

## REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS PERTINENTES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

NOVACOWSKI, Elaine Cristina Mateus<sup>1</sup>

VIEIRA, Odair Alves<sup>2</sup>

**Resumo:** Esse estudo teve como objetivo compartilhar e discutir aspectos pertinentes da formação docente: a constituição da identidade docente, a formação como profissão e reflexões teóricas sobre a formação inicial e a formação continuada. É o resultado de estudos compartilhados na disciplina Formação de Professores: concepções e práticas do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). Os autores propuseram a discussão sobre formação docente e apresentam reflexões teóricas iniciais sobre a temática da formação de professores devido as pesquisas que estão realizando estar em pleno desenvolvimento. Para tanto, os estudos sistematizados aqui se caracterizam pela abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico. As reflexões apresentadas foram embasadas nas contribuições de autores que discutem sobre formação de professores, como: Alarcão (1996, 2005); André (2016); Freire (1996); Garcia (1999); Gatti (2016); Imbernóm (2006, 2011); Nóvoa (1992, 2003, 2017); Pimenta (2005, 2009, 2012); Romanowski (2012); Tardif (2000, 2013, 2014); entre outros.

**Palavras-chave:** Formação Inicial; Formação Continuada; Identidade e Autonomia Docente.

### Contextualizando

Esse artigo tem como objetivo discutir aspectos pertinentes da formação docente, como a identidade docente e a formação como profissão. Também buscamos trazer reflexões teóricas sobre a formação inicial e continuada.

Consideramos para esse texto reflexões que estão relacionadas às nossas pesquisas em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que, em linhas gerais, investigam dois programas de formação, sendo o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ligado à formação inicial e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) voltado à formação continuada de professores alfabetizadores. No entanto, trazemos para a discussão apenas contributos teóricos iniciais das nossas pesquisas em andamento.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela UNEMAT, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc/UNEMAT. E-mail: elaine.novacowski@unemat.br

<sup>2</sup> Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia e mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc/UNEMAT. E-mail: odair.alves@unemat.br

Importante frisar que nossas pesquisas fazem parte do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Práticas Educacionais – GEFOPE, incluído à linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógica e dos estudos compartilhados na disciplina Formação de Professores: Concepções e Práticas.

A abordagem utilizada foi a pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfica. Para tanto, nos apoiamos nas contribuições de Alarcão (1996, 2005), André (2016), Freire (1996), Garcia (1999), Gatti (2016), Imbernóm (2006, 2011), Nóvoa (1992, 2003, 2017), Pimenta (2005, 2009, 2012), Romanowski (2012), Tardif (2000, 2013, 2014) e outros pesquisadores que investigam a formação inicial e continuada de professores.

Isso posto, primeiramente, discutiremos a formação docente e a constituição da identidade docente. Seguindo, apresentaremos a formação enquanto profissão. Por fim, exploraremos aspectos da formação inicial e continuada.

### **Formação de professores e a constituição da identidade docente**

Entendemos a identidade docente marcada por experiências que vão se constituindo no decorrer da formação e da profissão. Discutir sobre essa temática se faz necessário no sentido de pensarmos como e quando o professor se torna professor no decorrer do desenvolvimento efetivo de seu exercício e de sua formação.

Romanowski (2012, p. 18) explica que a identidade docente não é nata. A identidade é “construída tanto pelo indivíduo ao longo de sua vida como pelo coletivo de profissionais de uma determinada categoria de trabalhadores.” Às atividades que contribuem para a constituição da identidade “incluem-se as experiências realizadas no cotidiano, referenciadas, cultural e historicamente – no espaço social que unifica e corporifica.”

Para Romanowski (2012, p.20) esse processo de construção identitária vai ocorrendo através do desenvolvimento permanente, seja no coletivo e no individual, de acordo com o tempo socio histórico vivido. A autora ressalta que “entre os componentes da identidade docente está o conhecimento. Sendo objeto da relação entre o professor e aluno, permanentemente renovado, ampliado.”

De acordo com Pimenta (2012), a identidade profissional é construída a partir da sua importância social e da revisão de seus significados e de suas tradições. Porém, não é apenas isso, se constrói também a partir de reflexões práticas que se constituem culturalmente e que são significativas.

Nestes termos, Pimenta (2012, p. 20), aponta que a constituição de uma identidade profissional:

Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Como afirma Pimenta (2012), a identidade docente está intrinsecamente ligada a história de vida do professor e as inúmeras relações estabelecidas nesta história. Desta feita, um estudo realizado por Moita (2013) compreende que a identidade profissional está situada na problemática da identidade (pessoal), construída pelas experiências vividas e práticas desenvolvidas.

Essa construção da identidade docente está intimamente ligada à profissão docente. IZA (*et. all.* 2014), confirmam o que já explicamos anteriormente, a identidade como um processo contínuo de construção social de um sujeito que está historicamente situado. Para os autores “a presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz.” (IZA *et. all.* 2014, p. 276).

Desta feita, os autores esclarecem que esses requisitos são adquiridos pela formação escolar, pela formação inicial e continuada, experiências diversas e outros saberes. Entendemos assim, que essa construção ocorre antes dá/na formação inicial e segue por um contínuo, no decorrer do desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Concordamos com os autores ao afirmarem que a formação docente, seja ela inicial e/ou continuada, possibilita uma aproximação na medida em que uma é continuidade da ação da outra, em busca de uma formação sólida e de uma identidade profissional, o que favorece um processo de desenvolvimento permanente dos professores. Trata-se de uma formação inicial com uma proposta de formação de qualidade e uma parceria consolidada entre universidade e escola.

Com essa compreensão, a profissionalidade docente é apontada pelos autores a partir de três aspectos principais como “[...] o compromisso na formação de um futuro professor; assumir que tornar-se professor é uma ação complexa e; compreender que a docência implica

numa constante reflexão e investigação de sua própria prática.” (IZA *et. all.* 2014, p. 281-282).

A experiência e o saber da experiência é baseado na “vivência do professor em diversas situações, podendo ser profissionais e pessoais, ou seja, não é um saber hierárquico que emana das instituições de formação, nem de currículos” (IZA *et all.* 2014, p. 286), são saberes que são atualizados frequentemente conforme às necessidades que advém da prática docente. Neste sentido, Nóvoa (2017, p. 1130) chama a atenção para a profissão docente e afirma que esta não acaba no espaço profissional. A profissão docente “continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum.”

Compreendemos então, que ser professor, se identificar como professor “é conquistar uma posição no seio da profissão, mas também é tomar posição, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. *É aprender a intervir como professor.*” (Nóvoa, 2017, p. 1130), (*grifos do autor*).

Entendemos assim, que a formação docente, essa construção identitária presente no desenvolvimento profissional, a partir das perspectivas que IZA (*et all.* 2014) apontaram estão intimamente relacionadas e conforme afirma Nóvoa (2017, p. 1131) “a formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa”.

### **Formação de professores: a formação como profissão**

Conforme Nóvoa (2003), a função docente se estabeleceu inicialmente a partir do desenvolvimento de maneira não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos e leigos, sendo a origem da profissão docente o seio de algumas congregações religiosas.

A partir do século XIX a função desempenhada pelos professores, passou a ter status de trabalho, posteriormente a escola ter se tornado laica. Para este novo contexto social, a profissão docente foi gradualmente integrada a estrutura do Estado, deixando de ser uma atividade vocacional, se tornando uma relação de trabalho remunerado, junto ao serviço público. Segundo Tardif (2013), inicialmente as mulheres não tinham os mesmos benefícios em relação aos homens, sendo que apenas a partir do século XX, conquistaram ganhos significativos, obtendo condições de trabalho mais igualitárias, mas, em contrapartida as mesmas deveriam apresentar uma formação.

[...] ao passo que a formação se alonga progressivamente, passando do nível secundário ao nível terciário. Entretanto, como em qualquer profissão, a experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar. Nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares. (TARDIF, 2013, p. 557)

Quando nos propomos a refletir sobre a formação do professor enquanto profissão, não podemos ignorar sua trajetória escolar, suas vivências no ambiente onde futuramente estaria exercendo a profissão docente. Sobre essa formação escolar, Tardif (2000) nos alerta para o fato de que os professores, são profissionais que permaneceram imersos em seu futuro local de trabalho, salas de aula, por aproximadamente 16 anos antes de começar a trabalhar e, são essas vivências, materializadas por meio de conhecimentos anteriores, que resistem às mudanças nos cursos de formação e, conseqüentemente, em sua atuação profissional. Em situações, que exigem improvisação deste profissional, muitas vezes ele acaba reproduzindo padrões e práticas de seus professores da infância, sendo estas, nem sempre conscientes. A partir deste relato, podemos observar o quanto as vivências escolares, podem influenciar todo um percurso formativo e profissional.

Sobre este percurso, segundo Tardif (2014), desde as primeiras experiências profissionais, o professor enfrenta vários desafios e fases em sua carreira profissional, pois segundo o mesmo, alguns autores como Eddy (1971) e Veenman (1984), definem este primeiro contato como sendo um choque de realidade, de transição e de cultura, entendendo como um confronto inicial, com a complexa realidade do exercício da profissão, trazendo por meio de alguns autores situações corriqueiras deste ambiente profissional, tratando-se de um rito de passagem da condição de estudante à de professor. Inserido no ambiente escolar com algumas expectativas, que na maioria das vezes, são automaticamente confrontadas a partir do convívio com a hierarquização e costumes informais, junto ao grupo de professores, muitas vezes atuando em turmas de alunos que não correspondem as suas expectativas, dentre outras situações que o leve a questionar, sobre a escolha desta profissão, e sua permanência nesta carreira, em “choque com a realidade”. Estas circunstâncias observadas por Veenman (1984 *apud* Tardif, 2014, p. 85) ressaltam que “[...] o choque com o real se refere à assimilação de uma realidade complexa que se apresenta incessantemente diante do novo professor, todos os

dias que Deus dá. Essa realidade deve ser constantemente dominada, particularmente no momento em que se está começando a assumir suas funções no ensino.”

Ao professor são atribuídas muitas responsabilidades, e em relação ao acolhimento destes professores ingressantes no espaço escolar, nem sempre é motivador, sendo necessário conquistar a princípio o respeito e a confiança de seus colegas de trabalho, como de alunos e pais.

Neste sentido, Tardif (2014) afirma que os primeiros anos de carreira é “um período crítico de aprendizagem intensa da profissão”. A partir do ingresso deste profissional no ambiente escolar, o mesmo deve resistir aos desafios ali encontrados, se familiarizando com o trabalho diário, pois mesmo quando experiente, reconhecido pelo grupo de trabalho, as demandas sociais de uma sociedade em constante transformação, não proporcionam aos professores, condições para se acomodarem, em relação a sua autoformação e compromisso com uma formação contínua junto a seus pares.

Como vemos, os desafios são constantes por toda carreira, em relação às políticas educacionais, currículos elaborados sem a participação daqueles que vivencia o dia-a-dia da sala de aula, pouco se dá voz a este sendo responsabilizado pelos fracassos do ensino. Como assevera Tardif (2014, p. 41) “Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela.” Conforme ressalta o referido autor, estes profissionais, pouco podem opinar na elaboração e definição dos saberes relacionados a sua prática.

Sobre esta influência externa nos currículos, Imbernón (2006, p. 8) orienta que as instituições de educação, não devem se limitar a conhecimentos básicos dos conteúdos, socialização ou profissionalização. Elas precisam romper com a propagação de um conhecimento dominante. “Deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializam: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental”. Segundo o autor, é preciso fazê-lo mesmo quando o contexto envolva pobreza endêmica e população imbuída de analfabetismo cívico.

Neste sentido, para o autor o papel desses profissionais junto as instituições de ensino, seja de garantir uma educação que abranja as demais instâncias sociais, pois no contexto atual, o conhecimento não deve ser direcionado a uma determinada classe ou grupo, o mesmo deve abranger todos os níveis de forma democrática e inclusiva. Neste sentido, a formação inicial e continuada destes profissionais necessita ser abrangente, para dar conta dos

diversos desafios enfrentados no percurso na profissão docente. Sendo necessário trazer ao debate a complexidade da profissão, desenvolvida em contextos marcados por mudanças no âmbito social, científico, intelectual e cultural.

Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que têm reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações. Contextos sociais que condicionarão a educação e refletirão uma série de forças em conflito. As enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, também suas instituições. (IMBERNÓN, 2006, p. 9)

Neste sentido, a profissão docente anteriormente percebida como um ofício, atendia a uma sociedade, com suas expectativas e necessidades educacionais daquele determinado momento histórico, e, conseqüentemente, todas as mudanças que ocorram externa ou internamente na sociedade, refletem diretamente nas relações de ensino. De acordo com o autor, no percurso profissional há influência de setores da sociedade, onde desde a estrutura familiar, o mercado de trabalho, a economia, diferentes ideologias e classes sociais, a globalização, e acesso às informações, todo este cenário e suas contradições geram constantes desafios a profissão docente. Estas condições, exigem deste profissional, conhecimentos que adentram outras áreas do conhecimento, não se restringindo apenas a transmissão dos conteúdos.

A esse respeito, Imbernón (2006, p. 14) argumenta que “A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.”.

Desta forma, a profissão docente deve seguir alguns princípios e características profissionais, como desenvolver capacidades de reflexões em grupo, não apenas para aspectos de atuação técnica, mas também dos aspectos complexos que surgem das demandas sociais, políticas e educacionais, sendo um espaço de reflexão não apenas sobre as ciências, práticas pedagógicas ou didáticas, mas também de apreender a conviver com as mudanças e incertezas como nas demais profissões, conquistando sua necessária autonomia e protagonismo, produzindo e socializando saberes a partir das reflexões sobre as práticas vivenciadas.

## **A formação inicial de professores: contexto legal e reflexões teóricas**

Entendemos a formação docente como um processo complexo a ser pensado. Discutir esse processo formativo contribui para democratizar o acesso dos sujeitos à educação. Nesse sentido, trataremos nessa parte de reflexões teóricas sobre a formação inicial.

A formação inicial dos professores da educação básica é orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e pela Resolução n. 02 de 1 de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial ao nível superior. (BRASIL, 2015). Destacamos da LDBN n. 9.394, promulgada em 1996, os dispositivos que tratam da formação de professores, expressos nos artigos 62 e 63:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

Desta forma, a formação dos professores que atuarão na educação básica fica sob responsabilidade das Universidades e Institutos Superiores de Educação, sendo instituições com o papel de organizar os cursos de formação de professores, em formato de licenciatura plena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada foi instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 2015. (BRASIL, 2015). Essa resolução define “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas, e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.” (BRASIL, 2015, p. 2).

O decreto n.º 6.755/2009 que instituía a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério foi revogado pelo Decreto n.º 8.752/2016, que amplia a política nacional de formação para todos os profissionais da educação básica.

O artigo 1.º delibera que a Política Nacional de Formação de profissionais da educação básica tem como “finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.” (BRASIL, 2016). Nestes termos, deve estar em consonância com o Plano Nacional de Educação e com os planos decenais dos Estados, Distrito Federal e dos municípios.

Destacamos nos incisos I, II e VII do artigo 11 as estratégias que o Ministério da Educação precisa apoiar técnica ou financeiramente:

- I - cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura;
- II - cursos de formação inicial necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham; [...]
- VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica; [...] (BRASIL, 2016).

O artigo 12 também prevê como planejamento estratégico nacional programas e ações que se relacionam com a formação inicial como iniciativa de fomentar a iniciação à docência e apoio acadêmico aos licenciandos e licenciados bem como residência docente, que articule e estimule a integração entre teoria e prática. (incisos II e VIII). (BRASIL, 2016).

Dessa forma, ao pensar sobre quando acontece a formação inicial, já observamos que ocorre durante o curso de graduação, num contexto universitário. Romanowski (2012) explica que a formação inicial é aquela que ocorre durante a graduação, na Universidade, com as reflexões entre teoria e prática que o licenciando vivencia. De acordo com a autora, entre os desafios que temos na formação docente temos a política de formação inicial de professores, abrangendo os cursos de formação nos cursos de graduação.

Imbernón (2011) explica que a formação inicial oferece as bases que o futuro professor precisará para construir os conhecimentos pedagógicos que no futuro será utilizado em sua ação prática. De acordo com o autor, é preciso que a formação inicial prepare o futuro professor para ser possibilitado uma visão global da sua profissão.

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção,

cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

De acordo com Cabral (2010), a formação inicial cumpre o papel de oferecer aos futuros professores a aquisição de conhecimentos necessários para os desafios que a atividade docente requer. Nesse sentido, a formação inicial é a base que o professor precisa para durante o exercício da docência saiba administrar tais conhecimentos de modo que durante seu exercício contribua para seu contínuo desenvolvimento profissional.

Segundo Fontana e Guedes-Pinto (2012, p. 07) os licenciandos “trazem da fase inicial de sua formação uma leitura calcada nos modelos teóricos explicativos da realidade escolar dominantes na universidade, sem articulá-los à produção cotidiana da escola no seu ‘em se fazendo’.” (Grifos das autoras).

Zabala (1998, p. 65) explica que a formação inicial dos professores precisa estar ligada à prática da sala de aula, num diálogo constante entre a teoria com a prática. “No fundo, ensinar implica dominar habilidades, técnicas e estratégias de ensino, isto é, o domínio de procedimentos. Do mesmo modo que se aprende a dançar dançando, aprende-se a ensinar ensinando.”

Para Garcia (1999) é necessário que a formação de professores oportunize através de formação humana, condições de formar os professores como pessoas, compreendendo o seu verdadeiro papel na sociedade de modo que tenham uma postura crítico-reflexiva sobre o ensino que oferecerão e promovam uma formação para a cidadania. Da mesma forma, Gatti (2016) aponta que é preciso um olhar cuidadoso para a formação de professores no sentido de compreender que estes são agentes de transformação. Por isso, Antonio Nóvoa (2017) elucida que é importante repensar a formação de professores em programas coerentes que contribuam para o exercício da profissão docente.

Nesta direção, Marli André (2016) nos fala da articulação sólida que precisa ter entre universidade e escola com vistas a contribuir para que a formação de professores tenha também, na prática um olhar formativo que eleve para que o futuro professor construa suas bases a partir da teoria e prática, importantes para o desenvolvimento de sua profissão.

Assim, entendemos a formação inicial, um processo que precisa estar intrinsecamente ligada aos processos de reflexão entre a teoria e prática. Essa relação que tratamos entre universidade e escola se coloca como imprescindível no processo formativo do futuro professor e indica que precisamos de políticas públicas de formação docente que fomente e dê

continuidade de maneira que valorize a profissão docente, oferecendo condições de formação favoráveis para o exercício da aprendizagem docente.

### **Formação continuada de professores: a importância do processo de reflexão**

Na última década o tema sobre professor reflexivo movimentou muitos debates e compreensões diversas. Conforme Zeichner (1993, p. 15) os termos “*prático reflexivo e ensino reflexivo* tornaram-se *slogans* da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo.” Contudo, entre os pesquisadores, formadores e professores, houveram distintas interpretações do termo reflexão, e de outros termos que se aproximassem do que entendiam por reflexão, como “investigação pelos professores ou emancipação” o que dificultou o entendimento de seu significado.

Sobre este conceito, Alarcão (1996) em um capítulo do livro “Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão”, organizado por ela, “Ser professor reflexivo”, traz alguns questionamentos sobre o conceito. Ela indaga em seu segundo subtítulo, “é tempo de ser reflexivo?”, termo que considera de abrangência internacional nos discursos educativos, no final do século XX, nos alertando que devemos atentar e buscar compreender em que contexto histórico-social o termo foi colocado em evidência. Ela destaca a necessidade de antes de aderir a determinado conceito, aprofundar o devido conhecimento e análise crítica sobre o mesmo, argumentando que:

[...] esta atitude de submissão à moda retirar-nos-ia a nossa capacidade de decisão consciente e autônoma e faria de nós as ditas “coisas” se não nos concedêssemos o tempo e o esforço de caracterizar o sentido da expressão ser-se reflexivo na dimensão teórica da sua definição e na funcionalidade das suas implicações pragmáticas. (ALARCÃO, 1996, p. 174).

Neste sentido, toda e qualquer reforma educacional deve ser objeto de estudo e reflexão, pois caso contrário, correremos o risco de obtermos diversas formas de interpretação entre formadores, professores e demais envolvidos neste processo. Assim, é necessário determinado tempo para análise e avaliação, para que não passem pela condição de meros executores de ideias descontextualizadas e divergentes ao processo de formação dos professores e conseqüentemente dos alunos. Ou seja, antes de repetirmos um termo, ou um conceito, devemos compreendê-lo.

Segundo Alarcão (1996, p. 175), “reflexão” na interpretação de Jhon Dewey se traduz em:

[...] uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.

Conforme a autora, por meio da curiosidade, da ação investigativa e questionadora de seus próprios pensamentos, o ser reflexivo, passa de uma irracionalidade inerente a intuição à materialização do real, sendo esta experiência valorizada como fonte e gestão das aprendizagens. Para Alarcão (1996) a sequência de fracassos de algumas abordagens de formação com caráter tecnicista ou mecanicista que desconsideravam a reflexão, trouxe grandes frustrações, mas atualmente revalorizam os processos cognitivos, permitindo perceber estes sujeitos em processo de formação, de conhecer o próprio modo de conhecer.

Opondo-se a racionalidade técnica, a formação do professor segundo Pimenta (2009, p. 29), deve valorizar a prática reflexiva, entendendo este como um processo contínuo de investigação e autoformação, a partir da formação inicial e continuada reelaborando seus saberes em confronto às suas experiências práticas, sendo esse um processo coletivo de troca de experiências e reflexão, “*na e sobre*” as práticas. Tendo em vista outras situações tidas como desafios. Para a autora:

[...] trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores. (PIMENTA, 2009, p. 31).

Percebe-se que a formação docente precisa acompanhar desde os avanços tecnológicos, às questões políticas, sociais e culturais. Neste sentido, o professor precisa estar atento ao contexto e suas particularidades, sendo impactadas de forma direta ou indireta, o ambiente educativo. Pois, como contextualizou Nóvoa, (1992, p. 13) para Cole & Walker a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas

sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Assim:

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de 'stress' é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades. (Cole & Walker, 1989 *apud* Nóvoa, 1992, p. 15).

Conforme assegura os autores, as mudanças constantes que ocorrem no contexto educacional, oriundas de conjunturas políticas e sociais, causam um sentimento de instabilidade emocional e profissional. Assim, a profissão docente vivência um constante processo de reflexão sobre sua identidade e autonomia.

Sobre esse exercício reflexivo, é preciso pensar que a autonomia nos traz consequentemente, responsabilidade sobre a decisão tomada. Sobre este assunto, Alarcão (1996, p. 174), reforça que, “importa saber o que se entende por autonomia, pois por vezes atribui-se-lhe uma dimensão de liberdade esquecendo que a liberdade implica em responsabilidade.”

Assim, neste sentido deve estar ciente das decisões e possíveis consequências, tais decisões devem ser tomadas, a partir das experiências e informações, por meio dos saberes de referências que lhes dê sentido, pois quando temos como objeto de reflexão uma “ação”, uma atitude, um fenômeno, utilizamos “referentes conceituais que nos permita aprofundar o nível de conhecimento sobre a “ação”, sendo nesta interação que a mesma percebe a relação entre teoria-prática.

Em relação à formação contínua de professores, pensamos ser necessário que o mesmo reflita sobre sua experiência e atuação profissional, sobre os fundamentos que alicerça sua ação. Sobre esta articulação entre os saberes e a prática docente Pimenta (2005, p. 26) complementa que:

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Neste sentido, Tardif (2014, p. 115), reforça que os conhecimentos inerentes a formação docente, não teriam utilidade quando não aproximadas das situações concretas do trabalho docente, como o mesmo expressa. “Noutras palavras, aquilo que chamamos de pedagogia, de técnicas e de teorias pedagógicas, pouco importa a sua natureza, deve estar arrimado no processo concreto de trabalho dos professores, para poder ter alguma utilidade.”

Conforme, Alarcão (2005, p. 82-83), “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade.” A autora ainda complementa que, esta influência exercida pela atitude reflexiva do professor pode fazer com que os alunos se tornem reflexivos, a partir do exercício das problemáticas propostas pelo professor, como na forma de avaliação e reflexão sobre as ações desenvolvidas.

A reflexão do professor se faz necessária, em meio as formações continuadas e durante o desenvolvimento de suas práticas, a partir da realidade vivenciada, como já mencionado anteriormente, não acomodando com modelos externos à sua realidade, sendo importante seu papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico por refletirem, segundo Alarcão (1996, p. 176):

[...] de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Neste sentido, o professor reflexivo reflete sobre sua prática, confrontando suas ações às literaturas de forma crítica, permitindo ao mesmo compreender a realidade, a partir de seu contexto, proporcionando segurança nas decisões relacionadas a sua prática. Este exercício de reflexão é o movimento complementar entre teoria e prática. Segundo Freire (1996 p. 38), “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.” Sendo a reflexão segundo o autor a possibilidade de partir da curiosidade ingênua a uma percepção crítica da

realidade, possibilitando o movimento realizado entre o “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”.

Nesse sentido, essa reflexão crítica permanente deve nortear as práticas docentes como também permear as formações continuadas dos professores que buscam a transformação por meio de suas práticas educativas.

### **Reflexões em curso**

Esse texto buscou discutir a formação de professores e alguns pressupostos ligados a ela. Refletimos sobre a constituição da identidade docente que se dá por meio de um processo que defendemos ser complexo e que vai se constituindo à medida que o professor se vê experienciando a profissão docente, onde lida com os conhecimentos teóricos e práticas no desenvolvimento profissional.

Procuramos contextualizar a formação docente enquanto profissão. Concordamos com os autores que apresentamos que explicam que a profissão docente precisa seguir princípios profissionais para firmar e afirmar a profissão docente, como o desenvolvimento da capacidade de reflexões coletivas, bem como a saber lidar com as mudanças contínuas que a profissão docente requer, construindo e valorizando a autonomia docente.

Tratamos de discutir aspectos legais e teóricos da formação inicial que se faz pertinente compreender para entendermos o processo da identidade docente e da profissão docente. Por fim contextualizamos a importância do processo da reflexão na formação continuada.

Como afirmamos no início, esse texto se insere como estudos iniciais de duas pesquisas em andamento que discutirão a formação inicial através do fomento de ações do PIBID e a formação continuada a partir do PNAIC. Nesse sentido, apresentamos estudos preliminares que estamos realizando que serão certamente aprofundados no decorrer do desenvolvimento das pesquisas.

## **THEORETICAL REFLECTIONS ON TEACHER EDUCATION: RELEVANT ASPECTS ABOUT INITIAL AND CONTINUING EDUCATION**

**Abstract:** This study aimed to share and discuss relevant aspects of teacher training: the constitution of teaching identity, training as a profession and theoretical reflections on initial training and continuing education. It is the result of shared studies in the discipline Teacher Training: conceptions and practices of the Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso (UNEMAT). The authors proposed a discussion on teacher training and present initial theoretical reflections on the subject of teacher training because the research they are carrying out is in full development. Therefore, the studies systematized here are characterized by a qualitative approach, with a bibliographic nature. The reflections presented were based on the contributions of authors who discuss teacher training, such as: Alarcão (1996, 2005); Andrew (2016); Freire (1996); Garcia (1999); Gatti (2016); Imbernom (2006, 2011); Nóvoa (1992, 2003, 2017); Pepper (2005, 2009, 2012); Romanowski (2012); Tardif (2000, 2013, 2014); among others.

**Keywords:** Initial Formation; Continuing Training; Identity and Teacher Autonomy.

## Referências

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Ser professor reflexivo**. In: ALARCÃO, I. S. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

ANDRÉ, Marli. **Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional**. In: ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 2015. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).> Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: 2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19)>. Acesso em 12 fev. 2022.

CABRAL, G. R. Programa de formação continuada de professores: Pró-Letramento em ação. 2010. 130f. **Dissertação de Mestrado em Educação** – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. – 6. ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IZA, Dijanes Fernanda Vedovatto. BENITES, Larissa Cerignoni. SANCHES NETO, Luiz. CYRINO, Marina. ANANIAS, Elisângela Venâncio. ARNOSTI, Rebeca Possobom. SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v.8, n.2, p. 273-292, 2014.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto editora, 2013.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. In: NÓVOA, A. (org.), Daniel Hameline, J. Gimeno Sacristan, José M. Esteve, Peter Woods, Maria Helena Cavaco. Porto Editora, 2ª ed. 2003.

NÓVOA, António. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. Textos de Edson Nascimento Campos... [et al]; Selma Garrido Pimenta(organização) – 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009 – (Saberes da docência).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, Jan/Fev/ Mar/ Abr., 2000.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, vol. 34, núm. 123, abril-junio, 2013, pp. 551-571 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos da análise. In: ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. (1993). **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas** (trad.). Lisboa: EDUCA.

Recebido em: 15/04/2022

Aprovado em: 25/05/2022