

**OS PROCESSOS DE TORNAR-SE PROFESSORA:  
UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE\***

Luis Paulo Cruz Borges (UERJ)

**Resumo:** Neste texto, toma-se como problemática as concepções e experiências na formação docente relacionadas à identidade profissional, que é forjada entre duas instâncias formativas, a saber, a escola e a universidade. Pensando na atuação do magistério no âmbito escolar espera-se abordar as temáticas que emergiram dos depoimentos de onze professoras, em pesquisa realizada para o Mestrado em Educação (BORGES, 2011), que tinha como objeto de estudo investigar a circularidade de saberes entre a escola e a universidade pela formação de professores. Como referencial teórico utilizamos os estudos de Marcelo Garcia (1998; 2009; 2010), André (2008; 2010) e Charlot (2005; 2008), entre outros. Destacamos, como temáticas analíticas, o enamoramento pela profissão, o papel da família e a possibilidade de ascensão social pelo exercício do magistério. À guisa de conclusão do estudo, destacamos a contradição posta no âmbito da formação de professores, em que a identidade docente se dá por um processo de desenvolvimento profissional, envolvendo concepções e experiências de programas formativos que disputam sentido e poder nos processos de *tornar-se* professora.

**Palavras-chave:** identidade profissional – formação docente – experiências formativas - etnografia.

**PROCEDURES FOR BECOMING A TEACHER:  
A STUDY OF IDENTITY AND TEACHER TRAINING**

**Abstract:** In this text, it becomes as problematic the conceptions and experiences in teacher training related to professional identity that is forged between two formation instances, the school and the university. Expected to approach the issues that emerged from the eleven teachers' testimonies, thinking about the teaching proceeding at schools, accomplished to Master Education research (Borges, 2011) that had as an object of study to investigate the knowledge's circularity between the school and the university for teacher training. We used Marcelo Garcia (1998, 2009, 2010), Andrew (2008, 2010) and Charlot's (2005, 2008) theoretical studies, among others. We emphasize, as analytical issues, falling in love for the profession, the family role and the possibility of social ascension for teaching practice. In conclusion of this study we highlight the contradiction in the teachers training in which teachers' identity is for a professional development process, involving concepts and experiences of training programs that dispute meaning and power in the process of becoming a teacher.

**Keywords:** professional identity - teacher training - training experiences – ethnography.

---

\* Os resultados, parciais, desse trabalho foram apresentados no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) em Campinas/SP-2012.

**Introdução: anunciando a problemática do estudo**

Os estudos sobre formação inicial e continuada de professores e professoras vêm ganhando destaque nas pesquisas acadêmicas, a partir da ideia de desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2010; MARCELO GARCIA, 2010).

Marcelo Garcia (2010), em artigo publicado na *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, discute, de forma bastante intensa, aspectos do desenvolvimento profissional, da prática pedagógica e dos sentidos da experiência propostos no âmbito da formação do professorado. O autor evidencia que o conceito de profissão é socialmente construído, sendo este complexo e bastante difuso nas pesquisas nos campos da Educação e da Sociologia. No entanto, André (2010, p.175), na esteira do pensamento de Marcelo Garcia, evidencia que a preferência pela ideia de desenvolvimento profissional é justificada por acentuar a concepção profissional do ato de ensinar e a ação evolutiva e continuada da formação docente.

O referido conceito passa a ser entendido como “*um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional*” (MARCELO GARCIA, 2009, p.175). Mais uma vez André (2010), nos salienta o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional indicando, assim, a importância do planejamento no ato de ensinar e aprender na formação docente, ou seja, a relevância das ações didáticas no cotidiano escolar.

Aliado à discussão de profissionalização docente, temos o debate sobre identidade profissional. Segundo Marcelo Garcia (2010, p.18) “*a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se*

*consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo seu exercício profissional*". Desta forma, o autor nos alude para o fato de que a identidade profissional não é um resultado, somente, de uma titulação. É, antes de tudo, “*um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão*” (idem, p.18).

Pensar as identidades docentes, de certo modo, nos leva a perspectivar nosso olhar, também, para a ideia do ofício de ensinar, sua relação com as histórias de vida do professorado e seu contexto de atuação dentro do âmbito escolar (BRAGANÇA, 2011; ANDRÉ, 2008).

As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais. Existem identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional (MARCELO GARCIA, 2010, p. 19).

Sendo assim, trata-se de uma identidade que é coletiva, na medida em que é fruto do contexto e de uma socialização profissional, mas também é individual, tendo em vista que se relaciona com a história de cada sujeito, suas condições sociais, culturais e escolhas pessoais.

Como forma analítica, neste texto, toma-se como problemática as concepções e experiências na formação docente, relacionadas à identidade profissional, entre as duas instâncias formativas, a saber, a escola e a universidade. Nesse ínterim, problematizam-se as temáticas que emergiram das falas de onze professoras, por meio da atuação no magistério, no âmbito escolar, realizada para uma pesquisa de Mestrado em Educação (BORGES, 2011), que tinha como objeto de estudo investigar a circularidade de saberes entre a escola e a universidade pela formação de professores.

A pesquisa, de abordagem etnográfica, foi realizada em dois anos com professoras que cursaram o Normal, faziam ou tinham feito Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e tinham experiências como professoras na Educação Básica, compondo, no total, onze entrevistas. Suas vozes foram sendo escutadas e foi dado encaminhamento às etapas do itinerário da investigação, através da tematização dos dados, que não mais em uma perspectiva de dar voz ao sujeito, mas como forma de diálogo em colaboração (BORGES, 2011).

É pelo olhar do etnógrafo-pesquisador, que estranha o familiar, a escola e a universidade, que se procura dar sentido aos relatos, entrecruzando dados e tecendo interpretações. Segundo Lüdke e André (1986), o pesquisador ainda é o mais importante instrumento em pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. Por isso mesmo, parte-se da identidade profissional docente em sua condição relacional, ou seja, que ocorre em relação com o Outro. Só se é professor/a diante de alunos, por uma mediação didática. Percorremos o itinerário do que venha a ser o trabalho docente e como ocorre sua prática no cotidiano da escola, assim como as experiências formativas consideradas constitutivas desse ofício e de sua identidade profissional, que ocorrem entre a escola de Educação Básica e a Universidade.

### **A identidade profissional e os processos de tornar-se professora**

A palavra ofício é polissêmica. Mas, aliada ao qualificador “docente”, ganha um sentido de trabalho do/a professor/a. O ofício estava aliado a um *métier*, em um universo do artesão, de um jovem que aprende com seu mestre (CHARLOT, 2005). No que condiz à esfera do ofício docente, abordamos três eixos de análise, que são

articuladores entre si: a identidade profissional; o trabalho docente e as experiências formativas.

Perguntamos às professoras os motivos que as levaram a se decidirem pelo magistério, entre tantas possibilidades de uma carreira profissional. A partir de seus depoimentos, faremos uma reflexão sobre a ideia de tornar-se professora, evidenciando algumas ponderações acerca da temática.

De acordo com nossas entrevistadas, a decisão pelo magistério ocorre por diferentes razões e é permeada por relações diversas: o gostar de criança aparece na fala de três professoras; a família como propulsora da escolha pelo magistério aparece na fala de seis entrevistadas; a questão familiar relacionada com a necessidade de uma escolha profissional, ou seja, o magistério como um caminho para o trabalho aparece na fala de sete das onze entrevistadas. Apenas uma professora afirmou que se tornou docente por um ‘não querer’, como uma escolha sem rumo e sem objetivos específicos, e uma docente afirmou que escolheu a profissão pelo ‘prazer de ensinar’.

Para pensar a questão da identidade docente, temos os estudos de Marcelo Garcia (1998; 2009; 2010), como já mencionado, que abordam a temática relacionando as experiências individuais e profissionais do professorado. Em seu artigo de 2009, o autor indica algumas características, ou constantes, como denomina esse pesquisador, sobre a identidade profissional e sobre os desafios a serem enfrentados pelos professores.

Segundo o autor, as questões relacionadas à sociedade do conhecimento, à atividade profissional do magistério, à mediação didática em sala de aula, à cultura profissional, à necessidade da experiência, à crise da identidade docente, à relação

professor-aluno e aos entraves da gestão e da avaliação compõem o cenário da formação docente na atualidade.

Partindo do cenário formativo, o autor evidencia as constantes na identidade que versam sobre a percepção profissional, a própria ideia de complexidade, a crise profissional, a relação local e global, a questão da sociedade do ensinar e aprender e as novas demandas do mundo atual. Tais fatores são indicados aqui como os desafios do ofício docente.

Dentro desse contexto, Marcelo Garcia (2009) sinaliza 14 constantes, que poderiam ser mais, ou mesmo serem reagrupadas, mas a escolha é sugestiva para o desenvolvimento de um debate profícuo e de futuras reflexões. São elas:

*Milhares de horas como alunos não são gratuitas: a socialização prévia.* Existe uma socialização prévia no processo de formação docente, ou seja, indica-se, mais uma vez, que a longa trajetória que temos como alunos não é gratuita, ela auxilia na própria formação do tornar-se professor/a.

*As crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional.* Isso se dá através das experiências pessoais com o conhecimento formal, escolar e o de sala de aula, ou seja, o ambiente da escola também é encarado como um espaço formativo.

*O conteúdo que se ensina constrói identidade.* Nesse sentido, a multidimensionalidade proposta no primeiro segmento do Ensino Fundamental é um indicativo da complexidade das constantes na formação docente. O 'que' e o 'como' se ensina constituem a identidade docente. Mas, como pensar tais questões através dos campos disciplinares já consolidados e edificados? São desafios propostos.

*A fragmentação do conhecimento docente, em que alguns conhecimentos valem mais que outros.* Tal afirmativa nos leva a pensar nas separações existentes entre os

saberes populares e os eruditos, nos conhecimentos didáticos dos conteúdos escolares ao lado do conhecimento não sistematizado, nas pontes entre os significados do currículo formal e o currículo praticado, nas diversas realidades que perpassam o espaço-tempo escolar e na própria relação entre escola e universidade.

*Aprende-se a ensinar ensinando: o valor do conhecimento prático.* É nessa constante que vemos a questão valorativa do ensino, vislumbrando, assim, as relações entre teoria-prática, epistemologia da prática e práxis pedagógica.

*O isolamento: cada qual é senhor em sua aula.* Nesse sentido, a solidão e o isolamento no âmbito da sala de aula são constitutivos de uma identidade sem diálogos. Os egressos também permeiam esse contexto, por não terem, em sua grande maioria, com quem dialogar após a sua formação na universidade. É preciso repensar os estudos com os egressos e os papéis dados a esses no conjunto formativo da instituição em que se formaram.

*Os alunos e a motivação profissional.* A relação com os alunos é uma constante que auxilia na motivação e na colaboração das atividades em sala de aula. É no cotidiano das interações dos docentes com seus alunos que existe a possibilidade de mudança da prática educativa e mesmo do sentido que se dá ao ser professor/a. O gostar de criança e o prazer de ensinar em muito se relacionam com essa constante.

*A carreira docente: aquele que sai de sala de aula não volta.* Neste contexto, entende-se que o docente que sai da sala de aula não volta mais a ela. Sendo assim, a docência e sua relação com o trabalho permeiam todo o contexto da escola, mas estão imbricadas, aqui, as questões da saúde física e mental do docente. Também é possível constatar que, quando o/a professor/a assume o papel de coordenador ou supervisor, ele/a, em geral, não atua mais na sala de aula na condição de docente.

*Tudo depende do/a professor/a: os docentes como artesãos.* Neste tópico, o autor demonstra que a responsabilidade da sala de aula é sempre do/a professor/a; há uma hiper-responsabilização do docente em relação às condições do acesso ao ensino e à qualidade dele. Por isso mesmo, o docente é comparado a um artesão que “*constrói conhecimentos e habilidades e materiais da mesma forma como fazem os artesãos. Os professores trabalham sozinhos em sala de aula e acumulam sabedoria e saber-fazer*” (idem, p. 11).

*A ideia do docente como consumidor “fast-food” nas salas de aula.* Nesta constante, o autor traz à tona as instâncias políticas que encarregam de colocar o/a professor/a no papel de consumidor de políticas públicas, das ideias, das novas tecnologias da informação e comunicação. “*Assim, se traduz uma visão do docente como um aplicador de inovações que às vezes não entende e nas quais, evidentemente, não participou*” (idem, p. 12).

*A competência não reconhecida e a incompetência ignorada.* São demonstrados pontos nodais da formação, em que aparecem o estágio, o hábito de analisar a própria prática e as avaliações. Segundo o autor, existem inovações no cotidiano escolar que não ultrapassam os muros da escola; a competência não é reconhecida, mas existem docentes que se refugiam no isolamento, desenvolvendo seu trabalho de ensinar sem se preocupar como o direito de aprender do aluno, o que ele denomina de incompetência ignorada.

*O que fazemos com essas geringonças? Desconfiança ante as tecnologias.* A desconfiança em relação às tecnologias da informação e da comunicação permeia o campo educacional nesta nova era, pois elas se apresentam, muitas vezes, como formas



prontas e acabadas de utilização pedagógica em sala de aula. Mais uma vez, indica-se a passividade do docente frente às mudanças do ensino determinadas por outrem.

*A influência incompleta dos docentes.* A internet e a televisão ganharam força como instâncias de informação na atualidade, fazendo com que os docentes e a escola perdessem um papel importante na formação social dos sujeitos escolares, no que condiz à informação.

*Começar a ensinar: quanto mais difícil melhor.* Os primeiros anos do magistério são cruciais na formação identitária do/a professor/a. Por isso mesmo, torna-se urgente haver uma inserção profissional e uma tarefa definidora dos docentes: “*devem ensinar e devem aprender a ensinar*” (idem, p. 14).

São essas as 14 constantes de que Marcelo Garcia (2009) nos fala, colocando a formação docente em uma encruzilhada e propondo aos leitores novas perspectivas para se pensar as inovações existentes e a complexidade posta no ensino nos dias atuais.

O desafio, portanto é, transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades de nossas sociedades para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os alunos e alunas, adultos e adultas (idem, p. 139).

A partir dessa circunscrição, o texto nos leva a reflexões sobre quem são os professores que atuam na educação básica e como se dão os seus processos formativos. Neste sentido, é de suma importância pensar qual é a identidade do/a professor/a e como se dá sua atuação em sala de aula, e quais são os seus desafios como formador de geração. Charlot (2005, p. 95) evidencia que:

O que está, então, em jogo na formação não é somente uma relação de eficácia a uma tarefa, é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estrutura sua relação com o mundo, engendra certas maneiras de ‘ler’ as coisas, as pessoas e os

acontecimentos. Compreende-se que há aqui um ponto capital para se interrogar sobre a formação profissional dos professores.

Evocamos a fala da professora Beatriz, que traz à tona o processo de *tornar-se* professora, constituindo uma identidade profissional, através de um não querer, ou mesmo de um aparente desinteresse que a levou para o exercício do ofício docente. A pergunta intentava saber o porquê da escolha de *tornar-se* professora.

**Beatriz:** *Ai, essa é uma resposta engraçada, porque na verdade eu nunca quis ser professora. Até a minha 8ª série eu não queria ser professora, mas aí eu entrei nessa escola e lá tem vários cursos profissionalizantes. E aí quando eu saí da oitava série e fui para o ensino médio e eu tive que decidir que curso profissionalizante eu iria fazer. E a minha mãe que deu a ideia de eu fazer o Curso Normal porque seria um campo melhor de eu conseguir emprego assim que eu terminasse o ensino médio. Aí eu até gostei da ideia, gostava até de ser professora né, mas, na verdade eu queria outras coisas. No início eu achava que ia ser bailarina pro resto da minha vida e que ia ganhar dinheiro com isso pro resto da minha vida, porque eu danço desde os 5 anos, e aí eu achava isso. Aí eu comecei a fazer o Curso Normal e me apaixonei pelo curso, fiquei assim fascinada e aí acabei tendo a vontade de ser professora e não me imagino fazendo outra coisa de jeito nenhum.*

O discurso da professora Beatriz nos faz perceber um enamoramento com a profissão docente, ou seja, um processo em que existe um encantamento ou um deixar-se cativar pelo magistério. A ideia de enamorar-se pelo ofício docente já foi objeto de investigação de Matiz e Lopes (2009), estudo em que as autoras dissertam sobre a formação inicial e a vivência na inserção profissional de professoras principiantes.

Dessa forma, o “*enamoramento sobre a profissão parece ir germinando ao longo do tempo, e cada professora tem uma história diferente para contar sobre como tudo começou*” (MATIZ; LOPES, 2009, p. 1.420). É nesse narrar sua própria escolha profissional que encontramos pistas da constituição identitária do tornar-se professora, de uma construção da identidade profissional.

É no entendimento de profissionalidade que encontramos embates no que tange às concepções de formação e identidade docentes. O termo está relacionado à ideia de competências (LÜDKE; BOING, 2004), ou como especificidade da ação docente (SACRISTÁN, 1991). Segundo Ambrosetti e Almeida (2010, p. 190), existe uma relação dialética entre os termos de profissionalidade e profissionalização, entendendo que

(...) o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e as habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, o qual demanda a conquista de um espaço socialmente reconhecido e valorizado de autonomia favorável a essa constituição.

A professora Raquel evidencia a não lembrança na escolha do magistério como profissão. Mas também evoca, contraditoriamente, sua própria lembrança, ao falar da avó e da mãe como presenças fundamentais na escolha da profissão. As contradições são postas através dos sentidos que a linguagem lhes confere.

**Raquel:** *Eu era muito pequena quando eu decidi ser professora então na verdade, eu não lembro. Eu sei que... a minha avó sempre pergunta pra gente... não, minha avó falava assim “Jussara, a gente fica perguntando pras suas filhas o que elas vão ser... porque quanto mais cedo elas decidirem mais cedo elas estudam pra aquela área”. Então eu, que sou a mais velha, eu falava assim, “quero ser professora”, a minha irmã também falava “eu quero ser médica” e a minha irmã mais nova falava que queria ser policial. Então, todo o estudo que a minha mãe tentou fazer pra mim, me matricular, foi pra ser professora. Então, tudo o que tinha pra ser professora ela tentava me empurrar, a minha irmã Angelina a mesma coisa, tudo o que a minha mãe podia botar de curso de auxiliar de enfermagem, de medicina, a minha mãe tentava incentivar a minha irmã. Então, eu falei assim “quero ser professora”, só que eu fui até hoje.*

A professora Ana também se baseia em uma premissa familiar e compõe seu discurso a partir de uma relação com o humano, no caso em especial a criança. Mas as questões profissionais também ganham destaque, através da fala paterna e do ofício em

que se ganha dinheiro para subsistência. Todavia, a professora retoma em seu discurso uma subversão, ao afirmar que não basta a influência da família, é preciso gostar da profissão, criando, assim, uma identidade a partir dela.

*Ana: Primeiro pela influência familiar que a minha família inteira é de professores. Desde a minha tia, da minha mãe, minhas primas, a minha família inteira, então isso influenciou. Segundo porque eu acho que é uma área que propicia você a lidar com o humano, e eu gosto de lidar com essas relações humanas. E o fato também de estar envolvida com criança que é também uma área... São pessoas que eu gosto... Eu gosto de lidar com as crianças pelo que elas têm pra te trazer. Então, família, gostar de criança e de uma área... Porque também teve a influência do meu pai, meu pai sempre falou assim pra mim “ah você vai encontrar trabalho em qualquer lugar se você fizer Curso Normal, até em uma escolinha de quintal você vai poder ser professor, mesmo que não tenha inicialmente uma graduação, você vai poder... a profissão vai te levar pra frente. Por quê? Porque você vai ter seu dinheiro, se você não conseguir passar pra uma faculdade pública, vai conseguir se manter numa particular, porque assim, até então, não que meu pai não pudesse me bancar, mas ele disse assim “a independência em primeiro lugar”. E ali, acabou que isso aconteceu, se eu não fosse professora, por influência da família, do gostar, mas também tem muito daquilo, você tem que gostar, se você não gostar não adianta influência de pai, de mãe, de família inteira.*

É interessante destacar o panorama em que está imerso o sujeito professor, que, nesse contexto, versa sobre uma sociedade do conhecimento. As identidades e os desafios do professor dialogam com as ideias de Marcelo Garcia (2009; 2010) para pensarmos as complexidades existentes no cenário educativo atual. Tecemos esse diálogo acrescido com as palavras do professor Paulo Freire (2000), que nos levam a pensar a identidade docente em um processo de *tornar-se*, ação essa que vai se dando em um contexto histórico, político, social e cultural.

[...] Ninguém começa ser educador/educadora numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador/educadora ou marcado pra ser educador/educadora. A gente se faz educador/educadora, a gente se forma, como educador/educadora, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2000, p. 58).

### **À guisa de conclusão**

É mister pensar, no campo da formação docente, um programa que relacione as diversas dimensões do ensino, que contextualize a prática pedagógica em um cenário histórico-social, além de uma formação que ocorra levando-se em consideração as questões socioafetivas e profissional (CANDAU, 2006). Sendo assim, problematizamos, neste texto, as concepções e experiências sobre a identidade profissional docente pela ótica das próprias professoras.

Como nos fala Charlot (2008), o professor é um profissional da contradição. Por isso mesmo, podemos ponderar que o professor, nas sociedades contemporâneas, é entendido como um trabalhador imerso em contradições, que são reveladas ou não. Dessa forma, evidenciamos que o trabalho docente está posto em complexidade.

Os docentes, em nossa sociedade, vivem em uma encruzilhada de contradições no que se refere às questões das desigualdades sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais. Segundo Charlot (2008, p. 19) “*vão se multiplicando os discursos sobre a escola, mas também sobre os professores*”, discursos esses que são impregnados de ideologias, teorias, concepções de prática, enfim, de muitas ideias. No âmbito dessa pesquisa, foi possível apreender que o papel do professor a todo o tempo é colocado em xeque em alguns discursos na escola e também nas políticas públicas de formação, tal como vimos no município de São Gonçalo/RJ. No entanto, existem os movimentos contrários a tais perspectivas, como é o caso da luta sindical, que busca situar a docência como uma ação didática e política, cunhada de saberes-fazer, dentro do próprio contexto escolar (BORGES, 2011).

As contradições postas pela complexidade do mundo atual – no que se refere ao pesquisar, ao formar, ao estudar, ensinar e aprender e mesmo compreender – afetam o cotidiano da escola. Charlot (2008) nos fala em pontos específicos dessas ações, a saber: o professor como herói e/ou como vítima, o professor como culpado do fracasso escolar, o professor tradicional ou construtivista, o docente universalista ou o pluralista, o professor autoritário e/ou licencioso... Estas dimensões são reverberadas em aflições e constatações que as participantes desse estudo evidenciaram em suas falas e foram percebidas na observação participante no cotidiano da escola e nos encontros da Residência Pedagógica, programa de formação em serviço realizado para egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de professores da UERJ (BORGES, 2011), a Didática está nesse bojo.

Ao longo do itinerário dessa investigação, foi possível a emergência de um diálogo com outros autores e reflexões de cunho teórico-metodológico. O estudo de Freund (2009) nos ajuda a pensar que “sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível”, vamos tecendo saberes na pesquisa em educação e no exercício profissional do magistério, em nosso caso, a partir do ponto de vista da didática. É necessário pensar em novas abrangências para novas pesquisas, reconhecendo os limites desse estudo, em especial no que tange à identidade profissional.

Por fim, evidenciamos o papel da etnografia como abordagem que nos auxilia a perceber as diferenças e a descontinuidade, possibilitando entender que existem outras lógicas no cotidiano escolar e que o professor é sujeito na ação da pesquisa em educação, especificamente no que condiz à questão da formação docente. O papel do pesquisador ocorre ao aliar interesses, respeitando os sujeitos que permeiam a escola e fazendo uma mediação da linguagem científica com a linguagem existente no âmbito

escolar, por assim dizer, uma mediação entre a pesquisa e o ensino. Sendo assim, ao longo dessa investigação, foi possível estabelecer um tratado colaborativo, em que as teorias abordadas foram orientadas por questões humanas e éticas, relacionadas com a didática e seu papel na formação docente no Curso de Pedagogia.

### Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**, XIV ENDIPE, p.487-499, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.33, n.03, p.174-181, 2010.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. A constituição da profissionalidade de professoras de Educação Infantil. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L. (Orgs.). **Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Editora Univille, p. 187-206, 2010.

BORGES, L. P. C. **Tecendo diálogos & construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade**. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

BRAGANÇA, I. F. S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 02, p.157-164, 2011.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol.17, n.30, p.17-31, jul./dez., 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREUND, C. S. **Sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível: trabalho e vida de professores comprometidos com a profissão docente há mais de 30 anos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 25, n. 89, p. 1.159-1.181, 2004.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MARCELO GARCIA, C. A Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.03, n.03, p.11-49, 2010.

MATIZ, L.; LOPES, A. Áreas do saber, formação inicial e vivências de inserção profissional de professores principiantes: reflexões sobre dados exploratórios. Anais do X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. Braga: Universidade do Minho, p. 1.416-1.429, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991. p. 01-22.