

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

DOCÊNCIA, PROFISSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E REFERENCIAIS TEÓRICOS

Lúcia Helena Schuchter, Maria Lúcia de Resende Lomba

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4623>

Submetido em: 2022-08-18

Postado em: 2022-08-29 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

DOCÊNCIA, PROFISSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E REFERENCIAIS TEÓRICOS

LÚCIA HELENA SCHUCHTER¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1424-309X>

MARIA LÚCIA DE RESENDE LOMBA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4296-3633>

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar, numa perspectiva histórica e reflexiva, conceitos e referenciais teóricos sobre docência e formação de professores, por meio de uma pesquisa bibliográfica respaldada em Freire (2005) Gatti (2019, 2021), Nóvoa (2017, 2019), Tardif (2014), entre outros. Destaca os desafios, dimensões e perspectivas na busca por uma formação docente mais satisfatória e significativa. O estudo aponta a necessidade de engajamento e conscientização por parte dos professores em seus percursos formativos e no exercício de sua profissão, no que tange a pensar em estratégias e possibilidades para mazelas formacionais e para os novos desafios impostos à educação que perpassam a sociedade, a vida escolar e a formação profissional. Docentes e seus pares, coletivamente, podem grassar conquistas e rupturas com paradigmas e modelos educacionais ineficientes, promovendo condições mais favoráveis ao trabalho e ações para as mudanças necessárias na busca por uma educação de qualidade. Sugere-se que as políticas públicas de formação são um direito, uma necessidade e uma corresponsabilidade de professores e instituições educacionais. Espera-se que professores analisem, compreendam e intervenham consciente e criticamente em sua realidade, em sua profissão e em sua formação, visando à transformação social.

Palavras-chave: Docência, educação básica, formação de professores, professoralidade, profissão docente.

TEACHING, PROFESSION AND TEACHER TRAINING FOR BASIC EDUCATION: REFLECTIONS AND THEORETICAL FRAMEWORKS

ABSTRACT: This article aims to present, in a historical and reflective perspective, concepts and theoretical frameworks on teaching and teacher training, through a bibliographic research supported by Freire (2005); Gatti (2019, 2021); Nóvoa (2017, 2019); Tardif (2014), among others. It highlights the challenges, dimensions and perspectives in the search for a more satisfactory and meaningful teacher education. The study highlights the need for engagement and awareness by teachers in their training paths and in the exercise of their profession, regarding thinking about strategies and possibilities for formative misfortunes and for the new challenges imposed on education that permeate society, the school life and professional training. Teachers and their peers, collectively, can make achievements and ruptures with inefficient educational paradigms and models, promoting more favorable working conditions and actions for the necessary changes in the search for quality education. It is suggested that public training policies are a right, a necessity and a co-responsibility of teachers and educational institutions. It is expected that teachers analyze, understand and intervene consciously and critically in their reality, in their profession and in their training, aiming at social transformation.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil. <lh.schuchter@gmail.com>

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil. <mlresende@gmail.com>

Keywords: Teaching, basic education, teacher training, professorship, teaching profession.

DOCENCIA, PROFESIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA: REFLEXIONES Y MARCOS TEÓRICOS

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar, en una perspectiva histórica y reflexiva, conceptos y referencias teóricas sobre la enseñanza y la formación docente, a través de una investigación bibliográfica apoyada por Freire (2005); Gatti (2019, 2021); Nóvoa (2017, 2019); Tardif (2014), entre otros. Destaca los desafíos, dimensiones y perspectivas en la búsqueda de una formación docente más satisfactoria y significativa. El estudio apunta para la necesidad de compromiso y sensibilización por parte de los docentes en sus caminos formativos y en el ejercicio de su profesión, en cuanto a pensar estrategias y posibilidades para los males formativos y para los nuevos desafíos impuestos a la educación que permean la sociedad, la vida escolar y la formación profesional. Los docentes y sus pares, en conjunto, pueden realizar conquistas y rupturas con paradigmas y modelos educativos ineficientes, promoviendo condiciones más favorables para el trabajo y acciones para los cambios necesarios en la búsqueda de una educación de calidad. Se sugiere que las políticas públicas de formación sean un derecho, una necesidad y una corresponsabilidad de los docentes y las instituciones educativas. Se espera que los docentes analicen, comprendan e intervengan consciente y críticamente en su realidad, en su profesión y en su formación, visando la transformación social.

Palabras clave: Magisterio, educación básica, formación del profesorado, profesorado, profesión docente.

INTRODUÇÃO: DESAFIOS E PROVOCAÇÕES

Este artigo - um recorte de duas teses de doutorado, defendidas em 2017 (SCHUCHTER) e 2020 (LOMBA) - apresenta uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é destacar conceitos e referenciais teóricos sobre docência e formação de professores, com ênfase para a educação básica, dialogando com autores relevantes e potentes acerca dos temas propostos. Metodologicamente, o corpo deste artigo tem como materialidade artigos de periódicos, teses, entrevista e capítulos de livros.

Saviani (2007) assinala que, ao longo da História da civilização ocidental, a Pedagogia foi sendo entendida como o modo de instituir o processo educativo e construir uma tradição teórica e científica sobre a prática educativa. Contudo, Coelho (2014) constata que, a partir das definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (BRASIL, 1996), que estabelece a EI como primeira etapa da educação básica brasileira, a formação inicial e continuada desses profissionais tem sido um desafio. Alerta que a formação docente tem relação direta com a qualidade do trabalho e com a satisfação do profissional que, em sua trajetória formativa, deve ter acesso ao fazer específico (diversos saberes, práticas cotidianas e conteúdos) que irá desempenhar.

Nesse viés, ao longo de mais de uma década, Gatti (2010, 2013, 2014, 2019, 2021) aponta uma insuficiência para o desenvolvimento da docência, no que se refere à formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) e para a Educação Infantil (EI), no Brasil, especialmente no tocante à parte curricular dedicada à formação específica. Em suas pesquisas, Gatti (2021) mostra que as políticas e os programas nacionais ainda não surtiram os efeitos esperados, por duas características principais: (a) a descontinuidade nas implementações ou reformulações sucessivas e (b) a fragmentação de ações entre vários órgãos governamentais. A autora constata que falta monitoramento das políticas educacionais; avaliação dos modelos de gestão; verificação do papel dos agentes; análise do emprego de financiamento; monitoramento no desenho das políticas; avaliação abordando questões de qualidade, problemas e efeitos em relação aos seus propósitos.

Neste contexto provocador e que exige atitude diante dessa crise formacional, o que cabe ao docente em seu percurso formativo? Como ele se constitui, se identifica e se forma, ao longo de sua carreira e em seus ambientes de trabalho? As políticas públicas de formação são satisfatórias? Quem é o ser-docente?

Várias são as concepções e ideias para se referir ao docente: aquele que ensina, que pretende formar e informar, que transmite conhecimento, que medeia e provoca a construção do conhecimento no discente etc. Reconhecemos que cada profissional da educação apresenta o seu modo de construir sua docência. Produtores de saberes que são, é lícito considerar a subjetividade e os conhecimentos que constroem acerca de seus trabalhos em seus contextos social, cultural, acadêmico, profissional, institucional, em seus processos formativos pessoais e/ou coletivos.

Para situar a discussão e dimensionar a relevância e a fecundidade dos assuntos aqui propostos, apresentaremos conceitos e ponderações sobre o ser docente, sua constituição e formação. Inicialmente, traremos o sentido etimológico da palavra docência e, numa perspectiva histórica e reflexiva, as funções e os conceitos construídos acerca desse profissional, ao longo das últimas décadas. Finalizamos, trazendo apontamentos - a partir dos estudos, pesquisas e produções acadêmicas de teóricos que se debruçam sobre tais temas - e considerações com o intuito de contribuir com tão grande necessidade evidenciada no campo educacional: buscar, pensar, comprometer-se e praticar uma formação de professores significativa e transformadora para esses profissionais e para a sociedade.

O QUE É DOCÊNCIA? CONCEITOS, CONTEXTOS E PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

A docência é algo da ordem da delicadeza, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar.

INÊS TEIXEIRA, 2007, p. 434

A palavra docência, em seu sentido etimológico, “tem suas raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (VEIGA, 2006, p. 468). Essa autora se apoia em Araújo (2004) para afirmar que a apropriação do termo docência apresenta o seu registro na Língua Portuguesa em 1916, sendo relativamente novo no campo da educação.

Segundo Nóvoa (1999), a função docente foi por muito tempo desempenhada de forma não especializada por religiosos e leigos de origens diversas; dessa forma, a docência como profissão tem sua origem em congregações religiosas, que se transformaram no que ele chama de congregações docentes. O autor cita como exemplo os Jesuítas e Oratorianos, que, ao longo dos séculos XVII e XVIII, progrediram na configuração de “um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente” (p. 16). Com o avanço da educação às camadas populares e com a estatização do ensino, sucessivos movimentos em prol da profissionalização da docência avançaram na busca por uma formação específica que integrasse os professores em uma carreira não mais vinculada ao “dom” ou “sacerdócio”, mas ao exercício de uma profissão fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

Para Perrenoud (1993), os professores são e sempre foram pessoas que exercem um ofício profissional. Tal fato gera a existência de diversos modelos de profissionalismo ligados ao ensino que concorrem para a passagem do ofício artesanal, de uma prática baseada em técnicas e regras pré-estabelecidas, para uma profissão com estratégias orientadas por objetivos e por uma ética. Nesse caminho, Gimeno-Sacristán (1995) destaca que o trabalho docente se insere em um contexto no qual “existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura” (p. 69).

Tardif e Gauthier (2001) sustentam que o saber dos professores está assentado em uma racionalidade técnica da profissão, e neste caso, a docência é vista numa perspectiva mais prática já que os professores em suas capacidades de agir, falar e de pensar – dotados de racionalidade – encontram formas para orientar a sua prática. Tardif (2014) complementa que o docente, detentor de saberes de diferentes naturezas, constitui novos saberes por meio de suas práticas, na associação dos saberes preexistentes ao contexto de trabalho. Estes novos saberes – que não se separam dos saberes antigos –

vão sendo reunidos na complexidade do indivíduo, envolvendo o que ele é e está se tornando. Silva *et al.* (2021) corroboram com essa proposição ao afirmar que

A docência em si consiste em uma profissão peculiar, em que o aprendizado prático objetiva-se para além do estágio de observação realizado durante a graduação, inicia-se bem antes da formação inicial como professor e de sua atuação com o aluno em uma sala de aula. Ao tornar-se professor, o indivíduo já traz o conhecimento docente e adquire modelos que podem ser replicados e/ou evitados. (p. 106)

Nessa linha de pensamento, em Pasquay e Wagner (2001), encontramos a docência como atividade especializada, baseada em saberes científicos, porém construída com base em paradigmas já existentes e transmitida pelas gerações.

No entendimento de Gómez (1997), para repensar as crenças herdadas, a docência é prática reflexiva na e sobre a ação por desencadear questionamentos sobre um conjunto de questões educativas. Segundo este autor, a docência trata-se de um processo no qual o professor propõe e experimenta alternativas, enquanto participa na reconstrução permanente da realidade escolar num movimento de investigar a ação, mediante o qual o professor “submerge no mundo complexo da aula para compreendê-la de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças” (p. 112). Enfatiza que o docente deve avançar para uma visão em que a ação prática é geradora de conhecimentos, indo ao encontro das ideias de Schön (2000), defensor da relevância das atividades práticas serem permeadas por uma prática reflexiva, cujas ideias se fundamentam na teoria de investigação de John Dewey. Trata-se dos estudantes aprenderem fazendo, enquanto o professor exerce o papel de orientador, tendo como principais atividades em um ensino prático: demonstrar, aconselhar, questionar e criticar. O autor afirma, ainda, a importância de uma prática reflexiva baseada no conhecimento-na-ação, em que o conhecimento é o componente que está diretamente relacionado com o saber/fazer, pois surge na ação, é mais automático, rotineiro, espontâneo, isto é, tácito. Este conhecimento-na-ação apresenta três tipos de reflexão:

(a) a reflexão-sobre-a-ação, que consiste num pensamento retrospectivo sobre o que foi feito, almejando descobrir como o ato de conhecer na ação poderia contribuir para um resultado inesperado;

(b) a reflexão-na-ação, que é o ato de refletir durante a ação, momento em que “pensamos criticamente sobre o que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (SCHÖN, 2000, p. 33), possibilitando interferir na situação em desenvolvimento. Nesse processo, a reflexão-na-ação é, pelo menos em alguma medida, consciente. Sendo assim, o que enfatiza é a valorização da prática profissional como um momento de construção do conhecimento tácito;

(c) a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que se trata do ato de pensar retrospectivamente sobre o que fizemos, refletir sobre a ação passada, revendo o que se busca conhecer, o que favorece o alcance de um conhecimento inesperado que se consolidará no entendimento de determinada situação.

Corroborando com Schön (2000), Perrenoud *et al.* (2001) afirmam que, “tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente a posteriori, mas no momento mesmo da ação” (p. 223). Segundo estes autores, ser professor profissional “é tomar essa distância que permite adaptar-se a situações inéditas e, sobretudo, aprender a partir da experiência” (p. 223). Neste sentido, Freire (1991) postula que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p. 58).

Tardif e Lessard (2014), fundamentados em uma abordagem sociológica, compreendem a docência como atividade de trabalho desenvolvida em organizações em que os professores interagem com outros indivíduos com os quais realizam trocas. Para os autores, o trabalho dos professores pode ser compreendido não somente pelos aspectos técnicos – específicos às tarefas que desempenham – mas também, pelo ângulo das atividades emocionais e interacionais envolvidas, pelas vivências

interativas que estão imersos a todo o momento. Estes aspectos humanos podem nos evidenciar as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte do trabalho docente, desde que vistos também por um olhar humanizado, numa visão panorâmica – possibilitada pela empiria – que contemple o “chão da escola” e suas relações.

Considerando tal perspectiva, Teixeira (2007), em artigo em que discute a condição docente, também se propôs a tematizar a matéria prima de que é feita a docência. Sua busca foi por “algo que seja a origem, o que funda, o que principia, sem o que não se pode falar em mestre, nem em professor, nem em trabalhador da escola, nem em profissional da educação” (p. 428). Para a autora, a relação social - inserida na cultura, mediada pelo conhecimento e pela memória cultural - entre docentes e discentes é a matéria que a constitui:

Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. [...] Estamos, pois, nos domínios da alteridade. [...] Presente no humano e na vida em comum, estamos nos domínios do social, da cultura, da polis. Estamos no domínio do político. Uma vez originada em interações sociais presentes no cenário da vida em comum, a condição docente é, também, da ordem do político. (p. 429-430)

Teixeira (2007) desenvolve o argumento de que tal relação, presente nos territórios da escola e da sala de aula, "poderá favorecer ou desfavorecer, impedir ou realizar experiências emancipatórias e humanizadoras, ou o seu inverso nos (in)acabamentos éticos e estéticos nela implicados" (p. 433), logo, a docência se tece, se compõe na própria relação social entre docente e discente.

Gatti *et al.* (2019, p. 19) esclarecem e reforçam essa relação, ao narrar que, em nossas sociedades ainda são as escolas que introduzem crianças, adolescentes e jovens ao domínio das linguagens e aos valores a elas associados, trabalhando o espírito inquiridor e investigador. Completam, dizendo que o trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e do trabalho dos professores:

A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne. (p. 19)

As autoras citam Roldão (2005, apud GATTI et al, 2019, p. 191) que compreende que a função de ensinar é específica e constitui a singularidade da docência: saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, para que seja aprendido e apreendido por meio da ação docente. Bruno (2021) alinhava essas concepções, ao dizer que compreende a docência de forma ampla e interconectada, "numa composição entre ensino, aprendizagem, currículos, pesquisa, estudo, gestão, tecnologias, dispositivos etc. e as múltiplas ações do ser professor" (p. 29). A autora acredita que o termo docência - por sua amplitude e complexidade - possa ser expresso no plural: "As docências compreendem as ações pensadas, estudadas, pesquisadas, planejadas, desenvolvidas e praticadas por professores e estudantes [...] que envolvam os processos de ensino e de aprendizagem" (p. 123).

Todavia, é interessante interrogar: como se constitui um ser docente? Como se forma? Como e quando se torna, se identifica e se percebe profissional, capaz de mediar, ensinar, aprender, contribuir com a construção de conhecimentos no outro (discente e seus pares)? São essas as reflexões e ponderações que pretendemos desenvolver e provocar a seguir. Nesse viés, trazemos à baila proposições que desvelam algumas peculiaridades importantes para pensarmos a identidade profissional e a formação docente em suas relações intersubjetivas e contextuais.

COMO SE CONSTITUI E SE FORMA O SER-DOCENTE?

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É

neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

PAULO FREIRE, 1996, p. 24

Freire (1996) redimensiona e amplia a concepção reduzida de ensino como transmissão de conhecimento e anuncia o processo dialético entre formar o outro, formar-se e ser formado, na relação intersubjetiva docente-discente, pressupondo uma educação integral do ser humano, em seu meio e com os outros. Para Gatti *et al.* (2019), a formação docente abrange (a) os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho e (b) "uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também" (p. 35). Bruno (2021) ilustra bem o sujeito docente "que se constitui na e com a docência, mas que é e sempre será um sujeito em si e em relação: o sujeito, a pessoa, o ser-humano" (p. 28).

Retomando Freire (1996), ainda sob sua ótica, considerando a realidade de cada professor, em seu contexto de escola, o autor defende uma relação dialógica e um aprendizado coletivo com seus pares, com os demais profissionais da educação, para que possam refletir sobre a prática, analisar os problemas e construir propostas de superação. Nóvoa (2009) reforça a relevância dessa relação ao expressar que ser professor "é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão" (p. 30).

Para avançarmos na compreensão e na produção de um significado para a formação para a docência, retomamos Nóvoa (1995) que postula que esta inclui também experiências anteriores à formação propriamente profissional: passa pela formação inicial e continuada, organização da carreira, valorização salarial e condições de trabalho, assim como pelos valores e concepções de cada profissional e suas condições gerais de vida, uma vez que a disponibilidade física e emocional interfere diretamente no exercício da profissão. Nesse sentido, a formação docente não se restringe a fazer um curso de graduação, já que também resulta de toda uma situação cultural em que o indivíduo está inserido, ressaltando toda vivência, experiência e formação adquiridas como pessoa, como ser social. Para o autor, a vida profissional e as experiências sociais mais amplas se interpenetram e se constituem. Desse modo, não há uma separação entre a pessoa e o profissional, sendo a identidade dos professores um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção, de modos de ser e estar na profissão. Um deslocamento no debate sobre a formação de professores realçado por Nóvoa (1995), ao longo dos anos, é dizer da necessidade de incluir novas abordagens: de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmica (áreas, currículos, disciplinas) para uma perspectiva centrada no terreno profissional. Tal feito se justifica já que a trajetória e a construção da identidade profissional (ou professoral) de um docente é, segundo o autor, um processo único, complexo, a partir da apropriação do sentido da sua história pessoal e profissional.

Essa identidade profissional é denominada por Marcelo Garcia (2009) como "uma construção do eu profissional, que evolui ao longo da carreira" (p.01). E continua: "A identidade [...] é um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo" (p. 12).

Percebe-se uma interlocução fecunda entre os estudiosos supracitados, pois também para Marcelo Garcia (2009), a tecedura da identidade profissional ou professoral pressupõe um processo formativo (pessoal e profissional; individual e coletivo), envolve aspectos éticos, estéticos, epistemológicos, sociais, culturais e afetivos e mobiliza a necessidade de engajar-se na formação continuada, se configurando como um processo de aprendizagem. Neste mesmo viés, Nóvoa (2009) postula que as perspectivas relativas à formação abarcam o desenvolvimento pessoal (a vida do professor) o desenvolvimento profissional (a profissionalidade, a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (a escola). E arremata:

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...] Não pode haver boa

formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131)

Isso também pode ser evidenciado em Gatti *et al.* (2019) que definem que o trabalho docente tem a ver com aprendizagem de conhecimentos de modo significativo, sendo, portanto, portador de um compromisso político, na direção do exercício consciente da cidadania, mas é assentado também no domínio de conhecimentos e de competências relativas à vida social e ao trabalho.

Com base nas referências, entendemos que a formação docente é um processo intersubjetivo, que se desenvolve ao longo da vida, durante a qual o docente cria e recria sua própria formação e a de outros - formando, formando-se, transformando-se - num processo dialético e contínuo, se constituindo pessoal, social, cultural e profissionalmente.

A formação docente, como vimos, vai se delineando a partir de escolhas e oportunidades. Todavia, cada segmento possui suas idiossincrasias. Assim, neste momento, destacaremos questões relativas à caracterização e aos desafios da formação para a docência para a educação básica, que possui especificidades e apoia-se em elementos históricos e contextuais.

COMO VEM SE CARACTERIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA?

Para situar essa ampla questão, no cenário histórico e político que a configura, nos reportaremos à Gatti *et al.* (2019) que evidenciam que a formação de professores e a oferta de escolarização básica são fatos relacionados. Afirmam que a trajetória histórica da educação inicial escolar nos mostra que essa educação demorou a se expandir no Brasil, assim como o processo formativo de professores, que "acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população" (p. 20). As mesmas autoras sinalizam que ainda hoje o país enfrenta dificuldades em ter professores habilitados, em oferecer uma formação sólida, condições de trabalho e remuneração adequadas. "É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história" (p. 20).

Colocadas as condições sócio-históricas, é relevante ressaltar que o curso de Pedagogia é o mais procurado para a formação de um profissional para atuar na educação básica. Em 2019, segundo dados do Censo da Educação Superior (levantamento feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), 3,6 milhões de brasileiros entraram no ensino superior, sendo que 10,4% deles ingressaram em Pedagogia, o curso mais popular do país (BRASIL/Inep, 2020).

Contudo, Gatti (2010) já nos alertava sobre aspectos formacionais que ainda hoje não foram superados e que se apresentam como um desafio crônico e recorrente. Ao analisar as ementas de 71 cursos de Pedagogia (3.513 disciplinas: 3.107 obrigatórias e 406 optativas), afirma que a formação panorâmica encontrada nos currículos dos cursos de formação é insuficiente "para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades" (p. 1371), sendo mínima a parte curricular que favorece "o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa" (p. 1372). Na análise dos cursos, constatou-se:

- (a) a fragmentação e dispersão do currículo proposto pelos cursos de formação de professores;
- (b) pouca relação entre as teorias - abordagens de caráter mais descritivo - com as práticas;
- (c) as disciplinas se preocupam com o registro das justificativas sobre o porquê ensinar; registrando de forma incipiente o que e como ensinar;
- (d) a diferente proporção de horas dedicadas às disciplinas de formação profissional específica - em torno de 30% - e as outras matérias ofertadas pelo curso;
- (e) a abordagem genérica ou superficial aos conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;

(f) poucos cursos propõem disciplinas que abordam o trabalho na EI.

E complementa que "a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas" (GATTI, 2010, p. 1372). A autora considera esta formação pouco integrada ao real contexto escolar no qual o profissional irá desenvolver a profissão.

O estudo também diagnostica que há uma grande dispersão nas disciplinas que respondem às demandas contemporâneas (que procuram contemplar temas transversais e as voltadas a estudos sobre novas tecnologias e educação, educação a distância e inclusão digital de educadores e cidadãos em geral). Tal constatação contrária, do ponto de vista legal e pedagógico, o documento de Reorientação Curricular proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que enfatiza que os egressos do curso devem estar aptos a "relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas" (BRASIL, 2006, item VII do artigo 5º do Parecer 3/2006). Porém:

Os poucos elementos citados na maioria das Diretrizes no que se refere a orientar currículos formadores de professores dão a dimensão da dificuldade de superação no mundo acadêmico de uma postura cultural fincada em uma tradição de longa data, reproduzindo preceitos que, em vários contextos histórico-sociais, já se acham superados, mesmo que disso não tenham consciência clara. (GATTI, 2014, p. 38)

Em pesquisas que abordam as finalidades da educação e da escola básica na sociedade contemporânea, Gatti (2010, 2013) reforça que, mesmo após a promulgação da LDBEN/1996, importantes referenciais formativos encontram-se ausentes ou fragilmente presentes na maior parte dos cursos de pedagogia. Para a autora, poderíamos dizer que se trata de uma formação que tem por base "currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa" (GATTI, 2013, p. 58). A autora argumenta que:

O profissional docente da educação básica merece uma atenção maior de conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa - estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas. Esse problema vem assumindo contornos éticos, de respeito e valor. Dos que detêm responsabilidades sobre essa questão se requer conhecimento e compromisso com a educação básica e com a própria licenciatura e seus estudantes. (GATTI, 2013, p. 56)

Gatti (2013) destaca a importância de formar bem os professores da Educação Básica, "com base em uma filosofia social da educação, com as perspectivas expostas, de se repensar as estruturas e dinâmicas formativas desses docentes, de se ressituar o papel dos formadores de professores" (p. 56). Para ela, ainda não temos uma resposta para a seguinte pergunta: por que não acontecem mudanças mais radicais nos cursos de graduação, "uma vez que há muito, e por muitos estudos, tem-se falado em crise das licenciaturas pelas suas fragilidades formativas?" (p. 64).

Sobre tal demanda, Gatti (2010) sinaliza: "Mereceriam maior atenção as ambiguidades das normatizações vigentes, a fragmentação da formação entre e intracurso, a parte curricular dedicada à formação específica para o trabalho docente" (p. 1355).

Por sua vez, Coelho (2014) salienta que foi a LDBEN, de 1996, que determinou a integração da educação infantil ao sistema educacional, passando a ser dever do Estado, direito dos pais trabalhadores, direito de todas as crianças, ou seja, se configurando como uma política extremamente complexa que exige um diálogo com outras políticas, tais como direito à saúde, à cultura e à assistência social. Por outro lado, demanda novas competências das estruturas do sistema educacional, que necessita avançar no campo institucional, não no sentido de controle, mas de existência e identidade. Coelho (2014) afirma que no Brasil, o que formulamos, legislamos e defendemos [sobre direito da criança] não é observado na prática:

Há uma ruptura entre concepção e capacidade de implementação que atribuo a vários fatores: falta de condições objetivas, questão de formação, gestão, insuficiência de quadros técnicos e,

principalmente, nossa sociedade, que ainda não absorveu as concepções de criança, de direito e de desenvolvimento infantil que estão presentes nos discursos e na legislação. [...] O sistema educacional [...] é reprodutor da desigualdade, da exclusão das crianças pequenas, da opressão, da violência, e ao mesmo tempo tem como objetivo transformar e superar isso. Penso que duas grandes linhas de ação são estratégicas para o enfrentamento disso: formação do professor e gestão. (p. 130)

Coelho (2014) aponta, ainda, o que considera "mais danoso na formação inicial voltada para a educação infantil": (1) a ausência de conteúdos específicos sobre a criança pequena; (2) a não valorização da prática, do como fazer, isto é, não se discutem as didáticas da educação infantil, as habilidades de trabalhar em grupo, a criatividade, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE REFERENCIAIS TEÓRICOS NOS APONTAM?

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica.

PAULO FREIRE, 2005, p. 30

Nesse momento, queremos traçar algumas considerações, contribuir e ampliar o debate acerca da formação de professores, dialogando com relevantes teóricos que podem embasar e qualificar os aspectos relativos a esse tema tão pertinente, necessário e atual (embora muito explorado e pesquisado).

Pensar a formação de professores, em termos históricos, nos permite conhecer e analisar (consciente e criticamente) os primórdios e a evolução dos conceitos da profissão e das políticas públicas formativas para a educação básica, as condições das propostas dos cursos de licenciatura e de formação continuada e dos contextos institucionais, em que esses profissionais atuam. Permite-nos, ainda, pensar em estratégias e possibilidades para mazelas formacionais que têm acometido nosso país e para os (sempre) novos desafios impostos à educação (haja vista o surgimento de uma pandemia de Covid-19 nos anos 2020 a 2022, as constantes inovações tecnológicas etc.), que perpassam a sociedade, a vida escolar e a formação docente. Dessa forma, "trabalhar a formação de professores implica em também compreender que apenas abordagens pedagógicas e textos teórico-práticos não são suficientes, se não situarmos que o professor é um sujeito em transformação" (BRUNO, 2021, p. 29), pois a sociedade se transforma ininterruptamente.

Professores/as - em seus coletivos de redes de ensino, de instituições, de trabalho, de sociedade - com compromisso político e conscientização (FREIRE, 2005) podem provocar mudanças e grassar conquistas, inovações, valorização, rupturas com paradigmas e modelos educacionais ineficientes. Eis o verdadeiro objetivo de um texto que problematiza as questões ligadas às políticas de formação de professores, à profissão e à professoralidade: fazer emergir condições mais favoráveis ao trabalho e promoção de ações para as mudanças necessárias na busca por uma educação de qualidade, em um processo consciente (profissional, pessoal e/ou coletivo) ininterrupto, responsável e comprometido de formação docente, que fomente transformações sociais.

Para Gatti *et al.* (2019), continua sendo um desafio desenhar um currículo para a formação docente, que contemple as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural, porém, considerando "a educação [...] como portadora de consolidação de possibilidades de construção de alternativas sociais" (p. 19), a formação de professores "deve colocar os conhecimentos formais na intersecção com uma formação integral e mais integrada de pessoas em seu contexto histórico-social" (p. 34), sendo uma formação que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e o trabalho.

Freire (1996), que não separa a dimensão política da pedagógica na esfera da educação, unindo a educação com a transformação do mundo, revela que o agir humano no mundo constrói a história e cada um é responsável para agir consciente e criticamente nesse fazer histórico, que deveria ser baseado em valores de ações coletivas focalizando o bem comum da humanidade.

Nóvoa (2017) reforça essa relevância do trabalho pelo bem comum, na vida pública de um educador, ao anunciar as cinco dimensões da formação docente:

1 - Dimensão pessoal: “Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução” (p. 1121). Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de outras três dimensões centrais: (a) a primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica; (b) a segunda é a dimensão ética; e (c) a terceira é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade;

2 - Interposição profissional: “Não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (p. 1122). O espaço universitário é insubstituível, mas tem de se completar no seio de comunidades profissionais docentes. “A profissão docente está a evoluir de uma matriz individual para uma matriz colectiva” (p. 1123);

3 - Composição pedagógica: é a maneira própria, singular, pessoal de ser professor: “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (p. 1127);

4 - Recomposição investigativa: devem-se criar as condições, nos planos individual e coletivo, para uma renovação e recomposição do trabalho pedagógico, com a realização de pesquisas e estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente, em colaboração com os colegas da escola. “A evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada” (p. 1128);

5 - Exposição pública: é a compreensão da importância de um espaço público de discussão, de colaboração e de decisão acerca das responsabilidades educativas. Com consciência crítica (que tem que ser trabalhada desde a formação inicial), a profissão docente continua “pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum. Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas”(p. 1130).

Nóvoa (2017) propõe, ainda, a necessidade de construir programas de formação de professores que nos permitam superar a distância entre a universidade e as escolas, porém, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa. O autor ressalta que a formação de professores é um problema político, técnico e institucional, sugerindo que “precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. [...] As iniciativas e experiências mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores” (p. 1111).

E, dessa forma, redefinindo o papel e a prática do professor, reconhecendo o espaço profissional como locus de produção de conhecimento e o educador como sujeito histórico capaz de produzir novos conhecimentos, que surgem, segundo Gatti *et al.* (2019), alguns consensos que passaram a influenciar pesquisas e práticas de formação inicial de professores, tais como:

- A reflexão na articulação teoria e prática;
- A valorização da postura investigativa;
- A aproximação entre as instituições de formação e a escola;
- A valorização da construção de comunidades de aprendizagem;
- A importância de considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem.

Gatti *et al.* (2019, p. 244) elencam, também, algumas características comuns às iniciativas eficazes de formação continuada, que são as seguintes:

- (i) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo;
- (ii) metodologias ativas de aprendizagem para o professor;
- (iii) participação coletiva;
- (iv) duração prolongada;
- (v) coerência com as políticas e com os contextos.

Percebe-se, aqui, uma interlocução profícua com Tardif (2014) que classifica os saberes docentes como:

- Saberes da formação profissional - conhecimentos das ciências da educação e concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa que orientam a atividade dos professores (técnicas e formas de saber-fazer);

- Saberes disciplinares - saberes definidos, selecionados e transmitidos pelas instituições de formação e que se referem às disciplinas que o professor irá lecionar;

- Saberes curriculares - discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição escolar utiliza para selecionar e categorizar os conhecimentos historicamente produzidos para elaborar o currículo escolar;

- Saberes experienciais - saberes produzidos e validados pelos próprios professores por meio das experiências vivenciadas no contexto da atuação profissional, que “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

No dizer de Tardif (2014), o ensino enquanto prática social implica o estabelecimento de “uma rede de interações com outras pessoas num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão” (p. 50).

Retomamos Freire (1996) que evidencia que “a autoridade do professor é baseada na sua competência: autoridade exercida com indiscutível sabedoria, [...] a incompetência desqualifica a autoridade do professor” (p. 102-103). Pensamos que essa autoridade não deve ser buscada no autoritarismo e sim em uma formação continuada, processual, coletiva, que qualifica a docência, a identidade e a profissão dos/as professores/as.

Dessa maneira, podemos afirmar que:

A formação do professor pode ser gestada, também, no relacionamento e no movimento do significado social do que é vivido na escola [...], nas relações docente-discente, nas resistências, na tessitura dos projetos de trabalho, na transformação da realidade, no enfrentamento dos problemas que, constantemente, surgem e na aliança com seus pares - formação mútua. (SCHUCHTER, 2017, p. 190)

As proposições aqui explicitadas, à guisa de conclusão, trazem elementos interessantes e potentes para indicar a necessidade de abertura, engajamento, reinvenção e conscientização por parte dos professores em seus percursos formativos, pois, como vimos com essa revisão bibliográfica, os estudiosos concebem a docência como atividade profissional na qual o docente deve impulsionar e mobilizar ações – colaborativas, interativas, reflexivas, de pesquisa e crítica – em seus contextos de formação.

Notadamente, precisamos reforçar que as políticas públicas de formação não têm se mostrado eficientes em seus propósitos. Dessa forma, não é demais instigar que tais políticas são - para além de um direito - uma necessidade e uma corresponsabilidade de todos os profissionais da educação, pois são pilares fundamentais para construção de uma profissão docente, aliadas e alinhadas às práticas institucionais (das escolas, das secretarias de educação, das universidades), como destaca Schuchter (2017).

Compreendemos, integrando e dialogando com esses teóricos, a complexidade da docência e das responsabilidades e desafios a ela atribuídos e ousamos afirmar que as histórias de vida e de formação dos professores são determinantes das escolhas feitas durante suas trajetórias pessoais e profissionais e traduzem, de alguma forma, seus modos de desenvolver seus trabalhos (LOMBA, 2020).

Destarte, espera-se, com esse texto, que a partir de um processo de comprometimento responsável e de estudo - pessoal e/ou com seus pares - os sujeitos professores compreendam e intervenham consciente e criticamente em sua formação, em sua identidade e em sua realidade social e profissional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWISKI, J. P.; MARTINS, R. D. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat, 2004.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), *O Censo da Educação Superior*. Publicado em 21/10/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 23/08/2021.

BRASIL. Parecer 3/2006. *Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 03/03/2021.

BRUNO, Adriana Rocha. *Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências*. Salvador: EDUFBA, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34368/3/formacao-de-professores-na-cultura-digital-REPOSITARIO.pdf>. Acesso em: 04/08/2022.

COELHO, Rita. Entrevista "Defendo uma forte institucionalização da educação infantil no âmbito das competências do Estado". São Paulo: *Cadernos Cenpec*, v.4, n.1, p. 124-141, jun. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/279/278>. Acesso em: 09/04/2022.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, Paulo. *Conscientização, teoria e prática da libertação*. São Paulo: Centauro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02/12/21.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Avaliação Educacional*, SP, v. 25, nº 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; Barretto, Elba S. S.; André, Marli E. D. A.; Almeida, Patrícia C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília. UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 02/02/2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. *Revista Paradigma*, Vol. XLII, Nº Extra 2: Políticas, Programas e Práticas, maio de 2021. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/941>.

Acesso em: 02/02/2022.

GIMENO-SACRISTÁN, Jose. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. *Docência na Educação Infantil: percursos de vida, formação e condições institucionais das experiências de professoras no cuidado e educação de crianças de 4 e 5 anos*. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34717/3/1-%20TESE%20DOCTORADO%20VES%20c3%83O%20FINAL%202020.pdf>. Acesso em: 01/01/2022.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>. Acesso em: 28/01/2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NÓVOA, António. O passado e o presente do professor. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 09/08/2022.

PASQUAY, Léopold; WAGNER, Marie Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PASQUAY, L.; PERRENOUD, Philippe.; ALTET, Marguerite.; CHALIER, Évelyne (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Prática pedagógica, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PAQUAY, Léopold. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PERRENOUD, P; PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, É. (Org.) *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-223.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n° 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: 07/07/2021.

SCHÖN, Donald Alan. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 256 p.

SCHUCHTER, Lúcia Helena. *Escola.edu: as políticas públicas de formação docente para o uso das tecnologias digitais na rede municipal de ensino de Juiz de Fora*. Tese (Doutorado em Educação). Juiz

de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5993>>. Acesso em 20/03/2022.

SILVA, Michael S. *et al.* Desenvolvimento profissional docente: perspectivas de construção de saberes. *Revista Humanidades & Inovação*. v. 8, n. 56, p. 104-115, 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3686>>. Acesso em: 20/03/2022.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: Que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PASQUAY, L.; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHALIER, Évelyne. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 9 Ed., 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago., 2007.

VEIGA, Ilma Passos. Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro *et al.* *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a Inclusão Social*. Recife: ENDIPE, p. 467-484, 2006.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Lúcia Helena Schuchter

Pesquisa bibliográfica, escrita do texto e revisão da escrita final.

Autora 2 – Maria Lúcia de Resende Lomba

Pesquisa bibliográfica, escrita do texto e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.