**DOCÊNCIA E IDENTIDADE: DESAFIOS DA FORMAÇÃO**

Amélia Cristina Reis e Silva

Pedagoga, IFRN, amelia.reis@ifrn.du.br

1. O presente estudo é parte de uma pesquisa de Doutoramento realizado em parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e a Universidade do Minho, em Portugal, na área das Ciências da Educação, com especialidade em Desenvolvimento Curricular. Trata-se de uma pesquisa sobre o desenvolvimento do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, ofertado pelo IFRN através do Plano Nacional de Formação de Professores da Rede Básica (PARFOR). O objetivo da investigação é identificar e analisar, no contexto do PARFOR, quais as contribuições da oferta desse curso pelo IFRN para a qualidade da formação/profissionalização dos docentes cursistas. Apresenta-se, para o momento, um recorte quanto à concepção sobre formação e profissionalização que possuem os docentes, docentes-estudantes e gestores envolvidos no curso de Segunda Licenciatura; adotou-se como metodologia, por conseguinte, um estudo de caso, desenvolvido no IFRN, campus Pau dos Ferros, em uma turma de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, envolvendo os gestores (n=1), formadores (n=14) e formandos (n=12) do referido curso. Os resultados apontam para o quão complexo se apresenta o processo de formação profissional, especialmente de estudantes cujas experiências e histórias de vida devem ser consideradas, a exemplo do fato de já possuírem uma formação acadêmica anterior e continuarem com a sua jornada de trabalho regular etc. Assim, esses estudantes foram indagados sobre quais seriam os maiores problemas encontrados durante o curso, observando as diferentes dimensões, quer fossem de ordem científica, curricular, metodológica, organizacional, ou de outra natureza não mencionada.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Identidade Profissional. Segunda Licenciatura.

**Introdução**

Muito se tem discutido, não só de agora, sobre a formação inicial e continuada de docentes pelo viés de diferentes aspectos e em diferentes realidades. Não se pode esquecer, no entanto, que essa formação não acontece de forma isolada: ela traz consigo questões de grande relevância, como o papel da escola, as políticas públicas voltadas para essa formação dentro de um conjunto de interesses que atendam a determinado período histórico-social, despertando, por fim, para questionamentos sobre quais os tipos de cursos/formações mais adequados à resolução de tantos conflitos e desafios que compreendem a prática docente. Pensar sobre essas questões vai muito além de conteúdos a serem trabalhados, pois se leva em consideração, também, a formação e identidade desse sujeito, como ele se vê e se constitui enquanto profissional.

As indagações sobre se a formação docente na contemporaneidade forma ou conforma fizeram-se constantemente presentes no processo de produção deste estudo: começou-se a refletir sobre o trajeto de formação docente, percebendo-se indícios de que alguns aspectos desse percurso vêm sendo naturalizados – ou seja, segue-se um modelo prescrito, como se os sujeitos fossem todos iguais.

A formação docente vive, pois, uma era do conhecimento que considera de forma avultante as ideias e práticas neoliberais e os índices de desempenho para mensurar a qualidade educativa; por sua vez, atribui-se, ainda, uma falsa ideia de autonomia a um sistema educativo que, na realidade, está completamente gerenciado pela lógica do mercado.

Nessa perspectiva, ensejou-se a presente investigação como parte de um Doutoramento em Ciências da Educação que tem dentre os seus objetivos identificar qual a concepção sobre formação e profissionalização docentes que possuem os docentes, docentes-estudantes e gestores envolvidos no curso de Segunda Licenciatura ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, através do Programa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Com essa finalidade, realizou-se um estudo de caso, de natureza qualitativa, tendo sido por sua vez realizada, para a consecução dos objetivos, uma revisão de literatura, revisão documental, entrevista com coordenação de curso e aplicação de questionários junto aos docentes e docentes-estudantes.

**Formação e identidade: desafios *no* e *para* o PARFOR**

Ao se analisarem alguns dos estudos realizados sobre a formação docente, pode-se perceber que o debate sobre a *profissão*e a*profissionalização*docentes, em nível nacional e internacional, nas últimas décadas, tem sido objeto de pesquisas no âmbito da academia (Ramalho; Nuñez, 2003; Flores, 2014, Correia & Flores, 2009 etc.), na perspectiva de superar o paradigma da racionalidade técnica ainda existente, em que a docência é considerada um ofício ou uma semiprofissão à luz da sociologia das profissões. Nesse sentido, o professor é considerado um técnico executor de tarefas, um sujeito não responsável pela produção dos conhecimentos inerentes à profissão, o que tem contribuído para desconsiderar saberes que são inerentes à profissão.

Não raramente se associa, de forma errônea, a formação de professores à profissionalização de forma simplificada, ignorando-se toda a complexidade que essa conexão encerra. Ao longo do tempo, o conceito de **formação** teve uma ampla abrangência. Segundo Marcelo (1999, p. 136), foram usados muitos conceitos equivalentes, a exemplo de “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional”. Surge, então, um novo conceito de formação veiculada à aprendizagem ao longo da vida, no sentido de “evolução e continuidade” (Marcelo, 1999, p.137) e, portanto, do desenvolvimento profissional dos professores (Day, 2001, 2003; Correia & Flores, 2009). Corroborando com esse pensar, Alonso (1998, p. 31) escreve:

A profissionalização não depende em exclusivo da formação de professores, ainda que esta seja uma condição necessária sendo, por isso, preciso, na sua conceptualização, recorrer a outros factores interrelacionados, de tipo político, social, contextual, laboral e até pessoal. A profissionalização aparece sempre como um referente indiscutível nos discursos sobre formação de professores — inicial ou contínua.

O primeiro ponto relevante a ser tratado é a *formação inicial*, compreendida como a etapa que antecede o desempenho da profissão. Nela, espera-se que os professores adquiram conhecimentos teóricos e instrumentais para o exercício da ação educativa, adquirindo determinadas habilidades, mínimas e indispensáveis, referentes às regras existentes atribuídas a um professor. Todavia, há uma severa crítica a essa formação por se constatar que ela não tem dado conta de formar profissionais capazes de lidar com uma sociedade exigente e difícil, a qual requer constantes posicionamentos que possam responder aos desafios por ela impostos; por conseguinte, essa formação se caracteriza como um isolamento acadêmico e configura-se como um primeiro problema na formação do professor, resultando em uma dissociação entre as instituições de nível superior, responsáveis pela habilitação profissional, e a escola em que o egresso, o licenciado, o recém-graduado exercerá sua docência.

Em vários casos, essa capacitação inicial tem priorizado um modelo formativo com padrões academicistas, sem integração dos saberes, mesmo contemplando, na teoria, um núcleo didático-pedagógico coesa e coerentemente bem elaborado (MORGADO, 2011, p. 802). Evidentemente, não se pode, através de uma indevida generalização, estender essa situação para todos os cursos, pois existem aqueles em que prevalece um modelo curricular voltado para os formandos, centrado nos textos de trabalho, resultando normalmente em experiências muito positivas em sala de aula, reflexo de um trabalho de preparação profissional que tenta não perder de vista a finalidade última da formação, que são os alunos do Ensino Básico.

Concernente à *formação continuada* – também conhecida como capacitação em serviço –, ela não representa, para muitos estudiosos, um conceito fechado, sendo a terminologia aplicada para todos os cursos oferecidos após a graduação ou após o ingresso na atividade profissional da docência. É ainda uma expressão usada de forma mais genérica para definir algum tipo de atividade que venha a contribuir para a melhoria do desempenho profissional, como reuniões pedagógicas, reuniões de grupo, participação em congressos, seminários, dentre outras formas de convivência.

Para António Nóvoa (2007, p. 26)

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desactualização” dos professores. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Associada a essa análise, a formação inicial é considerada, por alguns autores, “demasiadamente teórica” ou “não suficientemente prática” e “muito afastada de sala de aula”. Já no concernente aos que já possuem algum tipo de formação, normalmente eles são acusados de resistentes à mudança, de pouco participantes e de conformistas (PERRENOUD *et al*., 2001, p. 47).

Em uma sociedade moderna, são cada vez maiores as cobranças enfrentadas pela escola; com avanços científicos e tecnológicos constantes, discute-se muito acerca da qualidade educativa, o que inevitavelmente repercute na discussão sobre a qualidade da formação de professores. Diante disso, precisa-se de um profissional que apresente competências técnicas, teóricas e práticas que respondam de modo satisfatório à gama de exigências que lhe são impostas, tendo o docente, portanto, de estar preparado para lidar, ao longo de toda sua jornada laboral, com os mais diversos aspectos das vidas (dos outros profissionais e, sobretudo, de seus alunos) a ele diretamente ligadas, quais sejam: os aspectos social, ético, técnico, tecnológico, relacional, emocional, profissional, dentre outros. Lembramos de novo António Nóvoa (2007), que, como conclusão da sua conferência a que intitulou *O Regresso dos Professores,* afirma

Recordo, para concluir, essa curiosa referência de John Dewey a uma escola de Chicago na qual se ensinava a nadar através de exercícios vários, sem que os alunos entrassem dentro de água. Um dia alguém perguntou a um destes jovens o que aconteceu no dia em que se lançou à água. A resposta veio pronta: “Afundei-me”. A história merece ser verdadeira, conclui John Dewey. No que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores também não basta que nos exercitemos fora de água. É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer. É preciso começar.

Trata-se, por conseguinte, de um indivíduo que necessita desenvolver um arsenal específico de competências aplicadas. Para que isso seja logrado, no entanto, o professor precisa ser reflexivo, estar aberto a inovações e cultivar uma índole investigativa, o que exige – especialmente para os sujeitos cujo caráter diste em maior medida desse perfil esperado e até mesmo exigido para um bom cumprimento das demandas didático-pedagógicas – um processo contínuo de mudanças e adaptações em um constante desenvolvimento profissional e pessoal. Para Silva (2011, p. 29),

Trata-se de desenvolver um perfil profissional que mobiliza competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) próprias da função docente, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, colaborativa, de abertura à inovação, crítica, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança, em diferentes contextos educativos: sala de aula, escola, comunidade envolvente e comunidade alargada.

O Grupo de Pesquisa em Formação e Profissionalização Docente (GP-FPD) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN tem realizado trabalhos relevantes para a consolidação do debate local, regional e nacional, por intermédio de seus pesquisadores e pelas pesquisas realizadas por mestrandos e doutorandos. O referencial teórico desse grupo dialoga com alguns outros referenciais teóricos desenvolvidos, a exemplo de Gauthier, (1998), no Canadá; Imbernón (2004), na Espanha; Nóvoa (1995) e Alonso e Roldão (2005), em Portugal; além de outros estudiosos da formação e dos saberes docentes. Eis o exemplo de Nóvoa (2007, p. 26), que, na Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida,* emLisboa, afirma

[…] é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma teoria da pessoalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Tratase de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente.

No âmbito desses referenciais teóricos, evidenciam-se questionamentos que fazem refletir a respeito da forma como essas mudanças podem interferir nos docentes: como o seu fazer é (re)pensado? A partir daí dois pontos cruciais devem ser analisados: a identidade e a profissionalização do docente. Nesse aspecto, Assunção Flores (2014, p.853) define *identidade* profissional como

[…] a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem – dependem de uma diversidade de fatores: da forma como se relacionam com seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio.

Assim sendo, pode-se afirmar que a identidade é de extrema importância, pois é a partir dela que o indivíduo se reconhece como sujeito e, ao mesmo tempo, projeta uma imagem que julga ser a sua frente ao outro, frente à sociedade. Vê-se, assim, que a identidade está intrinsecamente ligada ao contexto em que age o educador/professor, não sendo, portanto, estática, mas um processo evolutivo. Esse fato esclarece um pouco o porquê de o docente estar sempre em constante desenvolvimento, em constante formação: há uma indissociabilidade, nesse sentido, entre a identidade e o desenvolvimento profissional refletida por esses docentes os quais, embora possuindo vasta experiência acumulada, procuraram participar de uma formação contínua.

Marli André (2010, p. 176) aponta que “o processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes”. Marcelo (2009, p. 112), por seu turno, afirma o seguinte sobre a identidade docente:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

O mecanismo de consolidação da identidade do professor tem um agravante histórico que o torna especialmente complicado: o fato de a profissão docente carregar consigo um déficit de aceitação social bastante acentuado. Isso nasce de um passado quando, mais do que hoje, o cargo de educador/professor, em geral, era visto e entendido como uma ocupação, uma vocação ou um trabalho afetivo, distanciando-se, destarte, das funções desempenhadas por outras áreas desde sempre associadas a verdadeiras profissões, como os cargos vinculados aos cursos de Medicina, Direito e Engenharia, por exemplo, socialmente reconhecidos e respeitados como efetivas carreiras. Contudo, se é certo que, por um lado, essa distinção deve ser completamente superada, uma vez que essa superação refletirá a vitória sobre um estigma secular daninho à imagem da docência, por outro lado, jamais se podem perder de vista as particularidades que caracterizam a profissionalização docente frente às das demais carreiras e que devem ser respeitadas inteiramente para que haja um processo formativo de qualidade a sedimentar o ofício dos futuros formadores. É indiscutível que, a partir do século XX, a instituição educativa evoluiu significativamente. Essa evolução/transformação da sociedade global também a tornou mais complexa, pois a Educação foi deixando paulatinamente de ser um espaço apenas de aquisição dos saberes instrumentais básicos, de mera transmissão do conhecimento, para se juntar a outras instâncias sociais na busca de uma formação integral para os educandos.

Assim, faz-se necessário, hoje, repensar a docência com o propósito de refletir sobre a profissão, no sentido de estabelecer alguns pontos que são necessários à construção de uma identidade profissional, dentre os quais estão:

Delimitar o conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação; lutar por autonomia e valorização salarial; construção de um código de ética, pelo reconhecimento social da profissão e estabelecer a formação docente como premissa básica para o exercício da profissão, procurando desenvolver nos professores a cultura da pesquisa e extensão (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003, p. 60).

Conforme afirmam esses três autores, as ferramentas para o desenvolvimento profissional do professor convertem-se na tríade *reflexão–pesquisa–crítica*, como atitudes que lhe possibilitam participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da ação educativa. A convergência desses aspectos, para os autores, reflete um novo olhar sobre o professor, como alguém que tem sua história, suas necessidades, interesses e limitações no processo de crescimento profissional, o que caracteriza um novo modelo de formação profissional.

A ideia de identidade aproxima-se a uma outra noção igualmente cara para o presente estudo: a de *profissionalismo*. Este compreende tanto o docente, como as suas instituições e a capacidade de ambos ofertarem um trabalho de qualidade, ou seja, é um conceito social e culturalmente construído, situado em um dado espaço e tempo em permanente transformação, dependente de diferentes vozes, perspectivas e experiências (Flores, 2014). A autora refere, de Sachs (2000, *apud* Flores, 2014, p. 860), cinco valores centrais que constituem “os fundamentos de uma abordagem pró-ativa e responsável do profissionalismo”, a saber:

1. *Aprendizagem* – em que os professores são encarados como aprendentes, individualmente, com os seus colegas e alunos;

2. *Participação* – em que os professores se perspetivam como agentes ativos nos seus próprios mundos profissionais;

3. *Colaboração* – em que a colegialidade é exercida dentro e entre comunidades internas e externas;

4. *Cooperação* – através da qual os professores desenvolvem uma linguagem comum e a tecnologia para documentar e discutir as suas práticas bem como os seus resultados;

5. *Ativismo* – em que os professores se envolvem publicamente em questões relacionadas, direta ou indiretamente, com a educação e com a escolaridade, enquanto parte integrante dos seus propósitos morais (Sachs, 2000).

Pressupõe, portanto, um trabalho em colaboração e aponta para uma nova vertente na formação docente: a da *profissionalização*. Já para Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 31), a profissionalização “é o processo socializador da aquisição das características e capacidades da profissão”. Contudo, Imbernón (2002, p. 19) vai um pouco mais além, e afirma que

A possibilidade de inovação nas instituições educativas não pode ser proposta seriamente sem um novo conceito de profissionalização do professor, que deve romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à formação.

Sendo a profissionalização um vetor determinante na vida docente, é inegável a necessidade de incentivos para esses profissionais através de políticas que os valorizem por meio da melhoria salarial, mas também da oferta de formação continuada de qualidade. Nesse sentido, o PARFOR configura-se como uma das política de apoio à formação continuada que aponta para a necessária formação docente na sua respectiva área de atuação, abarcando, por isso, o profissionalismo e a profissionalização[[1]](#footnote-1) como princípios do desenvolvimento profissional. Nóvoa (1991, citado por Formosinho, 2009) elenca cinco pontos para o debate:

1. A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente “formações formais”, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares;

2. A formação contínua deve valorizar as atividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado;

3. A formação contínua deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores;

4. A formação contínua deve incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de partenariado que viabilizem uma efectiva cooperação institucional;

5. A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e nas redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento” (Nóvoa, 1991 *apud* Formosinho, 2009, p. 264).

Em linha semelhante posiciona-se Simão (2009, p. 64):

Porém, o sucesso da formação de professores, sobretudo ao nível da formação contínua, depende da capacidade das escolas se envolverem na concepção e desenvolvimento colectivo de projectos de formação que respondam às suas necessidades e que permitam encontrar respostas para os problemas com que se deparam no seu dia‐a‐dia. Não deixando de reconhecer a importância de um plano de formação de âmbito mais global, bem como de alguns apoios externos (recursos humanos, financeiros e materiais), estamos convictos de que se tais projectos eclodirem no seio de cada instituição, ou conjunto de instituições que se organizem para esse efeito, serão mais profícuos e relevantes, por responderem melhor às necessidades e interesses das escolas e permitirem que os docentes se assumam como autores dos seus próprios processos de formação.

A formação continuada, bem como a construção da identidade profissional, remete a uma concepção de aprendizagem vista como um processo inerente ao sujeito. Assim, a prática docente e a formação continuada só fazem sentido, de fato, quando se configuram como um processo inacabado em constante (re)elaboração, pelo próprio sujeito, de um amplo significado do processo individual de formação profissional.

**Considerações sobre a investigação**

Ao longo da investigação, considerou-se complexo o processo de formação profissional, especialmente de estudantes cujas experiências e histórias de vida devem ser consideradas, a exemplo do fato de já possuírem uma formação acadêmica anterior e continuarem com sua jornada de trabalho regular etc. Assim, eles foram indagados sobre quais seriam os maiores problemas encontrados durante o curso, observando as diferentes dimensões, quer fossem de ordem científica, curricular, metodológica, organizacional, ou de outra natureza não mencionada.

Nessa perspectiva, entende-se que a instituição ofertante de cursos de formação de professores deve refletir sobre o que dizem os seus estudantes, uma vez que é possível ter uma certa previsibilidade sobre as dificuldades que eles enfrentarão, especialmente em um curso dessa natureza, pois em se tratando de Segunda Licenciatura, acolherá em suas turmas um perfil já estabelecido como foi apresentado.

**Referências**

ALONSO, Maria Luisa Garcia. **Tese de Doutorado**, Braga, 1998.

CORREIA, E.L.S. & FLORES, M.A. **Experiências formativas e de desenvolvimento profissional de Professores de TIC e áreas afins:** alguns resultados de um estudo em curso. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. pp. 1006-1019, 2009.

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

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FLORES, Maria Assunção. **Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais**. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.

FLORES, Maria Assunção; *et al*. IN: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Maria Veiga (org.) **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**: contextos e perspectivas. Portugal: Edições Ramada, 2009.

FORMOSINHO, João (Coord.) **Formação de Professores** – aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma Mudança Educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, CLERMONT.( *Et a*l). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. Coleção Questões da Nossa época.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente:** constantes e desafios. In: Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente. Tradução Cristina Antunes. V. 01, nº 1, p. 109-131, ago/dez 2009.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente:** sentido e (im)possibilidades. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2.ed.1995.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. Conferência ‘Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida (pp.21-28).. Lisboa, Parque das Nações, 27 - 28 de Setembro de 2007. Disponível online em <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf>. Acesso em : 22 de agosto de 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? quais competências? Artmed Editora, 2001.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. ***Formar o professor, profissionalizar o ensino*.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROLDÃO, M. C. Formação de Professores, Construção do Saber Profissional da Profissionalização: Que Triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coords.). **Ser Professor do 1.o Ciclo:** Construindo a Profissão. (pp.13‐26) Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 2005.

SILVA, Carlos M. **Tornar-se professor:** desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional: estudo da formação de professores do 1. º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho. 2011.V I. Universidade do Uminho. Tese de Doutoramento em Estudo da Criança.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005.

1. Flores (2014, p.855) refere “A profissionalização encontra-se associada ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional); o profissionalismo diz respeito à natureza e qualidade do trabalho das pessoas, neste caso, dos professores (Sockett, 1993; Imbernón, 1994; Hargreaves; Goodson, 1996; Carlgren, 1999; Hargreaves, 2001)”. [↑](#footnote-ref-1)