

## Formação profissional docente: implicações para o exercício do magistério

Maria Leticia de Sousa David<sup>1</sup> 

Centro Universitário Leonardo da Vinci, Itapipoca, CE, Brasil

### Resumo

A formação profissional docente repercute no exercício do magistério. Nesse sentido, tem-se como problema geral de pesquisa: Que implicações tem a formação profissional docente para o exercício do magistério? E como objetivo geral: Compreender implicações da formação profissional docente ao exercício do magistério. A pesquisa, realizada em 2022, teve abordagem qualitativa e, quanto aos procedimentos de produção de dados, é classificada como bibliográfica. Revelou-se que a formação de professores passa por inúmeras etapas e nunca deixa de ser mobilizada, com a aquisição de novos saberes. Na graduação nomeia-se como inicial e ao adentrar no cenário docente passa a se configurar como continuada e contínua. Portanto, a formação docente relaciona-se com o contexto de atuação e com as possibilidades de inovação, que fazem o professor aprender a profissão.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Magistério. Profissionalização Docente. Docência.

### Professional teacher training: implications for the exercise of teaching

#### Abstract

The professional educational formation rebounds in the exercise of the teaching. In that sense, it is had as general problem of research: what implications do have the educational professional formation for the exercise of the teaching? And as general objective: to understand the implications of the educational professional formation to the exercise of the teaching. The research had qualitative approach and, with relationship to the procedures of collection of data, it is classified as bibliographical. It was revealed that the formation of teachers raisin for countless moments and he/she never leaves of being mobilized, with the acquisition of new know. In the graduation it is named as initial and when penetrating in the educational scenery it passes configuring as continuous and continuous. Therefore, the educational formation links with the context of performance and with the innovation possibilities, that make the teacher to learn the profession.

**Keywords:** Teacher training. Magisterium. Teacher Professionalization. teaching.

## 1 Introdução

A formação profissional docente se inicia nos cursos de licenciatura realizados pelas instituições de Ensino Superior, dentre as instituições universitárias

têm-se as universidades e os centros universitários. A primeira caracteriza-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e de extensão. O segundo citado se configura como uma modalidade de instituição de Ensino Superior pluricurricular. Além disso, têm-se também os institutos federais, que são instituições públicas que oferecem Educação Básica, superior e profissional. Ambas têm autonomia para criar e extinguir cursos, além de registrar os respectivos diplomas, porém é na Universidade que há uma capacitação maior na área acadêmica, porque esta desenvolve ensino, pesquisa e extensão.

Mediante esses aspectos, destaca-se que, nos cursos de formação docente, os professores iniciantes assimilam e reelaboram inúmeros conhecimentos, tanto de caráter teórico como prático. Esses conhecimentos, por sua vez, são articulados as propostas de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, é imprescindível que o professor passe por uma formação inicial que articulem os diversos campos do conhecimento de forma integrada, para que o estudante analise as questões inerentes à docência em sua totalidade. Contudo, é importante destacar que a formação inicial não é a única fonte de saberes para o exercício do magistério, ou seja, se fazem necessárias outras formações posteriores ao longo da carreira profissional.

Diante disso, tem-se como problema geral de pesquisa: Que implicações tem a formação profissional docente para o exercício do magistério? E como objetivo geral: Compreender implicações da formação profissional docente ao exercício do magistério. Têm-se como objeto de estudo neste trabalho, então, a formação profissional e o magistério.

A justificativa pessoal para a realização deste estudo centra-se no fato de que este é um recorte da monografia “Professor-pesquisador: implicações para o desenvolvimento profissional e para a docência na educação infantil”, sendo focado nas discussões que permearam as subcategorias formação de professores e docência. Na dimensão acadêmica, acredita-se que este trabalho é relevante por possibilitar diálogos e reflexões científicas sobre a formação profissional e o exercício do magistério, que poderão auxiliar nos percursos formativos dos docentes leitores.

Na perspectiva social, acredita-se que, compreendendo-se a relevância da formação docente e suas implicações ao magistério, pode-se lançar-se uma postura crítica e reflexiva sobre a educação. O trabalho tem a seguinte estrutura: a introdução, que já foi concluída, seguida da metodologia e dos resultados e discussões, em que se dialoga a partir da fundamentação teórica, e, por fim, apresentam-se as conclusões e as referências.

## 3

## 2 Metodologia

A abordagem escolhida para guiar a produção deste estudo foi a qualitativa, pois “[...] A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. [...] é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso [...]”. (MINAYO, 2012, p. 14). Este estudo teve caráter bibliográfico, que para Gil (2002, p. 44, grifo nosso) “é [a pesquisa] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

O documento que norteou esse estudo foi a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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). Os autores que fundamentaram este estudo foram: Bulcão; Silva; Alves (2022), Cunha (2013), Garcia; Fonseca; Leite (2013), Imbernón (2010), Moysés (2010), Tardif; Raymond (2000) e Veiga; D’Ávila (2010). A fundamentação teórica que conceitua “formação profissional docente” e “formação profissional e magistério”, neste texto, centra-se em Imbernón (2010), Tardif e Raymond (2000) e Veiga e D’Ávila (2010).

## 3 Resultados e Discussões

A formação de professores inicia com a graduação, em cursos de licenciatura, caracterizada como formação inicial, e se estende a formação

continuada. Esse primeiro tipo citado, demarca o início da profissionalização docente, em que se forma o graduando, com conhecimentos teóricos e práticos, para a atuação como professor. O segundo tipo de formação, atualiza os aspectos já constituídos, ao longo da trajetória, orientando na tomada de decisão e no desempenho das suas funções. Em suma, esses processos constituem o fazer docente, e também ocasionam a formação contínua, reconstruindo, na experiência, os saberes.

4

A formação docente intervém e auxilia na carreira educacional, pois essa, quando vinculada à pesquisa, prepara e coloca o ser em contato com diversas realidades, o que o instrumentaliza com saberes profissionais. Porquanto, na interação, no estudo e na produção de interpretações pautadas pelo senso crítico, é possível problematizar e mudar as práticas pedagógicas.

Os cursos de licenciatura precisam possibilitar a aquisição de conhecimentos disciplinares e didáticos, que, por sua vez, serão indispensáveis para a atuação docente. Sendo assim, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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), em seu artigo 11 retrata que:

[...] A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. [...] (BRASIL, 2019, p. 6).

Perante isso, os conhecimentos científicos correspondem aos saberes elaborados pelo senso crítico e legitimados pela Ciência, tendo como base uma elaboração sistematizada. Os conhecimentos educacionais, no que lhe concerne, estão circunscritos pela realidade escolar e envolvem a compreensão das práticas educacionais e do sistema educacional. Os conhecimentos pedagógicos, no que lhe diz respeito, envolvem conhecer as estratégias que podem subsidiar a compreensão dos conhecimentos científicos, dividindo-os em conteúdos e tornando-os ensináveis.

5

Com relação ao segundo grupo, destaca-se que os conteúdos específicos consistem em bases para a compreensão dos conhecimentos escolares e sua aprendizagem é essencial, sendo que, por meio do domínio pedagógico, estes poderão ser ensinados. Nesse sentido, no terceiro grupo, de distribuição da carga horária nos cursos de licenciatura, tem-se o estágio supervisionado e a prática dos componentes curriculares. O estágio supervisionado possibilita o contato com a prática pedagógica na área de atuação e a prática dos componentes curriculares envolve experiências que transcendem o ensino e se deslocam para a pesquisa e extensão, com projetos e grupos de estudo.

A identidade profissional sofre mudanças e estruturações nesses cursos, pois:

[...] O futuro professor define e elabora sua identidade, quando oferece a si mesmo momentos de observação, decifração, descrição, julgamento, narração e domínio de si. A noção de experiência de si é o resultado de um entrecruzamento de discursos de verdade que definem o sujeito, as práticas que o regulam e as formas de subjetividade nas quais ele se constitui. Nesse processo, o indivíduo é levado a examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente sua prática e a si mesmo (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013, p. 26).

Esses momentos de observação, decifração, descrição, julgamento, narração e domínio de si também podem ocorrer o desenvolvimento de pesquisas educacionais, porque se observa determinada realidade, se decifram problemáticas inseridas nessa realidade, se descrevem os fatos observados, realiza-se um julgamento visando propor determinadas formas de ação, são narradas em produções textuais essas formas de intervenção e, com isso, o professor-

pesquisador domina essa habilidade e também se apropria desses conhecimentos.

No que diz respeito à formação continuada, Cunha (2013, p. 4) aponta que:

Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.

6

Os cursos de extensão, de curta duração, de pós-graduação e outras diferentes vivências configuram a formação continuada, que inter-relaciona universidade e escola. A formação continuada é um processo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, com o intuito de assegurar um ensino de qualidade.

Em consequência disso:

[...] *formação* assume uma posição de ‘um inacabamento’, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetada, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo [...] (VEIGA; D’ÁVILA, 2010, p. 15, grifo do autor).

Com efeito, a formação é um aspecto diversificado, que envolve o conhecimento de uma área na qual se deseja atuar. Essa formação inicia nos cursos de graduação e se estende aos cursos de pós-graduação, sendo significativa para a atualização diante à profissão e não reprodução de métodos e alternativas obsoletas, mas ao mesmo tempo não é limitada a uma certificação ou carga horária, sempre tem início, mas é inconclusa, está em permanente movimento e mudança.

Destarte:

[...] a preocupação de formar professores, a formação inicial, é muito mais antiga. Assim, a formação inicial de professores foi exercida, de uma forma ou de outra, desde a Antiguidade, desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam os seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar em fazê-lo. Mas a inquietação de saber como (na formação inicial e principalmente na continuada), de que maneira, com quais conhecimentos, com quais modelos, quais

modalidades de formação são mais inovadoras e, sobretudo, a inquietação de ter a consciência de que a teoria e a prática da formação devem ser revisitadas e atualizadas nos tempos atuais é muito mais recente (IMBERNÓN, 2010, p. 13).

Em vista disso, se percebe que a necessidade de formar professores advém da época em que estes passaram a atuar na educação das pessoas. No entanto, é na atualidade que essa discussão suscita formas de pensamento voltadas ao como formar, à quais conhecimentos, modelos e modalidades mediar, às implicações dessa formação.

Outrossim, “[...] a formação dos professores influi e recebe a influência do contexto em que se insere, e tal influência condiciona os resultados que podem ser obtidos. [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 33). Por essa lógica, a formação circunscreve o ser que está sendo formado e é circunscrita na realidade que envolve o contexto social daqueles sujeitos. Porquanto, a educação como um fenômeno social, está em frequente diálogo com a sociedade e acontece para formar cidadãos atuantes nessa sociedade. Porém, a formação inicial não demarca o fim do processo formativo, mas apenas o início. Pois, para que o profissional consiga impulsionar a aprendizagem crítica e reflexiva, faz-se indispensável o frequente estudo.

A formação continuada, por consequência, se delineia como espaço de reflexão, de análise das práticas executadas e de busca de justificativas para a escolha de certas estratégias de ensino. Além disso, “[...] a formação continuada possibilita mais conhecimento e capacitação, além de um maior sentimento de segurança em assumir uma sala de aula. [...]” (BULCÃO; SILVA; ALVES, 2022, p. 4). À vista disso, se explicita como um momento de autoavaliação, em que o docente dialoga com os pares sobre as formas de ensino realizadas e reelabora seus saberes.

Em adição, cabe considerar neste debate que “[...] o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência” (VEIGA; D’ÁVILA, 2010, p. 20). Por conta disso, o exercício da docência é um espaço de compartilhamento de experiências e aprendizagens, além de ser uma profissão caracterizada pela comunicação, interação e assimilação de diferentes formas de atuação social. Nessa perspectiva:

[...] Há quem pense que o magistério é algo se improvise; no entanto, é uma atividade profissional que exige preparo especializado para atingir bons resultados. Requer formação com sólidas bases teóricas. Exige, por outro lado, que se conheça a realidade na qual e sobre a qual se atua. (MOYSÉS, 1998, p. 15).

8 Por esse ângulo, se identifica os diferentes momentos que são indispensáveis para que o indivíduo possa se inserir na atividade profissional. Nessa perspectiva, o magistério vai se atualizando com a construção de novos saberes, que é realizada pela pesquisa. Portanto, a pesquisa promove a atualização dos professores, frente aos desafios que os circundam. Em adição,

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 10-11).

A história de vida pessoal e escolar traz as primeiras visões sobre a profissão docente, pois, nos anos iniciais da vida, uma pessoa vai conhecendo como acontece o desempenho docente e desenvolve ou não afinidades com aquele ofício. Depois de ingressar na formação inicial, parte dos seus saberes são reelaborados, e, quando adentra na prática pedagógica, seus saberes da experiência são reformulados e constituídos. Nessa conjuntura, Tardif e Raymond (2000, p. 5, grifo do autor) expõem que:

*Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. [...]*

Por esse ângulo, os saberes profissionais como expressões de todas as conjuntas perpassadas pelos professores são distintos e variam de sujeito para sujeito. A carreira é, diante disso, oriunda das contínuas mudanças entre as interações dos indivíduos e as ocupações que esses exercem. Portanto, a formação profissional vai além do mero preparo e treinamento, não se limita ao técnico, pois auxilia na atuação docente e na aprendizagem profissional, bem como orienta na tomada de decisões e na formação, por exemplo, enquanto pesquisador. Desse modo, torna o docente protagonista de sua formação e sujeito a inovação.

Assim, o estudo possibilitou entender que a graduação é representação da formação profissional, que, por sua vez, se refaz a cada nova aprendizagem do docente, e a pós-graduação se explicita como um aprofundamento dos estudos, acontecendo nos cursos de especialização, mestrado e doutorado. Logo, percebe-se que saberes profissionais e pedagógicos são elaborados na inter-relação com os saberes da experiência.

#### 4 Considerações finais

A formação de professores inicia num curso de licenciatura e se expande para a formação continuada. Na primeira formação o sujeito, futuro professor, é munido de conhecimentos, sobretudo teóricos, sobre o seu curso em específico e é preparado para futuramente atuar em sala de aula. A segunda tipologia de formação, que é a continuada, o sujeito já é professor e é ministrada para que o docente repense sua prática pedagógica e atuação docente e desenvolva novos métodos de ensino para que possibilite o aprendizado dos alunos.

Portanto, a formação profissional docente repercute no exercício do magistério ao possibilitar uma constante aprendizagem da docência. Aprendizagem esta que também é mediada por uma práxis reflexiva e pesquisadora, o que certamente contribui para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

#### Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2019. **Diário**

**Oficial da União**, Brasília, de 15 de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 29 jul. 2022.

BULCÃO, Aline de Jesus; SILVA, Fabrícia Gomes da; ALVES, Kátya Elyzabeth Charapa. Formação Continuada: Concepções e Práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas>. Acesso em: 19 out. 2022.

10

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf&ved=2ahUKEwj\\_gKrRic3rAhXvIrkGHacICWcQFjAAegQIAxAB&usq=AOvVaw0Gayqj8Gc9IurpvDqoDIgj](http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf&ved=2ahUKEwj_gKrRic3rAhXvIrkGHacICWcQFjAAegQIAxAB&usq=AOvVaw0Gayqj8Gc9IurpvDqoDIgj). Acesso em: 20 jun. 2020.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p.233-264, set. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/edur/v29n3/a10v29n3.pdf&ved=2ahUKEwi7\\_rKZs8jrAhUPGbkGHbXpBcoQFjABegQICRAC&usq=AOvVaw1wYU6GIGwNjTR5S\\_cN1ykq](https://www.scielo.br/pdf/edur/v29n3/a10v29n3.pdf&ved=2ahUKEwi7_rKZs8jrAhUPGbkGHbXpBcoQFjABegQICRAC&usq=AOvVaw1wYU6GIGwNjTR5S_cN1ykq). Acesso em: 20 jun. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed Editora S. A., 2010. 120 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza [Org.]. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 108 p.

MOYSÉS, Lucia. **O desafio do saber ensinar**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998. 138 p.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 jun. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. 176 p.

<sup>i</sup> **Maria Leticia de Sousa David**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9091-9536>

Sociedade Educacional Leonardo da Vinci; Centro Universitário Leonardo da Vinci; UNIASSELVI  
NEAD - Núcleo de Educação a Distância

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Cursando Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ludopedagogia, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Professora na Educação Infantil, na EEB Sebastião Correia Lima, da Secretaria Municipal de Educação de Itapipoca (SME – Itapipoca).

Contribuição de autoria: Elaboração do resumo, da introdução, da metodologia, dos resultados e discussão, das considerações finais e das referências.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7883770428695365>

E-mail: [leticia david16@gmail.com](mailto:leticia david16@gmail.com)

**Editora responsável:** Karla Colares Vasconcelos

**Como citar este artigo (ABNT):**

DAVID, Maria Leticia de Sousa. Formação profissional docente: implicações para o exercício do magistério. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.