

CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Simara Maria

Tavares Nunes¹, Plínio Alexandre dos Santos
Caetano²

RESUMO

Hoje, o Brasil vive um movimento pleno de reformas curriculares no qual a formação de professores vem sendo muito discutida. Inúmeros estudos e pesquisas sobre a formação docente vêm defendendo a necessidade da pesquisa educacional ser realizada pelo professor, tornando-se constitutiva das próprias atividades docentes, definindo-se como condição de seu desenvolvimento profissional e melhoria da sua prática pedagógica. Assim, é fundamental que os licenciandos sejam iniciados na prática da pesquisa educacional. Neste sentido, são os programas de formação inicial e continuada de professores, nas mais diversas áreas do conhecimento, que podem iniciar uma nova fase na educação básica brasileira.

¹ Simara Maria Tavares Nunes é Doutora em Química pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo, USP, campus Ribeirão Preto. Atualmente é docente do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás, UFG, campus Catalão-GO.

² Plínio Alexandre dos Santos Caetano é Graduando em Licenciatura em Química pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo, USP, campus Ribeirão Preto e, Graduando em EAD-Administração pela Universidade de Franca, UNIFRAN. Atualmente é Técnico de Tecnologia da Informação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IFSP, campus Sertãozinho-SP.

Palavras-chave: Construção da identidade docente; valorização da profissão; professor-pesquisador.

ABSTRACT

Today, Brazil is experiencing a movement full of curriculum reforms in which the teacher has been much discussed. Many studies and research on teachers education have been advocating the need for educational research to be conducted by a teacher, becoming constitutive of his teaching activities, defining itself as a condition of their professional development and improving their teaching practice. Thus, it is essential that the licensees are initiated in the practice of educational research. In this sense, are the initial training programs and continuing education in several areas of knowledge, which can start a new phase in Brazilian basic education.

Keywords: Construction of teacher identity, appreciation of the profession, teacher-researcher.

INTRODUÇÃO

As rápidas e significativas transformações decorrentes do processo de globalização e do avanço tecnológico e da comunicação repercutem em novas exigências em relação à escola e à formação docente. Esse reflexo na educação e, principalmente, no trabalho dos professores, exige que a escola e os profissionais da educação adotem abordagens pedagógicas diferenciadas, visando preparar alunos autônomos, críticos, com capacidade de escolher entre inúmeras fontes de

informações e conhecimentos, sabendo tomar decisões tanto no aspecto pessoal quanto profissional. Ou seja, a escola atual deve preparar o educando para atuar na sociedade como cidadão/cidadã, estando apto a conviver em conformidade com os princípios éticos e de solidariedade. A partir da década de 1980 aprofundou-se o debate sobre questões educacionais e o professor passou a ser reconhecido como um dos principais agentes das mudanças educacionais com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Perante a imprevisibilidade do futuro e das constantes mudanças do mundo moderno, o conhecimento não é mais estático; o professor deve estar em um constante “aprender a aprender”, sabendo pensar, informar-se e refazer-se a todo o momento, para ser sujeito de sua profissão. O professor deixa de ser visto como um mero “distribuidor de conhecimentos” e passa a ser um construtor de saberes, habilidades, conhecimentos e competências que refletem o ofício de ser professor. De acordo com a concepção de Nóvoa (1995), o desafio dos profissionais da educação é manter-se atualizado sobre as novas metodologias do ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, já que apenas o profissional pode ser responsável por sua formação.

Neste momento em que acontecem os debates acerca da profissão docente, mais

especificamente sobre o “ser professor”, é justo que se pergunte o significado de ser professor nos dias de hoje e os mestres pensam de si mesmos.

As significações sobre a docência e sobre o professor são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula ou mesmo antes de entrarmos nela. Temos uma representação do que seja um professor, uma aula, uma avaliação e uma escola. Enfim, essas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida, trazendo experiências que refletem comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais, que são os nossos primeiros saberes construídos sobre a docência. Assim, quando os alunos chegam à licenciatura trazem consigo inúmeras e variadas experiências sobre o que é ser professor: os saberes de sua experiência de alunos de diferentes professores em toda sua vida escolar. Tais experiências lhes possibilitam dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo e quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Assim, a formação do professor não começa quando ele ingressa num curso de licenciatura, mas percorre toda a sua vida escolar e tem seguimento após a sua formação, na própria prática docente. Os licenciandos espelham-se nos professores que foram significativos em

suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. Na maioria das vezes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor do ponto de vista do ser aluno.

O desafio inicial que se impõe aos cursos de licenciatura é o de colaborar neste processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno para o estágio de se entenderem como professor, ou seja, da construção da própria identidade de professor. Se boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de licenciatura, também é certo afirmar que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno. A socialização profissional, dessa forma, continua na instituição de ensino em que o professor vier a trabalhar. Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir à instituição de ensino. Existe uma íntima relação entre esta e a profissionalização docente.

A partir da década de 90, com a mudança no foco das reformas educacionais, a investigação sobre a profissão docente tornou-se foco de reflexão entre os estudiosos, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Estudos recentes sobre a profissionalização do professor frente a estas novas mudanças propostas pelas legislações atuais, em especial a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96), apontam a preocupação com um quadro que se destaca no âmbito profissional mais amplo, inserindo essa temática num contexto de crise, na medida em que não se têm valorizado a prática docente desses profissionais.

A crise do professorado tem sido marcada, entre outros, pelos seguintes aspectos:

- a) ambigüidade do trabalho docente, que se apresenta em um movimento pendular entre profissionalismo e proletarização (Enguita, 1991);
- b) falta de reconhecimento social do professor na sociedade contemporânea, fonte de mal-estar entre os docentes (Villa, 1998);
- c) perda do controle de suas qualificações (Apple, 1991);
- d) ausência de sentimento de pertença a uma categoria profissional (Enguita, 1991; Villa, 1998);
- e) exigência de domínio de um conjunto de saberes diversificados (Apple, 1991).

Nesse contexto, a formação de professores, o conhecimento e profissionalização docente têm sido bastante discutidos diante dessa crise de identidade vivida pelos professores e da necessidade de se

desenvolverem pesquisas na tentativa de superá-la. Assim, surge a veiculação da idéia de “profissionalização docente”. De acordo com Shiroma (2004, p. 529), a profissionalização docente vem sendo apresentada como imperativa para a construção de um novo perfil de professor. A escola atual exige a atuação de um profissional competente, performático, criativo, inovador e que respeita a diversidade dos alunos. É necessário adequar o professor à sociedade do conhecimento, para que este possa ser considerado professor-profissional.

Para isso, faz-se necessário que o professor reflita sobre a sua prática, vendo-a como um processo de formação constante. Conforme abordam alguns teóricos como Nóvoa (1995) e Perrenoud (2001), é através da reflexão que nos tornamos mais críticos sobre as ações que realizamos. O profissional docente é chamado a adotar um novo perfil, bem como desenvolver competências coerentes aos projetos educativos da escola atual, o que requer condições de trabalho e adequada formação para o enfrentamento e minimização dos desafios que surgem no espaço escolar.

Em reafirmação a estas idéias, Guimarães (2004, p.27) pondera que o investimento na formação é um ponto de partida que apresenta possibilidades de melhoria da profissionalidade e de um significado diferente para a profissionalização e

o profissionalismo docentes, o que possibilita uma ressignificação da sua identidade profissional.

É nessa perspectiva que a docência adquire sua dimensão política, social, ética e, por meio da reflexão, o professor pode apropriar-se de conhecimentos para discutir coletivamente, em seu *locus* de trabalho, as questões da sociedade, da escola, de seu papel como professor e do aluno enquanto sujeitos nesse processo.

CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA IDENTIDADE DOCENTE

O termo identidade tem origem latina (*iden*) e significa igualdade e continuidade. A identidade profissional docente é vista como um processo contínuo de construção do sujeito enquanto profissional (Galindo, 2004). É considerada uma produção, algo em movimento, em transformação, sempre inacabado e que se vincula à identidade pessoal, mas que está ligada ao vínculo e sentimento de pertença de um indivíduo a uma determinada categoria ou grupo social (a categoria docente), tendo como possibilidade construir, desconstruir e reconstruir algo que permita dar sentido a seu trabalho, respondendo às exigências do contexto e momento histórico no qual se encontra. Essa identidade docente

constitui uma entidade complexa, quer na sua composição, quer na sua dinâmica, destacando-se nessa construção da identidade docente algumas dimensões. A dimensão motivacional se relaciona ao projeto profissional, incidindo na escolha da docência como profissão e na motivação para a mesma. A dimensão representacional está relacionada com a percepção profissional, nos planos das imagens da profissão docente e de si como professor. Já a dimensão sócio-profissional envolve a identificação e a integração profissional, baseando-se, fundamentalmente, nos processos de socialização profissional (Nascimento, 2002).

Diante do processo de desvalorização profissional do professor e do contexto de crise que parece ser evidente nos dias atuais, afirmar a identidade profissional docente pode contribuir para mudar este quadro e buscar melhores condições de trabalho para essa categoria.

De maneira geral, a discussão acerca da docência como profissão e dos critérios que deverão nortear essa profissionalização docente são recentes. Segundo Ramalho (2003), inicia-se na década de 80 um movimento de estabelecimento do professor como um profissional, com uma formação específica e outros critérios que estabelecerão sua existência como profissional. Segundo Pimenta (1999) a

identidade do profissional da educação não é algo estático, fixo e não suscetível de mudanças. Pelo contrário, é um dado mutável, dinâmico e que emerge de um contexto histórico como resposta às necessidades postas pela sociedade.

Assim, a construção da identidade do professor pressupõe o conhecer-se a si próprio e reconhecer-se como produtor de conhecimentos. Entender o processo de constituição da profissionalidade docente e as práticas do cotidiano escolar implica no entendimento de que a formação de professores dá-se em um processo histórico, social e cultural, que pressupõe uma “trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 1989, p.75), iniciando-se já no primeiro contato escolar do indivíduo com um professor ou professora, momento em que os modelos de docência estarão sendo construídos.

Diante da complexidade das funções desenvolvidas, o professor necessita de uma formação profissional que possa alicerçar sua prática pedagógica e adquirir saberes que fundamentem o seu fazer pedagógico. É na articulação desses saberes com os desafios da prática educativa do cotidiano que o professor constrói e aprimora o seu ser professor. Estes saberes é que darão sustentação ao seu trabalho.

Conforme Brzezinski (2002, p. 131) a identidade do profissional docente é construída no cotidiano a partir dos pressupostos de exercer sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula, nos desafios encontrados e superados no exercício da função docente.

Em conformidade com essas idéias, Pimenta (2002) nos esclarece que nos processos de formação de professores é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe); dos saberes pedagógicos (pois ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano); dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da Educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas) e dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. Nesse entendimento, a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área.

UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Principalmente a partir das contribuições de Schon (1983), o modelo dominante de formação de professores vem sendo objeto de amplas críticas por não dar conta da educação de novas gerações. Este modelo baseado no paradigma da racionalidade técnica pressupõe a necessidade de dotar os professores de instrumental técnico a ser aplicado na prática. Trata-se de uma perspectiva de formação determinística, acrítica, situando o professor como técnico que dissemina conhecimentos. Os modelos formativos fundamentados nessa concepção parecem não dar conta das necessidades formativas dos professores, pois não leva em conta os condicionantes reais da prática, tais como a complexidade, imprevisibilidade, singularidade, variabilidade, incerteza e os conflitos de valores.

É também decorrente dessa mesma racionalidade a idéia errônea e bastante difundida no âmbito da formação docente de que ensinar constitui um trabalho simples, para o qual basta possuir um maior nível de conhecimento que os alunos (Carvalho e Pérez, 1993, p. 73). Outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que, para ser bom professor, se faz suficiente apenas o domínio da

área do conhecimento específico que se vai ensinar. As discussões sobre a formação docente têm revelado que urge a necessidade de análise da complexa tarefa de ensinar. Se antes a profissão dos educadores calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhante às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo. Imbernóm (2001) afirma que hoje a atividade de ensinar requer uma nova formação inicial e permanente, pelo fato de o educador precisar exercer outras funções, tais como a motivação, a luta contra a exclusão social, participação, animação de grupo, relações com estruturas sociais e com a comunidade.

Schön (1992, p. 85-86) esclarece que os problemas oriundos do contexto escolar são marcados por incertezas, confusões, instabilidades, singularidades, assim como pelos conflitos de valores. E em consequência destes conflitos o professor necessariamente precisa refletir sobre o seu fazer pedagógico sobre três dimensões: “conhecimento na ação, reflexão na ação, e reflexão sobre a ação”.

Esta reflexão caracteriza-se pelo momento em que, distanciando da ação, o profissional posiciona-se criticamente perante os problemas, normalmente a partir de uma descrição verbal dos mesmos e, ao refletir sobre

a reflexão-na-ação ocorrida, ele pode influir, alterar e elaborar novas ações. Esse momento é intencional, na medida em que o profissional é levado deliberadamente a reconstruir mentalmente a ação anterior, levando-o a progredir em seu desenvolvimento e ajudando-o a definir novas ações futuras, por meio de um conhecimento contextualizado.

Na acepção de Imbernón (2000), o conhecimento profissional está relacionado à especificidade da profissão docente. O autor entende que esse conhecimento é de natureza polivalente, dinâmico, construído e reconstruído de forma permanente no percurso profissional dos professores, na relação teoria/prática. Situa o conhecimento profissional docente como vital no processo de profissionalização docente e afirma: “Existe, é claro, um conhecimento pedagógico especializado unido à ação e, portanto, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização”.

O trabalho docente tem um caráter heterogêneo e complexo, exigindo que o professor possua habilidades de reflexão crítica sobre ele, percebendo suas possibilidades e suas limitações. Assim, o aprendizado docente se torna uma atividade dinâmica que se dá através do diálogo entre a ação e a reflexão. A realidade do processo de ensinar/aprender

requer, certamente, que o professor seja capaz de pensar criticamente sua intervenção pedagógica a fim de que possa, de forma competente, encontrar respostas criativas para os problemas e conflitos inerentes ao fazer docente. Conforme sugere Azzi (1999 p. 46), devido à heterogeneidade de seu trabalho, o professor está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

A maneira como esse professor enfrenta problemas complexos da vida escolar, resolve situações incertas e desconhecidas, experimenta hipóteses de trabalho, utiliza técnicas e instrumentos e reinventa estratégias e procedimentos estão intimamente ligados à sua oportunidade de refletir e intervir nessa mesma realidade o mais cedo possível, isto é, na sua formação inicial.

Lüdke (2001) destaca a importância de proporcionar a abertura de uma perspectiva que permita ao professor trabalhar com mais autonomia e poder lidar com as transformações cada vez mais aceleradas no mundo e na educação, citando a necessidade da realização da pesquisa pelo professor e de uma formação para esta. Têm sido debatido por vários pesquisadores da área a idéia da pesquisa

também ser realizada pelo professor da escola básica. Esta pesquisa é considerada diferente daquela da academia, mas isso não significa que seja hierarquicamente inferior. O desenvolvimento de uma pesquisa própria, que não se restringe apenas à sua prática, mas aos conhecimentos específicos de sua identidade disciplinar e aos saberes docentes próprios do campo, contribuirá decisivamente para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização, contribuição necessária para a valorização do trabalho docente.

Assim, as orientações atuais, que comungam a idéia de formar o professor-reflexivo/pesquisador, defendem a necessidade da pesquisa educacional ser também realizada pelo professor que atua nos níveis fundamental e médio, tornando-se constitutiva das próprias atividades docentes, definindo-se como condição de desenvolvimento profissional do professor e da melhoria da sua prática pedagógica (Schon, 1983, Zeichner, 1993).

Sacristán (1991) afirma que a perspectiva do professor reflexivo “coloca exigências mais complexas às reformas educativas, nomeadamente no que se refere a recurso de programas pontuais de formação e pressupõe o resgate da imagem do professor como intelectual.”

Na perspectiva de contribuir para a melhoria da formação docente, várias propostas

ênfatisam a idéia do professor-pesquisador e do professor-reflexivo. Portanto, mais do que incentivar a pesquisa na educação e propor que a pesquisa aconteça, juntamente aos processos educativos, quer-se uma nova relação no fazer educativo, na medida em que esse passe a ser visto como uma prática reflexiva que forja sujeitos prático-reflexivos. Para Nóvoa (1995, p. 25):

“A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.”

Muitos trabalhos têm enfatizado a importância da prática reflexiva em sala de aula (Schön, 2000; Zeichner, 1993; Zimmermann, 2003; Cunha, 2000). Zimmermann (2003) adverte que é a prática reflexiva que leva o professor ao conhecimento, à consciência e ao controle do que acontece em sua sala de aula. É, portanto, a partir da prática de ensino reflexiva que o professor poderá fazer a integração do seu conhecimento; é a reflexão-na-prática e reflexão-sobre-a-prática que permitirá o entrelaçamento de conhecimentos que caracterizam a prática docente. Os conhecimentos específicos, os pedagógicos e a

experiência podem propiciar uma interligação entre teoria-prática-teoria.

Conforme argumenta Dias-da-Silva (1998 p. 42) é necessário:

“A construção de professores críticos e reflexivos, de intelectuais engajados e capacitados para a construção da cidadania na sala de aula é um desafio emergente e imprescindível em qualquer tentativa conseqüente de transformação da escola. Favorecer, incentivar, estudar e/ou provocar as condições para que este desenvolvimento ocorra, capacitando os professores para enfrentar estes desafios, é tarefa que a universidade não pode (mais) se furtar”.

Para que ocorra a formação de um professor pesquisador reflexivo de sua prática docente, é necessária a criação de um ambiente favorável. Neste âmbito, a importância do estágio é muito discutida no processo de formação do professor (Pimenta, 2004; Silva, 2004), pois este deve ser um campo onde ocorra análise, investigação e interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso (interdisciplinaridades) e servindo, assim, como uma busca para responder às situações que desafiam o aluno estagiário na educação, e auxiliando o professor a reconhecer-se ou não na profissão.

A busca por um estágio que permita a introdução de uma nova proposta pedagógica que conjugue ensino e pesquisa é a busca pela melhoria dos cursos de licenciatura e está

diretamente vinculada a formação de um profissional mais capacitado para realizar a sua prática docente, de tal modo que o professor inicie e realize sua pesquisa educacional no ensino.

É o Estágio Supervisionado que deve assistir o futuro professor nesta tarefa de compreender esse complexo ambiente de trabalho que é a sala de aula. Assim, o principal objetivo do estágio é de que o aluno, futuro professor, aprenda a ensinar, tendo como fundamentação, a reflexão, que é uma imediata significação para a ação (Schön, 2000), o que possibilita a construção de uma atividade docente crítica. É a partir da reflexão que o futuro professor poderá entender os problemas da sala de aula, terá conhecimento, consciência e controle do que acontece em sua sala de aula e, assim, buscará soluções particulares. É trabalhando com as questões problemáticas do processo de ensino e aprendizagem que o futuro professor começará a entendê-las e solucioná-las.

A importância do estágio como eixo articulador para melhorar a formação inicial dos professores vem sendo muito discutida, principalmente no que consiste ao rompimento da dicotomia entre a teoria e a prática e na constituição do estágio como pesquisa para a elaboração de projetos coletivos de formação

do educador (Pimenta, Lima, 2004; Carvalho 2001; Silva, 2004).

Percebe-se assim a necessidade de se elaborar um programa de estágio que valorize práticas investigativas e reflexivas no mesmo; que culminem no desenvolvimento de projetos coletivos que envolvam licenciandos, professores universitários e do ensino médio, iniciando os estagiários na prática de pesquisa. Com isso, poderemos aproximar os licenciandos da realidade das escolas com a participação ampla nas atividades da mesma, capacitando-os para a tomada de decisões e desenvolvendo nos licenciandos uma estrutura profissional crítica e formadora de opinião em harmonia com a realidade sócio-econômica.

CONCLUSÃO

O professor em formação inicial não irá aprender a pesquisar, nem compreender a importância da pesquisa se ele não vivenciar a mesma em situações práticas que lhe propiciem tal aprendizado, sendo essencial a sua participação em todo o processo do fazer pesquisa, contando com a ajuda do 'outro' mais experiente, como nos alerta Maldaner (2000). Isso remete para a discussão sobre a necessária mediação a ser considerada na análise do aprender os passos do fazer pesquisa. Deste modo, torna-se evidente a necessidade de

inserir a pesquisa e práticas inovadoras de ensino na formação inicial de professores. É fundamental proporcionar uma formação onde, através da interação entre teoria e prática, procurar-se-á proporcionar aos futuros professores um encontro com a pesquisa na área de ensino, com os novos materiais de ensino, com novas abordagens de ensino de tal modo que eles vivenciem situações do ambiente escolar no sentido de eles próprios construírem sua prática docente.

Assim, se queremos que os futuros professores construam seu conhecimento sobre o ensino não podemos apresentar propostas didáticas acabadas, mas criar condições para que construam um trabalho que os conduzam, a partir de suas próprias concepções, a ampliar seus recursos e modificar suas idéias e atitudes de ensino.

Nesse contexto, a formação inicial constitui o começo ou a linha de largada da profissionalização e valorização docente. Associada à formação inicial tem-se a formação continuada, instância de prosseguimento, aprofundamento e atualização desta formação inicial. Ambas são o alicerce novo para edificar uma nova identidade profissional.

O desenvolvimento do conhecimento de “como ensinar” deve acontecer a partir do curso de formação de professores e deve continuar ao

longo da vida profissional, proporcionando a cada dia novas práticas de sala de aula.

Cabe então perguntar se nossos programas de formação de professores desenvolvem experiências apropriadas para que os futuros professores sejam capazes de refletir conscientemente para construir e reconstruir suas práticas. Isso lhes permitirá (re)estabelecer o seu papel, que não é somente o de “dar aula”, mas o de ser um profissional reflexivo e crítico, que deve ter um compromisso com a formação do aluno, tanto em nível intelectual quanto em nível humano.

Ser professor exige, necessariamente, assumir uma forma de continuar avançando em conhecimentos, pois essa atividade obriga a pensar permanentemente, questionar, indagar, reconstruir, isto é, tornar-se pesquisador para produzir conhecimentos. Tornar-se pesquisador, reflexivo e crítico, parece postura fundamental para ser professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W., TEITELBAUN, K. Esta o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 1991, v. 4, p. 62-73.
- AZZI, S. *Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*. In:

- Pimenta, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BRZEZINSKI, I. *Profissão Professor: Identidade e Profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.
- CARVALHO, A. M. P., GIL-PÉRES, D. *Formação de professores de ciências*. São Paulo: Cortez, v. 26, 1993.
- CARVALHO, A.M.P., GIL-PÉREZ, D. *O saber e o saber fazer do professor*. In *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. Castro, A. D. Carvalho, A. M. P. (org) São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2001.
- CUNHA, M.I. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papyrus, 2000.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. *Cadernos CEDES*, nº. 44, abril, 1998.
- ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991.
- FRIGOTTO, G. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In Fazenda, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GALINDO, W. L. W. A construção da identidade profissional docente. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 24, nº 2, 2004, p. 14-23.
- GUIMARÃES, V. S. *Formação de Professores - Saberes, Identidade e Profissão*. Campinas: Papyrus, 2004.
- IMBERNÓN, F. *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LÜDKE, M. (coord) *A complexa relação entre o professor e a pesquisa*. In: ANDRÉ, M. (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 1ª ed. Campinas:Papyrus, 2001, pg. 27-54.
- LÜDKE, M., BOING, L. B., Caminhos da Profissão e da Profissionalidade docentes, *Educação & Sociedade*., Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004, p. 1159-1180.
- MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química - professores/pesquisadores*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- NASCIMENTO, M. A. *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: FPCEUC, 2002.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PEREIRA, L. L. S., MARTINS, Z. I. O. *A identidade e a crise do profissional docente*. In Brzezinski, I. *Profissão professor: identidade e*

profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

PERRENOUD, P. *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. (org) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. *Educação, identidade e profissão docente*. In: PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. *Docência do ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G., LIMA, M. S. L., *Estágio e Docência*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

SACRISTÁN, J. G., *O Currículo – uma Reflexão sobre a Prática*. 3a. edição. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2000.

SILVA, G. M., RETONDO, C. G., *Implementação do novo curso de Licenciatura em Química no Departamento de Química da FFCLRP/USP*, apresentado no workshop: *A formação química e pedagógica nos cursos de graduação em química do país*, 30ª RASBQ, 2007.

SCHÖN, D. A. *The reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. Basic Books, New York, 1983.

SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 72-92.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, 2004, p. 525-545.

VILLA, F. G., *Crise do professorado, uma análise crítica*. Campinas: Papyrus, 1998.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZIMMERMANN, E. Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores, *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 20, no 1, 2003, p. 43-62.