

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS: CONTRIBUIÇÕES
PARA O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

**TRAINING CRITICAL-REFLECTIVE TEACHERS: CONTRIBUTIONS TO THE
TEACHING AND LEARNING PROCESS**

**FORMACIÓN DE PROFESORES CRÍTICO-REFLEXIVOS: APORTES AL
PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

Suzana de Jesus Almeida Calvet Barbosa

susycalvet@gmail.com

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEMA
Pós-Graduada (MBA em Gestão Escolar)
Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

Franclane Sousa Carvalho do Nascimento

francianecarvalhon@gmail.com

Doutora em Educação
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
Secretaria Municipal de Educação de Caxias – MA.

Nadja Fonsêca da Silva

nadjafonseca2@gmail.com

Doutora em Educação em Ciências e Matemática
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA.

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo a formação do professor/a crítico-reflexivo/a, com foco nas contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem. O objetivo é analisar as contribuições da formação docente crítico-reflexiva no enfrentamento dos desafios do espaço escolar e para a melhoria no processo de ensino e de aprendizagem do/a educando/a. A metodologia da pesquisa tem abordagem qualitativa, natureza básica e finalidade exploratória. Foram utilizados como procedimentos as pesquisas bibliográfica, documental e a análise de conteúdo. A pesquisa apoia-se nos estudos de Freire (1996), Nóvoa (2009), Saviani (2011), Pryjma (2014), entre outros. A análise constatou que há relação intrínseca entre a formação reflexiva

e a melhoria do processo ensino aprendizagem, na medida em que, mediante a reflexão da prática, o docente pode redimensionar sua prática pedagógica quando necessário. Além disso, a reflexão é considerada uma fonte de construção de cidadãos mais sábios, mais hábeis e para a formação de um senso crítico em relação ao mundo. Conclui-se que a formação do/a docente reflexivo/a se apresenta como uma das condicionantes, embora não seja a única como possibilidade de melhoria na experiência de ensino e de aprendizagem.

Palavras- chave: Formação docente. Práticas educacionais. Professor reflexivo.

ABSTRACT

The object of study of the research is the training of critical-reflective teachers, focusing on contributions to the teaching and learning process. The aim is to analyze the contributions of critical-reflective teacher training in facing the challenges of the school space and for improving the teaching and learning process of the student. The research methodology has a qualitative approach, basic nature and exploratory purpose. Bibliographic and documentary research and content analysis were used as procedures. The research is based on studies by Freire (1996), Nóvoa (2009), Saviani (2011), Pryjma (2014), among others. The analysis found that there is an intrinsic relationship between reflective training and the improvement of the teaching-learning process, insofar as, through reflection on practice, teachers can re-dimension their pedagogical practice when necessary. In addition, reflection is considered a source of building wiser, more skillful citizens and for the formation of a critical sense in relation to the world. It is concluded that the training of reflective teachers is one of the constraints, although it is not the only possibility of improving the teaching and learning experience.

Keywords: Teacher training. Educational practices. Reflective teacher.

RESUMEN

El objeto de estudio de la investigación es la formación de docentes crítico-reflexivos, centrándose en los aportes al proceso de enseñanza y aprendizaje. El objetivo es analizar los aportes de la formación docente crítico-reflexiva para enfrentar los desafíos del espacio escolar y para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante. La metodología de investigación tiene un enfoque cualitativo, de carácter básico y finalidad exploratoria. Se utilizaron como procedimientos la investigación bibliográfica y documental y el análisis de contenido. La investigación se basa en estudios de Freire (1996), Nóvoa (2009),

Saviani (2011), Pryjma (2014), entre otros. El análisis encontró que existe una relación intrínseca entre la formación reflexiva y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que, a través de la reflexión sobre la práctica, los docentes pueden redimensionar su práctica pedagógica cuando sea necesario. Además, la reflexión es considerada una fuente para la construcción de ciudadanos más sabios, más hábiles y para la formación de un sentido crítico en relación con el mundo. Se concluye que la formación de docentes reflexivos es una de las limitantes, aunque no es la única posibilidad de mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Formación del profesorado. Prácticas educativas. Profesor reflexivo.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo de construção intelectual, social e pessoal, o que requer do profissional que atua na área de ensino competências inerentes às disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas (NÓVOA, 2009). O fato é que tanto o pensamento, quanto a especialização e as competências de professores/as têm sido objetos de bastante trabalhos acadêmicos inspirados em diversas áreas como a Ergonomia, a Psicologia e a Sociologia do Trabalho, assim como na análise das práticas (PERRENOUD, 2000).

Isso leva a indagar sobre por quais experiências professores/as têm transitado tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, que lhes permitam pensar no ensino das competências aos seus alunos, razoando também no aprendizado dessas habilidades para si próprio? Considerar esse, assim como outros questionamentos é relevante, uma vez que a competência profissional para atuar na educação se faz um requisito imprescindível.

Conforme Freire (1996), a competência profissional do/a professor/a está intrinsecamente ligada à segurança com que atua, ou seja, a autoridade docente implica e se funda na sua competência profissional. Para o autor, nenhuma autoridade docente pode ser exercida sem essa competência,

tampouco é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se o/a docente não superar, permanentemente, a sua. E para arrematar, ele assevera que não se pode ensinar o que não se sabe.

Segundo Perrenoud (2000), um referencial de competências precisa se constituir como um fio condutor que constrói uma representação do ofício de ser professor, mas que se considere que representações não são neutras, tampouco dão conta de todas competências. Assim, partimos do pressuposto de que um/a professor/a reflexivo/a ao apropriar-se desse referencial, que não deve ser considerado como engessado, pode contribuir para transformar o espaço de sala de aula e o desempenho dos/as estudantes.

Quanto às motivações, este estudo emerge da preocupação com os baixos desempenhos nas avaliações em larga escala dos/as discentes brasileiro/as. O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura. Conforme o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (Inep) em 2018, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o Brasil apresentou resultados muito insatisfatórios. O Inep (2019) mostra ainda dados que apontam o desempenho em leitura na faixa de 55º e 59º no *ranking* e Matemática, 69º e 72º. Além disso, 68,1% dos estudantes brasileiros com 15 anos de idade não possuem nível básico de Matemática, o que se considera o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Os índices estão estagnados desde 2009.

Embora sejam muitos os fatores que contribuem para esse cenário, de ordem social, econômica e cultural, eles acabam por reverberar na escolar e demandam um esforço maior dos/as professores/as. Mediante isso, este estudo parte da seguinte questão norteadora: como a formação docente pode contribuir para uma prática crítico-reflexiva, capaz de enfrentar os desafios do espaço escolar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem do/a educando/a?

Outras questões secundárias, mas complementares foram levantadas: como se deu, historicamente, a trajetória da formação docente no Brasil? Quais as concepções de formação docente? Quais são as perspectivas de formação docente frente aos desafios do espaço escolar, de acordo com os documentos oficiais? Em que consiste a formação do/a professor/a crítico-reflexivo/a?

O objetivo geral é analisar a contribuição da formação docente no enfrentamento dos desafios escolares e para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem do/a educando/a. Como objetivos específicos, elegemos: analisar a trajetória histórica da formação docente no Brasil; identificar as concepções de formação docente; analisar as perspectivas da formação de professores frente aos desafios do espaço escolar, em face dos documentos oficiais norteadores; identificar as principais características do/a professor/a reflexivo/a.

Trata-se de um estudo qualitativo com fins exploratórios, que tem como procedimentos as pesquisas bibliográfica, documental e a análise de conteúdo. Em face de melhor compreensão, este estudo estrutura-se da seguinte forma: introdução; metodologia; breve trajetória histórica da formação de professores; concepções de formação de professores; perspectivas da formação de professores; formação do professor reflexivo; considerações finais.

METODOLOGIA

Este estudo foi feito mediante abordagem qualitativa, o que se justifica por se tratar de um trabalho que aborda “[...] um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2013, p. 21).

Quanto à finalidade, a pesquisa é exploratória. Essa opção metodológica se deu porque “As pesquisas exploratórias como propósito proporcionar maior

familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2022, p.42).

Os métodos de procedimento foram as pesquisas bibliográfica e documental, que forneceram as fontes de dados para o referencial teórico e de análise da pesquisa. Assim foi realizado o levantamento de referências teóricas já publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. A plataforma utilizada foi o Google Acadêmico, que levou a outras bases como SciELO, repositórios de universidades e *sites* oficiais do governo federal. A busca foi feita utilizando os seguintes descritores: formação continuada; formação docente; formação inicial; práticas educacionais e; professor reflexivo. Não foi utilizado critério temporal, e foram encontradas mais de 100 publicações, mas foram excluídos aqueles que se referiam ao Ensino Superior e incluídos os referentes ao professor da Educação Básica.

Utilizamos como procedimento, a análise de conteúdos (AC), que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, em que são utilizados procedimentos sistemáticos e objetivos na descrição do conteúdo das mensagens. Neste caso, o texto dos artigos, objetivando inferir conhecimentos relativos às condições de produção ou, eventualmente, de recepção, no que concerne aos indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 2016).

A AC obedeceu às seguintes etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira etapa fizemos a organização do material a ser analisado; na segunda, fizemos a descrição analítica do material textual coletado, conforme os objetivos da pesquisa e o referencial teórico; na terceira, procedemos ao tratamento dos resultados (BARDIN, 2016).

BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A história da educação brasileira confunde-se com a própria história do seu "descobrimento" ou "tomada" de posse pelos portugueses, com o desembarque de Cabral em abril de 1500. Ela inicia-se com a chegada dos jesuítas (1549) e a criação de colégios para instrução da elite dirigente, onde praticava-se os princípios do '*Ratio- Studiorum*'¹ (COSTA et al., 2020, p. 3).

A educação nesse período colonial era privilégio de poucos: dos nobres e também direcionada à catequização indígena. Não existiam instituições de ensino que objetivassem a formação profissional de professores. Conforme Saviani (2008, *apud* COSTA, 2020, p. 4), "[...] a formação docente subordinava-se, primeiramente, à formação do sacerdote, embora a ação pedagógica dos futuros padres fosse detalhadamente normatizada pelo *Ratio Studiorum*".

Entretanto, a necessidade da formação do docente já era observada por Comenius, no século XVII. O primeiro local de ensino voltado para os professores foi criado em São João Batista de La Salle, no ano de 1684, recebendo a denominação de Seminário dos Mestres. Contudo, somente no século XIX, após a Revolução Francesa, o problema é visto como uma instrução popular, dando-se início à criação das escolas normais voltadas para a preparação dos docentes.

A primeira escola normal foi proposta pela Convenção de 1794 e consolidada em 1795, em Paris, quando se estabeleceu uma diferenciação entre Escola Normal e Escola Normal Superior. No Brasil, a formação docente emerge após a independência, com a primeira legislação relacionada ao ensino primário, denominada de Lei das Escolas de Primeiras Letras, a Lei de 15/10/1827, que

¹ Doutrina voltada às orientações religiosas. Segundo Saviani (2012), trata-se de um conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas, seguindo orientações emanadas das Constituições da Companhia de Jesus. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas (*apud* COSTA, 2020, p. 4).

implantava o método de ensino lancasteriano,² onde os professores se instruíam de forma mútua e aos seus próprios custos.

O treinamento dado aos docentes nessas escolas acerca do método seria providenciado nas capitais das províncias. Tanuri (2000, p.63), ao referir-se a essa lei, afirma que ela “[...] consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que ‘os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital’. Somente em 1834, classificou-se que o ensino elementar deveria ser de responsabilidade das províncias, que cuidaria do preparo dos responsáveis docentes (COSTA et al., 2020).

Com a Constituição Republicana de 1891, a descentralização do ensino foi favorecida, mas o sistema dualista que dividia ensino normal e ensino normal superior contribuiu para a segregação da educação, uma vez que o acesso à educação superior só era acessível para a sociedade elitizada. Enquanto isso, a grande massa populacional concluía apenas o ensino primário ou secundário, ingressando no mercado de trabalho, cujos cargos mais elevados eram ocupados pela minoria abastada (ARANHA, 2012 *apud* COSTA, 2020).

No ano de 1920, nas questões educacionais, emergem disputas ideológicas e políticas no Brasil, pautadas no escolanovismo e conservadores. As ideias escolanovistas inspiraram a incorporação de novas disciplinas de formação profissional. Já na Era Vargas, ocorre a intensificação das reformas educacionais. Conforme Tanuri (2000), à proporção que a educação ganhava importância como área técnica, iam se diversificando as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las. Assim, nos primeiros anos da década de 1930, cursos

²Metodologia de ensino criado por Joseph Lancaster na Inglaterra em 1798 que consistia principalmente, em atender a comunidade de baixa renda, através de uma metodologia para ensinar a ler e a escrever. O ponto focal de atratividade do Método Lancaster ano foi a velocidade com que se alfabetizavam centenas de alunos, despendendo pequenos custos financeiros (FERREIRA et al., 2014, p.5).

regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares apareceram no estado de São Paulo e no Distrito Federal e, posteriormente, em outras unidades da Federação.

No período de 1937 a 1945, ocorreu a Reforma Capanema, quando são criadas as Leis Orgânicas do Ensino e destacam-se as seguintes reformas: regulamentação da reforma do Ensino Primário; a criação do Ensino Supletivo de dois anos; melhor planejamento escolar; estruturação da carreira docente; regulamentação do curso de professores; reestruturação do curso Secundário (COSTA et al., 2020).

Destaque especial à criação do curso de Pedagogia, em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pelo Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, com objetivo duplo de formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e licenciados para a docência nos cursos normais. O censo Escolar de 1964 revelara que dos 289.865 professores primários em regência de classe, apenas 56%, tinham curso de formação profissional. Dos 44% dos professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7% ginásial (completo ou incompleto); 14,6% curso colegial (completo ou incompleto). Esses dados revelam que apesar dos esforços dos estados em organizar seus respectivos sistemas de ensino, a expansão da oferta de matrículas e o crescimento das escolas normais evidenciaram o quanto a formação adequada dos professores ficava bem distante do ideal (TANURI, 2000).

As tentativas de dar conta de uma formação adequada continuam. Surgem, em 1982, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), de iniciativa do MEC, com objetivo de redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar suas funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais.

Avançando no tempo, durante os anos de 1964 a 1985, o período da Ditadura Militar interferiu em todos os níveis educacionais no cenário educativo, alterando suas características e provocando mudanças com expansão da escola pública, emprego da escola para a difusão da ideologia que respaldou o golpe militar, incentivo na formação de técnicos com tarefas específicas, fragmentação das tarefas, dentre outros (ARANHA, 2012 *apud* COSTA, 2020). Nesse contexto, a formação docente ficou comprometida, visto que o Estado usava a educação não para formar cidadãos críticos, mas para promoção de seus interesses ideológicos e atendimento ao mercado de trabalho cada vez mais industrializado.

O resgate histórico trazido até aqui nos mostra que a formação de professores no Brasil começa sem planejamento, sem projeto educativo de Estado, ficando a cargo de cada província que fazia o que queria. A educação que, inicialmente, estava a serviço da igreja, caminha reforçando as relações de poder e avança com a intencionalidade de formar professores para o ensino elementar e para atender aos interesses e necessidades do mercado, deixando, desta forma, de atender às necessidades do trabalho dos professores (FLORES, 2020 *apud* COSTA, 2020).

Com o fim da ditadura militar e reestruturação da democracia brasileira, novas perspectivas para a educação emergem das lutas dos/as professores/as, o que se configura, na prática, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). A partir de então, torna-se exigência que os professores da Educação Básica tenham formação de nível superior, conforme expresso nos Art. 61, 62 e 63 dessa LDBEN. Tal prerrogativa se configura como um dos pré-requisitos fundamentais para a construção de um sistema educativo de qualidade, com intuito de desenvolver práticas pedagógicas arrojadas e adoção de ferramentas que contribuam para potencializar a prática de ensino (TANURI, 2000).

Mais recentemente foi instituída, a partir da Resolução do CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial

de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Esse documento traz as orientações para a formação dos professores e estabelece o desenvolvimento de competências profissionais gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aproximando, assim, a formação docente e o currículo dos estudantes.

Conforme a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (2018), a BNC parte da premissa de que são recorrentes os resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e da baixa qualidade da formação dos docentes. Em geral, os cursos contam com muita teoria e pouca prática, falta aprofundamento na formação inicial para a educação infantil, alfabetização e anos iniciais, além de estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas. Tal assertiva pode ser perigosa, à medida que parece atribuir aos/as professores/as o fracasso escolar, sem levar em conta os inúmeros fatores que predispõem ao insucesso, principalmente, os/as estudantes das camadas populares.

Não obstante, embora apresentemos a crítica que aponta um apagamento da essência do ser professor, à medida que apaga a reflexão, a pesquisa e a criticidade, é importante ressaltar que a BNC baseia-se em três eixos norteadores para as formações inicial e continuada dos docentes de todo o país, quais sejam: conhecimento, prática e engajamento (BRASIL, 2018).

O eixo do conhecimento requer que o professor tenha domínio dos conteúdos e saiba como ensiná-los, que demonstre conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconheça os diferentes contextos, conheça a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.

O eixo da prática diz respeito ao planejamento das ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, ao saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, tendo plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo.

O terceiro eixo, o engajamento, requer do professor o compromisso com seu próprio desenvolvimento profissional, a aprendizagem dos estudantes e o princípio de que todos são capazes de aprender. Deve ainda, participar da elaboração do projeto pedagógico da escola, da construção de valores democráticos e ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar.

Outro aspecto importante diz respeito à determinação legal de fazer cumprir a BNCC, o que aponta uma relação intrínseca entre o que os professores sabem e ensinam e o que os/as estudantes precisam aprender, conforme disposto na BNCC. Nesse sentido, a Resolução do CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, acerca da formação inicial de professores da Educação Básica, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) dispõe:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 1-2).

Importante destacar que, conforme a 3ª versão do parecer (BRASIL, 2019), a BNCC além de fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores.

Entretanto, ao apresentar que a formação docente exige que o professor tenha competências profissionais, com foco exacerbado no seu trabalho como condicionante imprescindível para o desempenho dos estudantes, o documento desconsidera outros aspectos desafiadores que atravessam a formação docente e seu engajamento profissional. Nessa perspectiva, ignora as vicissitudes e limitações que incluem oferta sem qualidade de formação inicial nos modelos aligeirados, por agências formadoras que, em sua maioria, são escolas de nível

superior e não universidades (MAGALHÃES, *et al*, 2021), além de outros problemas enfrentados nas escolas como as condições de trabalho do professor que o impossibilitam de ter uma performance de trabalho de qualidade. Os autores clarificam tais dificuldades, a saber:

salas de aulas superlotadas, sem estrutura física adequada; escassez de recursos didáticos; jornadas de trabalho estafante e salários irrisórios. Essa precarização do trabalho docente, que aprofunda a desprofissionalização, a qual o professor vê-se envolvido em muitas tarefas, deixando o aprendizado do aluno, principal foco do seu trabalho, em segundo plano (MAGALHÃES, *et al*, 2021, p. 212).

Além disso, o §1º do Artigo 5º, das Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e Nº 4/2018, estabelece que

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017/18, grifo nosso).

Mas para Cintra (2020, p. 3), “[...] para a qualidade da educação ser aprimorada são necessários professores produtores, críticos e criativos das implementações curriculares”, competência profissional conquistada da formação inicial à formação contínua. É nessa perspectiva que os desafios para a formação de professores/as se impõem à agenda e aos processos educativos e requerem bastante clareza quanto aos itinerários e significados disso, seja quanto às competências da formação inicial, seja quanto à formação continuada.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Tendo em vista os desafios da formação de professores para o enfrentamento das questões que se apresentam no espaço educativo por excelência, a escola, é significativo, nesta investigação, explicitar, inicialmente,

que dentro do conceito de formação de professores estão contidos, de forma intrínseca, dois tipos: formação inicial e formação continuada. Ambos são indispensáveis na constituição profissional do docente.

A formação inicial corresponde ao primeiro passo do professor em seu percurso e é essencial para que obtenha embasamento teórico que o prepare para a prática docente. Por isso mesmo, faz-se necessária uma formação que desde o início consiga: (i) compreender o seu papel; (ii) perceber-se como agente de transformação social; (iii) construir competência técnica para atuar, ou seja, adquira o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar (SAVIANI, 2011).

Outra concepção é que a formação inicial assegura a aprendizagem profissional para a atuação, qualificando-o para o exercício da profissão docente. Nela ocorre a constituição profissional do sujeito, configurada como um processo de desenvolvimento e estruturação do indivíduo (PRYJMA, 2014).

No que tange à formação continuada, havemos de considerar, primeiramente, que aquilo que o professor vivenciou na sua formação inicial vai tornando-se obsoleto, à medida que o conhecimento evolui e se modifica, o que ocorre cada vez mais rapidamente na sociedade globalizada e que pode afetar, significativamente sua trajetória profissional, caso não esteja preparado para acompanhar esse processo evolutivo.

Ademais, as mudanças que ocorrem socialmente acabam por se refletir, diretamente, no ambiente escolar e em seus sujeitos e na aprendizagem. Hoje, acompanhar esses cenários de mudanças, as políticas educacionais, o currículo, e estar precipuamente munido de um espírito crítico e reflexivo corresponde a um desafio posto aos professores, especialmente aos que assumem a posição de defesa e construção de uma escola pública voltada para qualidade, um projeto de educação escolar emancipador e transformador.

Destacamos ainda, que a partir da LDBEN 9.303/96, ela passa a ser de responsabilidade do Estado, conforme podemos constatar no Art. 62, § 1º: “A

União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Logo, constitui-se um direito dos/as professores/as que deve ser garantido.

Nesse contexto, a formação continuada representa um processo permanente de estudo e entendimento da prática, da reflexão sobre o compromisso político assumido em sua ação pedagógica. Por ser contínua, deve englobar ações que valorizem a prática docente e a experiência profissional. E dessa forma, vai se constituindo um perfil profissional, uma identidade, que se constrói ao longo dessa carreira. Assim, a conceituamos como:

[...] um *continuum*, ou seja, compreende todo o processo de formação, no qual deve haver um investimento na pessoa e na experiência, tomando a instituição como *locus* de formação, envolvendo a ação do professor numa pedagogia da situação. É no contexto escolar que se protagonizam as ações docentes e é nesse cenário que o docente tem condições de observar o que ocorre, avaliar, julgar as ações, entender quais conhecimentos são necessários para diferentes situações (NÓVOA, 2002 *apud* PRYJMA 2014, p.27).

Trata-se de uma definição apropriada pois destaca a compreensão de que a identidade profissional docente se estabelece continuamente, no próprio espaço da escola. Continuamos aprendendo ao longo de nossa carreira, na convivência e troca com nossos pares. A cultura do trabalho isolado deve ser substituída pela cultura colegial, “[...] na qual a troca seja uma ação de ordem entre os professores” (DAY, 2001 *apud* PRYJMA, 2014, p. 27). Essa constituição da identidade profissional docente permite que nos percebamos, nos vejamos e como queremos que outros nos reconheçam (MARCELO, 2009, p. 112).

O fato é que o processo educacional hoje no Brasil vem exigindo profissionais mais interativos e reflexivos, que olhem para sua prática e reconheçam onde podem melhorá-la. Isso implica a “reflexão” na formação docente, que se apresenta como ato social e político. Conforme Zeichner (2008), a reflexão docente está ligada à luta por justiça social e rejeita um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização.

Nesse sentido, o conceito de “reflexão” na formação docente apresenta-se como ato social e político. Ainda que obviamente, as ações educativas dos professores nas escolas não possam resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, conforme Zeichner (2008), estas podem sim, contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes. Isso implica, da parte dos/as professores/as, um agir com clareza política sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Se não lhes cabem mudar alguns aspectos da situação atual, pelo menos devem estar conscientes do que está acontecendo.

PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DO ESPAÇO ESCOLAR

A educação brasileira tem enfrentado muitos percalços. Fávero, Tonieto e Roman (2013) referiam que se falava, àquela época, em um estado de crise, caos, apatia, entre outras dificuldades. E afirmam:

O contexto escolar se mostra paradoxal: se de um lado há um entusiasmado anúncio de que os índices de acesso à escola atingiram seu ápice, que há “polpudas” verbas destinadas à pasta ministerial da educação, que está havendo um crescimento progressivo do ensino superior, que estão sendo ampliados os números absolutos da pós-graduação, que as iniciativas de educação a distância e a efetivação de políticas afirmativas estão oportunizando o acesso à escola formal daqueles que não puderam frequentá-la no período normal; por outro se constata um conjunto de situações preocupantes marcadas por diversas contradições que obstaculizam o ato da educação ocupar o lugar que lhe compete na realização de uma sociedade justa e democrática (FÁVERO; TONIETO; ROMAN 2013, p. 278).

Para os autores, este cenário era decorrente de um conjunto de movimentos, de mudanças, de dispersão, de sintomas de épocas. Tudo isso acaba por reverberar, visivelmente, na escola como espaço composto por uma heterogeneidade cultural, que tem como escopo disseminar conhecimentos, agregar valores e formar cidadãos críticos e reflexivos para o desempenho saudável dos direitos e deveres do indivíduo dentro do contexto social.

E o cenário de 2018 a 2022, durante o governo de Jair Bolsonaro, a situação se agravou consideravelmente. Passaram pelo Ministério de Educação três ministros: Ricardo Vélez Rodríguez (janeiro a abril de 2019); Abraham Weintraub (abril de 2019 a junho de 2020); e Milton Ribeiro (julho de 2020 a março de 2022). Segundo o Jornal Correio Brasiliense (2023), ocorreu corte de verbas, corrupção, luta ideológica e retrocesso nos principais indicadores. Esse foi o legado do governo Bolsonaro ao setor da educação. E acrescenta:

A falta de um projeto educacional manifestado em escolhas erradas no comando do Ministério da Educação, o troca-troca de cadeiras e ações orientadas com base em questões ideológicas, resultaram em um quadro caótico na educação brasileira, ao longo do governo Bolsonaro.

Isso provocou instabilidade na execução das políticas educacionais, cenário que foi agravado com a pandemia COVID 19³, que fez com que as escolas realizassem atendimento por via remota. A esse respeito, Lino (2020, p.44) sinaliza que

No campo educacional, a pandemia trouxe a suspensão das atividades escolares e a polêmica adoção em massa de atividades remotas em substituição às aulas presenciais, em diversos formatos, trazendo desafios inéditos aos profissionais da educação, aos estudantes e suas famílias, em todos os níveis em modalidades de ensino, impactando de forma inaudita o cotidiano e a rotina de todos.

Descortinava-se, naquele momento, mais uma série de problemas. “O ensino a distância aumenta a dificuldade de chegar aos alunos que não têm acesso ao computador/ *tablet/ internet*” (SANTOS; ALVES, 2022, p. 122 -123). Pelo que podemos inferir, a questão social emergiu com força, mas também há outros desafios relatados pelas autoras, que em nosso entendimento, afetam muito os professores e implicam ampliação nas formações inicial e continuada. Dentre os quais destacamos: melhoria das competências no manejo das Tecnologias da Comunicação e a reflexão sobre novos modelos de ensino.

³ Conforme o Ministério da Saúde (2021), a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. A pandemia foi deflagrada oficialmente em 11 de março de 2020.

Há, no entanto, todo um histórico anterior de dificuldades em que rotineiramente, nos corredores das escolas ocorria a discussão sobre indisciplina, hostilidade e elevado grau de violência nas famílias, na própria escola e em outros espaços da sociedade. Outro recorrente problema educacional é a evasão. Seja pelo desestímulo ou por outras questões de ordem econômica, por exemplo, muitos/as estudantes se afastam da escola, em especial na passagem do Ensino Fundamental para o Médio.

Segundo dados do módulo Educação da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) 2019, dos 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% não completaram alguma das etapas da Educação Básica, seja por terem abandonado a escola antes do término dessa etapa, seja por nunca a terem frequentado.

Há ainda o desafio de entender e implementar (para ontem) projetos e leis oriundos das secretarias e ministério, como a recente reformulação na estrutura da organização da etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, mediante a Lei 13.415, que decorre da Medida Provisória (MP) 746/2016). Algumas das significativas mudanças dizem respeito ao currículo, isso porque

[...] a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos. Nesse sentido, a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo (FERRETTI, 2018, p 26).

Acerca disso, é importante destacarmos que a formação de professores no Brasil está atrelada à BNCC, conforme já referimos. Para Ximenes e Melo (2022, p. 744), “A olho nu, pode-se identificar um conjunto de ações e alterações coordenadas, de modo que todas as recentes políticas educacionais estejam em

completa subordinação à BNCC, entre elas a BNC-Formação”. As autoras destacam quanto a isso que se trata de uma reconfiguração, cujo alicerce é a teoria do capital humano, contrária ao desenvolvimento humano e subsumida a uma lógica que considera a educação como fator estratégico para o desenvolvimento econômico e social. Daí o forte interesse em interligar currículo e formação de professores sob essa lógica.

De acordo com Lino (2020), durante o evento da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em maio de 2019, sob o tema Textos e Contextos da Docência, destaca-se uma mesa com a temática Currículo e Formação de Professores: Desafios da atualidade. A autora afirma que, naquela ocasião, já apresentava como pano de fundo para o debate sobre as políticas educacionais o retrocesso político-econômico e institucional, que se desencadeou a partir do Golpe de 2016 e se agravou com as eleições para os executivos e legislativos das esferas municipais, estaduais e federais de 2016 e 2018.

Isso porque, na concepção de Lino (2020), passaram a predominar propostas com base na pauta conservadora de costumes e no ultraliberalismo na economia. Esse fato choca-se, fundamentalmente, como uma ampla lista de temas como inclusão, minorias (negros, gênero), protagonismo dos estudantes, possibilidades disponibilizadas pelas tecnologias, somados a problemas mais antigos e recorrentes como desempenho dos alunos e os processos avaliativos, trabalho x estudo, relação professor e aluno.

Pryjma (2014) assevera que os modelos de preparação para o exercício da profissão docente ao longo do tempo, naturalmente, deixam de atender à demanda da sociedade contemporânea. Para o autor, à medida que as sociedades vão se tornando complexas, aumenta a necessidade de docentes, que “[...] necessitam de formação tanto do campo específico quanto de abordagens sobre como ensinar e quais as relações que se estabelecem nesse processo entre o ensinar e o aprender” (2014, p. 25).

Nesse sentido é que a formação de docentes necessita passar pelo crivo e pela compreensão sistemática de uma proposta que considere aspectos humanos da profissão docente. Isso implica “[...] instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (NÓVOA, 2009, p. 4). Conforme o autor, faz-se a reflexão sobre as práticas produzidas no interior da profissão, organizadas em torno de situações concretas, de insucesso e outros problemas escolares, dos alcançadas sim, pela apropriação de preceitos teóricos, mas também, na prática e pela prática.

A partir dessa constatação, é preciso estabelecermos os significados referentes a essas práticas e o que de fato é professor/a crítico-reflexivo/a, como se dá o processo de sua formação e o lugar disso no enfrentamento das dificuldades que hoje permeiam o espaço escolar e o exercício da docência.

A formação do/a professor/a crítico-reflexivo/a

Conforme Barreto e Guedes (2021), a humanidade, em especial o Brasil, tem enfrentado um cenário, desde o início do ano de 2020, de inúmeras dificuldades em todos os campos e, no âmbito da profissão docente, não tem sido diferente. Para as autoras, ser professor no atual contexto não é fácil, haja vista os desafios e as dificuldades enfrentados pela profissão, dentre os quais citam as críticas: a valorização e a desvalorização constantes desse ofício, a perda de identidade, as situações complexas do dia a dia que acabam por reverberar no trabalho docente.

Isso implica, segundo elas, mais do que nunca, a reflexão do professor acerca de sua prática. A esse pensamento, acrescentamos que no Brasil, conforme constatamos no resgate histórico da formação da profissão professor, o cenário tem sido de dificuldades e desafios. Se isso se intensificou a partir de 2020, confirma-se a necessidade da formação do/a professor/a reflexivo/a como fator imperativo de enfrentamento às demandas no exercício da profissão.

Conforme Pérez Gómez (1995), mesmo a escola tendo chegado aos lugares mais inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas, ainda assim, “[...] nem a preparação científico-técnica, nem a formação cultural e humana, nem sequer a desejada formação compensatória alcançaram o grau de satisfação prometido” (1995, p. 95). Para o autor, essa questão perpassa pela formação de professor. Todavia, convém observarmos que a formação de docentes “[...] deve manter um equilíbrio entre os aspetos técnicos e as finalidades sociais a que essa formação tem de dar resposta, a Educação” (MESQUITA, 2015, p. 22).

Outra importante questão levantada por Pérez Gómez (1995) diz respeito ao fato de que, para além das categorias disponíveis pela tecnologia educativa, as situações problemáticas da prática são muito mais complexas e singulares. Em vista disso, afirma: “[...] o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, suscetíveis de resolução através da aplicação de técnicas armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 100).

E o que vem a ser essa reflexão? De acordo com Alarcão (1996), a reflexão consiste em uma forma especializada de pensar, que implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, que evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções, iluminando as consequências trazidas por elas. Ademais,

A formação que almeja reflexão e exige constante inovação seria responsável pela mudança de status do docente para docente e profissional autônomo, inovador. Sendo assim, destacamos a reflexão docente como uma ação de grande responsabilidade, porquanto atinge aqueles profissionais que pensam na educação como prática de liberdade e de mudança [...] (BARRETO; GUEDES, 2021, p. 133)

Já o conceito de professor reflexivo surge, conforme Alarcão (2007), originariamente, nos Estados Unidos. Na visão da autora, a concepção de professor reflexivo “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento

e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (2007, p. 41). Esse surgimento se deu em reação à concepção tecnicista de professor restrito a um aplicador de técnicas, cujo processo formativo se limitava a um treinamento de competências técnicas que poderiam instrumentalmente ser aplicadas na sua prática profissional docente. (2007, p. 41).

Nesse percurso reflexivo são importantes, conforme Gómez (1995), as percepções do contexto social e a compreensão que cada professor tem do seu processo formativo e sua prática docente, o que “[...] são um fator decisivo na orientação desse processo de produção de significados” (Id., *ibid.*, p. 110). Na mesma obra, o autor afirma que não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema nas situações decorrentes da prática. No contexto problemático, “[...] o profissional competente actua refletindo na acção, criando nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 110). Nessa concepção, o ponto central da reflexão a ser feita pelo/a professor/a é, portanto, a prática:

A prática, portanto, neste modelo de formação de professores reflexivos, adquire o papel central de todo o currículo, pois se torna, ao mesmo tempo, o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor. É neste cenário que a própria docência se torna objeto de investigação e a perturbadora dicotomia entre teoria e prática, que frequentemente perpassa os discursos educacionais, poderá ser superada, pois pensar a formação dos educadores a partir do paradigma do professor reflexivo implica assumir o desafio de refletir na e sobre a ação (FÁVERO; TONIETO, ROMAN, 2013, p. 284-285)

Mas como a formação do professor reflexivo pode contribuir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem? Segundo Macêdo Mendes (2005), o processo de reflexão contínua e permanente do professor é uma forma de avaliar seu próprio trabalho em sala de aula. Nessa avaliação ele percebe as implicações da sua prática pedagógica em sua formação, assim como a importância dessa prática na vida dos alunos. Assim, a reflexão na/sobre a

prática docente contribuirá para que ele redirecione o seu fazer pedagógico, com vistas ao aperfeiçoamento da ação docente.

No caso da formação inicial, Macêdo Mendes (2005) leva em conta como exigência permanente o processo reflexivo, considerando que a função do professor é “[...] fundamentar os licenciandos ‘(futuros professores)’ fazendo-os conhecer e refletir criticamente sobre os elementos presentes numa situação de ensino aprendizagem” (CAMARGO, 1983, p.43 *apud* MACÊDO MENDES, 2005, p.37-38).

E considerando que a prática se constitui o ponto central da reflexão na formação inicial do/a professor/a reflexivo/a, ela deve se dividir em três pontos básicos, quais sejam:

Os conhecimentos específicos da área de formação, em cada curso– saberes das disciplinas das diferentes áreas do conhecimento–que dão a identidade das licenciaturas (letras, geografia, pedagogia, física, matemática etc.; os saberes pedagógicos que constituem a formação pedagógica–saberes teóricos – práticos referente ao currículo, ao ensino, métodos didáticos e teorias da aprendizagem, além do saber planejar as atividades docentes e organizar as experiências de ensino a serem desenvolvidas em sala de aula; os saberes de experiências que se referem aos conhecimentos e habilidades que o professor ou futuro professor adquire no exercício profissional real ou simulado ao longo de sua formação inicial ou continuada (SANTOS, 1998 *apud* MACÊDO MENDES, 2005, p. 39, grifo nosso)

Ora, à medida que o/a professor/a reflete sobre a sua própria prática, no que está ensinando, como está ensinando, para quê e para quem, obviamente isso vai repercutir favoravelmente sobre o processo de ensino e aprendizagem. Isso demonstra o comprometimento que todo/a professor/a deve ter com o ofício de ensinar. Essa também é uma forma de reconhecer-se como um agente de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante à análise do percurso da formação inicial do/a professor/a, esta investigação propiciou inferir que a educação brasileira, ao longo dos séculos, nem sempre foi acessível para todos, sendo inicialmente privilégio de poucos.

Historicamente, vem sendo usada para a promoção dos interesses ideológicos, com vistas a atender aos interesses do mercado de trabalho, no qual as posições mais rentáveis são quase sempre ocupadas pelas classes mais abastadas, ficando as camadas populares com aquelas funções de menor ou nenhum destaque.

Quanto às concepções de formação dos professores, não há dúvida de que tanto a formação inicial, quanto a formação continuada têm papéis distintos, mas complementares. A primeira porque consiste na base de conhecimento e formação das competências para ensinar. A segunda porque ocorre de forma contínua, considerando-se que a educação é um processo contínuo e em constante evolução que requer do professor estudo também contínuo para responder às demandas deste processo.

Com relação às perspectivas da formação de professores, constatamos que se inicia sem planejamento e sem projeto educativo de Estado, sendo, inclusive, custeada pelo/o professor/a. O fato é que a educação nem sempre foi objeto de preocupação governamental, uma vez que a partir dela se reconhece o modelo de sociedade, e que tem grande influência na construção do indivíduo.

Dentre os limites da nossa pesquisa, podemos destacar a falta de dados empíricos que poderiam ser fornecidos em uma pesquisa de campo, com a qual poderíamos evidenciar materialmente os efeitos de uma prática reflexiva sobre o processo de ensino e aprendizagem, inclusive permitiria um estudo comparativo entre as práticas de um/a professor/a reflexivo/a e outro/a que não recorra à reflexão.

Ademais, a pesquisa nos permitiu inferir que na constituição profissional do docente faz-se necessária uma práxis educativa de caráter eminentemente político, moral, que alimente a formação inicial e a formação continuada. Havemos de considerar, neste sentido, as mudanças e desafios que nos afetam em particular, mas, principalmente, à sociedade em geral, impactando nosso trabalho e o planejamento das nossas ações, o que torna necessário

profissionais críticos e reflexivos, que examinem sua prática e reconheçam onde podem melhorar, a fim de se assumirem como resistência às mazelas de uma sociedade capitalista que produz o fracasso e fomenta a desigualdade.

O que concluímos de todo o estudo é que ainda existe uma grande estrada a ser percorrida. É certo ainda, que a sólida formação do/a professor/a representa uma forte arma social, haja vista se constituir instrumento de formação do senso crítico dos indivíduos, na medida em que contribui para torná-los mais sábios e capazes de desvendar o mundo de forma mais satisfatória. Nesse sentido, a discussão e a reflexão deverão ser realizadas para que o ambiente educacional seja um espaço cada vez mais comprometido com a propagação dos valores que venham a consolidar um projeto de sociedade justa, participativa, democrática, humana e fraterna.

REFERÊNCIAS

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

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para base nacional comum da formação de professores da educação básica**. Brasília-DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 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), 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é a Covid-19?** Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 24 maio 2023.

BARRETO, D. B.; GUEDES, N. C. Os dilemas e os desafios na formação docente: uma reflexão necessária em época pandêmica. **fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2022.

CINTRA, Paula Cinthya Silva, & Costa, Renata Luiza da. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 9, p.1-22, 2020.

COSTA, Maria Aparecida Alves da; SOUZA, Davison da Silva; BRAÚNA, Carla Jeane Duarte; NOBRE, Maria Naiany Gomes; HOLANDA, Rafaela Moreira & Colares, Anselmo Alencar. Caminhos da formação docente no Brasil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2020.

DOURADO, Isabel. Retrocesso na educação marca o fim do governo Bolsonaro; veja problemas: corte de verbas, corrupção, luta ideológica e retrocesso nos principais indicadores formam legado do governo Bolsonaro no setor. **Correio Brasiliense**, Brasília, 1 jan. 2023. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/brasil/2023/01/5062795-retrocesso-na-educacao-marca-o-fim-do-governo-bolsonaro-veja-problemas.html>. Acesso em 25 maio 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETE, Carina Tonieto; ROMAN, Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, maio/ago. 2013.

FERREIRA, Dirce Nazaré Andrade; SCHWARTZ, Cleonora Maria. Política, poder e instrução: a educação feminina no método Lancasteriano (uma análise da lei 15 de outubro de 1827, à luz do ensino mútuo). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 1, p. 49-72, 2014.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n.93, p.25-42, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE.

Apresentação dos resultados do PNAD Contínua 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LINO, Maria Augusta. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistemica**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 40-56, 2020.

MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Comunicações**, Piracicaba, v. 28, n. 2, p. 201-227, maio-ago. 2021.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios, **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 13, p. 37 - 45, jul./dez. 2005.

MESQUITA, Elza. Formação inicial de professores. *In*: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza (Orgs.). **Formação, Trabalho e Aprendizagem**: tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa: Edições Sílabo, 2015. p. 19-39.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Orgs.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 9-29.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, [S. l.], n. 350, sep./dic. 2009.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Silva Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os

processos formativos. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 23–34, 2014.

SANTOS, Teresa Jesus Correia; ALVES, Maria Palmira. Tecnologias digitais e pandemia COVID-19: desafios sentidos pelos professores da educação básica. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v.22, n.3, p. 121-130, set./dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

XIMENES, Priscila de Andrade; MELO, Giovana Ferreira. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. Rev. **Bras. Estud. Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.