.

SANCHES NETO, Luiz; SOUZA NETO, Samuel; BETTI, Mauro. Teachers-researchers: between what they think and what they do. **Anais... International Association for Teachers and Teaching – ISATT Biennial Conference**, Universidade do Minho, Portugal, jul. 2011, p. 469-480.

SARMENTO, Manuel J. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto, Portugal: Porto, 1994.

SOUZA, Denise T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, Dec. 2006.

SOUZA NETO, Samuel. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no Século XX. In: **VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, 2002, Ponta Grossa – PR, 2002. p. 1-7.

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

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n.13, p.5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, 2000.

ZEICHNER, Ken. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corintia M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p.207-236.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**. Santa Maria, v.35, n. 3, p.479-504, set-dez, 2010.

ZEICHNER, Ken. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

---

Recebido em 24/02/2014. Aprovado, para publicação, em 10/04/2014