

Formação de professores, trabalho docente, experiências empíricas: entrelaçamentos

Teacher training, teaching work, empirical experiences: entanglements

Mirian de Oliveira Bertotti
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Porto Velho, RO – Brasil

Resumo

Este texto trata-se de um relato de experiência que tem como base os estudos realizados na disciplina “Formação de professores e trabalho docente”, em um programa de pós-graduação em Educação Escolar de uma universidade federal, situada na Amazônia Ocidental, no Norte do Brasil. Freire (1996), Day (1999), Nóvoa (2007; 2017) e Gatti (2017) são alguns dos teóricos que sustentam as reflexões acerca da temática formação inicial e continuada. O objetivo deste trabalho é apresentar como o debate e as discussões tecidos de experiências de vida promovem o aprendizado. Diante dos arranjos sociais, percebem-se as formações docentes como *lócus* privilegiado para a construção de saberes e práticas que atendam às expectativas dos alunos e do professorado.

Palavras-chave: formação; professores; aprendizagem.

Abstract

This text is an experience report that is based on studies carried out in the discipline "Teacher training and teaching work", in a postgraduate program in School Education at a federal university, located in the Western Amazon, in the North from Brazil. Freire (1996), Day (1999), Nóvoa (2007; 2017) and Gatti (2017) are some of the theorists who support the reflections on the topic of initial and continuing education. The objective of this work is to present how debate and discussions woven from life experiences promote learning. Faced with social arrangements, teacher training is perceived as a privileged locus for the construction of knowledge and practices that meet the expectations of students and teachers.

Keywords: formation; teachers; learning.

Introdução

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha
o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(BARROS, 1998)

A voz poética de Manuel de Barros nos convida a uma reflexão. Por ela somos evocados a pensar sobre o nosso fazer, nossa capacidade de criar, nossa capacidade de experienciar a vida; no entanto, somos enquadrados em nossas rotinas cotidianas. No campo educacional, enquanto profissionais da Educação, incorremos em uma rotina pedagógica que, muitas vezes, se encontra encharcada de discursos e técnicas as quais nos remetem ao ostracismo de ações metodológicas que busquem romper com o ensino tradicional.

Nesse sentido, é necessário destacar a importância da formação docente. A temática é recorrente e sempre atual, se considerarmos os arranjos e as organizações sociais. Diante de novos desafios impostos pela sociedade, a formação inicial e continuada docente é *locus* privilegiado. Esse momento deve propiciar o diálogo entre o conhecimento, os saberes e as práticas docentes, uma vez que apenas o domínio de conteúdos para mera reprodução não atende as expectativas do sujeito-aluno inserido num mundo globalizado e compartilhado de informações.

Este texto é resultante de estudo e discussões realizadas durante a disciplina “Formação de professores e trabalho docente”¹, que problematizou a formação docente inicial e continuada através de leituras, diálogos, compartilhamentos de saberes e experiências. Foi ofertada na modalidade remota² do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar de uma universidade federal, situada na Amazônia Ocidental, no Norte do Brasil. A turma era constituída de técnicos e professores que atuam em variados níveis da educação básica.

A metodologia da disciplina compôs-se de momentos assíncronos que incluíam técnicas, entrelaçando leituras, documentários e palestras, os quais conduziam as análises e construções textuais. Os momentos síncronos permitiam a reflexão coletiva através da

roda de conversa e propiciavam a escuta sensível das experiências de vida e de trabalho, atrelando o repertório teórico ao cotidiano escolar dos participantes. No bojo das discussões, surge a questão central deste texto: como fomos afetados pelos estudos vivenciados na disciplina “Formação de professores e trabalho docente”, ministrada em um Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Amazônia Ocidental?

Nessa perspectiva, este trabalho traz à baila as referências teóricas utilizadas na disciplina, entremeando-a com a empiria da pesquisadora e com as memórias e as discussões dos participantes. Assim, acredita-se que o entrelaçamento desses saberes, seguidos da oportunidade para pensar a prática pedagógica, pode resultar em conhecimentos (re)significados e atingir o que nos disse Barros (1998): “ser Outros”.

Debates e discussões: a construção do aprendizado

Como se forma um professor? Como aprender a ser professor? Como aprender a agir como professor? Que saberes são necessários para a prática docente? Qual a importância da formação docente para a profissionalização do professor? Essas e outras questões nortearam as conversas e as discussões ao longo de duas semanas de aprendizado.

Para respondê-las é preciso voltar os olhos a um passado não tão distante do cenário educacional brasileiro. O processo de formação docente teve início ainda no período do Brasil-Colônia, quando a responsabilidade da educação pertencia a padres da Companhia de Jesus, através da catequização dos indígenas. Dessa forma, aqueles desenvolviam e compartilhavam métodos para que o processo educativo ocorresse de uma forma que integrasse a fé cristã aos hábitos indígenas.

Já como República, destaca-se a institucionalização da formação ocorrida em 1835 na escola Normal, localizada na província do Rio de Janeiro. Tal fato reflete o contexto social ainda tomado pelo ufanismo da independência do país. A escola de formação, dirigida por um militar, objetivava formar docentes que contribuíssem para uma unidade nacional, compartilhando os novos valores e civilizando os indivíduos para que constituíssem a nova sociedade republicana (FARIAS, 2014). Desse modo, para atingir o objetivo, unificou-se não apenas o conteúdo, mas valores culturais e morais.

Esse excerto da história educacional demonstra que o sistema escolar não forma apenas indivíduos transmitindo conhecimentos sistematizados, mas também uma cultura

e o modelo de sociedade que queremos. Destarte, as formações de professores estão sempre marcadas por fatores políticos, sociais, econômicos e culturais.

Os estudos de Coimbra (2020, p. 6) apontam a importância da formação inicial, tomando-a como de grande valia para a *práxis* social, visto que “forma, atribui a certificação, modifica ou reproduz as relações do sistema educativo, cultural e econômico de determinada realidade”. A autora apresenta três momentos do percurso histórico dessa formação, classificando-os como conteudista, de transição e de resistência.

O modelo de formação inicial docente conteudista, datado de 1936 a 2002, tem como estrutura curricular três anos com conhecimentos específicos da área, voltados ao bacharelado, e um ano de formação pedagógica. Assim, os bacharelados, para obterem a certificação de licenciados, fariam uma complementação didática constituída de: “1. Didática geral; 2. Didática especial; 3. Psicologia educacional; 4. Administração escolar; 5. Fundamentos biológicos da educação; 6. Fundamentos sociológicos da educação” (BRASIL, 1939 *apud* COIMBRA, 2020, p. 6).

O segundo modelo, destacado por Coimbra (2020), é considerado um período de transição oriundo de grande agitação social e educacional. Destacam-se a abertura política no país, após o Golpe Militar de 1964, e a elaboração de pesquisas com a finalidade de diagnosticar as condições da formação do/a professor/a no Brasil que se seguem de debates e encontros. Estes, posteriormente, constituiriam e fortaleceriam a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Coimbra (2020) ressalta que é um modelo de transição,

[...] pois muda o perfil da formação de professores/as no Brasil, instaura um novo modelo de formação, fundamentado em quatro ideias centrais: a necessidade de integralidade da formação, a integração entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, a prática como componente da formação e, por fim, o reconhecimento de uma visão mais ampla de formação, considerando também outros espaços e possibilidades formativas. (COIMBRA, 2020, p. 10).

Nesse contexto, a formação inicial docente é reformulada, mudanças ocorrem nos projetos institucionais e a perspectiva pedagógica passa a ser desenvolvida ao longo das licenciaturas, eliminando o esquema 3+1. Outro ponto a ser destacado relaciona-se à inclusão de atividades práticas, ou seja, a associação de componentes teóricos aos conhecimentos práticos. Ademais, o acréscimo de 200 horas de atividades acadêmico-

científico-culturais possibilita perceber que outros espaços podem ser considerados ambientes para a formação.

A turma constituída de profissionais com licenciaturas diversas, destacou como os saberes pedagógicos são vistos e incorporados pelos cursos. Os relatos dos profissionais da Área das Ciências Exatas trazem à tona como as disciplinas voltadas às práticas metodológicas são, por muitos licenciados, desconsideradas. Acredita-se que o “bom professor” é aquele que domina apenas os conteúdos da sua área e que componentes curriculares dos PPCs dos cursos voltados à didática docente são descartáveis do currículo. Tal fato é ratificado, quando a professora ministrante da disciplina apresenta o embate vivido por ela dentro de curso de licenciatura de Matemática, na busca por território, um espaço para que disciplinas pedagógicas não fossem marginalizadas pelos docentes que atuavam no curso e que possuíam, em grande parte, apenas o bacharelado.

O terceiro e atual modelo intitula-se “modelo de resistência”. Segundo Coimbra (2020, p. 17), foi instituído em 2015 e “amplia a carga horária, mantém as práticas como componentes curriculares, permanece com a integralidade da formação e incorpora a valorização profissional em seu teor”.

Nesse período de 2015, cabe destaque a elaboração da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definia 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 (BRASIL, 2015). O documento norteador construído através de discussões e debates no campo educacional sinalizou um avanço para a formação docente. Elaborada de forma coletiva, a resolução propiciava a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, além da valorização da profissão docente.

A 02/2015 apresentava uma concepção de formação que abarca: o trabalho coletivo; a associação teoria e prática; a formação interdisciplinar; a formação continuada; a avaliação permanente de cursos e a implementação de políticas públicas que se desdobraria em concursos públicos, planos de carreira, condições de trabalho e gestão democrática.

Todavia, anos depois, o contexto social e político desencadeou a elaboração de outro documento regulatório, a Resolução 02, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019),

que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), tomando como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Para melhor entendimento, é necessário destacar que a BNCC foi aprovada em 2018. O documento é baseado em competências educativas que abarcam as dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural, conforme previsto no Artigo 205 da Constituição Federal. Dessa forma, objetiva garantir aos estudantes as aprendizagens essenciais, de modo que, para torná-las efetivas, os docentes necessitam desenvolver competências profissionais que possibilitem a aquisição desses saberes.

A exposição dos fatos citados sobre a trajetória histórica e os rumos pelos quais as atuais políticas educativas conduzem a formação docente afloraram nos participantes as memórias. O que se viu foi uma profusão de falas que entremeavam os conceitos teóricos e empíricos. O debate sobre a tentativa de padronização e homogeneização do currículo através da BNCC trouxe o alerta. Basta olhar para a riqueza multicultural que possuímos; é, decerto, o que configura a nossa identidade enquanto sociedade – as variedades regionais que geram estéticas culturais ímpares no nosso país.

Nesse momento, as falas dos participantes já encharcadas de experiências e agora reconstruídas através das discussões nos fazem lembrar das palavras de Carlos Drummond de Andrade (1977, p. 128) em sua obra *Discurso de primavera e algumas sombras*: “Escolhe teu diálogo/ e tua melhor palavra/ ou teu melhor silêncio/ Mesmo no silêncio e com o silêncio dialogamos.” Assim, vemos nos diálogos construídos um momento de riqueza, no qual, mesmo sem pronunciar alguma palavra no momento, o aprendizado se concretizava através de outros.

Com o objetivo de aprofundar as discussões sobre a temática, volta-se o debate para o documentário “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco”, o qual apresenta a busca por uma constituição da educação globalizada, com um viés monocultural. Faz um chamamento para a necessidade de percebermos a escola como um local onde as culturas se encontram e para a importância de romper com esse ciclo que

desconsidera valores e conhecimentos que se diferenciam da cultura ocidental (ESCOLARIZANDO..., 2013).

O olhar através do retrovisor histórico das políticas educacionais e a compreensão de quais valores são priorizados atualmente no processo educativo são de suma importância para a formação inicial e continuada do docente. Nóvoa (2017) destaca que, enquanto professores, somos também integrantes da sociedade, logo é necessário “tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor”.

Todavia, é preciso destacar que a construção da identidade docente tem início na formação inicial e comumente ocorre nas instituições de nível superior e nos cursos de licenciaturas e pedagogias. Esse espaço deve prover a articulação entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. Nóvoa (2017) amplifica o debate e afirma que a entrada em um curso de formação para uma profissão do humano deve ser acompanhada de reflexões:

Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores. Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos. (NÓVOA, 2017, p. 16).

O autor ainda elenca três dimensões sobre o trabalho docente que devem ser explicitadas desde o início da formação: a) o desenvolvimento cultural e científico – a construção de um repertório cultural através do contato com a ciência, as artes e a literatura para que essa riqueza formativa seja apresentada aos alunos; b) a compreensão de que o ambiente de trabalho docente é afetado pelas incertezas e imprevisibilidade, mas que não requer a dispensa de um planejamento e organização, sendo necessário estar preparado para situações inesperadas; c) a dimensão ética – o compromisso moral que se deve ter com os estudantes.

Nesse ínterim, os ensinamentos de Paulo Freire avivam-se. Tal como Nóvoa (2017), Freire (1996) afirma que ensinar exige estética e ética. É preciso romper com laços do ensinamento técnico dissociado do caráter formador que a educação possui.

É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (FREIRE, 1996, p. 16).

O comprometimento ético que os autores apontam na profissão docente perpassa por ações que se ligam não apenas ao alunado, mas também aos pares. Os outros professores, aqueles que estão na instituição escolar, também são considerados agentes formativos. Eles são responsáveis pela introdução do professor iniciante na profissão; é a chamada fase de indução. Esta, caracterizada pelo acolhimento do jovem professor, é apontada como um desafio a ser vencido no processo de formação docente. Para Nóvoa (2007):

Continuamos a ser uma das profissões onde se colabora menos, do ponto de vista profissional. Não digo do ponto de vista sindical, porque muitas vezes é bastante mobilizada. Mas do ponto de vista do gesto profissional, do dia-a-dia profissional, da rotina, há um grande déficit de colaboração [...] É um problema dramático da organização da profissão: o modo como nos organizamos na escola, como nos organizamos com os colegas e como integramos os jovens professores. Se não for possível resolver isso, haverá muita dificuldade em resolver muito dos outros problemas que temos pela frente. (NÓVOA, 2007, p. 16).

Nesse contexto, é preciso reconhecer que o conhecimento acadêmico fornecido pelas universidades e centros formadores é essencial, mas o enlace ao jovem professor deve ocorrer nas instituições de ensino. O contato com professores experientes, o sentimento de conforto e segurança ao ser integrado pelo grupo e a troca de conhecimentos mostram-se como elementos importantes para a fase de indução do profissional à docência.

Segundo Campos [Pessoa] (1993, p. 106), “Tudo na vida se faz por recordações. Ama-se por memória”. Talvez seja por isso que a temática “formação docente” desperte nossas inquietações. A roda de conversa sobre a fase de indução trouxe aos participantes as lembranças de como e de que forma os docentes são inseridos no ambiente escolar após a formação inicial e enfatizou a importância do contato com docentes experientes, seja através do compartilhamento, seja apenas da observação. Entre a discussão, outro desafio foi citado: a necessidade de uma formação voltada à prática, já que muitos veem a formação acadêmica focada apenas na teoria. No bojo desse debate, encontramos a realidade transformada em palavras através de Nóvoa (2007):

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. (NÓVOA, 2007, p. 14).

As parcerias entre as unidades formadoras e as instituições escolares devem ser iniciadas desde os primeiros anos da licenciatura. Segundo Gatti (2017), os cursos que formam professores caracterizam-se por uma formação fragmentada, um currículo frágil e estágios com problemas para serem efetivados, não colaborando com a profissionalização docente nem com a construção da identidade profissional.

Nesse contexto, uma possibilidade seria a inserção do jovem professor em comunidades de aprendizagens para que os conhecimentos sejam constituídos a partir de experiências e análises de práticas concretas. As comunidades de aprendizagens são espaços ou grupos que oportunizam ao docente compartilhar ideias, ler e escrever sobre os dilemas e práticas educativas.

Assim, se entendemos a escola como espaço de encontro de sujeitos, estamos falando de um espaço de construção subjetiva. Nas palavras de Imbernón (2009, p. 35), as formações encontram-se “[...] distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem”. E esse é um dos alertas de Sacristán (1995), ou seja, para o autor, a distância da prática e do conhecimento que se origina dela força as pessoas a agirem de acordo com crenças em vez de seus saberes especializados.

A prática por si só não basta, ela precisa ser refletida. Os estudos de Freire (1996) já anunciavam a necessidade de as formações de professores caminharem nessa direção:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz

de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 18).

Partindo desse entendimento, a formação docente apoia-se na reflexão e na análise sobre a prática. A prática educativa é, aqui, entendida como constituição de saberes oriundos das práticas socioculturais, das interações entre educador e educandos, das polifonias discursivas. Elas requerem análise e contrastes com outras práticas (ZABALA, 1998) para que possam ser (re)significadas. A melhoria das ações educativas exige que o educador busque conhecimentos para que estes sejam mobilizados frente aos desafios, situações e pressões da vida escolar (GÓMEZ, 1992). Destarte, a capacidade que temos de analisar, decidir e agir com sentido pedagógico é central para a profissionalidade (NÓVOA, 2007).

Neste momento, entra em pauta a discussão sobre a profissionalidade docente. As arguições e a conversa guiada pela docente da disciplina levam à compreensão de que profissionalização e profissionalidade possuem conceitos diferentes. Entende-se por profissionalização atributos ligados às políticas educacionais e de carreira; quanto à profissionalidade, compreende-se como uma construção permanente dentro da docência, através da mudança e do aperfeiçoamento.

No bojo da discussão, os estudos de Day (1999) servem como norteadores. Para o autor, quando se trata de profissionalidade, fala-se de

[...] todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas; realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 1999, p. 20).

Assim, a formação docente inicial ou continuada torna-se tarefa necessária. As interações profissionais entre os pares e as interações com os alunos aliadas à história pessoal, social e cultural dos professores fazem com que os docentes estejam sempre em processo construtivo. Dessa forma, os espaços formativos podem representar um *locus* para a troca e o crescimento profissional.

Quando observamos a trajetória docente ao longo dos anos, percebemos as mutações. Os professores são seres sociais, imersos em uma sociedade em constante evolução, seja tecnológica, seja comportamental. Assim, é natural que, com o decorrer do tempo, práticas educativas e posicionamentos éticos e políticos se transformem. As metamorfoses da vida fazem parte do cotidiano e afetam diretamente o âmbito profissional. Lacey (1977 *apud* Day, 1999) aponta que o professor está sujeito a três fases: lua de mel, de crise ou ir andando. São momentos distintos sobre o fazer educacional, todavia a capacidade de lidar com as crises é que determinará seus aprendizados.

Em meio às discussões sobre a temática, o grupo se identificou com as fases. Os posicionamentos críticos carregados de empirias sobre as conduções de práticas educativas trouxeram à baila os modelos de formação que moldam o profissional.

MODO-CAMELO: aponta para uma política cognitiva da reconição na formação do professor e que enseja uma formação conteudista. Os conteúdos, as metas, os objetivos e as avaliações são colocados como verdades que precisam ser carregadas e transmitidas. Formar o professor é dar uma forma, uma forma forte, robusta que possa suportar – enquanto valores – conteúdos e métodos colocados em sua “bagagem”, em sua carga. A aprendizagem – que é sempre de um conteúdo – se dá pelo depósito de tal conteúdo.

MODO-LEÃO: marcado pela crítica: os conteúdos, as metas, os objetivos e as avaliações são tratados como verdades que precisam ser colocados sob os olhos da crítica. A política cognitiva na formação do professor é marcada pela reconição. Na formação do professor modo-leão os conteúdos, as metodologias e didáticas se constituem em verdades a serem apreciadas na ótica da crítica. O conhecimento é visto como uma construção do sujeito. Conhecer criticamente é construir uma representação da realidade que se constitua em uma reflexão crítica sobre esta realidade. No entanto, não consegue realizar a tarefa que solicita seu desejo: a criação de novos valores, sempre novos. A invenção de valores. A invenção de si e do mundo.

MODO - CRIANÇA: A formação de professor modo-criança não despreza as formas – os conteúdos, os procedimentos didático-metodológicos, os cursos de formação, as novas metodologias –, mas produz um movimento constante de involução, de dissolução das formas criadas em prol de formas inventivas: mais abertas, mais porosas. O modo-criança na formação do professor compreende a formação como um processo aberto e permanentemente inacabado. (CLARETO, 2011, p. 55).

As palavras de Clareto (2011) alicerçaram outras discussões sobre a formação inicial e continuada que os professores participaram ao longo da trajetória profissional. Foi um momento descontraído, no qual os participantes tentavam identificar em qual modo estavam e por que estavam. Novamente teorias e empirias se entrecruzaram e possibilitaram a troca de experiências e o aprendizado, proporcionado por uma escuta

sensível. Como consequência, surge a compreensão de que passamos por várias fases e processos formativos que se alternam de acordo com os contextos sociais nos quais estamos inseridos.

Os debates sobre as fases que passamos ao longo da nossa trajetória profissional nos conduzem à percepção de que a construção de uma identidade docente se faz paulatinamente, alternando momentos de individualidade com o intercâmbio e interatividade com o coletivo. Nesse contexto, as formações continuadas são espaços relevantes para o processo construtivo. Pimenta (2002) é enfática ao apontar que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, 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 às necessidades da realidade. Do confronto entre 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 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. (PIMENTA, 2002, p. 19).

Assim, entendemos a expressão “formação continuada” como um aperfeiçoamento de uma formação já obtida outrora pelo docente, promovendo oportunidades para renovar procedimentos metodológicos, ampliar os repertórios teóricos e apropriar-se de outros discursos que permeiam o ambiente educativo.

Considerações finais

A disciplina “Formação de professores e trabalho docente” ofertada através de um programa de formação continuada em formato *stricto sensu* propiciou momentos de compartilhamentos de saberes. É necessário destacar que essa modalidade de formação é ofertada a professores e técnicos da educação básica que estão em exercício nas instituições nas quais trabalham.

Logo, é possível afirmar que as trocas, as discussões e os compartilhamentos das experiências empíricas foram encharcados pelos aportes teóricos. O material proposto alternava a metodologia entre leituras sobre as temáticas e vídeos e palestras que complementavam e fomentavam as discussões sobre a formação inicial, a formação continuada docente, as expectativas e os desafios do professorado.

Observar a trajetória histórica da formação inicial docente é um caminho fértil para compreendermos a sociedade na qual estamos inseridos, já que é através da educação escolar que transmitimos e propagamos os valores.

Também é preciso, enquanto agentes ativos no cenário educacional, compreender as relações de poder que permeiam nosso contexto e os jogos de força que modificam e reescrevem as políticas públicas que direcionam as formações inicial ou continuada e que regem a profissão de professor.

Os referenciais teóricos apontaram-nos que um professor não se forma sozinho; é um trabalho coletivo, que deve iniciar nas universidades ou nos centros formadores e emaranhar-se com a escola. O “chão da escola” rico de possibilidades e desafios pedagógicos mostra-se como *lócus* de aprendizagem essencial para o aprender ser professor. Além disso, há o contato com profissionais que podem conduzir, dar e receber em processo de formação contínuo.

É necessário que o processo formativo, seja do jovem professor, seja do professor experiente, esteja pautado na autoformação, na busca por refletir sobre a própria ação metodológica, uma reflexão que esteja ligada à alteração de práticas pedagógicas.

Dessa forma, diante da questão lançada outrora sobre como fomos afetados pelos estudos vivenciados na disciplina “Formação de professores e trabalho docente”, tem-se como resposta a palavra inquietação. Fomos instigados e convidados a nos posicionarmos e a compartilharmos sensações diante do atual cenário educacional. A exposição de ideias de pessoas com trajetórias de vida e profissional diferentes confrontou-nos com realidades nas quais o professor, na sua trajetória formativa, não dispõe de incentivo, seja financeiro ou moral.

Para formar, agir e sentir como professor é preciso compreender que não há uma receita pronta para o fazer docente. Existem possibilidades para que possamos reorganizar e/ou reinventar um currículo e as práticas significativas e contextualizadas. Entendemos que a condição *sine qua non* para uma boa educação passa pelo fortalecimento da coletividade, de ações pautadas na ética e no compromisso social.

O diálogo, as teorias e as empirias entremeadas permitiram desconstruções e constituíram momentos de (re)significações de práticas e saberes docentes.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Discurso de primavera e algumas sombras**. São Paulo: José Olympio, 1977.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, 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, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 6 jun. 2022.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*242332819. Acesso em: 10 jun. 2022.
- CAMPOS, Álvaro de [Fernando Pessoa]. Poema de canção sobre a esperança. In: LOPES, Teresa Rita. **Álvaro de Campos**: livro de versos. Lisboa: Estampa, 1993. p. 106.
- CLARETO, Sônia Maria. Como alguém aprende a ser professor? Políticas Cognitivas, aprendizagem e Formação do Professor. In: FONTOURA, Helena Amaral de; SILVA, Marco (org.). **Formação de Professores, Culturais**: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 50-61.
- COIMBRA, Camila Lima. Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, 1999.
- ESCOLARIZANDO o mundo** – Completo Legendado [Schooling the World]. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (64 min). Publicado pelo canal Camila Lucena. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs. Acesso em: 30 maio 2022.
- FARIAS, Kátia S. C. dos Santos. **Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868-1889)**: ouvindo fantasmas imperiais. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 17, n. 53, 2017, pp. 721-737.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO – Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

NÓVOA, António. NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47 n. 166 p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Notas

¹ A disciplina “Formação de professores e trabalho docente” foi ministrada com a seguinte ementa: Processo de formação inicial e continuada de professores (as). A formação docente e perspectivas de atuação. As relações teoria e prática, ensino e pesquisa na formação docente. Autonomia profissional. Desenvolvimento profissional da docência. A análise das políticas de formação que possibilitem compreender a ação praticada nas escolas básicas. A pesquisa no Desenvolvimento Profissional dos Formadores. A disciplina teve como objetivo compreender as políticas de formação inicial e continuada de professores, dentro dos aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos implicados na história da profissão e na prática da docência.

² Disciplina ofertada em formato remoto devido a pandemia de Covid-19, conforme a Resolução nº 232/CONSEA/UNIR, de 06 de agosto de 2020, nos períodos de março e abril de 2022.

Sobre a autora

Mirian de Oliveira Bertotti

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, RO. E-mail: mirian.bertotti@ifro.edu.br. ORCID: 0000-0001-9148-3068.

Recebido em: 27/06/2022

Aceito para publicação em: 26/07/2022