

## CONSTITUIÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E PROFESSORALIDADE

João Alberto Steffen Munsberg<sup>1</sup>  
Denise Regina Quaresma da Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo aborda o tema da constituição docente: sua formação, identidade e professoralidade. O estudo justifica-se pela centralidade da profissão docente na sociedade contemporânea, em que o/a professor/a é responsabilizado/a pelos resultados da educação. O objetivo principal do estudo visa a uma reflexão sobre a constituição docente, identificando as articulações entre formação, identidade e profissionalização. Metodologicamente, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, com aportes teóricos fundamentados em Gauthier (2006), Morgado (2011), Nóvoa (2013), Pereira (2008), Perrenoud (2002), Pimenta (1994) e Tardif (2012). O texto está estruturado em três tópicos, a saber: a) *Formação docente* – em que se pensa a formação como processo contínuo; b) *Identidade profissional docente* – analisada na perspectiva de sua especificidade; e c) *Profissionalização docente* – constituída a partir da formação profissional, da práxis docente e da profissionalidade. As reflexões realizadas sobre o tema trouxeram importantes resultados, dentre os quais, destacam-se: a) o *ser professor/a* constitui-se pela articulação da formação, da construção da identidade e da profissionalização; b) a formação docente ocorre desde o ingresso na escola como estudante (pois incorpora elementos observáveis sobre a ação docente) e estende-se para dentro da profissão (formação em exercício); c) a construção da identidade docente incorpora crenças, valores e saberes adquiridos em interação social; d) a profissionalização docente articula-se com a formação e com a construção da identidade profissional docente; e e) a especificidade da *constituição docente* é evidenciada pela relação personalidade-profissionalidade. Postula-se, à guisa de considerações finais, que se vivem tempos da centralidade da profissão docente – os/as docentes são os/as protagonistas das mudanças necessárias na contemporaneidade –, o que requer o devido reconhecimento por parte da sociedade.

**Palavras-chave:** Constituição docente. Formação docente. Identidade docente. Profissionalização docente.

<sup>1</sup> Mestrando em Educação. PPG UNILASALLE, Canoas, RS. E-mail: steffen@pvsinos.com.br.

<sup>2</sup> Professora do PPG em Educação. UNILASALLE e do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade FEEVALE. E-mail: denisequaresmadasilva@gmail.com.

## 1 INTRODUÇÃO

Como se constitui o *ser professor/a*? Qual é o papel da formação inicial e continuada na constituição docente? Como ocorre a construção da identidade docente? Qual é a sua especificidade profissional? Como se constitui a sua profissionalidade? O que significa profissionalização docente? Quais são os saberes docentes essenciais na construção do conhecimento profissional? Essas questões norteiam a reflexão sobre constituição docente, especialmente no tocante à profissionalização e à construção da identidade dos/as professores/as.

A especificidade da profissão docente pode ser observada, *a priori*, na comparação com todas as demais profissões: é a profissão das profissões, isto é, a profissão que prepara os sujeitos para exercerem outras atividades com competência. Além disso, é a profissão que lida sempre com pessoas. Ao entrar em sala de aula, o/a professor/a se depara com a matéria-prima mais nobre que existe: seres humanos em construção. Há outras profissões que tratam de/com pessoas. Entretanto, os/as profissionais dessas atuam mais como reparadores/as de deficiências ou carências e no tratamento de transtornos. Já o/a professor/a atua na construção de personalidades, na formação integral de pessoas.

Trabalhar com pessoas exige predisposição para resolver problemas *dos outros e para os outros*. O/A professor/a desenvolve seu trabalho constantemente *com os outros* e precisa, portanto, estar preparado/a para a resolução de problemas *dos e para os outros*. Isso requer competência profissional e emocional. Portanto, a profissionalidade docente articula-se, profundamente, com sua personalidade.

O mundo globalizado do século XXI fomenta a construção de nova sociedade, desestruturada em relação aos padrões hegemônicos de antes, resultando em nova pessoa – novo/a aluno/a. O/A professor/a precisa saber disto: o/a aluno/a de hoje não é o/a aluno/a que ele/ela foi. Logo, o/a professor/a de hoje não pode ser o/a professor/a que teve. Por conseguinte, a escola precisa mudar – não apenas no discurso, mas acima de tudo na prática. Nesse sentido, Giroux (1995) traz importante posicionamento:

No que se refere ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações. Sobretudo, seríamos produtores culturais e nossas práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído 'de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores' (p. 101).

Este estudo teve como objetivo refletir sobre a constituição docente, articulando formação, identidade e profissionalização. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, realizado a partir de aportes teóricos discutidos na linha de pesquisa Formação de Professores, no PPG/EDU Unilasalle RS, em 2014.

O referencial teórico adotado fundamenta-se nos pressupostos de autores que discutem essa temática, como: Alves e André (2013), Fossatti (2013), Garcia (2005), Gauthier (2006), Giroux (1995), Josso (2004), Morgado (2011), Nóvoa (2009, 2011 e 2013), Oliveira (2008), Pavan (2013), Pereira (2008), Perrenoud (2002), Pimenta (1994), Roldão (2007) e Tardif (2012), dentre outros.

O texto está estruturado em três tópicos, a saber: a) *Formação docente* – em que se pensa a formação como processo contínuo; b) *Identidade profissional docente* – analisada na perspectiva de sua especificidade; e c) *Profissionalização docente* – refletida a partir da formação profissional, da práxis docente e da profissionalidade.

## 2 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente tem início no momento de ingresso na escola como aprendente e estende-se por toda a vida escolar. Consubstancia-se na convivência, estrutura-se na academia e consolida-se na prática profissional. Trata-se de uma formação *sui generis*, carregada de especificidades.

Para Roldão (2007), a especificidade profissional do/a professor/a é a ação de ensinar, fazer com que outros aprendam os saberes. Propõe, também, que o conhecimento profissional específico é o fator decisivo da distinção profissional docente. Assim, ensinar e conhecimento específico definem a *profissionalidade docente*.

A formalização do *conhecimento profissional* ligado ao ato de *ensinar* implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* –, que se configura como ‘prático’ (ROLDÃO, 2007, p. 98).

A autora entende a relação *teoria-prática* como o conhecimento teórico produzido e/ou mobilizado pelos atores na prática de ensinar, designado por *saber fazer, saber como fazer e saber por que se faz*. Em outras palavras, a construção do conhecimento profissional docente se dá num processo de reflexão a partir de sua prática em ação, consolidando sua formação inicial e em exercício.

Para Pimenta (1994), a atividade docente é práxis, isto é, prática em transformação. A centralidade dessa atividade é o processo de ensino-aprendizagem como prática social. Teoria e prática estão em relação de interdependência recíproca. “[...] teoria e prática são indissociáveis como práxis” (PIMENTA, 1994, p. 93). Assim, a educação – como objeto de conhecimento pedagógico – é considerada dialeticamente: a unidade teoria-prática possibilita a apreensão das contradições da educação, estabelecendo a direção de sentido para a humanização do homem. A educação, portanto, é um processo dialético de articulação homem-mundo social. Daí que, na perspectiva histórico-social, a centralidade do processo educativo se situa na atividade do/a professor/a – a ação de ensinar.

Nóvoa (2009) propõe passar a formação docente para dentro da profissão, reforçando, desse modo, a dimensão pessoal e a presença pública dos/as professores/as. O mesmo pesquisador (2011) afirma que o campo da formação de professores está exposto a um “excesso de discursos” traduzido numa “pobreza de práticas”, mas que é nesse contexto que se está assistindo a um *regresso dos professores* à centralidade que haviam perdido. Para ele, investigação, currículo, gestão, recursos e tecnologias são importantes, mas nada disso substitui um bom professor. Questões como aprendizagem, diversidade e novas tecnologias são temas que requerem reflexão e intervenção dos/as professores/as. Práxis e formação docente dentro da profissão implicam formação permanente em busca da humanização.

Não há dúvidas de que a formação permanente do/a professor/a é fundamental para o sucesso de uma educação para a igualdade. Segundo Pavan (2013), o/a professor/a é concebido/a “como um efeito dos discursos e das representações”; é produto da cultura vivenciada. Por isso, é preciso questionar-se e questionar sobre as representações e sobre a construção identidades de gênero. Perrenoud (2002) enfatiza a necessidade de se fazer escolhas ideológicas. O papel dos/as professores/as na educação depende do ser humano que se pretende formar. Portanto, para definir o papel do/a professor/a, é preciso refletir sobre que aluno/a se quer formar, para que sociedade e com que escola.

É relevante, na presente reflexão, trazer a contribuição de Pereira (2008) no que se refere à formação de professores/as, sintetizando os três modelos de racionalidade: técnica, prática e crítica. O modelo da racionalidade técnica, conhecido como epistemologia positivista da prática, distingue pesquisa e prática, propondo a aplicação do método científico para a solução de problemas. O/A professor/a é visto como um técnico, aceitando passivamente as recomendações práticas e aplicando os conhecimentos e as habilidades científicos e/ou pedagógicos na solução de problemas. O modelo de racionalidade prática não separa o pensar do fazer, possibilitando reflexão-na-ação como forma de resolução de problemas na atuação profissional. No campo da educação, a atuação do/a professor/a é guiada por critérios advindos da experiência e da aprendizagem. A complexidade da profissão docente exige constante relação à sua prática pedagógica cotidiana. Já o modelo da racionalidade crítica tem uma visão política clara sobre o papel do profissional na sociedade. O profissional atua politicamente consciente para a promoção da igualdade e da justiça social. Nesse modelo de racionalidade, a educação é historicamente localizada (atua na construção de um mundo desejado), é uma atividade social (com consequências sociais), intrinsecamente política e problemática. O/A professor/a é um problematizador – questiona o conhecimento, o poder e as condições no campo educacional. Os principais modelos de formação de professores/as integrantes do modelo da racionalidade crítica são: a) *modelo sócio-reconstrucionista* (o processo de ensino-aprendizagem como meio para a promoção da humanização); b) *modelo emancipatório ou transgressivo* (a educação como expressão do ativismo político para a transformação da

realidade); c) *modelo ecológico crítico* (a pesquisa-ação como meio para a transformação social) (PEREIRA; ZEICHER, 2008).

Formação implica criação, construção, constituição. Em educação, formação dos sujeitos significa a construção mútua das pessoas que interagem de maneira cooperativa e reflexiva. Na sala de aula, interagem professor/a e alunos/as, construindo-se mutuamente no processo de ensino-aprendizagem. Ambos/as aprendem, todos/as se formam, se constituem. Todos/as incorporam conhecimentos, valores e experiências. São vidas em formação, constantemente. A formação docente, especificamente, implica uma série de aspectos: escolha profissional, constituição identitária, trajetória de vida, saberes docentes e práticas educativas.

A escolha profissional remete para vivências desde a infância, destacando-se as influências familiares e escolares. Além desses fatores, pesam a vocação e a identificação. Contexto de socialização e tendência pessoal já são aspectos da constituição identitária do/a professor/a. Conforme Nóvoa (2013), a construção da identidade docente é um processo em que o/a professor/a “[...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (p. 16). Compreender-se como pessoa na profissionalidade contribui para a produção de sentido no trabalho. Nessa perspectiva, Josso (2004) enfatiza a contribuição da abordagem biográfica, a qual possibilita autoconhecimento e tomada de consciência sobre os processos de constituição e formação do *ser professor/a* e, em decorrência, produz questionamentos, responsabilizações, conformações, assimilações e mudanças de ordem pessoal.

Tendo em vista o papel reservado ao/à professor/a na formação de pessoas, é necessário repensar a própria formação docente. Para Fossatti (2013), “Antes de formar o educador ou o educando, se está formando a pessoa do educador ou do educando. Assim, o educador ou o educando sempre vêm associados com *seu ser pessoa*” (p. 179). O/A educador/a é compreendido/a como uma pessoa, um todo, e não como apenas um/a profissional. Pacheco (2009), referindo-se à figura do/a professor/a, traz: “O dicionário diz-nos ser aquele que ensina. Eu diria ser mais aquele que aprende... ensinando” (p. 93).



### 3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A identidade profissional docente, segundo Garcia et al. (2005), é entendida pelas posições de sujeito e pelas representações atribuídas aos/às professores/as, por discursos e agentes sociais, no exercício de suas funções em instituições educacionais. Os autores identificam diferentes concepções de identidade profissional docente a partir de modelos de profissionalismo, a saber: a) o *profissionalismo clássico*, fundamentado na existência de um conhecimento especializado e com rígido controle, conferindo à docência um caráter de atividade não profissional ou semiprofissional; b) o *profissionalismo como trabalho flexível*, em que a atividade docente conduz a práticas associadas a critérios flexíveis segundo cada localismo; c) o *profissionalismo como trabalho prático*, que considera a docência como atividade na qual os saberes são práticos, experienciais, decorrentes da ação reflexiva; d) o *profissionalismo como trabalho extensivo*, denominado “novo” profissionalismo, que sobrecarrega o trabalho docente com novas atribuições; e e) o *profissionalismo como trabalho complexo*, cujo trabalho docente passa a ser encarado como de alto grau de complexidade, o que pode significar aumento de atribuições, tarefas e responsabilidades, com maior desgaste.

A identidade profissional docente é uma construção social marcada pela multiplicidade de aspectos fundantes, como classe social, gênero, história de vida e formação profissional, marcando a categoria pela heterogeneidade e pela instabilidade identitária. O elemento unificador que melhor caracteriza esse grupo tão heterogêneo é a dedicação ao ensino – a ação de ensinar –, componente da especificidade da profissão (GARCIA et al., 2005).

Lüdke e Boing (2004) consideram que a identidade profissional docente vem sofrendo repercussões das transformações ocorridas no mundo do trabalho, muito em função das fragilidades próprias da profissão, resultando na precarização do trabalho docente, na perda de autonomia, no acúmulo de tarefas, na desvalorização do saber docente e na perda de prestígio social. Para Mazzotti (2007), além dessa situação, o cenário complexo do mundo contemporâneo, marcado pelas transformações decorrentes do processo de globalização, corrobora a proletarianização do trabalho do/a professor/a, com reflexos negativos na qualidade do ensino e na própria identidade profissional docente.

Para Morgado (2011), a afirmação de uma escola de qualidade como espaço de referência social pressupõe a possibilidade de os/as professores/as construírem uma autonomia curricular, construção essa pautada na competência profissional, na identidade profissional e na profissionalidade docente. Por *competência profissional* entende a capacitação para o exercício da profissão por meio da formação. O desenvolvimento profissional, como processo contínuo de formação, agrega uma cultura profissional que favorece a construção da *identidade profissional* – uma identidade carregada de especificidades. Fundamentada no desenvolvimento de competências e na construção da identidade profissional, constrói-se a *profissionalidade docente*, isto é, o conjunto de elementos e aspectos que constituem a especificidade de ser professor/a.

Alves e André (2013), analisando a profissionalidade docente, destacam as dimensões de especificidade e de exclusividade da profissão. O professor presta um serviço específico e único, utilizando saberes acadêmicos específicos e competências práticas específicas. Para os autores, a constituição da profissionalidade docente é resultante das disposições reguladoras da instituição escolar, das condições institucionais e do contexto político-socioeconômico-cultural em que a escola interage.

Oliveira (2008) entende a construção da identidade como uma construção essencialmente política, gerada cotidianamente nos espaços de inter-relacionamentos. A identificação dos/as professores/as como trabalhadores/as, inseridos no mundo do trabalho com fortes marcos regulatórios, está indicando uma tendência à desprofissionalização e à proletarização dos/as docentes, a despeito da profissionalização ainda não ter sido plenamente consolidada como tal.

Ser professor/a implica ter de dar conta de um corpo de desafios e responsabilidades de ordem pedagógica e social. A profissão docente é tensionada, constantemente, por um conjunto de aspectos intervenientes na prática educativa. Sob pressão, o/a professor/a precisa encontrar motivação para desempenhar satisfatoriamente o seu papel. Fundamentalmente, precisa trabalhar o autoconhecimento, a autoimagem e a autoestima, mediante reflexões e interações (relações intrapessoais e interpessoais). É preciso conhecer-se e compreender a sua formação na busca da autorrealização. Ao longo de sua trajetória, cada professor/a vai internalizando aprendizagens (conceitos e atitudes), as quais se manifestarão na sua práxis docente. Portanto, além da formação



acadêmica, a profissionalidade docente é constituída de crenças e valores internalizados na trajetória de vida. A identidade profissional docente constrói-se num processo permanente dentro da profissão, processo esse em que se fundem profissionalidade e personalidade.

#### 4 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Formar pessoas exige competências pessoais e profissionais diferentes das de todas as demais profissões. Formar pessoas exige abertura *ao outro*, valorização *do outro*, gostar do que se faz *pele e para o outro*. Isso é doação e requer vocação para tal. Possuir esse dom confunde-se com ter uma missão, um encargo. Vocação e missão podem ser entendidos como atributos do trabalho docente, como parte da profissão docente. Ser professor/a é exercer a profissão de formar pessoas. É trabalho que exige profissionalização. Ser professor/a implica decisão de escolher a profissão docente. Valle (2006) estuda a escolha da carreira docente. Esta resulta de decisão consciente ou inconsciente, isto é, por opção ou por vocação. Seja qual for, implica ligações afetivas e significações correlatas à profissão docente. Para a autora, as motivações que impulsionam os professores para o magistério podem ser explicadas segundo um esquema de interpretação sociológica. Esse esquema evidencia três lógicas que influenciam a trajetória profissional docente: a) a *lógica de integração* – relacionada com a própria imagem e o esforço de integração social e profissional consubstanciado em estratégias de inculcação; b) a *lógica de profissionalização* – associada a sua inserção no mundo do trabalho, construindo a identidade profissional calcada em aspirações e produção de sentido; e c) a *lógica de transformação* – vinculada à sua função social de contribuir para o bem comum, constituindo-se em agente de transformação da realidade.

Tardif (2012) investiga a problemática da profissionalização do ofício de professor/a apoiado nos saberes docentes. Os saberes dos/as professores/as dialogam com as dimensões do ensino, da profissão e da pessoa. Esses saberes são sociais com a marca do individual, caracterizando-se como um sincretismo resultante da convergência de várias fontes de formação e das crenças pessoais. A noção de saber, para Tardif, engloba quatro elementos: conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Os

saberes docentes, que servem de base para o ato de ensinar, são provenientes da formação inicial e continuada, do currículo, da experiência profissional, da formação cultural dos/as professores/as e de outras fontes mais. Os saberes profissionais dos/as professores/as resultam, portanto, de diversos fatores constitutivos que se traduzem na história de vida individual. O autor Tardif ressalta que os fundamentos do saber-ensinar são de três instâncias: existenciais, sociais e pragmáticos. Existenciais: os aspectos que constituem o sujeito professor (intelectual, emocional, afetivo, pessoal e interpessoal); sociais: saberes adquiridos de fontes sociais diversas em tempos sociais diferentes; pragmáticos: o saber-ensinar está ligado aos saberes práticos (operativos), saberes do trabalho.

Gauthier et al. (2006) apresentam um conjunto de conhecimentos específicos da docência. Para eles, “[...] repertório de conhecimentos próprios ao ensino é concebido como um conjunto de enunciados que expressam algo a respeito da prática docente na sala de aula” (p. 185). Diferentemente da noção de “reservatório de conhecimentos específicos ao ensino”, que abrange os saberes disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais e da tradição pedagógica, “repertório de conhecimentos próprios ao ensino” engloba apenas os saberes da ação pedagógica (saberes produzidos pelos/as docentes no exercício de sua atividade). Esse repertório de conhecimentos é constituído de enunciados denotativos (declarativos), que expressam fatos, e de enunciados prescritivos (procedimentais), que indicam ações, operações. Tais enunciados tratam apenas de saberes práticos relacionados à gestão da matéria (conteúdos) e à gestão da classe. Repertório de conhecimentos diz respeito, portanto, “[...] à eficácia do ensino, à profissionalização dos professores e à qualidade da formação inicial” (GAUTHIER et al., 2006, p. 188), cujo projeto objetiva a “transformação da prática docente”. Pode-se afirmar que as funções pedagógicas de gestão da matéria (conteúdo) e gestão da classe estão intimamente articuladas, ou seja, o trabalho do professor em sala de aula requer conhecimentos, habilidades e competências para gerir o processo de ensino-aprendizagem com eficácia: planejamento, interação e avaliação eficazes garantem admiração, respeito, disciplina e aprendizagem.

As investigações de Josso (2004) inserem-se na metodologia de pesquisa-formação articulada às histórias de vida. A *abordagem biográfica* possibilita a autorreflexão sobre tudo que aconteceu na formação pessoal e profissional de cada um, abrangendo as crenças pessoais, a formação inicial e a

formação continuada. O autoconhecimento favorece o conhecimento do outro. Compreender o outro facilita a aprendizagem, especialmente se de maneira contextualizada. Possibilita tomada de consciência sobre os processos de constituição e formação do *ser professor* e, em decorrência, produz questionamentos, responsabilizações, conformações, assimilações e mudanças de ordem pessoal. Os procedimentos da referida abordagem possibilitam ao *sujeito consciencial* a identificação das crenças, das convicções, dos preconceitos e das representações constituintes de seu ser. A tomada de consciência sobre o próprio percurso de vida abre caminhos para a mudança pessoal, para a transformação da realidade e para a compreensão das diferenças e das diversidades. O estudo demonstra que é possível articular *pesquisa e formação* no campo da inovação pedagógica.

Pereira (2011) analisa a crise atual da profissão docente no Brasil. Crise é entendida como ruptura de equilíbrio, ou seja, a perda de estabilidade. Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que o trabalho docente constitui-se numa crise permanente. Todavia, o autor apresenta alguns problemas que caracterizam mais fortemente o momento atual, como a desarticulação entre teoria e prática ou formação acadêmica e realidade prática, a proletarização do magistério, o processo de desvalorização e descaracterização, culminado na crise da identidade profissional. De acordo com o autor, para a superação da crise, é necessário romper com modelos de racionalidade técnica de formação profissional. Segundo ele,

[...] não podemos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente: salários dignos, autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos (PEREIRA, 2011, p. 48).

Ao defender esse princípio, o autor está rechaçando as teses da culpabilização e da vitimização dos/as professores/as. Profissionalização implica valorização da profissional docente e da carreira docente.

Compreender-se como pessoa na profissionalidade contribui para a produção de sentido no trabalho e possibilita a tomada de consciência sobre os processos de constituição e formação do ser professor/a e, em decorrência, produz questionamentos, responsabilizações, conformações, assimilações e mudanças no que se refere à profissionalização docente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade pós-moderna, cada vez mais a identidade é esculpida pelo saber, o que põe em evidência a educação e o papel do/a professor/a nesse cenário. De Masi (2000) corrobora a ideia: “A identidade depende cada vez mais daquilo que aprendemos, da nossa formação, da nossa capacidade de produzir ideias, do nosso modo de viver o tempo livre, do nosso estilo e da nossa sensibilidade estética” (p. 252). O mundo do trabalho passa por profundas transformações na concepção e nas relações. O sentido do trabalho, hoje, é viver com dignidade. Isso implica realização pessoal e profissional. Produção de sentido no trabalho requer autoconhecimento e autoestima, o que resulta em autorrealização.

Vive-se o tempo da centralidade da profissão docente. Investigações e reflexões apontam para a importância do/a professor/a como protagonista das mudanças e das aprendizagens para as mudanças. Confia-se à educação a tarefa de construir um mundo melhor. Como se formar para a atuação nesse mundo? Como em todas as profissões, é preciso formar-se para o trabalho. Em educação, formação para o trabalho significa formação integral da pessoa. Formação pessoal e profissional implica construção permanente do indivíduo em interação social.

As reflexões e discussões realizadas sobre o tema *constituição docente* trouxeram importantes considerações, dentre as quais, apontam-se:

- a) o *ser professor/a* constitui-se pela articulação da formação, da construção da identidade e da profissionalização;
- b) a formação docente ocorre desde o ingresso na escola como estudante (pois incorpora elementos observáveis sobre a ação docente) e estende-se para dentro da profissão (formação em exercício);
- c) a construção da identidade docente incorpora crenças, valores e saberes adquiridos em interação social;
- d) a profissionalização docente articula-se com a formação e com a construção da identidade profissional docente; e

e) a especificidade da *constituição docente* é evidenciada pela relação personalidade-profissionalidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **A constituição da profissionalidade docente**: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. 36 Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia – GO.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2013.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. Uma experiência formadora: a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campina, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

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

\_\_\_\_\_. **O regresso dos professores.** Pinhais: Editora Melo, 2011.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação dos professores. **Revista Contrapontos** – Eletrônica v. 13, n. 2, p. 102-109, mai./ago. 2013.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. P. 56-111.

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

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, mai./ago. 2006.