

ARTIGO

PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E REFERENCIAIS TEÓRICOS¹

MARIA LÚCIA DE RESENDE LOMBA¹

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

<mlresende@gmail.com>

LÚCIA HELENA SCHUCHTER²

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

<lh.schuchter@gmail.com>

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte (MG), Brasil.

² Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, E. M. Dr. Adhemar Rezende de Andrade. Juiz de Fora (MG), Brasil

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar, numa perspectiva histórica e reflexiva, conceitos e referenciais teóricos sobre docência e formação de professores/as na educação básica, destacando seus desafios. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que apresenta uma diversidade epistemológica acerca dos temas docência e formação de professores/as ancorada em autores como Nóvoa (1995; 1999; 2009; 2017; 2019); Gatti (2020; 2021); Gatti *et al.* (2019); Freire (2005); e Teixeira (2007), entre outros. O corpo deste texto tem como materialidade o recorte de duas teses de doutorado (LOMBA, 2020; SCHUCHTER, 2017); artigos de periódicos, entrevistas e capítulos de livros. O estudo aponta a necessidade de engajamento por parte dos/as professores/as em seus percursos formativos e no exercício de sua profissão, no que tange a pensar estratégias e possibilidades para as novas demandas impostas à educação que perpassam a sociedade, a vida escolar e a formação profissional. Docentes e seus pares, coletivamente, podem grassar conquistas e rupturas com modelos educacionais ineficientes, promovendo condições mais favoráveis ao trabalho e ações para as mudanças necessárias na busca por uma educação de qualidade. Sugere-se que as políticas públicas de formação são um direito, uma necessidade e uma corresponsabilidade de docentes e instituições educacionais. Espera-se que professores/as analisem, compreendam e intervenham consciente e criticamente em sua realidade, em sua profissão e em sua formação, visando à transformação social.

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

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

ABSTRACT: This article aims to present, in a historical and reflective perspective, concepts and theoretical references about teaching and teacher training in basic education, highlighting its challenges. This is a bibliographical research that presents an epistemological diversity on the themes of teaching and

¹ Editora-Chefe participante do processo de avaliação por pares aberta: Suzana dos Santos Gomes.

teacher training, anchored in authors such as Nóvoa (1995; 1999; 2009; 2017; 2019); Gatti (2020; 2021); Gatti *et al.* (2019); Freire (2005); and Teixeira (2007), between others. The body of this text has as materiality a cut of two doctoral theses (LOMBA, 2020; SCHUCHTER, 2017); journal articles, interviews, and book chapters. The study highlights the need for engagement by teachers in their training paths and in the exercise of their profession, regarding thinking about strategies and possibilities for the new challenges imposed on education that permeate society, the school life and professional training. Teachers and their peers, collectively, can make achievements and ruptures with inefficient educational models, promoting more favorable working conditions and actions for the necessary changes in the search for quality education. It is suggested that public training policies are a right, a necessity and a co-responsibility of teachers and educational institutions. It is expected that teachers analyze, understand, and intervene consciously and critically in their reality, in their profession and in their training, aiming at social transformation.

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

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

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar, en una perspectiva histórica y reflexiva, conceptos y referentes teóricos sobre la enseñanza y la formación docente en la educación básica, destacando sus desafíos. Se trata de una investigación bibliográfica que presenta una diversidad epistemológica sobre los temas de la enseñanza y la formación docente, anclada en autores como Nóvoa (1995; 1999; 2009; 2017; 2019); Gatti (2020; 2021); Gatti *et al.* (2019); Freire (2005); y Teixeira (2007), entre otros. El cuerpo de este texto tiene como materialidad un corte de dos tesis doctorales (LOMBA, 2020; SCHUCHTER, 2017); artículos de revistas, entrevistas y capítulos de libros. El estudio apunta para la necesidad de compromiso por parte de los docentes en sus caminos formativos y en el ejercicio de su profesión, en cuanto a pensar estrategias y posibilidades para los nuevos desafíos impuestos a la educación que permean la sociedad, la vida escolar y la formación profesional. Los docentes y sus pares, en conjunto, pueden realizar conquistas y rupturas con modelos educativos ineficientes, promoviendo condiciones más favorables para el trabajo y acciones para los cambios necesarios en la búsqueda de una educación de calidad. Se sugiere que las políticas públicas de formación sean un derecho, una necesidad y una corresponsabilidad de los docentes y las instituciones educativas. Se espera que los docentes analicen, comprendan e intervengan consciente y críticamente en su realidad, en su profesión y en su formación, visando la transformación social.

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

INTRODUÇÃO

A docência é algo da ordem da delicadeza, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar. (TEIXEIRA, 2007, p. 434).

Compreendemos que cada profissional da educação, em seu contexto de vida e de profissão, constrói sua identidade, sua profissionalidade, sua prática pedagógica, seu percurso formativo, pois, como nos afirma António Nóvoa, há muitos modos de exercer a docência e de se tornar professor/a. No entanto, em todos eles “é imprescindível compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões: teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas” (LOMBA; FARIA FILHO, 2022, p. 1). De acordo com Lomba e Faria Filho, para Nóvoa esse conhecimento profissional

docente é contingente, coletivo e público. É apoiado nessa certeza que ele defende um novo modelo de formação, “que garanta aos professores espaços e tempos para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão sobre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas do professorado” (LOMBA; FARIA FILHO, 2022, p. 1).

Produtores de saberes que são, há tempos que os/as professores/as são percebidos como profissionais de interações humanas, considerando-as como a essência do seu trabalho, podendo tais interações movimentar mudanças em suas práticas e sua identidade profissional (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 257).

É nessa perspectiva que Teixeira (2007) se propôs a tematizar a matéria-prima de que é feita a docência. Sua busca foi pelo que fosse “a origem, o que funda, o que principia, sem o que não se pode falar em mestre, nem em professor, nem em trabalhador da escola, nem em profissional da educação” (TEIXEIRA, 2007, p. 428). Para a autora, a relação social – inserida na cultura, mediada pelo conhecimento e pela memória cultural – entre docentes e discentes é a matéria da qual a docência é constituída.

Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. [...] Estamos, pois, nos domínios da alteridade. [...] Presente no humano e na vida em comum, estamos nos domínios do social, da cultura, da polis. Estamos no domínio do político. Uma vez originada em interações sociais presentes no cenário da vida em comum, a condição docente é, também, da ordem do político. (TEIXEIRA, 2007, p. 429-430).

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

Tais considerações sobre a docência nos provoca a pensar: quais atribuições são esperadas do profissional docente? Esse questionamento fomenta a discussão em torno de sua formação, sua profissão e sua identidade. As ponderações apresentadas neste artigo sobre a docência, a formação inicial e continuada se orientam pelas seguintes questões: o que cabe ao docente em seu percurso formativo? Como ele se constitui, se identifica e se forma, ao longo de sua carreira e em seus ambientes de trabalho? Como vem se constituindo as políticas públicas de formação de professores/as?

Diagnósticos acerca do cenário educacional revelam uma crise no que tange aos modelos de formação docente. Os estudos realizados por Gatti (2010; 2013; 2014; 2021) e Gatti *et al.* (2019) apontam uma insuficiência no tocante à parte curricular dedicada à formação específica de professores/as na preparação do licenciando para o desenvolvimento do trabalho na educação básica. Especificamente neste artigo, abordaremos sobre a formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) e para a Educação Infantil (EI), considerando uma formação que permita ao docente compreender e problematizar a realidade social e o trabalho.

Em suas pesquisas, Gatti (2021) demonstra que as políticas e os programas nacionais ainda não surtiram os efeitos esperados, por duas motivos principais: a descontinuidade nas implementações ou reformulações sucessivas e a fragmentação de ações entre vários órgãos governamentais. A autora constata ainda que falta monitoramento das políticas educacionais; avaliação dos modelos de gestão; verificação do papel dos agentes; análise do emprego de financiamento; monitoramento no desenho das políticas; avaliação abordando questões de qualidade, problemas e efeitos em relação aos seus propósitos, entre outras questões.

Tendo como base a problematização anunciada, este artigo tem como objetivo apresentar conceitos e referenciais teóricos sobre docência e formação de professores/as na educação básica, destacando seus desafios e perspectivas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que apresenta uma diversidade epistemológica acerca dos temas docência e formação de professores/as, ancorada em autores como Nóvoa (1995; 1999; 2009; 2017; 2019), Teixeira (2007), Gatti (2020; 2021), Gatti *et al.* (2019), Freire (2005), entre outros. O corpo deste texto tem como materialidade um recorte de duas teses

de doutorado (LOMBA, 2020;² SCHUCHTER, 2017³); artigos de periódicos, entrevistas e capítulos de livros.

Para situar a discussão e dimensionar a relevância e a fecundidade dos temas aqui propostos, apresentaremos, numa perspectiva histórica, os conceitos construídos acerca da docência e da identidade do profissional docente ao longo das últimas décadas do século XX. Apresentaremos, em seguida, aspectos fundamentais para se pensar sobre o cenário desafiador da formação docente, acerca da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019). E, por fim, faremos apontamentos e considerações com o intuito de contribuir com a tão grande necessidade evidenciada no campo educacional: buscar, pensar coletivamente, comprometer-se e praticar uma formação significativa e transformadora.

DOCÊNCIA E TRABALHO DOCENTE

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

A docência se materializa, então, nas ações de contribuir com a construção do conhecimento do outro e em seus desdobramentos. Para Perrenoud (1993), os/as professores/as são e sempre foram pessoas que exercem um ofício profissional. E tal fato gera a existência de diversos modelos de profissionalismo ligados ao ensino que concorrem para a passagem do ofício artesanal, de uma prática baseada em técnicas e regras pré-estabelecidas, para uma profissão com estratégias orientadas por objetivos e ética. De acordo com Gimeno-Sacristán (1995, p. 69), o trabalho docente se insere em um contexto no qual “existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura”.

Inicialmente, o trabalho docente foi por muito tempo desempenhado de forma não especializada por religiosos e leigos de origens diversas (NÓVOA, 1999). Dessa forma, a docência como profissão tem sua origem em congregações religiosas, que se transformaram no que o autor chama de congregações docentes. O autor cita como exemplo os jesuítas e oratorianos que, ao longo dos séculos XVII e XVIII, progrediram na configuração de “um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 16).

Com o avanço da educação para as camadas populares e com a estatização do ensino, sucessivos movimentos em prol da profissionalização da docência avançaram na busca por uma formação específica que integrasse os/as professores/as em uma carreira não mais vinculada ao “dom” ou ao “sacerdócio”, mas ao exercício de uma profissão fundamental para o desenvolvimento da sociedade (NÓVOA, 1999).

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

Esses novos saberes – que não se separam dos saberes antigos – vão sendo reunidos na complexidade do indivíduo, envolvendo o que ele é e o que está se tornando. Os saberes docentes foram classificados por Tardif (2014, p. 39) em: formação profissional (técnicas e formas de saber-fazer); disciplinas lecionadas, saberes curriculares e experienciais, que “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser”. Em seu dizer, o ensino enquanto prática social implica o estabelecimento de uma rede de interações que deve ser interessante e

2 A pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

3 A pesquisa foi realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

estimulante, pela necessidade de construir ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional.

Nessa linha de pensamento, em Pasquay e Wagner (2001), encontramos a docência como atividade especializada, baseada em saberes científicos, porém construída com base em paradigmas já existentes, e transmitida pelas gerações. Já para Schön (2000), cujas ideias se fundamentam na teoria de investigação de John Dewey, o docente deve avançar para uma visão em que a ação prática é geradora de conhecimentos. Schön defende ainda a relevância das atividades práticas serem permeadas pela reflexão. Trata-se dos estudantes aprenderem fazendo, enquanto o/a professor/a exerce o papel de orientador, tendo como principais atividades em um ensino prático: demonstrar, aconselhar, questionar e criticar. O autor afirma a importância de uma prática reflexiva baseada no conhecimento na ação, em que o conhecimento é o componente que está diretamente relacionado com o saber/fazer, pois surge na ação, é mais automático, rotineiro, espontâneo, isto é, tácito. O conhecimento na ação apresenta três tipos de reflexão: a reflexão sobre a ação; a reflexão na ação; e a reflexão sobre a reflexão na ação.

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

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

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

A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne. (GATTI *et al.*, 2019, p. 19).

As autoras citam Maria do Céu Roldão (2005 *apud* GATTI *et al.*, 2019, p. 191), que compreende que a função de ensinar é específica e constitui a singularidade da docência: saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, para que seja aprendido e apreendido por meio da ação docente. Enfim, elas definem que o trabalho docente tem a ver com a aprendizagem de conhecimento de modo significativo, sendo, portanto, portador de um compromisso político, na direção do exercício consciente da cidadania, mas é assentado também no domínio de conhecimentos e de competências relativas à vida social e ao trabalho.

Ainda sobre o conceito, Bruno (2021, p. 29) compreende a docência de forma ampla e interconectada, "numa composição entre ensino, aprendizagem, currículos, pesquisa, estudo, gestão, tecnologias, dispositivos etc. e as múltiplas ações do ser professor". A autora acredita que o termo *docência* – por sua amplitude e complexidade – possa ser expresso no plural, *docências*, já que compreende as ações que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem e que são pensadas, estudadas, pesquisadas, planejadas, desenvolvidas e praticadas por professores/as e estudantes.

Nesse caminho, é imprescindível reconhecer a subjetividade e os conhecimentos que cada docente constrói ao longo da vida profissional. Para Freire (1996), que não separa a dimensão política da pedagógica, o agir humano constrói a história e cada um, é responsável consciente e criticamente nesse

fazer histórico, que deveria ser baseado em valores de ações coletivas, focalizando o bem comum da humanidade.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2017) também reforça a relevância do trabalho pelo bem comum, na vida pública de um educador, ao anunciar as cinco dimensões da formação docente: (1) pessoal: em que o/a professor/a deve estar imbuído de uma *disposição pessoal*, em espaços e tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução; (2) interposição profissional: em que a profissão evolui de uma matriz individual para uma matriz coletiva; (3) composição pedagógica: é a maneira singular, pessoal de ser professor/a; (4) recomposição investigativa: renovação e recomposição do trabalho pedagógico, com a realização de pesquisas e estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente, em colaboração com os colegas da escola; (5) exposição pública: a compreensão da importância de um espaço público de colaboração e de decisão acerca das responsabilidades educativas, com consciência crítica, participando da construção de políticas públicas. O autor propõe, ainda, a necessidade de repensar as nossas instituições e as nossas práticas, a fim de construir programas de formação que nos permitam superar a distância entre a universidade e as escolas, ressaltando que a formação é um problema político, técnico e institucional.

Dessa forma, redefinindo o papel e a prática do/a professor/a, reconhecendo o espaço profissional como locus de produção de conhecimento e o educador como sujeito histórico, de acordo com Gatti *et al.* (2019), alguns consensos passaram a influenciar pesquisas e práticas de formação inicial, entre eles: reflexão na articulação teoria e prática; valorização da postura investigativa; aproximação entre as instituições de formação e a escola; valorização da construção de comunidades de aprendizagem; e a importância de considerar os conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, as autoras elencam, também, algumas características comuns às iniciativas eficazes de formação continuada: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; metodologias ativas de aprendizagem; duração prolongada; e coerência com as políticas e com os contextos; e participação coletiva.

O fato é que continua sendo um desafio desenhar um currículo para a formação docente que contemple as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural (GATTI *et al.*, 2019). Contudo, os aspectos humanos e relacionais da docência podem nos evidenciar as condições, as tensões, os dilemas, as conquistas, as estratégias e os enfrentamentos que se fazem necessários e que são atinentes ao trabalho docente, desde que vistos também sob um olhar humanizado, numa visão panorâmica – possibilitada pelas práticas cotidianas, pelas relações tecidas profissionalmente –, que contemple o “chão da escola”. Todavia, é pertinente interrogar: como se constitui e se forma o docente? Como e quando se torna, se identifica e se percebe profissional, capaz de mediar, ensinar, aprender, contribuir com a construção de conhecimentos junto ao outro (discente e seus pares)?

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 24).

Freire (1996) redimensiona e tenta romper com a concepção reduzida de ensino como transmissão de conhecimento e anuncia o processo dialético entre formar o outro, formar-se e ser formado, na relação intersubjetiva docente-discente, pressupondo uma educação integral do ser humano, em seu meio e com os outros. Também para Gatti *et al.* (2019, p. 35), a formação docente abrange os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, e uma formação cultural e humanista, permitindo interpretar e questionar a realidade da sociedade e seu trabalho: “ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também”.

Considerando a realidade de cada professor/a, em seu contexto de escola, Freire (1996) defende uma relação dialógica e um aprendizado coletivo com seus pares, com os demais profissionais da educação, para que possam refletir sobre a prática, analisar os problemas e construir propostas de superação. Nóvoa (2009) também defende a relevância dessa relação, visto que, para ele, ser professor/a é compreender os sentidos da instituição, integrar-se profissionalmente, aprender com os mais experientes.

Para avançarmos na compreensão sobre a formação para a docência, apoiamos em Nóvoa (1995) para afirmarmos que esta também inclui experiências anteriores à formação propriamente profissional: passa pela formação inicial e continuada, pela organização da carreira, pela valorização salarial e pelas condições de trabalho, assim como pelos valores e concepções de cada profissional e suas condições gerais de vida, uma vez que a disponibilidade física e emocional interfere diretamente no exercício da profissão. É nesse sentido que o autor afirma que a formação docente não se restringe a fazer um curso de graduação, mas resulta de toda uma situação cultural em que o indivíduo está inserido, ressaltando toda vivência, experiência e formação adquiridas como pessoa e como ser social. Para ele, a vida profissional e as experiências sociais mais amplas se interpenetram e se constituem. Desse modo, não há uma separação entre a pessoa e o profissional, sendo a identidade dos/as professores/as um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção, de modos de ser e estar na profissão.

No dizer de Nóvoa (1995), tem acontecido um deslocamento ao longo dos anos, que diz sobre a necessidade de incluir novas abordagens: de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmica (áreas, currículos, disciplinas) para uma perspectiva centrada no terreno profissional. Tal feito se justifica já que a trajetória e a construção da identidade profissional (ou professoral) de um docente é, segundo o autor, um processo único, complexo, a partir da apropriação do sentido da sua história pessoal e profissional.

Em consonância, Marcelo (2009) sinaliza que a identidade profissional evolui ao longo da carreira, como uma construção do eu profissional. E, sendo assim, “é um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo” (MARCELO, 2009, p. 12). Para ele, a tecitura da identidade profissional, ou a professoral, pressupõe um processo formativo (pessoal e profissional; individual e coletivo), envolve aspectos éticos, estéticos, epistemológicos, sociais, culturais e afetivos, e mobiliza a necessidade de engajar-se na formação continuada, que se configura como um processo de aprendizagem.

Retomamos, nessa discussão, Nóvoa (2009; 2019), que também afirma que as perspectivas relativas à formação abarcam o desenvolvimento pessoal (a vida do docente); o profissional (a construção da profissionalidade) e o organizacional (a escola), indo além de preparar os/as professores/as do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. O autor ainda acrescenta:

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

No contexto de suas proposições, podemos perceber que Nóvoa (2017) compreende que os saberes docentes são interligados com as disciplinas científicas e com as práticas e trabalhos nas instituições educacionais. Tal movimento mostra a relação entre o que o docente é e o que ensina, e manifesta o necessário processo de reconfiguração pedagógica – entre convergência e colaboração da teoria e da prática, em momentos de reflexão e de pesquisa, num todo que envolve suas dimensões pessoal, profissional e institucional.

Podemos, então, afirmar que a formação, seja inicial ou continuada, não se trata de algo isolado, mas de uma construção coletiva. Os processos de formação envolvem aprendizagens que requerem reflexões críticas sobre referências acessadas e construídas ao longo da vida, envolvendo-os nos modos como se definem a si mesmos e aos outros, ou seja, a busca pela identidade profissional que se desenvolve ao longo da profissão docente.

O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

Um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes. (NÓVOA, 2019, p. 202).

As palavras de Nóvoa (2019) nos inquietam: como se configuram os ambientes universitários e os escolares? Como esses ambientes podem contribuir com os/as estudantes e professores/as em sua formação inicial e continuada? Para situar e mapear como vem se delineando a formação docente, nos cenários histórico, político e institucional que a configuram, nos reportaremos a Gatti (2010; 2013), que coordenou estudos pioneiros sobre a formação no Brasil e já nos alertava sobre aspectos formacionais, que ainda hoje não foram superados e que se apresentam como um problema crônico e recorrente.

Ao analisar as ementas de 71 cursos de Pedagogia, Gatti (2010; 2013) nos afirma que a formação panorâmica encontrada nos currículos dos cursos de formação é insuficiente para o/a futuro/a professor/a planejar, ministrar e avaliar atividades, sendo mínima a parte curricular que favorece o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Na análise, constatou-se, por exemplo, a fragmentação e dispersão do currículo proposto pelos cursos de formação; pouca relação entre teoria e prática; as disciplinas registram de forma incipiente o que e como ensinar; poucos cursos propõem disciplinas que abordam o trabalho na EI. Assim, a formação apresenta-se pouco integrada ao real contexto escolar no qual o profissional irá desenvolver a profissão.

Os estudos mostraram que há uma grande dispersão nas disciplinas que respondem às demandas contemporâneas – seja de disciplinas que procuram contemplar temas transversais, ou as voltadas a estudos sobre novas tecnologias e educação, educação a distância, inclusão digital de educadores e cidadãos em geral). A pesquisadora também reforça que, mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), importantes referenciais formativos encontram-se ausentes ou fragilmente presentes na maior parte das licenciaturas, tais como Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas.

Gatti (2013, p. 56) argumenta que o docente da educação básica merece uma atenção maior de “conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores/as do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa – estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas” –, apontando, sobremaneira, para a necessidade de se repensar as estruturas e dinâmicas formativas, bem como de se ressituar o papel dos formadores de professores/as. Para ela, ainda não temos uma resposta para a seguinte pergunta: por que não acontecem mudanças mais radicais nos cursos de graduação, “uma vez que há muito[s], e por muitos estudos, tem-se falado em crise das licenciaturas pelas suas fragilidades formativas?” (GATTI, 2013, p. 64).

Em entrevista a Bruno de Pierro (2018), Gatti retoma a análise sobre tais estudos no país e reafirma que problemas arraigados persistem desde a criação dos primeiros cursos de licenciatura, assim como a mentalidade de que para formar o/a professor/a basta que ele domine os conhecimentos de sua área, relegando o conhecimento pedagógico.

Em outro estudo, Gatti *et al.* (2019) evidenciam que a formação e a oferta de escolarização básica são fatos relacionados. As autoras afirmam que a trajetória histórica da educação inicial escolar mostra que a educação demorou a se expandir no país, assim como o processo formativo, que “acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população” (GATTI *et al.*, 2019, p. 20). As autoras sinalizam que ainda hoje o país enfrenta dificuldades em ter docentes habilitados, em oferecer uma formação sólida, condições de trabalho e remuneração adequadas. Consideram tal fato um dos traços persistentes e problemáticos da história educacional brasileira.

Mais especificamente, em se tratando da EI e sua definição como primeira etapa da educação básica pela LDBEN (BRASIL, 1996), Coelho (2014) mostra a exigência de novas competências para as estruturas do sistema educacional, surgindo assim a necessidade de avançar no campo institucional, no sentido de existência e identidade da EI, sendo a formação inicial e continuada um desafio. A autora alerta que a formação docente tem relação direta com a qualidade do trabalho e com a satisfação do

profissional, que, em sua trajetória formativa, deve ter acesso ao fazer específico (diversos saberes, práticas cotidianas e conteúdos) que irá desempenhar.

Quanto aos direitos das crianças, Coelho (2014) constata que, no Brasil, há uma ruptura entre concepção e capacidade de implementação, que é atribuída a vários fatores, tais como: falta de condições objetivas, questão de formação, gestão, insuficiência de quadros técnicos e a falta da sociedade absorver as concepções de criança, de direito e de desenvolvimento infantil que estão presentes nos discursos e na legislação. A autora assinala que duas grandes linhas de ação para esse enfrentamento é a formação e a gestão, apontando, ainda, o que considera mais danoso na formação inicial voltada para a EI: a ausência de conteúdos específicos sobre a criança pequena e a não valorização da prática, do como fazer, ou seja, não se discutem as didáticas da Educação Infantil.

Diante dessas assertivas e da complexidade que envolve os processos de aprendizagem de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, enfatizamos novamente a necessidade de uma formação inicial e continuada para os profissionais da EI. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), a organização das propostas de trabalho na primeira etapa da educação básica deve considerar como eixos do trabalho as interações e brincadeiras; os princípios éticos, políticos e estéticos; e a indissociabilidade entre o cuidar e educar. A concepção de criança apresentada nesse documento é a de um ser integral, que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas.

Nesta compreensão, as crianças aprendem narrando, tocando, experimentando, perguntando e interagindo, num complexo processo mediado por diferentes linguagens, ou seja, são experiências que a criança necessita viver com o corpo por meio das brincadeiras e interações sociais. O objetivo dessa proposta é o de ampliar e diversificar as experiências das crianças, diferentemente das ações direcionadas a elas no ambiente familiar ou das atividades desenvolvidas no EF.

Importante mencionar que, na contramão das DCNEI (BRASIL, 2009), encontra-se o livro didático para bebês e demais crianças na EI (LOMBA, 2023). Diversos pesquisadores apresentam inquietações e reflexões que vão desde a concepção de infância presente nesse tipo de material às ameaças que representa às propostas de trabalho que vêm sendo construídas para a EI desde as últimas décadas do século passado. Como nos demonstra Cerisara *et al.* (2002), há tempos que a busca no campo da EI tem sido pela construção e desenvolvimento de projetos de trabalho que superem criticamente as antigas propostas meramente assistencialistas ou preparatórias para o EF.

Assim, diante dessa aproximação da pré-escola com o EF, os livros precisam ser melhor analisados para que sua utilização não seja a única referência de toda e qualquer prática pedagógica com as crianças na EI. Para Valiengo, Lima e Sampaio (2020), é urgente reafirmar uma formação – inicial e continuada – que permita ao docente refletir conscientemente sobre o material com o qual trabalha, privilegiando escolhas culturais que promovam na escola o encontro da criança com a riqueza e a plenitude da literatura desde o começo da vida.

Sendo assim, é imprescindível considerar – tanto nos cursos de formação inicial quanto continuada – as especificidades da docência em cada etapa da educação básica. Especialmente na EI, Lomba (2020) ressalta a necessária ênfase a ser dada nas formações, no que diz respeito às aprendizagens que envolvam olhar e escutar cada criança, bem como a turma no coletivo.

Trata-se de uma prática pedagógica que considere a criança, o que exige formação e reflexões que envolvem desde as concepções das professoras à seleção e organização das experiências propostas, definição dos tempos, espaços e materiais, além do envolvimento com os familiares das crianças. Em se tratando de uma docência que se sustenta na esfera dos laços afetivos – contemplada a singularidade de cada uma das crianças em suas múltiplas formas de participação –, este aprendizado requer, por parte das professoras, contínua formação junto aos seus pares. Requer, ainda, o desenvolvimento do diálogo com as crianças, escutando-as em suas múltiplas manifestações visando a construção de um projeto próprio para cada grupo de crianças. (LOMBA, 2020, p. 204).

Uma formação que considere tais percepções nos permite refletir e construir concepções de educação que se aproxime de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999; PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2010), a qual se sustenta no desenvolvimento de uma prática docente que

respeite os direitos da criança como ser integral e em desenvolvimento, uma prática criativa e capaz de expressar o que a criança e o que o/a professor/a pensam, sentem e produzem (LOMBA, 2020; 2021; 2023).

Resolução CNE/CP nº 02/2019: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica

Diante de tantas necessidades que se fazem prementes na formação docente para a educação básica, reconhecidas entidades educacionais científicas – como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – e outros movimentos organizados pelas universidades debatem e contestam a Resolução CNE/CP nº 2/2019.⁴

Importantes análises sobre essa Resolução foram realizadas no artigo “Uma formação formatada: posição da ANPEd sobre o texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, disponível no site da ANPEd (UMA FORMAÇÃO formatada..., p. 2), que apresenta nove motivos de contrariedade à Resolução:

1. Uma formação de professores de “uma nota só”;
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro;
3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática;
4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional;
5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando;
6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo;
7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*;
8. Uma formação de professores com pouco recurso;
9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares.

Além dos pontos elencados, há a denúncia de ser esse um discurso pragmatista da educação, sustentado pela ideia do desenvolvimento econômico, direito à aprendizagem individual em detrimento de um projeto coletivo de educação. As análises da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) demonstram claramente um discurso universalista, operado com uma imagem homogeneizante e negativa dos/as professores/as e de sua formação, responsabilizando-os, quase que exclusivamente, pelos baixos resultados de avaliação da educação. Tal discurso desconsidera absolutamente o que o campo da formação vem afirmando sobre a relação entre as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional docente (UMA FORMAÇÃO formatada..., 2019).

Entre as diversas críticas à CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), pode-se dizer que “ela fere a autonomia docente e universitária, ao impor um modelo de formação único, sem que tivessem ocorrido os necessários debates” (SOBREIRA; JANES, 2021, p. 4). Nesse debate, a defesa é a de que o licenciando tenha acesso a uma formação emancipatória, que o permita ter suas próprias escolhas, visto que a “referida Resolução insiste em uma lógica de formação instrumental, que pode sujeitar o licenciando à mera reprodução de modelos” (SOBREIRA; JANES, 2021, p. 1).

Analisando esse documento, no intuito de estabelecer a presença e/ou ausência de elementos representativos das ações afirmativas e da teoria pós-crítica do currículo, na abordagem da

4 A Resolução Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estabelecendo a revogação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

interculturalidade, Cardoso e Ens (2022), como integrantes dessa realidade, que ingressam em cursos de formação, constataram que:

os grandes desafios e as limitações no encaminhamento da educação intercultural, representada pela ausência significativa de uma educação intercultural, aspecto que mostra que tais desafios continuam sendo grandes provocações para a educação brasileira, uma vez que essa proposta de formação de professores segue a lógica do mercado, ancorada em conteúdo, habilidades e competências, a qual reduz a aprendizagem a resultados das avaliações institucionais. Está alicerçada em aspectos voltados à responsabilização do professor, à desconsideração das condições sociais, históricas, culturais, econômicas da formação do professor, além de não garantir o direito social à educação com qualidade para todos, em que a articulação teoria e prática alinha-se a uma formação cidadã e democrática e à construção de uma sociedade mais humana e justa. (CARDOSO; ENS, 2022, p. 20).

É indiscutível a relevância da formação inicial para a qualificação do profissional que irá desempenhar a profissão docente na educação básica. No entanto, seguindo uma lógica de mercado, as concepções de educação, de formação inicial e os modelos de estágios supervisionados e outros conceitos presentes na Resolução CNE/CP nº 2/2019, considerada danosa para a educação, negam as especificidades da docência como uma ampla formação, até então afirmada na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015). Nesse movimento de resistência a esse retrocesso, diversas entidades educacionais nacionais se manifestaram contra a proposta de reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, reafirmando a posição em sua defesa, visto que tal documento:

fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação. (CONTRA a descaracterização da formação de professores..., 2019, p. 2).

Com base no exposto, depreendemos que, diferentemente da Resolução anterior, a vigente apresenta uma proposta conteudista, de desenvolvimento de habilidades e competências, reduzindo a aprendizagem ao resultado das avaliações, algo que já pensávamos ter sido superado. Assim, com o foco nos resultados ao fim de um processo, a produção do conhecimento ao longo de um percurso perde sua força de expressão diante dessa lógica meramente instrumental, uma vez que sua proposta se reduz a “formar um professor técnico que apenas reproduza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e não tem como objetivo formar um profissional crítico e reflexivo” (SOBREIRA; JANES, 2021, p. 3).

Percebemos, então, que pensar a formação do/a professor/a requer avançar para um tipo de conhecimento em que se possa pensar a especificidade e a complexidade que envolve a docência, a relação entre a teoria e a prática docente, o fortalecimento da identidade profissional, as inter-relações tecidas, construídas e forjadas nas instituições e com os profissionais.

Uma formação que acontece também por meio de reflexões sobre as histórias de vida dos docentes, nas conversas e troca de experiências sobre as práticas pedagógicas e também por meio da escrita autobiográfica.⁵ Este método tem por objetivo estimular os sujeitos a escreverem sobre suas memórias, lembranças, subjetividades e transformações em uma atitude crítica e comprometida, vinculada a uma partilha dialógica e em grupo (LOMBA, 2021; 2023). É nesse movimento que a autora afirma que nossas histórias pessoais e profissionais podem nos ensinar o quanto podemos ser aptos a transições, aprendizagens e renovações: mudanças de pontos de vista e práticas.

Tal perspectiva aponta para uma concepção de formação que valoriza a subjetividade e que compreende que as práticas dos/as professores/as se encontram enraizadas em contextos e histórias

5 A pesquisa de Pós-doutorando de Maria Lúcia de Resende Lomba, denominada *Narrativas autobiográficas de profissionais da educação básica e a formação continuada: compartilhando experiências por meio da escrita reflexiva*, se encontra em desenvolvimento (2023/2024) sob a supervisão da Profa. Dra. Libéria Rodrigues Neves (FaE/UFMG) com apoio do CNPq. Esta pesquisa se inicia em 2022, durante o primeiro pós-doutorado realizado sob a supervisão de António Nóvoa na Universidade de Lisboa, Portugal.

individuais, e não apenas nas teorias pedagógicas ensinadas nos centros de formação (NÓVOA, 1988). São práticas e saberes que se constituem no desenvolvimento das trajetórias de cada profissional.

É nesse sentido que, assim como Ostetto (2000), Kramer, Jobim e Souza (1996), consideramos a escola um local privilegiado de produção, e não de transmissão de conhecimentos, ou seja, é onde a formação, que se dá em meio às condições de trabalho, favorece os/as professores/as a falarem de suas vidas, de suas histórias, ampliando múltiplos conhecimentos. Nesse caso, se trata de um movimento coletivo, reflexivo, consciente e transformativo.

A nossa defesa é a de que a escola tem potencialidades para se assumir como instância formadora – também – de professores/as, já que a formação não se abstrai das condições sócio-históricas e das relações sociais e profissionais (SCHUCHTER, 2017). Enfim, não é demais ressaltar e reiterar que a formação é contínua, já que é inerente ao trabalho de um/a professor/a, e, dessa forma, "trabalhar a formação implica em também compreender que apenas abordagens pedagógicas e textos teórico-práticos não são suficientes, se não situarmos que o professor é um sujeito em transformação" (BRUNO, 2021, p. 29), pois a sociedade se transforma ininterruptamente.

Se o mundo se transforma, a escola precisa acompanhar essas mudanças, pois nela está inserida e precisa estar implicada em cumprir suas responsabilidades sociais e culturais. E, bem como nos alerta Gatti (2020), precisamos dar novos sentidos ao conhecimento e novo significado para a educação básica, superando seu sentido apenas reprodutivo ou de mercado, todavia, "mudança em cultura arraigada não é processo simples. [...] Levar avante um processo de transformação na educação escolar vai requerer convicção em novos valores e na forte necessidade de mudar" (GATTI, 2020, p. 38). É nesse sentido que a formação (inicial e continuada), a profissão e o trabalho docente devem ser acompanhados pela intrínseca necessidade de buscar novas formas de ensinar, novas metodologias, novos recursos, num mundo que se transforma rápido e freneticamente, nos setores cultural, social e tecnológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica. (FREIRE, 2005, p. 30).

Pensar a formação de professores/as, em termos históricos, nos permite conhecer e analisar, consciente e criticamente, os primórdios e a evolução dos conceitos da profissão e das políticas públicas formativas para a educação básica, bem como as propostas dos cursos de licenciatura e de formação continuada, e a necessidade de debate e análise das legislações que regem a formação e as instituições. Permitti-nos, ainda, pensar em estratégias e possibilidades para as demandas formacionais do nosso país e para os (sempre) novos desafios, como aqueles relacionados às constantes inovações tecnológicas, que, especialmente após a pandemia de Covid-19, se fizeram ainda mais necessários.

E, assim, professores/as – em seus coletivos de redes de ensino, de instituições, de trabalho, de sociedade – com "compromisso político e conscientização" (FREIRE, 2005) podem provocar mudanças e grassar conquistas, inovações, valorização e rupturas com modelos educacionais ineficientes. Para além de pensar em metodologias em sala de aula, faz parte da docência pensar o currículo e problematizar as questões ligadas às políticas de formação, à profissão e à professoralidade: fazer emergir condições mais favoráveis de trabalho e promoção de ações para as mudanças necessárias na busca por uma educação de qualidade, em um processo consciente, responsável e comprometido de formação docente, que fomente transformações sociais.

Retomamos Freire (1996, p. 102-103) para evidenciar que "a autoridade do professor é baseada na sua competência: [...] a incompetência desqualifica a autoridade do professor". Essa autoridade vem com uma formação inicial e continuada, processual e coletiva, que qualifica a docência e a profissão docente. Dessa maneira:

A formação do professor pode ser gestada, também, no relacionamento e no movimento do significado social do que é vivido na escola [...], nas relações docente-discente, nas resistências, na tessitura dos projetos de trabalho, na transformação da realidade, no enfrentamento dos

problemas que, constantemente, surgem e na aliança com seus pares – formação mútua. (SCHUCHTER, 2017, p. 190).

As proposições aqui explicitadas trazem elementos potentes para indicar a necessidade de abertura, engajamento e reinvenção por parte dos/as professores/as em seus percursos formativos, visto que na docência, como atividade profissional, o docente deve impulsionar e mobilizar ações – colaborativas, interativas, reflexivas, de pesquisa e crítica – em seus contextos de formação.

Como foi apresentado anteriormente, o cenário da formação e da profissão docente revela uma crise no que se refere aos modelos de formação para a educação básica. Tal situação expressa a necessidade urgente de se revisar, ressignificar e reestruturar as políticas de formação docente de modo mais integrado e com novos embasamentos: um novo enfoque teórico e prático, num viés dialógico, entre o Ministério da Educação, Secretarias de Educação, universidades e escolas (SCHUCHTER, 2017).

Notadamente, precisamos reforçar que as políticas públicas de formação têm se mostrado ineficientes em seus propósitos. Dessa forma, como destaca Schuchter (2017), não é demais instigar que tais políticas são – para além de um direito – uma necessidade e uma corresponsabilidade de todos os profissionais da educação e das instituições formadoras. É necessário pensar uma formação – inicial e continuada – que se materialize pela parceria entre escola e universidade, via projetos de extensão, grupos de pesquisas e investigações que avaliem, complementem, dialoguem, ofereçam subsídios, proponham alternativas, com base nas demandas e possibilidades de formação de professores/as da escola básica, articulando saberes produzidos nas duas instituições.

Considerando toda a complexidade que envolve os processos de formação inicial e continuada, Lomba (2021, 2022) vem demonstrando a importância dos métodos autobiográficos e das histórias de vida, vistos por Nóvoa desde a década de 1980, como instrumentos de formação para o adulto que, simultaneamente, possui uma visão retrospectiva e prospectiva em relação à sua vida quando se depara com uma problemática presente. Nesse processo de reflexividade crítica, "a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida" (NÓVOA, 1988, p. 116).

Nesse caminho, a formação docente torna-se um processo intersubjetivo, que se desenvolve ao longo da vida, na qual cada docente cria e recria sua própria formação, formando-se e transformando-se num processo dialético e contínuo e constituindo-se como sujeito nas esferas pessoal, social, cultural e profissional (NÓVOA, 2017; LOMBA, 2021; 2023; LOMBA; FARIA FILHO, 2022). A formação docente, como vimos, vai se delineando continuamente, a partir das vivências, das escolhas, da busca por formação, dos contextos culturais e institucionais nos quais os/as professores/as se inserem, nos espaços em que vivem, se relacionam e trabalham.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. *Parecer 3/2006*. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 18 dez. 2009, p. 18.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13673-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019.

BRUNO, Adriana Rocha. *Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências*. Salvador: EDUFBA, 2021.

CARDOSO, Danielle Engel Cansian; ENS, Romilda Teodora. Ações Afirmativas e desafios na formação inicial de professores (BNC-Formação). *Rev. Inter. Educ. Sup.*, v. 8, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8667855>. Acesso em: 8 ago. 2023.

CERISARA, Ana Beatriz *et al.* Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 4, n. 5, p. 12-20, jan. 2002.

COELHO, Rita. Entrevista "Defendo uma forte institucionalização da educação infantil no âmbito das competências do Estado". *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 124-141, jun. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/279/278>. Acesso em: 9 abr. 2022.

CONTRA a descaracterização da formação de professores – Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015. ANPED, 10 out. 2019. Disponível em: anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da. Acesso em: 8 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

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

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 dez. 2021.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. <https://doi.org/10.18222/eaec255720142823>. Acesso em: 8 ago. 2023

GATTI, Bernardete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 100, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/178749> Acesso em: 17 jul. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. *Revista Paradigma*, v. XLII, n. Extra 2: Políticas, Programas e Práticas, 2021. Disponível em: <<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/941>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

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

KRAMER, Sônia; JOBIM E SOUZA, Solange. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: KRAMER, Sônia; JOBIM E SOUZA, Solange (Orgs.). *Histórias de Professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. V. 10. São Paulo: Ática, 1996, p. 7-42.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. *Docência na Educação Infantil: percursos de vida, formação e condições institucionais das experiências de professoras no cuidado e educação de crianças de 4 e 5 anos*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34717>>. Acesso em: 1 jan. 2022.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil: reflexões sobre a docência*. V. 1. Curitiba: Appris, 2021.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil: reflexões sobre a docência*. V. 2. Curitiba: Appris, 2023.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, p. 1-10, 2022. <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88222>>. Acesso em: 8 ago. 2023.

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

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

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

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

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2022.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papirus, 2000, p. 175-200.
- PASQUAY, Léopold; WAGNER, Marie Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PASQUAY, L. *et al.* (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Prática pedagógica, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1993.
- PERRENOUD, Philippe *et al.* Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PERRENOUD, P. *et al.* (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 211-223.
- PIERRO, Bruno de. [Entrevista] Bernardete Angelina Gatti: Por uma política de formação de professores. *Pesquisa FAPESP*, ed. 267, maio 2018. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>> Acesso em: 10 jun. 2023.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*. V. 1. Florianópolis: Prelo, 2010.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação/UFSC, 1999.
- SOBREIRA, Sílvia; JANES, Alba. A Resolução CNE/CP 02/2019: a formação docente sob risco. In: XXV CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2021 [Online]. *Anais*, 2021. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/824/public/824-4452-1-PB.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.
- SCHÖN, Donald Alan. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SCHUCHTER, Lúcia Helena. *Escola.edu: as políticas públicas de formação docente para o uso das tecnologias digitais na rede municipal de ensino de Juiz de Fora*. Tese (Doutorado em Educação). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5993>>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: Que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PASQUAY, L. *et al.* (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.
- UMA FORMAÇÃO formatada. Posição da ANPEd sobre texto referência – DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. ANPEd, 9 out. 2019. Disponível em:

<https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 30 jun. 2023.

VALIENGO, Amanda; LIMA, Elieuzza Aparecida de; SAMPAIO, Mariana. Literatura e educação estética na educação infantil: reflexões sobre propostas de um livro didático. *Educação em Perspectiva*, v. 11, 2020.

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

Submetido: 22/11/2022

Aprovado: 30/08/2023

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 - Pesquisa bibliográfica, escrita do texto e revisão da escrita final.

Autora 2 - Pesquisa bibliográfica, escrita do texto e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

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