

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS NO BRASIL

VASCONCELLOS, Katia Regina Teixeira^{1*}; BERNADO, Elisangela da Silva^{1**}

¹Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

katiaregi.76@gmail.com*

efelisberto@yahoo.com.br**

RESUMO

A temática da formação docente tem provocado inúmeras produções, sendo um espaço de muita pesquisa. Autores como Nóvoa (1992), Schön (1992) e Tardif (2002), desde a década de 1990 e início dos anos 2000, apontam o professor como um profissional reflexivo, que se forma enquanto forma o outro. Esses teóricos aprofundam seus estudos em busca da compreensão de quem é o professor (identidade docente), que formação esse profissional efetivamente

recebe e se essa formação é suficiente para o exercício de sua prática. Dessa forma, este texto apresenta um ciclo de três momentos comuns na trajetória profissional do professor e destaca entre os achados a importância da busca por formação em todos os ciclos da construção da carreira de professor e a conscientização da importância de seu fazer docente para a emancipação do sujeito, do profissional e do formador de outros.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Formação inicial. Formação continuada.

TEACHING PROFESSIONAL: REFLECTIONS AND PERSPECTIVES IN BRAZIL

ABSTRACT

The subject matter of Teacher Training has elicited several productions becoming an area of much research. Authors such as Nóvoa (1992), Schön (1992), Tardif (2002), since the 90s and early 2000s, point out the teacher as a reflexive professional, which is formed while training others. These thinkers have developed their studies seeking an understanding of who is the teacher (teacher identity) and which training he/she actually receives, and whether such training is enough

for his/her professional practice. Thus, we have elaborated this text presenting a cycle of three common moments in the professional career of the teacher and highlighted among our findings the importance of the search for training in all cycles of building a teaching career, the awareness of the importance of their teaching practices for the emancipation of the subject, professional and trainer of others.

KEYWORDS: Teacher training. Initial education. Continuing education.

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS EN BRASIL

RESUMEN

El tema de formación del profesorado ha dirigido numerosas producciones, con una amplia área de mucha investigación. Autores como Nóvoa (1992), Schön (1992) y Tardif (2002), a partir de los años 1990 e inicio del 2000, muestran el profesor como profesional reflexivo, que se forma a sí mismo a la vez que forma el otro. Esos teóricos adentran en su búsqueda por los estudios sobre la comprensión de quién es el maestro (identidad docente), qué formación efectivamente reciben y si esa formación

es suficiente para el ejercicio de su práctica. Por lo tanto, este texto presenta un ciclo conformado por tres momentos comunes en la carrera profesional del maestro y destaca la importancia de la búsqueda de la formación en todos los ciclos de la creación de la carrera docente y la conciencia de la importancia de su enseñanza para la emancipación del sujeto, del profesional y del formador de los demás.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. Formación inicial. Formación continua.

1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que a formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas. É uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas desde os anos de 1990 na política de formação docente bem como nas investigações e publicações da área e nos debates acerca da formação inicial e continuada dos professores. Nessas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar (BERNADO, 2003).

Nos Referenciais para Formação de Professores, a formação é entendida:

[...] como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1999, p. 63).

Em relação à profissionalização, autores como Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) trazem que ela é problemática por supor que o professor não é profissional e que esse deve ser profissionalizado a partir de um “saber-fazer”, superando a eterna dicotomia entre a prática educativa e a vida. Nesse sentido, para estabelecer um modelo da profissionalização na formação dos docentes, de acordo com as autoras (2004, p. 99), foi necessário:

[...] peculiar estratégia de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência.

No que tange à literatura, a questão da formação continuada de professores envolve um número considerável de autores clássicos (CANDAU, 2001; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000, 2001; SCHÖN, 1992, 2001; TARDIF; RAYMOND, 2000, entre outros) que apontam seja para a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor/educador, mesmo a que é realizada em nível superior, seja para a necessidade de se levar em conta o saber do professor, seja para a escola ou instituição de ensino como lócus de formação docente. Aqui

podemos pensar em instituições parceiras como locus dessa formação e multiplicação da formação dos educadores e gestores.

Deixamos claro que entendemos que, desde os cursos formais de formação inicial (magistério, licenciatura, pós-graduação, etc.) até a história de vida do professor, passando pela atuação em sala de aula e pelo saber da experiência, todos esses temas estão presentes no conceito de formação de professores (SZTAJN; BONAMINO; FRANCO, 2003).

São inúmeros os problemas enfrentados na formação docente e eles nos levam a indicadores como, por exemplo, o de que os cursos de formação docente (in)formam aos futuros profissionais da educação tornando-os menos preparados para enfrentar todas as questões do cotidiano escolar. Como consequência, não é propiciada uma plena formação de um profissional (futuro professor) que esteja preocupado com o conteúdo a ser trabalhado, o seu valor e as propostas do conhecimento como forma de mudança social, visando, de fato, incluir todos os alunos no processo educacional (BERNADO, 2015).

Portanto, o presente artigo busca apresentar algumas reflexões acerca da temática formação docente, abordando algumas questões sobre a formação profissional docente em seus estágios marco, quais sejam: formação inicial, indução profissional e formação continuada a partir da realização de um estudo bibliográfico sobre a temática e de análise documental da legislação educacional.

Além desta Introdução, o artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, apresentamos um pouco sobre o ordenamento legal da formação do professor, sua habilitação para o exercício da função, ou seja, sua formação inicial; no segundo momento, abordamos a questão da indução profissional, utilizando os conceitos de Nóvoa (2016) para refletir sobre a construção do sujeito docente; no terceiro tópico, fazemos apontamentos na direção da formação continuada e das estratégias de fomentar atualizações e formações permanentes aos profissionais docentes; e, por fim, no último bloco, apresentamos algumas reflexões que perpassam a história e a trajetória docente, fazendo apontamentos advindos das reflexões apresentadas no decorrer de todo o artigo sobre identidade e valorização do trabalho docente.

2 A ORGANIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE SEGUNDO O ORDENAMENTO LEGAL

A primeira lei específica com vias a organizar a educação brasileira foi a Lei nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Esse ordenamento trata da finalidade, direito, administração, organização, profissionalização docente, sistemas de ensino, entre outros temas.

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) Em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada a preparação pedagógica; b) Em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial. Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário. Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53 ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial. Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário. Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.

De acordo com o texto oficial, a formação docente passará a ser organizada em cursos na modalidade normal, em quatro anos para o ciclo ginásial e em três anos para o ciclo primário. Cabe ressaltar que, ao tratarmos de sistemas de ensino, torna-se facultada a oferta dessa formação para as redes: pública ou privada (BRASIL, 1961).

Percebemos ainda que não só a formação do professor como também a formação de todo o corpo técnico educacional estão compreendidas na formação dos cursos normais, havendo, contudo, uma separação entre os profissionais formados para lecionar no “primário” dos que atuariam com os alunos do segmento “ginásial”.

Avançando na temática de formação, dentro do olhar do ordenamento legal, temos os artigos nº 61 e 62 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, apresentando a compreensão oficial sobre qual é a formação para exercer a função docente; a seguir, apresentamos tais artigos para ampliar as possibilidades de reflexão.

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62º. A

formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Conforme o disposto legal, a formação se dará, entre outras modalidades, no Curso Normal, nos Institutos Superiores de Educação, nos Cursos de Pedagogia, presencial ou a distância. Apesar de incertezas sobre o rumo dos Cursos de Formação de Professores dos anos iniciais da educação básica, em nível médio, os chamados *Cursos Normais* ainda estão previstos na vigente LDB como meio formador de novos profissionais da educação, conforme podemos ver no artigo 61.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Ressaltamos a importância, que a legislação destaca, da necessidade de uma união entre teoria e prática para o desenvolvimento apropriado do educando, seja qual for a fase de sua escolaridade. Percebemos que a legislação ainda aponta para a questão da formação/capacitação em serviço. Esse destaque vem ao encontro do pensamento de Tardif (2002) quando afirma que os saberes dos professores não se caracterizam como uma “construção individual”, mas, ao contrário, essa evolução é construída nas trocas com os demais, sejam esses pares docentes ou alunos. Já a formação necessária para atuar na educação básica de que trata o artigo 62 traz à tona uma discussão da formação necessária para o exercício do magistério.

Essa questão é muito ampla e não pretendemos apresentar uma resposta, tampouco temos a intenção de trazer ao debate uma verdade absoluta, indiscutível no tangente à abordagem utilizada. Antes, tratamos de iniciar uma conversa, a qual tem movido nossas pesquisas em busca de um olhar abrangente sobre as características múltiplas da profissão docente na atualidade no Brasil, incentivando, assim, novas conversas, novos diálogos, que contemplem pontos de vista complementares ou divergentes, mas com a preocupação mor da visibilidade desse tema tão importante, sem, no entanto, suscitar a pretensão de esgotamento da temática.

Apenas desejamos refletir sobre como um país como o Brasil, com a proporção demográfica e a diversidade cultural, social e econômica que apresenta, ainda não alcançou um modelo único e nacional sobre qual seria a melhor formação a propiciar para esse educador, ou que modelos, caminhos, referenciais adotar para essa formação. Insistimos nesse destaque, pois sabemos que, legalmente, temos ainda escolas de Formação do Professor pelo ensino médio, na modalidade normal como formação mínima regulamentada e ainda temos, em muitos lugares do país, a figura do professor leigo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) apontam uma formação tão ampla e polivalente que nos levam a questionar: afinal de contas, como se forma e em que consiste o trabalho do professor dos anos iniciais da educação básica nas escolas públicas brasileiras? Podemos verificar no artigo 4º das DCNs de 2006 o seguinte texto:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2).

Quanto às habilitações, o mesmo documento aponta a finalidade e aplicabilidade para a formação inicial, designando as áreas possíveis de atuação profissional para o licenciando em Pedagogia; o documento cita no seu artigo 2º que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2).

Essa falta de uma especificidade de cargos e funções dificulta a organização e o exercício prático das mesmas, quando deixa em aberto uma formação tão abrangente, seja de professor, orientador educacional, supervisor educacional, gestor escolar, pedagogo, só para citar as mais comuns, entre as áreas de atuação, para tantas quantas forem as demandas. Todas as áreas de trabalho, seja no campo de humanas, exatas, saúde ou tecnologia, tendem a precisar, em algum momento determinado, de um técnico educacional para sistematizar conhecimentos. No mesmo documento, em seu artigo 3º, parágrafo único, destacamos o seguinte trecho:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006).

A partir dessas informações, são elencadas nada menos do que 16 possibilidades de atuação para o licenciado em Pedagogia. Acerca desse tema, destacamos a formação inicial do professor imbuída de um simbolismo e de uma singularidade muito específica. Em primeiro lugar, porque todo professor já foi aluno; em segundo lugar, por ser uma das poucas profissões, senão a única, em que se pode chegar aos bancos universitários já sendo e exercendo a profissão, por meio da habilitação no ensino médio, modalidade normal. Entretanto, Bernado (2003, p. 73) enfatiza que:

Pensar em formação de professores nos remete a pensar a escola como espaço privilegiado de formação. Se nas instituições formais de ensino o professor realiza sua formação inicial, seja ela em nível médio ou superior, na escola, local de trabalho do professor, ele encontra um espaço que promove sua formação continuada.

O ser professor é um sujeito que inicia sua constituição profissional impregnado de uma memória discente, que, muitas vezes, será responsável, inclusive, pelo direcionamento e reprodução de práticas vivenciadas quando ainda era aluno. E, não raro, encontramos relatos de professores que se reconhecem hoje, na condição de profissionais da educação, apoiando-se nas ideias pedagógicas de seus formadores. Enquanto se familiarizam com a profissão, por vezes, é nessa memória que o recém-formado, ou o novo profissional, vai se espelhar para determinadas ações e práticas de ensino, seja de conteúdo, de organização ou de construção de um relacionamento com a(s) turma(s).

3 INDUÇÃO PROFISSIONAL: OS PRIMEIROS 10 ANOS NA CARREIRA

Em recente ciclo de aulas abertas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o professor António Nóvoa, discutindo a temática “Formação Docente”, fez uma reflexão bastante atual e pertinente apresentando a questão do *limbo/espaco vazio* que se dá quando da formação/conclusão do curso de professor (seja em nível médio ou superior) e do ingresso à carreira docente. Em seus apontamentos, destacou a necessidade da existência de um lugar

comum ou, em suas palavras, de uma “casa comum”, um espaço que tecesse os diálogos com os estudantes e com os profissionais recém-formados e com mais tempo de formação.

Nóvoa (2016) descreve o período de *Indução* como um momento em que o sujeito desenvolve uma disposição profissional e firma uma posição docente, isto é, constrói a sua imagem, a sua prática, a partir de tudo que conheceu e experimentou na teoria, mas que agora vai receber seu toque pessoal. O firmar a posição docente vem da percepção de que o profissional recém-ingresso na carreira está em busca de um sentir-se confortável com sua posição, suas funções, sua prática. É a busca intensa pelo seu lugar e por sentir-se bem na profissão. Ocorre que, devido às atuais condições de trabalho no mundo em torno da carreira docente, muito se tem escrito e pesquisado acerca do mal-estar docente e do abandono da profissão.

Nóvoa (2016) indica caminhos para que esse professor evolua na construção de sua identidade: investir em sua formação, construir um acervo, cuidar e privilegiar sua formação cotidianamente; investir e acreditar na formação de seu aluno, contagiando-lhe com boas práticas; e, por fim, construir relações afetivas com as pessoas, com o espaço e com o entorno escolar. Dessa forma, o sujeito estará no caminho de aprender a *pensar* como um profissional (cognitivo); *agir* como um profissional (atuar como um profissional crítico, que reflete e cria novas situações práticas para múltiplas aprendizagens) e construir uma *moral*, sendo responsável e comprometido de forma ética consigo e com todos os quais se relacionar.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CONSTRUÇÃO OU SEDIMENTAÇÃO DO SUJEITO

Discutir a formação continuada tem sido uma proposta constante na área da educação, principalmente da educação escolar. Geralmente, essa discussão vem atrelada à questão da formação inicial como movimento opositor. Entretanto, compreendemos que não existe uma sem a outra, são percursos naturais e inevitáveis do trilhar profissional do docente.

Entendemos que, se a oferta de formação continuada mantiver seu olhar sobre o docente como um agente “cumpridor de protocolos”, “aplicador de avaliações”, reproduzidor de conceitos e métodos e práticas não reflexivas, então esse processo formativo de nada valerá na transformação da prática docente e da atuação desse sujeito, desse profissional no cotidiano escolar.

Cabe ressaltar aqui que nossa visão é oposta à do professor como um profissional técnico da educação. Compreendemos o papel do professor como um intelectual do pensar, do saber e do fazer. A sua formação teórica não se dissocia da prática, como se pudesse escolher um dos caminhos. A práxis, nesse caso, se dá não só na interação com os alunos, como também na troca com seus pares profissionais.

Trazemos a perspectiva de Bernado (2015, p. 92-93), que corrobora a nossa, discutindo que acabam sendo formados professores:

[...] sem que estejam realmente preparados para fazer uma reflexão da própria prática, havendo assim a perda, não só da articulação da teoria com a prática como também das possibilidades de se formar um profissional que reflita sobre sua ação como formador. Mais ainda, que na ação e em ação seja capaz de, não somente instrumentalizado pela teoria, mas também se reapropriando dela, possa desconstruí-la para realimentá-la, atingindo outra síntese: processo dialético. (ALARCÃO, 2001; PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 2000).

Consideramos que a lógica das formações oferecidas por redes de ensino e secretarias de educação e das ofertadas pelo Governo Federal são importantes ferramentas de alcance do profissional docente; todavia, destacamos aquelas formações organizadas dentro do espaço escolar, tendo a escola como lócus de formação continuada, como sendo possibilidade de crescimento do grupo e de troca efetiva entre os profissionais de cada unidade escolar. Tais formações não são novidade; de acordo com Candau (2001, p. 52), a ênfase é posta na “reciclagem” dos professores. Como o próprio nome indica, “reciclar” significa “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação realizada. A autora esclarece que, em muitas ocasiões, essa atualização ocorre em forma de cursos em parcerias nas universidades, especializações e extensões, bem como cursos *lato* e *stricto sensu*. Candau (2001, p. 53) continua afirmando que “Este tem sido o sistema habitual de formação continuada dos profissionais do magistério, sistema que ainda hoje, me atrevera a afirmar, é o mais freqüente e comumente aceito e promovido”.

Essa discussão data da década de 1990, tornando-se uma polêmica pela recusa dos cursos de “reciclagem” por parte dos professores, provocado pelo *mal-estar* que a categoria profissional apresenta em relação ao termo cunhado para atualização. Ao mesmo tempo que, por um lado, Candau (2001) nos traz o sentido de “retornar ao início do ciclo” ou “refazer o caminho das aprendizagens”; por outro lado, os docentes repudiavam as nomenclaturas desses cursos por caracterizar algo que precisa de nova forma, tal como na reciclagem de lixo.

Tais iniciativas deveriam receber maior apoio e divulgação ou formas de investimento. Em geral, as formações que ocorrem fora do espaço escolar se restringem a um pequeno número de participantes (para não alterar muito a rotina da unidade de ensino) e, apesar de extremamente válida, o que ocorre com frequência é a falta de devolutiva aos demais membros do corpo escolar. Precisamos atentar para o fato de tais formações, em geral, serem de iniciativa pessoal e individual, apesar de, em muitas circunstâncias, serem oferecidas por secretarias e fundações de educação em muitas redes públicas.

Em 29 de janeiro de 2009, o Decreto nº 6.755 institui a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, disciplinando que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) seja responsável por fomentar programas de formação inicial e continuada em âmbito nacional. Entre as atribuições da Capes, por meio do Decreto nº 6.755, podemos destacar a organização e gerência de alguns cursos e/ou atividades formativas no sentido de melhorar a prática através de programas específicos. A seguir, vamos apresentar um resumo de algumas dessas iniciativas:

Com o PARFOR, em 2009, as funções da rede foram redimensionadas e ganharam maior abrangência, e ela passou a ser denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica e a acolher maior número de projetos de formação das IESs. A rede nacional consiste, portanto, em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica. (BRASIL, 2009).

Não podemos negar que, desde 2009, vem sendo realizado um esforço nunca antes visto na tentativa de ofertar formações com vistas a melhorar a prática dos profissionais que atuam na educação, sendo na docência, ou na gestão, ou ainda nas áreas técnicas. De acordo com Vieira (2007, p. 4):

No âmbito da formação de gestores municipais destacaremos o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME). Na esfera das ações voltadas para a formação de gestores escolares focalizaremos o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), de iniciativa dos Estados, assim como o Projeto Escola de Gestores da Educação Básica (Escola de Gestores), desenvolvido pela União, com apoio de universidades e secretarias de educação.

Muitos outros programas foram criados para atender à demanda da formação permanente dos profissionais da educação nos diversos segmentos, como para a educação básica

(Proformação), para a Educação Infantil (Proinfantil) e para as licenciaturas. Vieira (2007, p. 6) esclarece sobre esses cursos que:

Os referidos programas têm em comum o objetivo de suprir deficiências na formação dos profissionais das referidas etapas da Educação Básica. Outra ação a destacar na área é a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*, instituída como objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, sendo integradas Universidades que se configuram como Centros de Pesquisa e desenvolvimento da Educação.

A fala de Vieira (2007) nos direciona ao pensamento explicitado por Nóvoa no início deste texto, quando faz referência à necessidade de uma *Casa comum* para a formação do professor. Entretanto, alguns entraves práticos ainda se fazem presentes para a expansão de tais propostas, dentre as quais destacamos a dificuldade, ainda hoje, de acesso à rede de internet. Se fizermos esse levantamento, provavelmente, iremos nos surpreender com a quantidade de professores que ainda não possuem acesso à rede em suas casas, ou que a possuem com acesso limitado, prejudicando, assim, a realização de tais cursos, que, via de regra, ocorrem em ambientes virtuais. Em pesquisa encomendada pelo Ministério de Educação (MEC), disponível na internet, os dados revelam que:

[...] a falta de formação e de infraestrutura ainda são barreiras para professores utilizarem recursos educacionais digitais com propósito pedagógico. Menos de um terço dos professores de escolas públicas têm a sala de aula como principal local de uso dessas tecnologias [de] comunicação, mesmo percentual de 2013. (BRASIL, 2015, p. 1).

Apesar de reconhecermos os inúmeros esforços que os profissionais realizam na busca de aprimorar sua prática, tornando a sala de aula um lugar mais interessante e eficaz para a aprendizagem por parte de seus alunos, as questões estruturais são um verdadeiro entrave nessa seara. Podemos perceber que esses programas atuam em frentes diversificadas para tentar atingir o maior número de professores possível. Destacamos ainda que: quanto ao Programa Proinfantil, vai estar direcionado para alcançar quem trabalha na perspectiva do professor leigo.

Com relação ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), destacamos que, apesar de sua marca principal ser a de um programa voltado para a formação inicial, por sua dinâmica de captação de um profissional da escola (professor) para ser supervisor de um ou mais bolsistas/graduandos, tal programa pode proporcionar ao professor da escola a busca de novos conhecimentos, viabilizando um maior estreitamento entre a universidade e a

escola no sentido de uma verdadeira via de mão dupla na construção dos saberes e práticas das duas instâncias de formação. Nas palavras de Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012, p. 10): “Faz-se necessário, então, que o saber dos professores, esse saber que é da prática e produzido e ressignificado por meio da prática, seja estudado, divulgado e validado pelos pesquisadores das ciências da educação e também pelos próprios professores”.

É esse saber *vivo* que representa uma força motriz, a qual Tardif (2002) aborda em seu texto; apesar de haver uma divisão didática acerca do tema “saberes docentes”, acreditamos que o professor se reinventa cotidianamente ao perceber que cada indivíduo é um ser único e diferente. Acreditamos que o professor criará, desse modo, estímulos para motivar a si mesmo e aos seus alunos em uma busca de uma aprendizagem significativa.

5 CONCLUINDO OU CONSTRUINDO: AS POSSIBILIDADES QUE SE DELINEIAM!

Buscamos neste artigo apresentar uma linha que inicia com a legalização da profissão docente e seus três estágios mais comuns, sejam estes os períodos de formação inicial, de indução na profissão e de formação continuada, como momentos formativos de suas características endógenas e exógenas, que, no conjunto, formarão sua trajetória individual e singular.

Em qualquer momento em que se encontre o professor, na formação inicial, na indução profissional ou já consolidado em sua carreira, o que dará o tom de sua identidade docente é como ele se viu na construção dessa identidade. Quais os movimentos guiaram sua caminhada profissional, quais as expectativas ele elegeu como prioritárias e fundantes de seu processo formativo e formador de outros. É importante perceber que o processo de valorização da docência passa por acreditar em seu potencial como trabalhador, essencial para a construção educacional de todo e qualquer projeto de sociedade.

Destacamos entre nossos achados a importância da busca por formação em todos os ciclos da construção da carreira de professor. Entretanto, é importante frisar que as escolhas formativas deveriam partir do foco de interesse do professor, e não serem impostas para atendimento de demandas específicas e momentâneas.

Apontamos a necessidade de ampliar e aprofundar os estudos que tratam da temática sobre a identidade docente, uma vez que, há bem pouco tempo, inaugurou-se esse movimento de

compreender a docência como profissão. Utilizando os estudos de Contreras (2002), identificamos duas partes bem marcadas em relação à profissionalidade do professor: uma que trata mais precisamente da proletarização do professor e outra que trata dos desafios para a construção dessa profissionalidade. Compreendemos que as três categorias que o autor destaca referem-se aos modelos tradicionais de se enxergar o professor, quais sejam: o professor como técnico do saber; o professor como indivíduo reflexivo, característica exercida pelo ato de ensinar; e o professor como intelectual crítico, habilitado a fazer análises das diversas faces da autonomia.

Apesar da atualidade do pensamento acima explicitado de Contreras (2002) e de uma interrogação contínua sobre a questão “Qual é a identidade do professor?”, consideramos que outras temáticas e outros teóricos vêm pesquisando e buscando preencher essas lacunas. Ressaltamos que Gatti (2011) apresenta um estudo sobre o estado da arte bastante abrangente e satisfatório. Salientamos ainda que tal estudo serve como ponto de partida para análises diversas na área da formação inicial e continuada, sem, contudo, esgotar as muitas questões que, por anos, trataram da docência como vocação, anulando e tirando do centro do debate a questão primordial da valorização do trabalho docente.

Contreras (2002, p. 225) nos alerta que: “Não parece possível uma autonomia profissional sem o desenvolvimento de uma voz própria por parte dos professores”. Concluindo, a profissão docente está atrelada, direta e indissociavelmente, à organização formal das escolas. Uma não funcionaria bem e não atingiria seus objetivos sem a outra. Entretanto, com o passar dos séculos, o professor vem buscando saber qual é a sua identidade e como participar do jogo de poder imposto pelo estado, na intenção de construir sua autonomia e sua profissionalidade.

Sabemos que ainda não chegamos nem na metade do caminho nesta pesquisa e no debate que esta busca inaugura, contudo a percepção é a de que os pesquisadores e estudiosos lançam cada vez mais e maiores olhares sobre esse tema de tamanha relevância. Hoje se sabe muito mais do que 20 anos atrás. Só o reconhecimento de que a legislação ainda não valoriza e parece nivelar por baixo o profissional docente já abastecer de sentido a busca por melhores condições não só de salário, mas de exercício da função.

A estrada é longa e ainda estamos no começo. A produção científica tem a responsabilidade de propagar seus estudos aos mais distantes arraiais, para que, num futuro não tão remoto, todo docente tenha noção de seu papel, porém com a dimensão de sua importância.

6 REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *Análise preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em curso de nível superior*. Brasília, DF, 2001.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X, XI e XII Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Brasília, DF, de 1990 a 2004.
- BERNADO, E. S. *Formação continuada de professores em escolas organizadas em ciclo*. 2003. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- BERNADO, E. S. Formação docente: que tipo de profissional formar? *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 41, p. 90-109, 2015.
- BRASIL. *Acesso à internet via celular cresce entre alunos e professores*. Set. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/acesso-a-internet-via-celular-cresce-entre-alunos-e-professores>>. Acesso em: 28 jul. 2016.
- BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2015. Seção 1, p. 13.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CARDOSO, A. A., DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo da pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: ANPED SUL. 9., Caxias do Sul, 2012. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-12.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: Unesco, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. *Palestra: Formação docente*. Proferida na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SZTAJN, P.; BONAMINO, A.; FRANCO, C. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 118, p. 11-39, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

Recebido em 5 de julho de 2016.

Aceito em 29 de julho de 2016.