



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 28/12/2024

Aceito em: 22/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

Reflexões sobre formação docente: o complexo processo de tornar-se professor

Reflections on teacher training: the complex process of becoming a teacher

Reflexiones sobre la formación del profesorado: el complejo proceso de convertirse en profesor

Luciana Bandeira Barcelos¹

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe19051>

Resumo: Este ensaio teórico visa fomentar o debate e a reflexão sobre formação docente e os fatores que a influenciam, com foco sobre o processo de construção da identidade docente — o modo como o indivíduo constitui-se professor, articulando saberes ao longo de sua formação e no exercício de sua profissão. Reflito, a partir da revisão do referencial teórico que consubstanciou os modelos de formação docente em curso no país nos últimos anos, sobre o processo de formação inicial e continuada de professores, levado a termo por nós, professores formadores, e sobre possíveis consequências deste modo de formação. Organizo a reflexão considerando as seguintes questões: A formação inicial e continuada de um professor influencia seu fazer diário e o modo como constitui sua identidade docente? Essa formação determina este fazer e as relações que o docente estabelece no exercício da docência? Que outros fatores exercem influência na constituição da identidade docente? Na tentativa de responder à essas questões, tomando por base o referencial consultado, é possível inferir que no complexo processo de se tornar professor, muitas questões estão envolvidas, assim como muitas são as dificuldades enfrentadas. Ambas precisam ser consideradas quando da elaboração de propostas de formação docente, seja inicial ou continuada. Pensar a formação docente implica muito mais que apenas considerar pressupostos teórico metodológicos. Há que se considerar o espaço em que se desenvolve a ação educativa, os indivíduos envolvidos no processo, e as relações que se estabelecem entre os indivíduos e o conhecimento.

Palavras-chave: Formação docente. Construção da identidade docente. Saberes teóricos e práticos. Exercício da profissão docente.

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Adjunta no Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada, da Faculdade de Educação – Campus Maracanã - da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3606617625830142>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8985-4587>. Contato: lubarcelosj@gmail.com



Abstract: This theoretical essay aims to encourage debate and reflection on teacher training and the factors that influence it, with a focus on the process of building a teacher's identity - the way in which an individual becomes a teacher, articulating knowledge throughout their training and in the exercise of their profession. Based on a review of the theoretical framework that has underpinned the models of teacher training underway in the country in recent years, I reflect on the process of initial and continuing teacher training carried out by us, teacher trainers, and on the possible consequences of this form of training. I'm organizing this reflection around the following questions: Does a teacher's initial and ongoing training influence their daily work and the way they constitute their teaching identity? Does this training determine what they do and the relationships they establish in the course of teaching? What other factors influence the constitution of a teacher's identity? In an attempt to answer these questions, based on the references consulted, it is possible to infer that the complex process of becoming a teacher involves many issues, as well as many difficulties. Both need to be considered when drawing up proposals for teacher training, whether initial or continuing. Thinking about teacher training involves much more than just considering theoretical and methodological assumptions. We have to consider the space in which the educational action takes place, the individuals involved in the process, and the relationships that are established between individuals and knowledge.

Keywords: Teacher training. Construction of teacher identity. Theoretical and practical knowledge. The teaching profession.

Resumen: Este ensayo teórico pretende fomentar el debate y la reflexión sobre la formación del profesorado y los factores que influyen en ella, centrándose en el proceso de construcción de la identidad docente, la forma en que un individuo se convierte en profesor, articulando conocimientos a lo largo de su formación y en el ejercicio de su profesión. A partir de una revisión del marco teórico que ha sustentado los modelos de formación docente en marcha en el país en los últimos años, reflexiono sobre el proceso de formación docente inicial y continua que llevamos a cabo los formadores de docentes y las posibles consecuencias de esta forma de formación. Organizo esta reflexión en torno a las siguientes preguntas: ¿Influye la formación inicial y permanente de un profesor en su trabajo diario y en la forma en que constituye su identidad docente? ¿Determina esta formación lo que hace y las relaciones que establece en el ejercicio de la docencia? ¿Qué otros factores influyen en la constitución de la identidad de un profesor? En el intento de responder a estas preguntas, a partir de las referencias consultadas, es posible inferir que el complejo proceso de convertirse en profesor implica muchas cuestiones, así como muchas dificultades. Ambas deben ser consideradas a la hora de elaborar propuestas de formación docente, ya sea inicial o continua. Pensar la formación del profesorado implica mucho más que considerar los supuestos teóricos y metodológicos. Hay que considerar el espacio en el que se desarrolla la acción educativa, los individuos implicados en el proceso y las relaciones que se establecen entre los individuos y el conocimiento.

Palabras clave: Formación del profesorado. Construcción de la identidad docente. Conocimientos teóricos y prácticos. La profesión docente.

1 INTRODUÇÃO

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.

Boniteza que se esvai de minha de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 1997).



Refletir sobre os contextos formativos em que se dá a formação docente, significa ingressar em uma rede intrincada de proposições. É ver-se em meio a um emaranhado de políticas, teorias e práticas diversas, entremeadas por experiências trilhadas e narrativas tecidas por professores iniciantes e por formadores de professores, no diálogo escola-universidade e vice-versa e em sua inserção profissional.

Nesse sentido, o propósito deste ensaio teórico é refletir sobre formação docente, os fatores que a influenciam, com foco sobre o processo de construção da identidade docente — o modo como o indivíduo constitui-se professor, articulando saberes ao longo de sua formação e no exercício de sua profissão.

Questões que influenciam o fazer diário e as relações que se estabelecem entre docentes e seus formadores, no *espaçotempo* em que se se estabelecem essas relações e entre o conhecimento que se constrói nessa relação.

De que maneira, nós professores, construímos nossa identidade docente? Que elementos estão envolvidos nesse processo? Como nos tornamos docentes, seja em que nível de ensino for?

A maneira como encaramos tal situação, diz muito sobre nossa visão de educação e conseqüentemente sobre a formação do profissional que atua nesse setor.

Formar um professor capaz de agir contra o desencanto que muitas vezes o consome e imobiliza, capaz de “brigar pela boniteza de sua prática”, como Freire (1997) anuncia, implica muito mais do que apenas propiciar o acesso ao instrumental teórico metodológico necessário ao exercício de sua profissão.

Considerando que o professor lida em seu fazer diário com outros seres humanos, inconclusos, inacabados e em constante processo de formação, e com o conhecimento historicamente construído pela humanidade, sendo ele sujeito como todos os outros a imprevisibilidade que caracteriza o agir humano, devemos considerar o impacto e as possíveis marcas deixadas por suas decisões em si mesmo e nos sujeitos que com ele compartilham este processo.

O professor trabalha em um *lócus* em constante mudança, e que sofre influência dos indivíduos que o integram e dos indivíduos e instituições que o cercam, visto não se tratar de um local neutro e isolado da sociedade.

Um *lócus* sobre o qual pairam as mais diversas expectativas e incompreensões, constantemente no centro de discussões que nem sempre consideram quais seriam seus reais objetivos e intencionalidades, ou que, na maioria das vezes, se utilizam dessas incompreensões para desvirtuar seus objetivos.



Não amiúde, ao utilizar a palavra “educação”, em qualquer circunstância, automaticamente nossos ouvintes a traduzem como “escola”, como se educação, conceito amplo e que não carece de complemento, pudesse ser reduzido ao que se efetiva em um espaço escolar, por mais bem intencionado e organizado que seja.

Em uma visão arendtiana da educação, a função da escola não é ensinar o que vai ser “útil” ou o que você vai “usar na vida”. Essa visão utilitarista de educação, além de pobre, é bastante perigosa.

A educação tem como finalidade transmitir para as novas gerações, os principiantes ou recém-chegados em um mundo que lhes é anterior, o legado da tradição científica, filosófica, cultural, artística, ética e política construído por aqueles que nos antecederam.

Essa “transmissão”, não se dá apenas nos espaços escolares. E enseja uma imensa possibilidade de mudança, considerando o agir humano, que adquire sentido com o discurso que a acompanha, e suas características — a ilimitabilidade, ou seja a capacidade de “romper limites e transpor todas as fronteiras” (Arendt, 2015, p. 236) e a imprevisibilidade, ou seja a incapacidade de revelar de antemão todos as consequências de uma ação que se inicia, pois “a ação só se revela plenamente para o contador de histórias, ou seja, para o olhar retrospectivo do historiador” (Arendt, 2015, p. 238).

Costumo dizer que me tornei professora por acreditar na possibilidade de mudança que a profissão enseja, ao lidar com seres humanos, inconclusos, incompletos, em permanente formação, capazes de fazer emergir o novo, tal como afirmou Freire, ao longo de toda sua obra.

Arendt (2015, p. 219) compartilha esse entendimento, pois considera que “por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir”, e aponta esse agir como prenhe de possibilidades imprevistas e ilimitadas, típicas da condição humana.

A capacidade humana de agir implica esperar do homem o inesperado, considerar, “que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável”. (Arendt, 2015, p. 220).

Segundo a autora, o “novo sempre acontece em oposição à esmagadora possibilidade das leis estatísticas e à sua probabilidade [...] o novo sempre aparece na forma de um milagre”, como algo que não se espera.

Esse “milagre” se faz visível em todos os espaços compartilhados por humanos, em especial naqueles a quem se ensejam relações de aprendizagem. E aqui destaco a “emergência” desse novo nos espaços de formação e de exercício docente, se insurgindo e ressignificando práticas e teorias cristalizadas nestes espaços e no ideário docente.



A escola, em termos arendtianos, faz a iniciação das gerações mais novas em um mundo já constituído e que carrega o potencial de recomeçar em razão de cada criança que nasce. Cada nascimento institui no mundo um recomeço, uma novidade.

Nesse sentido, a escola deverá fazer, com todo cuidado e responsabilidade que os mais novos exigem, e com o auxílio de todas as esferas da sociedade, a passagem da esfera privada (família) para a esfera pública (polis), educando os recém-chegados para que possam viver com os outros, para a liberdade e compromisso com o mundo.

Ou seja, deve contribuir para a emancipação desses sujeitos, de modo que possam inserir-se livre e conscientemente na sociedade a que pertencem.

Pôr em ação práticas que busquem a superação de situações que põem em risco o processo de emancipação dos indivíduos, deve ser o objetivo de cada professor, porém, muito são os conflitos e as dúvidas que permeiam as discussões sobre essas práticas, muitos são os processos de indução docente e de desvelamento de uma diversidade de modos de ser, aprender, fazer e saber.

O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? A quem ensinar? Como articular uma diversidade de modos de ser, aprender, fazer e saber, saberes teóricos e práticos presentes no cotidiano escolar, e promover a formação docente e discente? Como identificar usos e desusos desses saberes, postos em prática por seus usuários?

Estas são questões presentes em toda proposta de formação docente, seja inicial e/ou continuada, e a resposta dada à essas questões, traduz nossa concepção sobre educação e escola, e define, de certa maneira, a concepção que temos sobre os atos de ensinar e aprender.

Considerando as transformações e as contradições existentes na sociedade, faz-se necessário refletir sobre a formação docente, os fatores que a influenciam e especialmente sobre o processo de construção da identidade docente, o modo como o indivíduo constitui-se professor, articulando saberes ao longo de sua formação e no exercício de sua profissão.

Para lidar com a complexidade de situações que permeiam o ambiente escolar e o influenciam, é necessário um profissional capaz não apenas de compartilhar conhecimentos e mediar o processo de aprendizagem dos estudantes, mas de compreender as relações que se efetivam neste ambiente e o próprio modo de organização do sistema escolar, a intencionalidade de tais relações e as consequências advindas delas.

Face a necessidade de superarmos um modelo educacional ainda excludente e determinista, que gera em grande parte o fracasso e a evasão escolar, e sem necessariamente atribuir ao professor a responsabilidade por este processo, em muitos aspectos estrutural, faz-se necessário um professor capaz de identificar problemas e



conflitos, problematizá-los e utilizá-los para a construção do conhecimento, visto como passaporte para a emancipação dos indivíduos.

Educar para intervir no mundo (Freire, 1997) é o principal desafio dos educadores do nosso tempo.

Para dar conta da complexidade que habita o ambiente escolar, uma formação pautada apenas em princípios teóricos ou em ações empíricas não é suficiente. Compreender o modo pelo qual professores constroem sua identidade docente, seja em que nível de ensino for, ajuda a pensar estratégias para intervir e (re)orientar processos de formação docente em curso.

Reflito, a partir da revisão do referencial teórico que consubstanciou os modelos de formação docente em curso no país nos últimos anos, sobre o processo de formação inicial e continuada de professores, levado a termo por nós, professores formadores, e sobre possíveis consequências deste modo de formação.

Organizo a reflexão considerando as seguintes questões: A formação inicial e continuada de um professor influencia seu fazer diário e o modo como constitui sua identidade docente? Essa formação determina este fazer e as relações que o docente estabelece no exercício da docência? Que outros fatores exercem influência na constituição da identidade docente?

2. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

O conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque contenha diretrizes concretas válidas para “hoje e amanhã”, mas porque permite realizar uma autêntica análise da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas em seu trabalho, bem como a superá-las de maneira criativa. (Suchodolski, 1979, *apud* Pimenta, 2018, pág.11).

Tomando a epígrafe como premissa, entendo que considerar o conhecimento da ciência pedagógica em seus aspectos práticos e teóricos é primordial à formação docente.

A ideia do estudo sistemático do conhecimento aliado à reflexão sobre a ação diária como meio para uma melhor compreensão e intervenção no cotidiano escolar, são fundamentais para a superação de um modelo tradicional de formação docente, que ainda privilegia aspectos dicotomizados da relação teoria-prática e que tem se mostrado ineficaz ao não atender as necessidades da sociedade na qual a escola se insere.

Refletir sobre o processo de formação docente, os fatores que a influenciam e a maneira como o indivíduo constrói sua identidade docente, ou seja, como constitui-se



professor, é fundamental em uma sociedade em processo acelerado de mudanças e que exige cada vez mais do profissional de educação.

Formar-se em meio e para a mudança e a incerteza, é apenas um dos temores de cada indivíduo que opta por essa profissão, e como professora formadora de futuros docentes, me vejo na mesma situação, ao fazer as opções necessárias ao orientar o percurso formativo de futuros pedagogos.

Exige-se do professor a responsabilidade por aqueles a quem se propõe a ensinar, mas ao mesmo tempo não se propicia a esse professor subsídios que consubstanciem sua prática e lhe permitam agir consciente e reflexivamente.

Daí a necessidade de se colocar em discussão um modelo de formação cristalizado no ideário docente — e por mim vivenciado em minha formação inicial, tanto durante o curso normal, quanto ao longo da licenciatura em pedagogia —, buscando compreender os fatores que proporcionaram seu surgimento e posterior estabelecimento, refletindo sobre possíveis consequências de sua utilização em processos de formação inicial e continuada de professores.

Porém, antes de pensar na formação de educadores, há que se refletir sobre as características intrínsecas ao ser humano, sua inventividade e imprevisibilidade que o levam a um contínuo movimento.

Tal destaque se faz necessário porque a educação, compreendida sob a perspectiva do formação humana — que por ser humana é ininterrupta e inacabada, e se estende ao longo de toda a vida, por todos os espaços de convivência humana, em um *continuum* de experiências e aprendizados — e, mais especificamente a formação docente, estão inseridas em contexto mais amplo, que envolve aspectos históricos, filosóficos, políticos, sociais, econômicos e culturais, que se relacionam com a evolução do pensamento humano e são diretamente influenciados por todos esses fatores.

No dizer de Freire (1975, *apud* Matos, 2003):

Nunca será demasiado falar em torno dos homens, como os únicos seres, entre os inconclusos, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue dos animais, incapazes de separa-se de sua atividade (p.277).

Se por um lado, essa inconstância o faz progredir, expandir-se, abrir novos horizontes, por outro lado, contribui para que ele nem sempre perceba que uma ideia nova não é necessariamente uma boa ideia. O homem se mostra ávido em substituir ideias,



considerando o novo como bom e o velho como ultrapassado, superado e facilmente substituível.

A simples oposição passado/velho e presente/novo, não nos leva à lugar algum, uma vez que o presente não é constituído apenas pelo novo. O que temos no presente, é fruto do aprendizado que realizamos a partir do passado e não considerar a importância do passado na constituição do novo significa ignorar os aspectos evolutivos e involutivos do pensamento humano.

No dizer de Albuquerque Junior:

Aprendemos que é o presente que interroga o passado e o conecta com a nossa vida, com suas problemáticas; o passado, como a história, é uma invenção do presente [...] passado que está longe de estar morto, de estar acabado, passado que é parte do próprio presente. No rio, como na história, águas passadas movem moinhos e destinos. (2007, p. 31).

Se o passado é parte do presente, e ajuda a entendê-lo e reconstruí-lo, o presente é também um campo complexo de ações humanas, novas ou reiteradas, que (re)constróem sentidos, compreensões e práticas presentes e passadas, pela impossibilidade de “ler” o passado sem a mescla que constitui o presente.

Neste contexto, educadores encarnam a difícil tarefa de equilibrar-se, dialogando e construindo “pontes” e caminhos alternativos, passíveis de aplicação presente e não apenas futura. O profissional que formamos hoje, está sujeito às vicissitudes do presente e suas ações terão implicações no futuro que desejamos para a educação e para os sujeitos envolvidos no processo educacional.

A profissão docente, de acordo com Lantier (1984, *apud* Imbernón, 2017, p.29), “se moverá então em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais (que alguns autores chamam acadêmicas) e na estrutura de participação social”.

Enquanto espaços inseridos na sociedade, as instituições formadoras de professores são influenciadas por eventos ocorridos na sociedade, refletindo em seu interior demandas do tempo *presentepassadofuturo*, e se organizando para atendê-las.

2.1 Princípios que nortearam a formação docente ao longo da nossa história: de onde partimos?

Na tentativa de compreender o modo como professores constroem sua identidade docente e identificar os princípios que nortearam sua formação ao longo da nossa história, empreendi uma busca sistematizada por artigos publicados em revistas, a fim de realizar a revisão metodológica necessária à construção deste ensaio teórico, considerando os



seguintes descritores: formação docente, construção da identidade docente, saberes teóricos e práticos, exercício da profissão docente.

A busca retornou uma série de artigos que discutiam a temática de modo bem abrangente, tornando necessária uma primeira categorização, levada a termo a partir da leitura dos títulos de cada artigo, na busca por alguma relação com as questões em discussão/investigadas.

Selecionados os artigos que apresentavam, a partir de seus títulos, uma aproximação com a temática e com os descritores estabelecidos, baixei e li os resumos e fiz nova categorização, mais fidedigna, por assim dizer, observando-se especificamente os descritores inicialmente propostos.

Finalmente, fiz a leitura dos artigos que considerei pertinentes e a partir da análise de suas bibliografias, encontrei outras referências, de livros e capítulos de livros, que se juntaram para compor e fundamentar essa reflexão.

Considerando o referencial encontrado, posso afirmar que diferentes princípios nortearam a formação docente ao longo da nossa história (cf. Amaral, 2002; Guarnierl, 1997; Jarmendia, 2003; Nóvoa, 1995), em maioria oriundos de demandas da sociedade e de sua intencionalidade pela formação de um sujeito “adequado” à suas necessidades, um profissional capaz de implementar o modelo de sociedade previsto por aqueles que detinham o poder.

O primeiro princípio observado, o da racionalidade técnica, priorizava o enfoque teórico, pautado a partir de um modelo pré-estabelecido, considerado adequado para atestar a normalidade do sujeito que se dispunha a formar.

Um modelo pautado na aplicação de técnicas pensadas a partir de situações ideais, dissociadas da realidade e do cotidiano escolar, sem nenhuma consideração pelo *locus* de aprendizagem e as relações que o perpassam e sem considerar os indivíduos envolvidos no processo, fossem eles professores ou estudantes.

Daí derivam as afirmações de professores, de que nada do que estudaram se aplica à prática vivenciada em sala de aula, ou, segundo Jarmendia (2003, p.117):

A alegada incompatibilidade entre a preparação que tiveram e a realidade com que se defrontam, leva-os ao conceito de prática como sendo o de que “na prática a teoria é outra”, isto é, os conhecimentos teórico-práticos não os preparam para o enfrentamento de situações problemáticas postas pelo cotidiano escolar.

Este princípio aportou no Brasil por volta da década de 1970, como consequência da implementação da Teoria do Capital Humano, que vinha se desenvolvendo no país desde o final dos anos de 1950, atingindo o ápice neste período, devido a necessidade de



se educar a classe operária com maior urgência, para fornecer os trabalhadores necessários ao funcionamento das fábricas que começavam a formar o parque industrial brasileiro, na tentativa de promover o tão propalado “milagre econômico”.

De acordo com esta teoria, a educação é considerada o mais valioso capital que se investe nos seres humanos, desde que concebida como “produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho”. (Frigotto, 2018, p.40).

Ou seja, a educação passa a ser vista, mais uma vez, apenas como treinamento para o trabalho, sem preocupação com a formação e a emancipação humana.

A teoria do capital humano se configurou como um dos elementos constitutivos e reforçadores da tendência tecnicista educacional, que atingiu seu auge neste período, ao propor uma educação sistematizada, altamente hierarquizada, com objetivos e metodologias pré-determinadas e estanques.

Para atender as demandas do mercado por mão de obra qualificada, por assim dizer, e em resposta às demandas e lutas de educadores e sociedade civil — no período de redemocratização que se seguiu, pós ditadura militar-empresarial —, a escola pública amplia e “democratiza” o acesso, passando a receber uma clientela oriunda das periferias, que em sua maioria encarava o acesso à escola como benesse e não como direito.

Direito este proclamado apenas na Constituição Federal de 1988 e por mim compreendido, considerando-se a perspectiva de educação como formação humana, não somente como garantia de acesso, mediante matrícula, mas também condição de permanência, aprendizado, conclusão e continuidade escolar, questões ainda em discussão atualmente.

Essa população, para a qual o acesso a escola, longe de ser um direito, era compreendido como um privilégio, não estava preparada para questionar os métodos que a escola pudesse utilizar.

Consideravam-se por demais afortunados por acessar este espaço, por muitas gerações negado, logo, intervir em seu modo de funcionamento não era algo sequer cogitado.

Nesta escola, métodos que estimulassem o questionamento, a “leitura de mundo”, em perspectiva freiriana, não tinham lugar. O ensino se ancorava em planejamentos centralizados, instrução programada e ensino massificado e massificante. À necessidade de se educar a população, sobrepunha-se o temor, por parte da elite de que a educação pudesse promover a emancipação dos sujeitos e os levassem a questionar seu lugar no “mundo”.

No dizer de Enguita (1989):



Uma saída intermediária foi encontrada, educar o povo, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que concebessem a justificação de seu lugar na vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar.

Tal ideário, transposto para os espaços de formação docente, proporcionou a formação de educadores carentes de formação política, incapazes de perceber o vínculo indelével entre educação/pobreza/estrutura econômica/desigualdade.

Educadores que se limitavam a tentar transpor para suas salas de aula ideias pensadas por outros, tornando-se meros executores, programados para enfrentar apenas situações anteriormente previstas, o que na maioria das vezes não correspondia à realidade enfrentada.

Eu fui uma dessas educadoras, formada sob essa lógica fragmentada, apoiada em uma suposta neutralidade da ação educativa, e na existência de respostas prontas para cada situação. Uma lógica que responsabilizava o educador pelo fracasso de seus estudantes e que dificultava a compreensão dos processos em que estava diretamente envolvido.

O professor formado sob esta ótica não consegue ver-se como autor de um ato político, capaz de influenciar outras vidas. É um professor que está culturalmente enclausurado, preparado apenas para atuar em ambientes previsíveis, muito distantes da realidade que o espera.

Conforme expõe Mèndez (2003):

As crianças e jovens que aparecem nos livros de estudo, tão exemplares, não tem nada a ver com os alunos, tão conflituosos, que se encontram na sala de aula. Nem a escola é um nicho ecológico em que tudo funciona harmoniosamente. (p.21).

As crianças e jovens a quem Mèndez atribui o termo conflituosas, eu acrescentaria, a partir de minha experiência como docente na educação básica desde a década de 1990, os termos “cheias de vida, de esperança, de criatividade...”, características que a escola insiste em desqualificar e desmobilizar.

A racionalidade técnica dissocia o pensar e o executar. O ato educativo é concebido apenas como atividade técnica e o professor como executor de ideias de outrem. Distancia-se quem planeja e quem faz a educação acontecer. Nesse modelo de formação a dicotomia entre teoria e prática alcança níveis sem precedentes e traz consequências profundas.

É desnecessário dizer a quem tal situação beneficiava e os resultados dela advindos. Indivíduos treinados para desempenhar determinada função, sem chance de alçar-se além dela ou excluídos ao não se adequarem ao proposto pela escola.



Mas, há insurgências e insubmissões que se manifestam ao longo dessa formação e durante o exercício da profissão, nas quais me insiro em meu percurso de formação inicial como docente, que vão contribuir para mudar este cenário.

Conforme aponta Perez (1995, p.100, *apud* Gonçalves, Gonçalves, 2003, p.114),

Há duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar por si só uma solução geral para os problemas educativos: em primeiro lugar porque qualquer situação de ensino, que seja no âmbito da estrutura das tarefas acadêmicas, ou no âmbito da estrutura de participação social, é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios; em segundo lugar, porque não existe uma teoria única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras, técnicas e utilizar na prática.

São as características humanas, presentes no indivíduo em seu processo de formação docente e em seus formadores e futuros estudantes, a inconclusão, o inconformismo, a ilimitabilidade e a imprevisibilidade humana, em uma visão arendthiana, que vão impulsionar, ainda que lentamente, tentativas de mudança neste processo de formação.

Em meados dos anos 1980, assistimos à chegada ao Brasil de teorias educacionais que se opunham fortemente à concepção até então vigente. Teorias que questionavam o paradigma da racionalidade técnica, que não apontava soluções para as diversas situações enfrentadas no cotidiano escolar e tampouco fornecia subsídios para a ação docente provocaram em educadores e seus formadores, o repensar da ação docente.

Tal mudança de pensamento proporcionou a compreensão de que a prática docente, instrumentalizada e apoiada apenas em técnicas e teorias científicas, não atendia as reais necessidades dos indivíduos em processo de formação, fossem estudantes ou professores em exercício da profissão.

Entretanto, essa compreensão inicial, de certa forma assoberbada, em meu entendimento, gerou o que considero um equívoco de interpretação e levou ao “abandono” das teorias que embasavam a formação docente e a um certo “praticismo”, caracterizado pelo desprezo as teorias, como se somente a prática, a observação diária e a reflexão sobre a ação, fossem suficientes para consubstanciar a formação docente e a atuação do professor.

Novamente me insiro neste processo, que marca a minha entrada na rede pública de educação básica no estado do Rio de Janeiro. Tendo sido formada sob a ótica que privilegiava a teoria e a dissociava da prática, ao adentrar o espaço escolar, em 1992, me deparo com uma lógica contrária, que desvalorizava o conhecimento teórico-metodológico



adquirido na formação docente inicial, no então Curso Normal, em favor do conhecimento prático, oriundo da observação e da ação diária, como se ambos fossem opostos e dissociados.

A década de 1990 marca o início de um discurso de ataque ao “positivismo educacional e ao pecado da aplicação de teorias” (Amaral, 2002, p.137). Enfatiza-se o fato de ser a prática diária fator preponderante no processo de constituição da identidade docente. As teorias que antes embasavam a formação são vistas com desconfiança e por vezes desconsideradas.

A excessiva ênfase na prática docente como único meio de formação, fez com que professores, privados da utilização do instrumental teórico metodológico até então utilizado, dos saberes que até então dominavam e que utilizavam para orientar os processos de ensino e de aprendizagem, perdessem suas referências, ao mesmo tempo em que eram convidados a agir e refletir sobre sua própria ação, instados a pôr em prática ações que não compreendiam e das quais não haviam se apropriado adequadamente, postos que formados sob lógica inversa da que se tentava implementar.

O mito da oposição entre construção e transmissão de conhecimentos toma conta do imaginário docente e leva os professores ao medo de ensinar. Segundo Amaral (2002, p.141), “apoiado na falácia de que ninguém ensina nada a ninguém e cada um deve construir o seu próprio conhecimento, o professor não quer (ou não sabe?) mais ensinar.”

O desprezo pelo domínio do instrumental teórico metodológico contribuiu para difundir a falsa percepção de que qualquer indivíduo poderia exercer a docência, considerada tarefa fácil, e que aqueles que sabem alguma coisa, sabem também ensiná-la.

Exercer a docência tem a ver com a capacidade de refletir sobre suas ações e estabelecer relações, entre sujeitos em processo de ensino e de aprendizagem, o ambiente que os cerca e o conhecimento historicamente acumulado. É nessa interação que surgem desafios e conflitos que põem a prova a capacidade de mediação do docente.

Apesar das contradições, com o “praticismo” registrou-se certo avanço nas práticas docentes em curso, embora o mundo externo à escola permanecesse dissociado da mesma, não sendo percebido como fator de influência no fazer pedagógico. A fixação na ação docente, que definia a ação pedagógica como apenas de responsabilidade do professor, descartava as demais instâncias que também deveriam responsabilizar-se por ela.

A profissão docente, segundo Imbernón (2017):



Comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de especialistas infalíveis que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos. (p.29).

Se o professor não é formado em uma perspectiva crítico reflexiva, como esperar que seja capaz de desenvolver tal perspectiva em seus estudantes? No dizer de Freire (1997, p.126), “lavar as mãos face a opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele”.

Estes e outros questionamentos provocaram o surgimento de intensos embates entre saberes docentes, saberes profissionais e saberes da experiência, entre conhecimento tácito e conhecimento escolar, que deixaram de lado a articulação existente entre esses saberes.

Nós professores, aprendemos praticando, aprendemos nos relacionando com outros, aprendemos refletindo sobre nossas ações, aprendemos estudando, compreendendo e ressignificando o conhecimento historicamente acumulado e aprendemos mais ainda estabelecendo inter-relação entre esse conhecimento e nossa prática diária.

Conforme destaca Pimenta (1999, *apud* Nunes, 2001, p.1) é importante que “a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando assim uma ressignificação dos saberes na formação de professores”.

3. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES?

O que faz o professor ao ingressar na docência? Ao deparar-se com os problemas e dificuldades? A que recursos teóricos práticos o professor iniciante recorre ou cria para tomar decisões que possibilitem superá-los? Quais características, orientações, modelos, o professor teve que buscar ou desenvolver para iniciar seu trabalho? Até que ponto a formação básica tem contribuído para desencadear nesse professor a construção de uma atuação compromissada com um ensino de melhor qualidade? (Guarnieri, 1997, p.3).

As questões levantadas por Guarnieri (1997) auxiliam na reflexão ora proposta, — identificar os fatores que influenciam a constituição da identidade docente e suas consequências no exercício cotidiano da profissão professor —, especificamente considerando as relações que se estabelecem no ambiente escolar.



Antes de constituir professor, o indivíduo é um ser humano que tem uma história de vida, sofre interferências de ordem interna e externa, tem recordações e crenças que influenciam suas decisões e ações.

Conforme expõe Moita (1998, p.115):

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta singularidade de sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um *percurso* de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um *processo* de formação.

Dessa maneira, não são apenas os espaços formais de estudo que interferem e orientam o processo de formação de um profissional em educação. Toda situação vivenciada por este profissional, seus antecedentes familiares, sua vida escolar, o modo como age, reage e interage diante das situações que a ele se apresentam, exercem influência na constituição de sua identidade docente.

Identidade esta que é fruto de diferentes fatores e do modo como eles se entrelaçam para constituir o seu percurso de vida e seu percurso de formação.

Os momentos de formação docente, no dizer de Giovani (1999, p.2):

São momentos igualmente formadores do profissional em ensino: a história de vida, as experiências e os contextos que antecederam a escolha da profissão, os cursos de formação inicial, as ações de formação continuada, os diferentes momentos de exercício da profissão e, finalmente, as condições e os contextos nos quais tais momentos se efetivam.

Tais momentos contribuem para o estabelecimento, por este profissional, de diferentes relações quando no exercício de sua profissão, devendo, portanto, serem considerados em qualquer proposta de formação de profissionais em educação, seja inicial ou continuada.

Faz-se necessário ainda, considerar o espaço em que se vai desenvolver a ação docente e o contexto que a envolve, pois ambos são fatores que influenciam essas relações e o gerenciamento das situações que delas advém.

Nesse sentido, Mazzeu (1998, p.6), explica:

O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos que precisa superar. Nessa situação ele aprende [...] A educação implica uma modificação de personalidade, e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador, ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno.

O caminho escolhido pelos professores é difícil e cheio de percalços, pois a educação, em perspectiva emancipadora, de cunho freiriano, torna-se ameaçadora ao pressupor modificações internas, em todos os envolvidos no processo.

Ambos resistentes, de alguma maneira, à modificação que se faz necessária.

Nas palavras de Zeichner (1997, *apud* Geraldi, 2003, p.245), faz-se necessário:

Tentar fazer os professores pensarem sobre a dimensão política e social, além de outras dimensões da sociedade. Tentar ampliar a conversa sobre os fatores sociais e políticos, para analisar e examinar o que acontece cotidianamente na sala de aula. Não é uma análise acadêmica abstrata, distanciada da sala de aula. Os professores fazem muitas escolhas e opções todos os dias que afetam a vida, as oportunidades e as chances de crianças [jovens e adultos] grifo meu, e que tem implicações para a igualdade e justiça sociais.

Compreender a dimensão política do trabalho docente é relevante para o exercício da profissão, especificamente porque a escola, embora não possa ser considerada a única responsável pela transformação da sociedade, papel que lhe é atribuído por muitos, ainda é um espaço de transformação, de preparação para inserção na sociedade um local a serviço do mundo do trabalho.

Nesse sentido, as relações estabelecidas entre professor/aluno/conhecimento, podem ser determinantes na vida dos indivíduos envolvidos.

Conforme afirma Nóvoa (1995):

Ser professor implica um corpo a corpo permanente com a vida dos outros e com a nossa vida. Implica um esforço diário de reflexão e de partida. Implica acreditar na educabilidade de todas as crianças e construir os meios pedagógicos para concretizá-la. Será por isso que Freud lhe chamou o ofício impossível? Provavelmente. Ser professor é o mais impossível e o mais necessário de todos os ofícios. (p.28).

Preparar-se para o enfrentamento do cotidiano não é tarefa fácil. O professor vê-se diante de situações que colocam suas convicções e certezas em xeque, que o levam a questionar e indagar sobre sua capacidade profissional, especialmente ao sentir-se impotente diante de situações que a realidade escolar impõe.

Face os dilemas com os quais o professor se depara, é necessário colocar em foco o trabalho que desenvolve, pois a partir da concepção que se tenha sobre o ensino e o ato de ensinar, serão definidos os objetivos de sua formação.

É o que Gomes (1998, *apud* Franco, 2012, p.1) esclarece:

Se o ensino é visto como uma atividade artesanal, o professor deverá ser formado como artesão que, empírica e criticamente aplica e reproduz seu saber nas diversas situações da complexa ecologia da prática docente. Se, no entanto, concebemos o ensino como atividade crítica, como prática social, o docente deverá ser concebido

como um profissional autônomo, reflexivo, que investiga a partir e sobre a própria prática.

Por entender ser a educação uma prática social, que se constrói e reconstrói o contato diário entre os envolvidos no processo, cujo objetivo é contribuir nos processos de humanização dos sujeitos e em sua emancipação, temos necessidade de um profissional reflexivo, mobilizando saberes e processos educacionais para promover mudanças e participação, considerando sempre o contexto em que se está exercendo sua ação.

Além disso, evidencia-se a necessidade de superação de uma concepção de professor associada ao sacerdócio, a um dom, uma vocação construída por razões político religiosas.

Kreutz (1986, *apud* Hypólito, 2020, p.30) referindo-se à ação docente sob esta ótica afirma:

Posto como o guardião da ordem estabelecida, competia-lhe assegurá-la não somente pelo ensino, mas especialmente pelo seu exemplo de vida e pela sua incansável atuação no campo religioso e social. Daí a concepção do magistério e de suas extensões de serviço social como uma vocação, uma missão.

Kreutz (1986, *apud* Hypólito, 2020, p.23) discorre ainda sobre o termo professor, como sendo aquele que “professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade”.

Tal concepção, promovida e estimulada pela Igreja Católica e tardiamente superada na Idade Moderna com a intervenção do Estado, numa tentativa de profissionalização da ação docente, opõe-se à concepção contemporânea de professor, “baseada no profissionalismo, na laicidade, no espírito democrático e público da educação”. (Hypólito, 2020, p.31).

Apesar disso, muitos professores ainda hoje acreditam ser a vocação o diferencial que faz um bom docente. A esse respeito, vale a pena refletir sobre as palavras de Freire (1996, *apud* Nacarato, 2003, p.100).

É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários e, não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento [...]. Mas é preciso, sublinho, que permanecendo e amorosamente cumprindo seu dever, não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.

Uma concepção pedagógica que contemple apenas os aspectos vocacionais da profissão, não dá conta da problemática que envolve o exercício da ação docente, além de não considerar o movimento histórico da profissionalização docente.

Para ser professor é preciso estar comprometido com práticas pedagógicas que propiciem a construção do conhecimento, o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva e a percepção da interrelação existente entre o conhecimento científico e a prática diária.

Além disso, o professor precisa apropriar-se do conhecimento teórico-metodológico disponível em sua área, pois para educar, é preciso antes de tudo educar-se.

E o ato de educar, pressupõe no dizer de Aguirre (1997, *apud* Nascimento, 2005, p.123): “modificar as atitudes e as condutas. é atingir os estilos de vida, as convicções”.

Modificar atitudes remete à mudança interna, não apenas profissional, mas antes de tudo pessoal. É preciso considerar a pessoa professor e todos os aspectos que influenciam a constituição de sua identidade docente.

Nós, formadores de professores, precisamos compreender que:

A formação de professores e especialistas de ensino não se constrói [apenas], grifo meu, por acumulação de informações, cursos, técnicas, mas pelo aprendizado e exercício individual e coletivo da reflexão crítica sobre as práticas e os contextos de trabalho, oportunizando reconstrução da identidade profissional e pessoal (Giovani, 1999, p.10).

Não se forma um professor apenas com o estudo de teorias e metodologias. A reflexão sobre sua prática também é importante para que ele possa reconhecer que teoria e prática são indissociáveis.

A articulação entre teoria e prática está presente em todo o fazer docente, mesmo que o professor não tenha consciência desse fato, pois, como afirma Freire (1997, *apud* Nascimento, 2000, p.123): “me movo como educador, porque primeiro me movo como gente”.

Nesse sentido, a articulação teoria/prática deve contribuir “para a formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica” (Fiorentini, 1998, *apud* Nunes, 2001, p.7).

Ou, conforme explica Pimenta (2018, p.19):

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de



saberes válidos das necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a 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.

Articulando esses três saberes, o saber construído na prática diária, o saber pedagógico e as histórias de vida e significado pessoal do ser professor, penso que formaremos um professor capaz de fazer frente às exigências do mundo atual.

4. Conclusão

No complexo processo de se tornar professor, muitas são os processos envolvidos e as dificuldades enfrentadas. Histórias de vida, os “modelos profissionais” cristalizados no interior da escola, recordações da vida escolar, o exercício da docência, o estudo sistemático do conhecimento, todos esses são fatores que influenciam a formação de um professor e são determinantes em suas ações quando em exercício de sua profissão.

E precisam ser considerados quando da elaboração de propostas de formação docente, seja inicial ou continuada.

Pensar a formação docente implica muito mais que apenas considerar pressupostos teórico metodológicos. Há que se considerar o espaço em que se desenvolve a ação educativa, os indivíduos envolvidos no processo, as relações que se estabelecem entre indivíduos e entre o conhecimento.

Relações que são influenciadas por diversos fatores: a história de vida de cada participante, suas recordações, o conhecimento tácito de que dispõem, suas crenças, o modo como aprendem e constroem significados e como transformam tudo isso em uma identidade única, pessoal e intransferível.

Há que se considerar também os condicionantes da ação educativa, a quem ela se destina e a quem deseja atender.

Para efetivar uma proposta de formação docente realmente eficaz, é necessário articular os diferentes saberes necessários à constituição da identidade docente – saberes da prática, saberes teóricos e saberes da experiência.

A articulação de diferentes saberes, mobilizados pelos professores em seu fazer diário, desempenha um papel importantíssimo no processo de constituição de sua



identidade, e devem ser considerados em qualquer proposta de formação docente, seja inicial ou continuada.

Para permitir-se tal articulação é necessário superar o modelo aplicacionista que ainda vigora nos cursos de formação de professores, que ora privilegia um saber, ora privilegia outro; ora prioriza a transposição de teorias para o espaço escolar, sem discussão, reflexão e problematização; ora prioriza, o exercício da ação, dissociado da análise da origem de práticas instituídas e do que subjaz a elas.

Por meio dessa articulação talvez possamos começar a superar a dicotomia presente nas ações formativas, contribuindo efetivamente para a melhoria da formação docente e consequentemente do fazer pedagógico do professor.

E tornar efetivas as palavras de Freire (1997, p.58) que assim anuncia: “gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte, parte de um tempo de possibilidades e não de determinismos. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade”.

A afirmação de Freire me inquieta e me faz refletir sobre essa escola e os profissionais que nela atuam e sobre a necessidade de agir para superar concepções que pregam a existência de destinos previamente traçados e aceitáveis como inevitáveis.

Como afirma Fernandes (*apud* Fiorentini, 2003, p.307): “os homens são sábios, não pelo que lhes ensinam, mas por sua capacidade de negar os que lhes ensinam”.

A inconclusão humana faz com que o homem esteja sempre pronto a superar-se, a reinventar-se, a seguir adiante. É essa característica que faz com que homens e mulheres busquem continuamente novas formas de aprender e de ocupar diferentes espaços.

O professor não pode afastar-se de tal característica, sob pena de perder sua identidade e perdendo-a, contribuir com que outros também a percam.

As reflexões apontadas neste ensaio, mais do que definir um percurso ou estabelecer um modo de construção da identidade docente, seja na formação inicial ou continuada, intencionam estimular a reflexão crítica de todos os envolvidos, sejam docentes ou discentes em processo de formação docente, sobre a importância de se buscar uma compreensão mais aprofundada sobre questões que são muito caras neste complexo processo de se tornar professor.



Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *História, a arte de inventar o passado*. São Paulo: EDUSC, 2007.

AMARAL, Ana Lucia. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, Ilma P.A. & AMARAL, Ana Lucia. *Formação de professores, políticas e debates*. São Paulo: Papirus, 2002, p.131-154.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

ENGUITA, Mariano Fernández, *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIORENTINI, Dario *et al.* Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador (a)*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 307-335.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *História de vida: uma abordagem emancipatória aliando pesquisa e formação de professor reflexivo*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2018.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (Org.). Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador (a)*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p.237-274.

GIOVANI, Lucia Maria. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da Universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In: *Caderno CEDES*, n.19, abril 1999. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100005> . Acesso em: dez/2024.

GONÇALVES, Tadeu Oliver & GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada, buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador (a)*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p.105-134.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: *Anais da Anped*, 1997.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. A constituição histórica do trabalho docente. In: HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. São Leopoldo: Oikos, 2020, p.27-55.



IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2017.

JARMENDIA, Amélia Maria. Paradigmas da formação profissional: a formação do professor. *Revista Unicsul*, ano VIII, n.10, p.116-126, dez. 2003.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador (a)*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p.105-134.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na respectiva histórico social. In: *Caderno Cedes*, n.19, abr.1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>. Acesso em: dez/2024.

MÊNDEZ, J.M.A. A avaliação em uma prática crítica. *Revista Pátio*, Ano VII, n.27, p.21-24. ago.out. Porto Alegre: 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1995, p.11-140.

NACARATO, Adair Mendes et.al. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador (a)*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p.73-104.

NASCIMENTO, M.G.C.de. A dimensão política da formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria & SCAVINOS, Susana. *Educar em direitos humanos: construir cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.115-139.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: *Educação e Sociedade*, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação, n.22, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>. Acesso em dez.2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores, identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez. 2018, p.15-34.

