

DO PRONTO AO PENSADO: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA

Edilene Ferreira de Sena ¹
Francisco Marcones Moura Silva ²
Neisse Evangelista da Costa Souza ³
Luís Távora Furtado Ribeiro ⁴

RESUMO

A formação contínua, baseada em problemáticas reais, e sua capacidade de favorecer a construção da identidade reflexiva em professores da rede municipal de Redenção - CE, apresentam-se como o objeto de pesquisa deste trabalho. A motivação surge das lacunas em como a formação contínua tem sido tradicionalmente conduzida: abordagens predominantes em aspectos técnicos, avaliações em larga escala, além de modelos descontextualizados, anulando a complexidade da prática docente, sem estimular os professores a refletirem criticamente sobre suas vivências. Nossa problemática se pauta na identidade reflexiva, que é essencial para uma prática pedagógica consciente, crítica e adaptável, mas que ainda é subexplorada em propostas formativas. Com uma perspectiva metodológica quanti-qualitativa, nos apoiamos em Nóvoa (2009), Schön (1983), Imbernón (2009), Pimenta (1999) e Alcarão (2011) para discutir sobre o professor reflexivo e sua construção a partir dos processos formativos. Analisamos também as respostas de um questionário respondido por 20 docentes de Língua Inglesa e Arte da rede municipal de Redenção-Ceará, Ensino Fundamental, Anos Finais, através de um *Google Forms*. A partir das respostas, bem como os nossos acompanhamentos pedagógicos aos professores, constatamos que formações que se afastam do caráter puramente técnico e valorizam a realidade escolar promovem maior engajamento para que os docentes se tornem agentes ativos. Dessa forma, concluímos que investir em formações contextualizadas, com foco na identidade reflexiva, é essencial para fortalecer a autonomia docente e aprimorar a qualidade da prática pedagógica, permitindo que esses profissionais realizem ajustes em tempo real, em um diálogo direto com as situações vivenciadas.

Palavras-chave: Formação Contínua, Professor Reflexivo, Lacuna, Prática Pedagógica, Agentes Ativos.

¹Mestra em Educação e Ensino, Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3462492547893509>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9329-8835>, E-mail: edilenesenauece@gmail.com;

² Doutorando do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7757252184801786>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7925-7209> . E-mail: francisco.marcones@aluno.uece.br;

³ Mestra em Ensino e Formação Docente PPGEF pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8757770276450492>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2967-1532>.

⁴ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, Professor livre docente da Universidade Federal do Ceará (UFC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6368042791230986> .ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1063-4811>. E-Mail: luistavora@uol.com.br.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação contínua de professores tem sido tema recorrente no campo educacional, especialmente quando se busca promover práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e alinhadas às demandas concretas da escola contemporânea. No entanto, ainda prevalecem modelos formativos centrados em abordagens tecnicistas, que priorizam a transmissão de conteúdos prontos e desconsideram as especificidades dos contextos nos quais os docentes atuam (Imbernón, 2009; Pimenta, 1999).

Diante desse cenário, torna-se evidente uma falha nas práticas formativas, que muitas vezes negligenciam a construção da identidade reflexiva do professor — elemento essencial para que ele se torne capaz de analisar, ressignificar e aprimorar sua atuação profissional. A formação centrada na reflexão, portanto, não apenas contribui para o desenvolvimento profissional, mas também fortalece a autonomia docente e possibilita que os educadores atuem como agentes transformadores de suas realidades escolares.

Este trabalho tem como objetivo analisar como processos formativos contextualizados, baseados em problemáticas reais, contribuem para a construção da identidade reflexiva de professores da rede municipal de Redenção – CE, que atuam no Ensino Fundamental, Anos Finais. Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em referenciais teóricos que discutem a prática reflexiva e a formação docente, como Nóvoa (2009), Schön (1983), Imbernón (2009), Pimenta (1999) e Alcarão (2011). Além da análise teórica, recorreremos à coleta de dados por meio de um questionário online aplicado a 20 docentes⁵ da referida rede, cujas respostas possibilitaram refletir sobre as potencialidades e limitações dos modelos formativos adotados.

Ao trazer para o centro do debate a importância da formação pautada na realidade dos professores e no desenvolvimento da identidade reflexiva, este estudo busca contribuir para a formulação de propostas formativas mais efetivas, capazes de promover práticas pedagógicas críticas, autônomas e contextualizadas.

Após situar o problema de pesquisa e os objetivos do estudo, passamos à descrição da metodologia, que apresenta o percurso adotado para a coleta e análise dos dados, bem como os critérios que asseguram a credibilidade do trabalho.



PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, por buscar compreender como processos formativos contextualizados podem contribuir para a construção da identidade reflexiva de professores da rede municipal de Redenção–Ceará. De acordo com Flick (2013), a pesquisa é qualitativa quando se pretende interpretar significados, percepções e práticas em contextos sociais concretos, favorecendo uma compreensão mais profunda da realidade investigada. Além disso, “a situação da pesquisa é concebida mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram seu lugar” (Flick, 2013, p.25).

Na perspectiva de processo, o estudo também possui um viés quanti-qualitativo, ao associar a interpretação das respostas discursivas a uma análise percentual de algumas questões fechadas do questionário. Conforme Gatti (2010), essa combinação metodológica enriquece a investigação em educação, pois permite integrar a objetividade dos dados numéricos à subjetividade das experiências narradas pelos docentes.

Participaram da pesquisa 20 professores da rede municipal de ensino de Redenção–CE, atuantes nas disciplinas de Língua Inglesa e Arte, no Ensino Fundamental, Anos Finais. A seleção dos participantes foi intencional, considerando sua participação em formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Essa escolha possibilitou observar de forma mais concreta as percepções de docentes diretamente envolvidos em experiências formativas recentes.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário on-line, elaborado no *Google Forms*, composto por 10 perguntas de natureza mista (abertas e fechadas). As questões buscaram compreender a percepção dos professores sobre o conceito e a relevância da formação contínua, seu impacto na prática pedagógica e a relação entre esses processos e o desenvolvimento da identidade reflexiva docente. O formulário permaneceu disponível por duas semanas e foi compartilhado por meio dos grupos institucionais de WhatsApp, o que facilitou o alcance dos docentes e a devolutiva espontânea das respostas.

Consoante a Lacerda (2018),

[o] professor não é mero produto da investigação, pois ele discute com o investigador formas de pensamento que traz para a prática, e a pesquisa é, para ele, momento para uma reflexão-na-ação. Portanto, o investigador não mantém distância nem superioridade sobre a experiência do professor; é exigível uma parceria entre ambos (Lacerda, 2018, p. 145).



Reforçamos o caráter dialógico e colaborativo desta investigação, em que o pesquisador não se coloca como sujeito neutro, mas como partícipe de um processo de escuta e reflexão conjunta com os professores. Tal perspectiva sustenta a opção metodológica adotada, na medida em que reconhece o docente como protagonista de sua própria prática e na produção de saberes sobre a formação contínua

Nessa perspectiva, as respostas foram tratadas segundo os princípios da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), a fim de identificar categorias de sentido e recorrências temáticas nas narrativas docentes. O processo analítico envolveu três etapas: 1º Leitura e organização das respostas abertas; 2º Codificação e categorização temática, a partir de palavras-chave e ideias recorrentes; 3º Interpretação dos dados em diálogo com os referenciais teóricos adotados.

Os dados das questões fechadas foram sistematizados em percentuais, o que permitiu triangular informações quantitativas e qualitativas, garantindo maior consistência interpretativa. Para garantir a credibilidade e validade dos resultados, buscou-se a triangulação de fontes, articulando as respostas do questionário, os registros dos acompanhamentos pedagógicos realizados com os docentes e a sustentação teórica presente na literatura científica.

Com base nos procedimentos metodológicos descritos, torna-se possível aprofundar a discussão teórica que sustenta o estudo. Assim, na seção seguinte, abordaremos o papel da reflexão crítica como fundamento da identidade docente, articulando as contribuições de autores que refletem sobre a prática e a formação do professor reflexivo.

REFLEXÃO CRÍTICA: ALICERCE DA IDENTIDADE DOCENTE

A reflexão, enquanto eixo estruturante da identidade docente, tem sido amplamente debatida no campo da educação, especialmente no que se refere à formação contínua de professores. Sob a ótica de autores como Dewey (1979) e Schön (1983), refletir sobre a própria prática significa reconhecer a docência como uma atividade dinâmica, que exige constante reelaboração frente aos desafios cotidianos.

Dewey (1979) defende que o pensamento reflexivo emerge da necessidade de solucionar problemas reais, organizando-se em etapas que vão desde a identificação do problema até a análise crítica das possíveis soluções. Schön (1983), por sua vez, amplia



esse conceito ao propor a “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a ação”, destacando que o professor deve ser capaz de analisar suas decisões pedagógicas em tempo real e após a prática, ressignificando seus saberes implícitos.

Essa concepção dialoga diretamente com a perspectiva freiriana de práxis, na qual ação e reflexão se entrelaçam na busca por uma educação libertadora (Freire, 1996). Assim, refletir não se limita ao plano técnico, mas envolve dimensões políticas, éticas e sociais da prática educativa.

Aderindo essa visão, Alcarão (2011, p.44) completa que:

[a] noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Fugindo das reproduções da ausência de contexto, a identidade docente não se constrói de forma isolada, mas sim a partir das interações sociais, das experiências formativas e da apropriação crítica dos saberes pedagógicos e contextuais. Nesse sentido, a reflexão se apresenta como um instrumento essencial para que o professor se compreenda como sujeito histórico, ativo, autônomo e capaz de transformar sua realidade e sua prática.

A transformação e a reflexão docente se relacionam diretamente com o ambiente escolar. “É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade [...]” (Alcarão, 2011, p.45) tanto coletivo quanto individualmente para os profissionais. Todavia, a potencialidade da reflexão, principalmente no cerne colaborativo ainda é inexplorado e encoberto por padrões de cobranças técnicas, tempo de estudo e pesquisa insuficientes, excessos de burocracias, ou seja, todo um contexto que não fornece condições para a reflexão docente.

Além da escola, outro espaço influente é a formação contínua. António Nóvoa em uma entrevista a Lomba e Faria Filho (2022, p.05) afirma que esse formato “[...] permanece dominada por uma lógica de cursos e de ações que os professores devem frequentar”, não fazendo sentido para os docentes, pois “[...] precisamos de uma mudança de fundo no modo de pensar e de praticar a formação com os espaços da profissão, os



conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente”.

Diante desse cenário, é essencial repensar os modos de promover a formação contínua dos professores, de modo que ela se torne parte orgânica de suas vivências profissionais e não uma imposição externa, descolada do cotidiano escolar. A articulação entre a prática pedagógica, o saber teórico e a reflexão crítica deve ser compreendida como elemento central no desenvolvimento da identidade profissional docente.

Desse modo, o professor reflexivo não se forma isoladamente, mas a partir de trocas significativas com seus pares, através de uma cultura colaborativa. Espaços coletivos de diálogo, como reuniões pedagógicas, grupos de estudos e comunidades de prática, constituem oportunidades para que os docentes compartilhem experiências, sendo “[...] parte integrante da profissionalidade docente” (Pardal; Martins, 2005, p.104).

Essa valorização da dimensão reflexiva no exercício docente, contudo, só se torna realmente transformadora quando incorpora a criticidade como eixo central. Pimenta (2006, p.24) assegura que a transformação deve acontecer na perspectiva crítica, adotando “[...] uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre”. A autora reforça, ainda, a necessidade de uma articulação entre as vivências e práticas do cotidiano, partindo do ensino “como prática social concreta”.

As reflexões teóricas apresentadas nos permitem compreender como a identidade docente se constitui a partir da prática e da formação contínua. Com esse embasamento, passamos agora à análise dos dados coletados, buscando identificar de que maneira os professores expressam, em suas falas e percepções, os reflexos da formação em suas práticas cotidianas.

REFLEXOS DA FORMAÇÃO: LEITURAS E SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DOCENTES

A análise dos dados obtidos por meio do formulário aplicado a 20 professores da rede municipal de Redenção-CE revela percepções significativas sobre a formação contínua e sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente, especialmente no que se refere à construção da identidade reflexiva.

Inicialmente, destaca-se que 100% dos participantes afirmaram ter



participado de formações contínuas nos dois anos anteriores, demonstrando a presença constante desses processos no cotidiano profissional. No entanto, ao serem questionados sobre o quanto essas formações impactam em sua prática pedagógica, apenas 70% afirmaram que contribuíram "muito", enquanto 20% avaliaram como contribuição "parcial" e 10% consideraram que contribuíram "pouco". Esses dados apontam para uma importante reflexão: ainda que as formações estejam ocorrendo, sua efetividade nem sempre atinge os objetivos esperados, sobretudo no que diz respeito à transformação da prática.

Também surgem alguns questionamentos a partir dessas respostas, por exemplo: por quais motivos as formações que os docentes participaram não contribuíram positivamente em sua prática? Quais elementos teóricos, práticos e reflexivos essas formações proporcionaram? As formações acessadas consideram a realidade social sobre ações e contextos sociais-históricos? A efetividade das formações não deve ser medida apenas pela frequência, mas pela sua capacidade de provocar mudanças reais na prática e no pensamento pedagógico do professor.

Ao serem questionados sobre o significado de formação contínua, as respostas abertas revelaram uma concepção ampla, compreendida como espaço de aprendizagem, momento de estudo, capacitação, troca de experiências, atualização metodológica e, sobretudo, reflexão e trocas de ideias sobre a prática docente. A análise das respostas acerca do significado da formação revela pontos de convergência importantes, que dialogam diretamente com os questionamentos e observações iniciais sobre a efetividade desses processos. De modo geral, as falas indicam uma concepção ampliada da formação, entendida não apenas como capacitação técnica, mas como espaço de troca, reflexão, atualização e (re)significação da prática docente.

As respostas revelam que os docentes desejam mais do que cursos pontuais ou transmissões de conteúdo: eles buscam espaços formativos que proporcionem reflexão crítica, diálogo e sentido para sua prática. Assim, compreende-se que a efetividade da formação não pode ser avaliada apenas pela sua oferta, mas pela sua capacidade de mobilizar saberes, promover transformações e fortalecer a identidade profissional docente. A concepção de contínua é então, parte integrante da profissionalidade docente (Pardal; Martins, 2005).

Essa perspectiva está alinhada à concepção defendida por autores como



Nóvoa (2009) e Pimenta (1999), que ressaltam a importância de a formação estar ancorada nas experiências concretas dos professores e promover a articulação entre teoria e prática.

Ao serem indagados sobre o principal objetivo da formação continuada, 60% dos docentes destacaram a necessidade de "refletir sobre a própria prática e repensar estratégias", confirmando a centralidade da reflexão no processo formativo. Essa visão dialoga com Schön (1983), que propõe o conceito de "reflexão na ação" e "sobre a ação", destacando a importância de o professor analisar criticamente sua atuação enquanto ensina e após a prática. Pimenta (2006, p.24) também apresenta que

[a] transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social.

Na perspectiva de Pimenta (2006), a transformação da prática pedagógica precisa ser orientada por uma perspectiva crítica e contextualizada, reforçando que a prática não pode ser entendida como algo neutro ou desvinculado das estruturas que a atravessam. A reflexão docente, para ser verdadeiramente transformadora, deve estar articulada a uma leitura crítica do contexto, integrando o cotidiano às dimensões mais amplas da prática educativa.

Observa-se, ainda, que embora a maioria dos professores aponte a reflexão sobre a prática como finalidade central da formação contínua, uma parcela significativa de 30% a associa prioritariamente à atualização de conteúdos e metodologias, enquanto 10% a compreende como meio de atender a exigências administrativas da Secretaria de Educação. Esses dados revelam a coexistência de diferentes concepções de formação: de um lado, uma perspectiva crítica e reflexiva, voltada à ressignificação da prática docente; de outro, uma visão mais tecnicista e instrumental, que reduz a formação a um processo de atualização ou cumprimento de normativas institucionais.

Tal diversidade de entendimentos reforça a necessidade de repensar as propostas formativas, de modo que ultrapassem modelos prescritivos e fragmentados e se orientem por princípios de escuta, diálogo e valorização da experiência docente.

No que diz respeito ao tema reflexivo, 90% dos docentes se percebem como



professores reflexivos, que analisam e ajustam constantemente suas práticas, indicando uma predisposição para o autoquestionamento e mudança. Esse dado reforça que a identidade profissional está em constante construção e é profundamente influenciada por processos formativos que valorizam a autonomia e a autoria docente (Alarcão, 2011; Tardif, 2014).

Quando questionados sobre os aspectos essenciais para uma formação eficaz, os docentes atribuíram maior valor a práticas conectadas à sua realidade: Espaços para compartilhar experiências com outros colegas - 70% ; Discussões baseadas nos desafios do meu contexto escolar - 80%; Aulas expositivas com especialistas - 40%; Atividades práticas aplicáveis à sala de aula - 70%; Momentos de reflexão sobre minha própria prática 60%; Produção de materiais ou projetos durante a formação - 20%; e acompanhamento formativo (mentorias, supervisões, *feedback*) - 30%. Através dessas afirmações, compreendemos que as formações mais significativas são aquelas que se afastam do modelo tecnicista e apostam na construção coletiva do conhecimento.

Esse dado é reforçado pela percepção sobre o formato das formações atualmente oferecidas: 50% dos participantes afirmam que estas mesclam momentos técnicos e reflexivos, enquanto 40% reconhecem propostas formativas que partem da prática e dos desafios escolares. Contudo, 10% dos professores ainda relatam formações que trazem conteúdos prontos, descolados de sua realidade, apontando a existência de lacunas no modelo vigente e a necessidade de avanços.

Por fim, observa-se que os professores se sentem mais motivados em formações que partem de situações reais do cotidiano escolar e estimulam a reflexão sobre a prática. Essa percepção reforça a importância de propostas formativas contextualizadas e com foco na realidade dos docentes como caminho para o fortalecimento da identidade reflexiva e o aprimoramento da qualidade do ensino, principalmente porque observamos a coexistência de docentes com distintas concepções de formação docente, e que alguns ainda se atrelam a uma visão tecnicista e instrumental. Imbernón (2009), reitera que essa vertente desconsidera aspectos fundamentais da identidade reflexiva dos professores, ainda tratada de maneira superficial.

Dessa forma, os dados corroboram a hipótese central do estudo: formações que priorizam o diálogo com a prática e a reflexão crítica contribuem significativamente para que o professor se reconheça como sujeito ativo, capaz de transformar sua atuação a



partir das experiências vividas. A formação contínua, quando pautada nesses princípios, torna-se não apenas uma exigência institucional, mas um verdadeiro processo de construção identitária e emancipação profissional.

As análises realizadas evidenciam os sentidos atribuídos pelos docentes à formação contínua e ao desenvolvimento da identidade reflexiva. A partir desses achados, avançamos para as considerações finais, nas quais sintetizamos os principais resultados e refletimos sobre as implicações e contribuições do estudo para a formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar como processos formativos contextualizados, baseados em problemáticas reais, contribuem para a construção da identidade reflexiva de professores da rede municipal de Redenção-CE. Partindo da premissa de que a formação contínua tradicional ainda prioriza abordagens tecnicistas e descontextualizadas, a pesquisa evidenciou a necessidade de modelos formativos que valorizem a reflexão crítica e a autonomia docente. A partir de uma abordagem quanti-qualitativa, que combinou revisão bibliográfica e aplicação de questionários a 20 professores, o trabalho destacou a importância de formações que dialoguem com as realidades escolares e promovam a transformação da prática pedagógica.

Os resultados demonstraram que, embora a participação em formações seja frequente (100% dos docentes), sua efetividade varia significativamente. Enquanto 70% dos professores afirmaram que formações reflexivas impactam positivamente sua prática, 30% ainda as associam a modelos tecnicistas ou burocráticos. Essa divergência revela um descompasso entre as necessidades docentes e as propostas formativas oferecidas, reforçando a crítica de Nóvoa (2009) sobre a lógica fragmentada de cursos isolados, que muitas vezes desconsideram o contexto profissional dos educadores.

Um dos achados centrais deste estudo é a valorização, por parte dos docentes, de espaços colaborativos e reflexivos. Para 80% dos participantes, discussões baseadas em desafios reais do contexto escolar são essenciais para uma formação eficaz. Esse dado corrobora as ideias de Schön (1983) sobre a "reflexão na ação" e de Freire (1996) sobre a práxis educativa, destacando que a reflexão crítica só se torna transformadora quando vinculada às experiências concretas dos professores. Além disso, 70% dos docentes



ênfzizaram a importância de compartilhar experiências com colegas, reforçando a necessidade de uma cultura colaborativa na construção da identidade profissional.

A investigação também evidenciou que a identidade reflexiva dos professores se fortalece quando a formação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e promove a análise contextualizada da prática. No entanto, persistem desafios estruturais, como a falta de tempo para reflexão, excesso de burocracias e modelos formativos desconectados da realidade escolar. Esses obstáculos, apontados por Alarcão (2011) e Imbernón (2009), limitam a potencialidade da formação contínua como ferramenta de emancipação profissional.

Partindo dessas considerações, entendemos que o artigo contribui no reforço a urgência de repensar os modelos formativos, priorizando abordagens que integrem saberes teóricos e práticos, além de destacar a importância da reflexão crítica como eixo central da formação docente, capaz de promover autonomia e transformação da prática pedagógica.

Em síntese, os resultados desta pesquisa demonstram que investir em formações reflexivas e contextualizadas é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade da educação. No entanto, isso exige uma mudança estrutural nos modos de conceber e implementar a formação contínua, transformando-a em um processo contínuo, dialógico e emancipatório. Como sugerem os dados, os professores anseiam por espaços onde possam refletir, compartilhar e ressignificar suas práticas, tornando-se agentes ativos na construção de uma educação mais crítica.

Assim, nosso estudo não esgota a discussão sobre o tema, mas abre caminho para pesquisas futuras que explorem, por exemplo, estratégias específicas para promover a reflexão colaborativa em diferentes contextos educacionais. Além disso, reforça a importância de ouvir os professores e considerar suas vozes no desenho de políticas e propostas formativas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979.



FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa:** um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

GATTI, Bernadeti. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 3a ed. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. Educar em Revista [online], v. 38, e 88222, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/>. Acesso em: 11 de setembro de 2025.

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

OLIVEIRA, A.F. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA A. F. PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** Editora da PUC Goiás, 2010, págs. 93-99.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Formação de Professores:** Percursos e Perspectivas no Brasil. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E.(Org.) **Professor reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica de um conceito. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

