

## **TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUTOS DO CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA OFERTADO PELO IFRN.**

Amélia Cristina Reis e Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. [amelia.reis@ifrn.edu.br](mailto:amelia.reis@ifrn.edu.br)

### **Resumo:**

O presente estudo, sendo resultado de uma pesquisa de Doutorado interinstitucional entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade do Minho/ Portugal, trata de uma pesquisa sobre a implantação do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, ofertado pelo IFRN através do Plano Nacional de Formação de Professores da Rede Básica (PARFOR). A investigação objetiva identificar e analisar, no contexto do PARFOR, quais as contribuições da oferta desse curso pelo IFRN para a qualidade da formação/profissionalização dos docentes cursistas, tendo, dentre os seus objetivos, traçar um diagnóstico da trajetória da formação docente e a busca pela construção da Identidade profissional. Para isso, adota como metodologia um estudo de caso participativo, desenvolvido no IFRN, *Campus Pau dos Ferros*, em uma turma de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, envolvendo os gestores, docentes e docentes-estudantes. Os resultados apontam, primeiramente, que as instituições que se propõem a ofertar cursos através do PARFOR – o qual tem em sua gênese uma proposta de formação diferenciada – devem considerar, na elaboração de seus projetos, as histórias de vida pessoal e profissional dos participantes, não podendo desconsiderar, portanto, a gama de experiências trazidas por esses docentes-estudantes, as quais se pretende que sistematizem, integrem e mobilizem os novos conhecimentos, de forma que possam contribuir verdadeiramente para a mudança da sua efetiva prática. Por conseguinte, essa mudança deve ser provocada através de práticas reflexivas que apontem, por sua vez, para a necessidade de agir em diferentes situações e enfrentar possíveis mudanças na sua atuação.

### **Palavras-chave:**

Formação Docente, Identidade Profissional, Segunda Licenciatura.

### **Introdução**

Na atualidade, têm sido muito comuns as relações entre pesquisa e ensino, versando muitas delas sobre a temática da formação docente. No entanto, nem sempre se percebe claramente de que forma essas investigações contribuem para a melhoria dos cursos de graduação ofertados. Se, por um lado, isso não implica dizer que inexistem ações benéficas resultantes desses processos investigativos, por outro, indicia que nem sempre os frutos do mundo acadêmico se efetivam em todo o seu potencial.

Para se falar com propriedade sobre a formação de professores é requerido um repertório que abranja a natureza, a organização e o *modus operandi* desse processo que gestará um novo profissional para atuar na educação. É necessário, ainda, observar a multiplicidade de fatores que interferem na constituição de um professor, sobretudo neste

século XXI, fatores esses que ultrapassam sobejamente os condicionantes circunscritos no âmbito universitário, e refletir, por conseguinte, sobre a situacionalidade desse profissional conforme os distintos contextos em que atua. Nesse sentido, Flores (2003, p. 129) afirma

As exigências e responsabilidades colocadas aos professores são, assim, cada vez mais complexas, pois estes têm não só de lidar com uma maior diversidade de alunos provenientes de diferentes *back-grounds* sociais e culturais e com capacidade de aprendizagem distintas e de fomentar uma variedade de aprendizagem para responder a necessidade e motivações diversas, mas têm também de demonstrar um conhecimento pedagógico e didático fundamentado para selecionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96) foi, indubitavelmente, propulsora de uma gama de debates que abordam a formação docente no Brasil. Não menos importante, no entanto, nesse contexto de olhar para os instrumentos reguladores da educação brasileira, é lembrar que, ao se discutir a trajetória da formação docente, não se pode deixar de lembrar das condições específicas que marcam a sociedade e, por conseguinte, a educação do Brasil. Múltiplos fatores externos têm dificultado a formação inicial e continuada dos professores, com destaque para a precariedade das instituições escolares e o baixo salário que desmotivam os docentes já em exercício.

É, de certo modo, um contexto contraditório. Há um conjunto de leis que regulamenta a formação docente no Brasil, orientando a qualificação de um grande número de profissionais sem, no entanto, conceder os investimentos significativos para tal nem dar condições propícias para a formação continuada. Esses fatores podem levar a um risco de improvisação, aligeiramento e desqualificação na formação de professores no País.

A visão social construída historicamente é a de que as universidades formam os profissionais (que, no caso específico do público compreendido neste estudo, são os docentes-estudantes); ao se aprofundarem leituras e se alargar um horizonte crítico de compreensão, pode-se questionar se, com efeito, esses centros de ensino e pesquisa formam, ou se, na verdade, não estariam conformando os futuros professores.

Por conseguinte, as instituições formadoras ancoram sua alocação no discurso científico. Essa decisão, que pode parecer óbvia, às vezes é utilizada como uma artimanha para ocultar as relações de poder que existem na universidade e para ampliar a credibilidade social da academia, na medida em que ela, ao camuflar-se sob o manto de pretensa

objetividade/neutralidade da discussão científica, tem mais chances de passar ilesa das críticas políticas, éticas e de outras naturezas que sobre suas ações podem incidir.

No Brasil, percebe-se que, desde o princípio, os cursos superiores se voltaram para a formação de profissionais especialistas em uma determinada área, assim como trabalharam em cima da ideia e/ou impulsionados pelo sentimento de que o professor era detentor do saber e o aluno, um depósito desse conhecimento. Ao contrário dessa perspectiva, Pereira (1999, p. 117) defende que a formação do professor se erija sobre experiências reflexivas e construções coletivas, afastando-se, portanto, dessa postura unidirecional que ainda hoje se presencia, embora mais pontualmente, na academia:

É fundamental investir na formação de um professor que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se oriente pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente.

Ponderando-se sobre o arquétipo da ciência moderna, no qual a natureza é uma sucessão de causas e efeitos, tem-se um paradigma de ciência pautado numa visão de sistema fechado, em estruturas ortodoxas, como ambicionava Newton ou Descartes com sua “razão correta”. O caráter de formação influenciado por essa visão caracteriza-se, pois, como constante e imutável.

As indagações sobre se a formação docente na contemporaneidade forma ou conforma fizeram-se constantemente presentes no processo de produção deste estudo: começou-se a refletir sobre o trajeto de formação docente, percebendo-se indícios de que alguns aspectos desse percurso vêm sendo naturalizados – ou seja, segue-se um modelo prescrito, como se os sujeitos fossem todos iguais.

Diante de uma sociedade cada dia mais globalizada, a formação docente vive uma era do conhecimento que considera de forma avultante as ideias e práticas neoliberais e os índices de desempenho para mensurar a qualidade educativa; por sua vez, atribui-se, ainda, uma falsa ideia de autonomia a um sistema educativo que, na realidade, está completamente gerenciado pela lógica do mercado.

Nesse sentido, a trajetória da formação docente deve compreender um período de formação que dote o professor de competências para que ele seja agente de uma ação que facilite a aprendizagem em um processo contínuo de reflexão. Deve formar um profissional,

assim, que, tendo um perfil prático-reflexivo bem desenvolvido, esteja habilitado para agir nas mais variadas situações em que lhe exijam tomadas de decisões e propostas de intervenção.

Compreendemos que o desempenho da atividade docente é assaz complexo e requer do professor, além do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, um conjunto de conhecimentos profissionais sobre o como ensinar e a quem ensinar. Esses saberes serão capazes de ajudá-lo a planejar e concretizar as ações do ato de ensinar que propiciem ao estudante ser ator do processo da construção de suas aprendizagens.

Por ser uma atividade complexa, a docência exige dos docentes tomadas de decisões imediatas diante de situações e fatos inesperados que surgem no dia a dia da sala de aula. É nesse espaço que se configuram e se constituem os saberes necessários à docência, conforme a compreensão de Nóvoa (2009, p. 30):

O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem [...] Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

Imbernón (2009), por sua vez, discute essa questão, apontando que os processos formativos se têm realizado normalmente para solucionar problemas genéricos e que essa formação se desenvolve por meio de modalidades descontextualizadas dos problemas reais dos docentes. O autor exemplifica esse modelo de formação genérica com o conhecido treinamento e imputa ao positivismo essa padronização:

A base científica dessa forma de tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afincos na pesquisa educativa ações generalizadoras para leva-las aos diversos contextos educativos (Imbernón, 2009, p. 51).

Imbernón ironiza esse padrão de formação e nomeia essa modalidade de formação – o *treinamento* – como poção mágica, posto que a enxerga como uma forma ilusória para a contemporaneidade. Parece bastante lúcida e apropriada sua crítica, especialmente quando lançados os olhos com atenção para a conjuntura histórica-social-política agudamente complexa, mutante e fluida em que se vive atualmente, na qual a formação continuada do docente requer muito mais do que um simples treinamento.

A realidade objetiva na qual os sujeitos se inserem é transformada e transforma esses indivíduos ininterruptamente. É assim que as dificuldades e os questionamentos dos docentes reais devem ser considerados. A formação precisa convergir para a motivação dos docentes em processo formativo e tem de respeitar as complexidades dos sujeitos formados, que se tornarão formadores e que devem ser protagonistas de seu próprio itinerário formativo. O método da formação focado nesse aspecto, portanto, requer autorreflexão, organização, e, conseqüentemente, transformação. Essa construção mexe com as estruturas já cristalizadas, exige redefinições e quebra de antigas visões sobre o conhecimento.

Essa nova relação com o conhecimento redefine posições e reclama uma exploração rigorosa das necessidades emanadas do seio do trabalho docente. Há que se descobrir como explorar os saberes, não saberes e expectativas de (re)construção de conhecimentos. Nessa perspectiva, faz-se necessário que essa nova atitude de formação esteja pautada, pois, no diálogo. Por seu turno, esse diálogo vai além de uma conversa frente a frente; trata-se, antes, de uma condição de existência humana, um espaço no qual os sujeitos se solidarizam, (re)constroem-se, como observa Freire (1980, p. 82):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Só há possibilidade de tal diálogo ocorrer de forma satisfatória se os sujeitos dialogantes se reconhecerem como pares e respeitarem a estreita relação entre o *sujeito que fala*, o *sujeito com quem se fala* e *aquele sobre quem se fala*. Tudo isso levando-se sempre em consideração o contexto e a situação em que se dá o discurso.

Portanto, pode-se perceber o quão complexa é a trajetória da formação docente. Em função disso, não se pode minimizar a preparação formal e funcional desses profissionais a medidas simplistas e superficiais para resolver os problemas que se situam especialmente nos cursos de licenciatura, na formação inicial. Além disso, é necessário pensar na valorização do profissional da educação, nas melhorias salariais, em proposição de planos de carreiras e em outras questões que valorizem a formação, o profissional, sua identidade frente a ele mesmo e à sociedade na qual atua. É preciso, por fim, pensar, repensar e dialogar exaustivamente sobre o que é formar um professor, como formá-lo e que tipo de profissional se quer nas instituições de Ensino Superior e nas ofertas da Educação Básica.



## Identidade profissional docente

Falar sobre identidade profissional conduz, inicialmente, ao conceito de identidade, entendida esta como algo dinâmico num processo de construção e interação, ou ainda como algo que acompanha o sujeito em sua trajetória: ao mesmo tempo, a identidade se apresenta como algo paradoxal num movimento em que o sujeito se encontra num processo contínuo de diferenciação e identificação, permanência e mudança, entre o individual e o social.

Quanto à identidade profissional, percebe-se que, com as constantes transformações pelas quais a sociedade tem passado em face de um processo limite (até então) de globalização, a compreensão sobre a docência também passa a ser percebida de formas diferentes. Imersos em um tempo em que a globalização é a propulsora de grandes e céleres mudanças – as quais são (im)postas também às instituições educativas e a seus profissionais – é cada vez mais usual que se criem expectativas e exigências acerca do desdobramento que todas as alterações podem causar e das próprias implicações que podem desencadear na identidade profissional.

Por estar situada nesse contexto, a profissão de ensinar tem sofrido significativas mudanças históricas e sociais, a exemplo do trabalho do professor, que se tem intensificado a cada dia, acompanhado por um aumento dos níveis de exigência e monitoramento público, desencadeando, conforme Flores (2007, p.5), “uma maior desmotivação por parte dos professores com implicações ao nível da sua satisfação profissional, do seu sentido de auto-eficácia e do(s) entendimento(s) sobre o que significa ser professor”.

Por muito tempo, ao professor bastava-lhe possuir o domínio dos conteúdos específicos das disciplinas por ele ministradas. Hoje, em um processo complexo de globalização, para exercer seu ofício cobra-se muito mais do docente; espera-se dele um olhar mais abrangente e complexo que possua, além do conhecimento supra especificado, o entendimento das suas emoções e do outro. Nesse contexto, Flores (2007) continua afirmando que, para que se discuta a natureza do trabalho docente, é “necessário re-enquadrá-lo e re-defini-lo à luz dos contextos de ensino em permanente mudança, o que exige novos modos de olhar para as culturas profissionais e para as identidades dos professores” (Flores, 2007, p. 5).

Assim, a discussão que trata da identidade docente passa por alguns questionamentos: *o que é ser professor hoje; quais os desafios do seu trabalho; que saberes os professores buscam construir para atender às necessidades atuais?* Nesse sentido, constituir-se docente requer muito mais do que competência técnica e compromisso político; requer acompanhar o fluxo contínuo de mudanças que a vida – esse processo inacabado e em permanente

construção, como a concebe Freire (2011) – impõe: esse inacabamento reflete-se, por fim, no delineamento da identidade, que passa por um estado de inexaurível contingência de (re)construção. No entanto, reconstruir identidades, precipuamente a profissional, exige reviver as experiências que permitem, a partir da reflexão acerca de seus atos e consequências, a busca de novos significados, permeados pelas influências do meio social, político e cultural e da formação acadêmica.

Compreende-se que a construção do sujeito se dá pelas suas relações, sejam sociais, históricas ou culturais, num processo reflexivo no exercício de perceber-se enquanto ser e na forma como entende ser julgado pelo outro. Ao falar de formação docente, é indispensável também pensar que, quaisquer que sejam os caminhos propositivos apontados, eles deverão sempre considerar o contexto político-social como elemento que deverá permear toda a trajetória formativa, pois o desenvolvimento do sujeito é construído dentro de um contexto determinado, estabelecido sócio-historicamente, que influenciará a sua condição. Essas relações fazem com que se tenha uma congruência entre identidade profissional e pessoal, visto que ensinar exige uma dedicação de tempo e investimento pessoais bem expressiva.

Tal situação demonstra que os eventos ao longo da vida e as experiências que os professores vão acumulando em sua trajetória são intrínsecos ao desempenho do seu papel docente. Logo, a identidade do docente está diretamente ligada às suas aspirações e anseios profissionais e pessoais, uma vez que as identidades que compõem um sujeito são, pois, todas forjadas no contexto social no qual ele se insere. Nessa perspectiva, é possível argumentar que que os sujeitos se constroem naquilo que lhes interessa ou naquilo que as condições objetivas de sua própria inserção social lhes conferem.

A identidade profissional docente, em particular, é aqui entendida como um processo de construção do sujeito que vai se construindo e se identificando com a sua profissão ao longo da vida. Para tanto, depende de forma acentuada da sua motivação e satisfação com o trabalho, pois, a cada nova reforma, a identidade existente é desafiada a um novo processo de reflexão e, quiçá, de reelaboração. Essa trajetória inicia-se antes mesmo da formação inicial e continua se desenvolvendo na formação inicial e continuada, perpassando toda a trajetória da carreira docente. Eis como Day (2004, p. 88) compreende, nessa perspectiva, a identidade profissional dos professores:

As identidades profissionais dos professores – quem são e o que são, a imagem que têm de si próprios, os significados que atribuem ao seu trabalho e a si próprios e os significados que os outros lhes atribuem – estão associados, portanto, quer à disciplina que lecionam

(particularmente no caso dos professores do ensino secundário) quer aos seus relacionamentos com os alunos que ensinam quer aos seus papéis e ligações entre estes e as suas vidas fora da escola.

O pensamento do autor ratifica o entendimento de que a identidade docente não se constrói apenas com aspectos técnicos do ensino, mas com os conhecimentos que se vão somando oriundos das experiências pessoais e dos ambientes sociais, culturais e institucionais em que os professores desempenham as funções da sua profissão. A esse conjunto de informações que se vão acumulando no decorrer do dia a dia docente a partir de sua formação inicial e continuada, somam-se as suas experiências de vida e as reflexões sobre a sua prática.

Esse entendimento estabelece uma relação intrínseca com o reconhecimento da profissão docente, as condições de trabalho, a carreira, bem como com as instituições em que atuam esses profissionais da educação, considerando os seus aspectos normativos e estruturais, além do conhecimento do corpo discente.

Os diferentes lugares ocupados nas relações sociais inscrevem na existência as próprias possibilidades de escolha, delineando, portanto, o que se pode (e, conseqüentemente, o que não se pode) ser – são, portanto, as relações sociais que esculpem, na dinâmica interativa, as várias identidades. Nesse sentido, pode-se compreender que tanto os ambientes profissionais quanto os pessoais interferem na construção da identidade profissional, seja positiva ou negativamente. A produção intelectual do sujeito não se dissocia, assim, da condição emocional. Ou seja, a preocupação ou o estado de inadequação da atuação trata-se quase sempre de uma tendência provável de sentimento de erro, de falta de estímulo e desejo de parar. Novas competências são sempre requeridas, donde a exigência de um profissional ideal, que, por sua vez, passa longe de um mundo real.

A par dessas considerações, a profissão docente possui uma característica bem peculiar, pois, ao mesmo tempo que atua de forma mais isolada e atende à individualidade do docente, necessita desenvolver parte de seu trabalho cooperativamente. O trabalho cooperativo age, nesse sentido, como um fortalecedor da profissão e contribui para o rompimento de práticas fragmentadas e da falta de comunicação entre os professores. Trabalhar cooperativamente possibilitará o diálogo e a troca de experiências entre professores de diferentes gerações e ideologias, o que pode contribuir para o fortalecimento do processo de revisão e autorreflexão da prática docente, inclusive da identidade profissional de cada indivíduo. Assim, em um caminho contínuo de formação, os professores vão assumindo a sua identidade; vão sendo sujeitos da sua própria formação e não objetos que apenas se adequam aos interesses alheios. A adoção de tal postura, no entendimento do presente estudo, contribui



consideravelmente para mudanças qualitativas no processo de melhoria da qualidade do ensino (condicionada muito mais ao exercício de quem a desenvolve do que às orientações dos documentos impositivos), já que o empenho e o envolvimento dos professores, mesmo demandando um investimento pessoal muito grande, poderão contribuir para um maior e melhor reconhecimento da identidade profissional de cada um e da categoria em si, bem como da identidade pessoal desses sujeitos docentes.

### **Contexto da pesquisa e perfil dos formandos**

A partir de todas essas considerações, a pesquisa adotou como metodologia o estudo de caso do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática desenvolvido no IFRN/ Pau dos Ferros.

Os participantes desta pesquisa foram definidos a partir do delineamento dos objetivos propostos e dos questionamentos sobre a qualidade do referido curso, através do PARFOR. Assim, entendeu-se a necessidade de conhecer o ponto de vista dos principais envolvidos no processo de desenvolvimento e execução do curso, quais sejam: os formadores, os formandos e a coordenação.

Ponderou-se, por conseguinte, a quantidade de participantes em cada um dos grupos. No entanto, como a Instituição oferecia, no momento da investigação, apenas uma turma em curso, os atores participantes a serem selecionados foram, de certa maneira, postos ao investigador. A turma tinha, no momento de sua matrícula, no primeiro semestre, apenas 14 alunos inscritos, tendo, posteriormente, duas desistências, o que a limitou a um total de 12 discentes. Nesse sentido, para que o estudo tivesse uma maior expressividade, trabalhou-se com todos os formandos cursistas. Cientes da necessidade do envolvimento de todos, já que se trata de um estudo de caso, após delineou-se a trajetória que se pretendia percorrer, apresentando-se a proposta à gestão do *campus*, a qual entusiasmadamente acolheu a ideia de acompanhar o desenvolvimento do curso, pois a oferta deste se tratava de uma experiência piloto, não apenas para o *campus* Pau dos Ferros, mas para todo o IFRN. Para a Instituição, por sua vez, seria uma oportunidade de fazer uma avaliação de uma de suas ofertas, possibilitando rever o Projeto Pedagógico de Curso, revendo, por conseguinte, as dificuldades apresentadas a partir dos envolvidos no processo.

No presente texto, deter-se-á apenas nos formandos, cujo perfil merece um destaque. Por se tratar de um curso de Segunda Licenciatura, havia uma exigência legal de que os interessados já possuíssem uma formação de nível superior, e que estivessem atuando em uma

área/ disciplina diferente daquela na qual possuíam habilitação, sendo esse o caso de todos os formandos participantes. Os elementos do grupo possuíam formação superior anterior, em diferentes cursos, tendo em comum a docência em disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática, em diferentes escolas da Rede Pública de Ensino, nos estados do Ceará e do Rio Grande do Norte. Isso concedia uma heterogeneidade mais acentuada entre eles e um enriquecimento quanto ao seu posicionamento em diferentes situações.

No concernente à formação inicial, documentos mostram que a maioria dos professores que lecionam até ao 9º Ano possuem formação em Pedagogia, sendo crescente a oferta de vagas para professores polivalentes.

### **Algumas reflexões**

Ao longo da investigação, considerou-se como complexo o processo de formação profissional, especialmente de estudantes cujas experiências e histórias de vida devem ser consideradas, a exemplo do fato de já possuírem uma formação acadêmica anterior e continuarem com sua jornada de trabalho regular etc. Assim, eles foram indagados sobre quais seriam os maiores problemas encontrados durante o curso, observando as diferentes dimensões, quer fossem de ordem científica, curricular, metodológica, organizacional, ou de outra natureza não mencionada.

A demonstração dos dados colhidos até então aponta para um olhar positivo sobre a instituição com sua infraestrutura física e de equipamentos, projeto do curso e processos de aprendizagem. Todavia, sendo um dos objetivos retirar propostas de melhoria para o curso, solicitou-se aos que oram considerados mais apropriados para indicar tais propostas, pois foram eles que puderam verificar em que medida, de fato, o curso pode contribuir para a qualidade do desempenho da profissão docente.

Nesse sentido, entende-se que a instituição ofertante deveria refletir sobre os pontos elencados, uma vez que é possível ter uma certa previsibilidade sobre as dificuldades que os estudantes de um curso como esse enfrentarão, pois em se tratando de curso de segunda licenciatura, acolherá em suas turmas um perfil já estabelecido como foi apresentado. Em tendo essa consciência, conclui-se ser necessário, portanto, pensar alterações no Projeto Pedagógico do Curso, ou mesmo estratégias metodológicas que permitam, dentro do seu desenvolvimento, abrir-se para possibilidades de um currículo mais amplo, que não ensine apenas conceitos, mas que permita o diálogo deles com a pesquisa e com o fazer docente.

Refletiu-se sobre o que aprendem os professores que já se encontram em exercício, como aprendem e em que contexto se processa essa aprendizagem, questionamentos esses que se interligam de forma contundente com todo o contexto investigativo dos partícipes desta pesquisa. Percebeu-se, quanto a isso, que a maneira como se desenvolve a formação dos professores, tanto em processo inicial como de forma contínua, está atrelada a múltiplos fatores, dentre os quais se encontra o modo como se interpreta a docência enquanto profissão e a concepção de currículo adotada.

Outro fator que influencia o processo de formação docente são as experiências prévias que o profissional já traz consigo na área da docência. Elas, por si só, não garantem, no entanto, que esse sujeito experiente esteja mais suscetível a empreender uma prática reflexiva pautada na mudança de postura, quando necessário. Assim, o acúmulo de experiência pode ser valioso para a aprendizagem, mas a disposição para aprender que cada um carrega consigo relaciona-se densamente com a progressão das tarefas ligadas ao seu papel social.

Portanto, a motivação para aprender por parte dos professores acontece muito mais a partir de fatores internos do que externos. Essa aprendizagem, assim interpretada, pode compreender um desenvolvimento profissional autônomo, de acordo com o qual o docente decide por ele mesmo os conhecimentos (sejam de conteúdo e/ou metodologia) e competências que julga necessários para o seu desenvolvimento profissional e delibera sobre sua aprendizagem, buscando, nesse sentido, atividades formativas que atendam aos seus anseios. Através da reflexão, os professores assumem uma maior consciência dos problemas e dificuldades encontradas em sua prática profissional. Esse processo reflexivo pode ainda auxiliar no melhoramento da própria escola como espaço de convivência e em sua transformação num espaço de formação.

Assim, após uma reflexão sobre *docência, formação de professores e desenvolvimento profissional*, julga-se necessário dar um significado diferenciado ao trabalho docente com o foco voltado para a compreensão da realidade escolar e de seu papel na construção coletiva de ações didático-pedagógicas que respondam, com bons resultados, aos desafios diários apresentados pela educação.

## Referências:

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, 2001. Coleção Currículo, Políticas e Práticas.

DAY, Christopher. **A paixão elo ensino.** Portugal: Porto Editora, 2004.

DAY, Christopher. A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In: FLORES, Maria Assunção; VIANA, Isabel Carvalho. **Profissionalismo docente em transição:** as identidades dos professores em tempos de mudança. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEEd), 2007.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Org.). **Formação de professores:** perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Editora Porto, 2003.

FLORES, Maria Assunção; VIANA, Isabel Carvalho. **Profissionalismo docente em transição:** as identidades dos professores em tempos de mudança. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEEd), 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'Água. 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 2ª impressão da 43ª edição.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. Coleção Questões da Nossa época.

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

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.