

O processo de formação de professores e a construção da identidade profissional

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2023.21.3.8051>

Yuri Ribeiro Moleiro¹, Marli de Figueiredo Bezerra², Josimar de Aparecido Vieira³, Ana Sara Castaman⁴

Resumo: A identidade profissional do professor pode ser entendida como única e ao mesmo tempo diversa, sendo constituída no convívio com estudantes, famílias, instituição de ensino e pessoas com as quais se relaciona. Diante desta assertiva, neste estudo é analisado o processo de formação de professores a partir de aspectos sociais, políticos e culturais envolvidos na construção da identidade profissional docente. Constituído numa abordagem qualitativa, foi produzido por meio da pesquisa bibliográfica, seguindo os tipos de pesquisa descritiva e exploratória. Na sua organização consta o percurso metodológico, são analisadas situações que contribuem para a constituição da identidade profissional do professor, assim como concepções presentes no processo de sua formação e, por fim, são apresentadas as considerações finais. Estes pontos indicam que o processo de formação de professores não apenas dialoga com a composição de uma identidade profissional que constitui um sujeito como professor, mas, também, que o representa a si mesmo como trabalhador.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Identidade profissional docente.

The teacher education process and the construction of professional identity

Abstract: A teacher's professional identity can be understood as unique and at the same time diverse, and is formed in interaction with students, families, the educational institution and the people with whom they relate. Given this assertion, this study analyzes the process of teacher training from the social, political and cultural aspects involved in the construction of the teacher's professional identity. Based on a qualitative approach, it was produced through bibliographical research, following the descriptive and exploratory research types. Its organization includes the methodological pathway, analysis of situations that contribute to the constitution of the teacher's professional identity, as well as conceptions present in the teacher training process and, finally, the final considerations. These points indicate that the teacher training process not only dialogues with the composition of a professional identity that constitutes a subject as a teacher, but also represents him or her as a worker.

Keywords: Education. Teacher education. Teachers' professional identity.

Introdução

Ao longo das últimas décadas, a análise da história da educação nos impõe o entendimento de que a formação de professores é uma das questões de maior interesse

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. E-mail: yuri.moleiro@ifsp.edu.br

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. E-mail: marli.figueiredo@ifsp.edu.br

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

para quem deseja apreender o papel e a percepção social da educação. Compreender como esta formação é entendida por uma sociedade ajuda a revelar seus valores, suas prioridades e seus desafios, para além da área em questão.

As muitas facetas do debate sobre essa formação englobam questões diversas sobre os espaços que devem promovê-la, tais como: estão organizados sob qual estrutura? São financiados de que modo? São vinculados diretamente ou não às instituições em que estes professores irão atuar imediatamente? Além disso, contempla preocupações com os conteúdos que lhe são pertinentes, a forma de apresentação e o acompanhamento ou não da atuação direta em sala de aula como atividade central ou complementar a esse projeto. A ‘distensão’ e o prolongamento desse processo em itinerários variados que acabam possibilitando, ao longo dos anos, o surgimento das ideias de formação inicial e continuada, acrescenta ainda mais camadas nesta discussão (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009). Libâneo e Pimenta (1999) fazem considerações sobre a profissão de professor:

A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Neste cenário difuso da formação profissional docente, exige-se do professor consciência sobre o seu papel frente às transformações sociais e educacionais, além da reflexão individual e coletiva a respeito dos impactos destas mudanças no seu espaço profissional para que este, de fato, possa assumir o protagonismo do seu processo de formação. Conforme aponta Freire (2019), a autonomia é princípio pedagógico para a educação libertadora, sendo, assim, algo que deve permear o processo educacional, incluindo as ações de formação profissional docente, de modo a permitir que o professor construa a sua própria identidade. Nas palavras de Freire (2019),

[...] ensinar não é transferir 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 apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...] (FREIRE, 2019, p. 23).

Nóvoa (2002) ao discutir os aspectos sociais que impactam no trabalho pedagógico e na formação da identidade do professor aponta que a presença docente no espaço público educacional demanda deste profissional, além de uma postura ativa, a aptidão de “[...] saber relacionar e saber-se relacionar, saber organizar e saber organizar-se e saber analisar e saber-se analisar” (NÓVOA, 2002, p. 12-13). Estas habilidades são essenciais para a recontextualização do papel do professor no espaço público da educação.

Assim, a formação docente deve estar vinculada à proposta de desenvolvimento e consolidação de uma identidade profissional docente, fornecendo ao professor a base para o seu desenvolvimento social, pessoal e profissional. Segundo Pimenta (1999):

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 1999, p. 18).

Diante dessas considerações iniciais emerge a perspectiva que pretendemos alcançar com este estudo que tem a finalidade de analisar o processo de formação de professores a partir de aspectos sociais, culturais e políticos envolvido na construção da identidade profissional docente. Para tanto, considerando esse dimensionamento sobre o processo de formação de professores, está situada a problemática deste estudo, definida da seguinte forma: como se caracteriza o processo de formação de professores a partir de aspectos sociais, culturais e políticos envolvido na construção da identidade profissional docente? Em resumo, compreender como se dá o ‘constituir-se docente’ que, para Pimenta (2000, p. 19) “[...] se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições”.

A partir do referencial teórico envolvido neste trabalho serão abordados os elementos de interconexão entre formação docente e cultura profissional docente. Em especial, nos interessa compreender como a palavra ‘formação’ se revela múltipla e rica, cabendo entender que ‘formar um professor’ se trata, idealmente, da conexão entre o desenvolvimento de uma identidade, de uma *persona* específica, com características desejáveis e indesejáveis concebidas por um contexto histórico, juntamente com o

desenvolvimento de um trabalhador, de um profissional inserido numa carreira e classe laboral moldada pelas relações socioeconômicas que lhe antecederam.

Estas duas concepções se aglutinam na composição da formação docente como experiência individual e coletiva, centrada na ‘pessoa-professor’, mas entendendo-a como elemento inserido numa ‘organização-escola’ e, de modo mais abrangente, numa sociedade com demandas e entendimentos específicos sobre o que é educação e o que é e como atua um professor. Aqui, o desenvolvimento pessoal do professor surge inicialmente como crucial e tem na instituição de ensino seu principal espaço, superando uma falsa dicotomia entre “campo de formação” e “campo de atuação”.

De acordo com Nóvoa (2002, p. 38-39) “[...] estar em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. A constituição dessa identidade profissional permite que o professor reconheça mais facilmente seu lugar como partícipe de uma organização complexa e influenciada pelas características do meio social no qual está inserido.

Com esta perspectiva demarcada, este estudo se constitui como leitura da problemática do processo de formação de professores e da construção da identidade profissional. Para isso, está organizado em quatro seções: inicia apontando o percurso metodológico trilhado na investigação; na sequência são abordados aspectos que contribuem para a constituição da identidade profissional do professor e prossegue, na seção seguinte, abordando concepções presentes no processo de formação dos professores. Por fim são discorridas as considerações finais deste estudo.

Percurso metodológico

Tomando os propósitos delimitados na sua organização, este estudo se identifica como pesquisa exploratória e descritiva, já que se buscou maior familiaridade com a temática, com vistas a torná-la mais compreensível, assim como uma descrição mais detalhada de suas características (GIL, 2008).

Assumimos que “[...] o que descobrimos quando fizemos pesquisa é exatamente o quanto o mundo é complexo. Quando respondemos a algumas perguntas, formulamos outras” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 63). Assim, esta produção contempla uma abordagem que se fundamenta predominantemente numa perspectiva qualitativa e dialética, considerando os movimentos e as contradições próprias do campo educacional. O uso da abordagem qualitativa na área da educação se justifica pela

natureza dialética do espaço educativo. Borba (2001) destaca que neste tipo de abordagem não há previsibilidade das perdas e dos ganhos e, neste movimento, há a negação e afirmação das diferenças e igualdades nas práticas de quem está envolvido. “Na essência deste movimento antagônico, esta abordagem imprime uma rigorosa análise interpretativa e reflexiva da ação, sempre comprometida com o estudo dos valores, significados, crenças e rotinas presentes no campo investigado” (BORBA, 2001, p. 41).

Para a abordagem qualitativa, as interpretações podem variar, dependendo do ponto de vista e das construções vividas do sujeito que estiver à frente da investigação. Borba (2001) argumenta que:

[...] na abordagem qualitativa, a interação contínua entre sujeitos, às suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem à categoria da compreensão e interpretação o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente à concreticidade do mundo real, que não se deixa conhecer pelo uso da razão (BORBA, 2001, p. 44).

Contou com pesquisa bibliográfica, conforme sugerem Marconi e Lakatos (2010), ou seja, teve a finalidade de colocar os pesquisadores em contato direto com o que já foi escrito, analisado e estudado sobre determinado assunto. Seguem ainda orientações desses autores quando destacam que pesquisas com esta técnica não se tratam de mera repetição de ideias, e sim, da análise “[...] de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 183). Foi realizada a partir de material publicado, com incidência em obras de autores como Gramsci (1982), Nóvoa (1992, 2002), Freire (2019), Pimenta (1999, 2000), Libâneo e Pimenta (1999), Tanuri (2000), Alarcão (2001), Pimenta e Anastasiou (2002), Garcia, Hypólito e Vieira (2005), Schön (2007), Straus e Corbini (2008), Marcelo (2009), Saviani (2009), Manacorda (2013), Esquinsani e Esquinsani (2015), Ribeiro (2017), Vieira e Vieira (2017), Tardif e Moscoso (2018), entre outros. Trata-se de autores que pesquisam e estudam a temática abordada neste estudo. Por se tratar de uma investigação que utiliza a pesquisa bibliográfica, está dispensado de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme Resolução nº 510/2016.

A busca e análise dos dados, nas obras referenciais orientou-se pelas questões mencionadas na introdução, que deram origem a duas categorias nas quais está estruturado o estudo, quais sejam: a constituição da identidade profissional do professor e concepções presentes no processo de formação de professores.

Resultados e Discussão

A constituição da identidade profissional do professor

Inicialmente é preciso ressaltar que a identidade profissional do professor precisa ser dissociada de sua imagem como um ente destinado a uma mera ação produtivista/reprodutivista de conteúdo. No âmbito do avanço de uma política educacional neoliberal, a escola é “[...] encarada como um meio importante de progressão econômica para se obterem empregos bem remunerados e de cultuação dos valores de uso e de troca” (RIBEIRO, 2017, p. 11).

Neste contexto, entender e, imperativamente, disputar os modos de produção da identidade do professor são tarefas cruciais para quem deseja intervir nas concepções vigentes a respeito da educação e, ousamos salientar, da sociedade. Idealmente, o que se expressa como demanda sobre a formação docente é que ela proporcione a construção e o desenvolvimento de sujeitos capazes de assimilar ofícios também na pesquisa educacional, na gestão escolar e no desenvolvimento crítico-reflexivo da comunidade como um todo.

Podemos compreender que a figura do professor reflexivo, explorado por autores como Alarcão (2001) e Schön (2007) versa justamente acerca desse ponto, exigindo o reconhecimento de que estes papéis não são estritamente bem delineados para assim propor que a docência se coloque a pensá-los como inerentes à sua atividade e ao seu desenvolvimento. Na visão de Tardif e Moscoso (2018), o processo de reflexão docente deve ser exercido de forma crítica, superando o caráter tecnicista e meramente reformistas das políticas educacionais, permitindo ao professor a reflexão individual e coletiva sobre si, o outro, o papel da educação em nossa sociedade, a atividade docente e sua identidade.

Para Marcelo (2009), a reflexão sobre a identidade profissional do professor é um elemento indissociável de sua formação e atuação. Logo, para o autor:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 112).

Entretanto, essa projeção não necessariamente se concretiza ao longo da história da formação de professores no Brasil. Sua rica contextualização, repleta de embates e transformações, é colocada sob juízo numa sociedade que não tem a promoção de uma educação crítica e transformadora como um valor defendido institucionalmente. Conforme observado por Esquinsani e Esquinsani (2015), ainda há entre nossos professores uma cultura profissional que separa formação docente da aprendizagem e esse posicionamento impede o estabelecimento de um vínculo efetivo entre formação e atuação profissional.

Para Garcia, Hypólito e Vieira (2005), a identidade profissional docente é uma construção social marcada pela multiplicidade de aspectos fundantes, como classe social, gênero, história de vida e formação profissional, circunscrevendo a categoria pela heterogeneidade e instabilidade identitária. O elemento unificador que melhor caracteriza esse grupo tão heterogêneo é a dedicação ao ensino – a ação de ensinar –, componente da especificidade da profissão.

Nesta direção, a identidade do professor pode ser entendida como única e ao mesmo tempo diversa, ou seja, constituída pela identidade pessoal e profissional. Sendo assim, ela se define no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo constituída nas relações sociais que se estabelecem com os estudantes, com as famílias, com a instituição educativa, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano e de alguma forma influenciam essa construção. Nesse processo, ao longo de sua carreira estudantil e profissional, o professor vai construindo saberes e constituindo o referencial teórico que fundamenta suas ações.

Diante dessas considerações, é possível afirmar que o processo de constituição da identidade profissional do professor não ocorre de forma idêntica com todos os professores, independentemente do seu exercício profissional. Para Vieira e Vieira (2017), a identidade dos professores

[...] resulta do embate entre aspectos da personalidade, dos valores, das posturas de cada pessoa em particular e das contribuições fornecidas pela experiência profissional através do contato com os outros, o que faz dele o resultado da inserção cultural e conformado por fatores derivados do ambiente e das relações sociais que estabelece com os outros (VIEIRA; VIEIRA, 2017, p. 139).

Desta forma, não podemos nos referir a um processo, mas a diferentes processos – de construção da identidade – que não seguem um movimento linear, mas são constantemente modificados e reformulados ao longo da vida profissional do sujeito. Isso se deve ao fato de que a identidade é mutável e influenciada pelas representações e acontecimentos sociais que produzem formas de identificação positivas e/ou negativas com a profissão, nesse caso, com a docência.

Para melhor compreender os diferentes processos de construção da identidade docente, na seção que segue são tratadas das concepções presentes no processo de formação dos professores.

Concepções presentes do processo de formação de professor

Com a metódica descontinuidade das abordagens de formação docente no país, perpetuando uma “[...] dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente” (SAVIANI, 2009, p. 151), o papel da educação na sociedade, representado muitas vezes pela forma como se consideram a escola e os profissionais docentes em seu seio, é fraturado entre o que se projeta no discurso e o que efetivamente advém das políticas públicas, cada vez mais porosas a interesses setoriais que confessadamente pensam a educação sob outros moldes.

Em meio a essa ruptura, emerge a disputa pelo ‘padrão-ouro’ da docência nacional que vivencia, desde sua formação inicial, o paradoxo, a disputa entre o campo narrativo, marcado pela construção da imagem e a percepção social da docência e da educação, e prático, com a atuação diária na estrutura educacional pública e/ou privada. Acaba-se por conceber, portanto, o caráter dialético da construção da identidade docente e da formação docente no país (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

A análise histórica da construção da docência no país nos mostra bem como isso se estabelece nos modelos de formação, apontando inicialmente para a presença de uma abordagem que defendia a formação conteudística, centrada no aprendizado e ‘domínio’ sobre a área do conhecimento a respeito da qual se pretendia lecionar e o posterior contraponto pedagógico-didático, que defende que a formação docente só ocorre de fato por meio da assimilação de um *modus operandi*, de um preparo e treinamento em sala e para a sala (SAVIANI, 2009). Havia-se estabilizado ao longo das últimas décadas um entendimento fundamental de que estes modelos de formação seriam, de algum modo

(modo de articulação bastante complexo de estabelecer, diga-se) complementares, mas insuficientes.

Nesta direção, seria preciso assimilar novas valências a esse processo que incluíssem na formação perspectivas humanísticas, socioculturais e psicológicas mais amplas sob o risco de ‘mecanizar’ e ‘automatizar’ a atuação docente. Além disso, é fundamental encorajar o profissional a observar e criticar o ambiente em que está inserido, seja na sala de aula, na escola ou na comunidade, como uma forma de se voltar para si mesmo e para o entorno, proporcionando substrato para refletir sobre a própria atuação e intervir na construção de sua atividade, na gestão da instituição em que atua e na sociedade em si (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Isso nos posiciona diante de um duplo entendimento: de que o docente é um potencial ‘agente de transformação’, assim como a docência se dá num determinado conjunto de situações que a definem como uma atividade laboral. Tal atividade, como qualquer outra, possui suas especificidades e uma natureza distintiva que a identifica como algo singular. Ao mesmo tempo, possui também as características inerentes ao labor assalariado, às relações de trabalho e empregatícias vigentes em nossa sociedade.

Temos assim, as condições para a consolidação histórica de uma cultura de classe que não resume, mas que entende os docentes como trabalhadores, submetidos a um modelo de mercado que deve ser constantemente observado de modo crítico. Perceber-se e configurar-se como docente culminaria, portanto, num processo também de formação de consciência coletiva, classista e integradora, de identificação não apenas com outros profissionais com atuações semelhantes às suas, mas também de reconhecimento e assimilação do legado da história formativa da categoria no Brasil.

Nóvoa (1992) descreve bem essa formulação ao apontar três dimensões iniciais do processo de formação docente, contemplando a dimensão individual e coletiva dessa trajetória que são a pessoal, a profissional e a institucional. Na primeira, observamos a construção do sujeito como docente, que contempla sua própria vontade, seus próprios desejos, mas, principalmente, seu próprio esforço e investimento, sua própria experiência. Segundo o autor:

Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção

permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13).

Esta (re)construção permanente não inclui apenas a atividade em sala ou a formação inicial e continuada oferecida a cada um, que ocorre em múltiplas instituições, contextos e acaba, muitas vezes, por se mostrar excessivamente segmentada, configurando um ‘empilhamento’ de cursos e itinerários que adensa a burocracia formativa sem converter-se, de fato, em força-motriz para mudanças na percepção e atuação do professor, mas também a pregressa vivência, anos a fio, como estudante em instituições diversas de educação, com professores e currículos variados e diversas percepções sobre o processo ensino-aprendizagem.

A dimensão pessoal se expande e ganha caráter coletivo quando essas experiências ganham oportunidade para serem expressas, discutidas e criticadas coletivamente. A troca de informações é uma das formas mais fluidas de articular (afinal é preciso construir um discurso que a comunique), refletir e avaliar as experiências pessoais de um sujeito e, sendo estas as experiências e saberes da docência, uma atividade exercida por outros. Esses outros podem enriquecer sua própria construção pessoal de identidade docente ao analisar seus relatos, conhecimentos e práticas sobre a atuação e o papel do professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Desta forma é descortinada a identificação não apenas com a atividade em si, mas também com todos aqueles que partilham dela na posição de professores. Laços e diferenciações são construídos de modo a constituir um duplo movimento: reforça-se, pela reflexão coletiva, a identidade pessoal (tenho as minhas experiências, os meus saberes, a certeza de que eu não sou como aquele outro professor) e constrói-se, pelo reconhecimento e compartilhamento das experiências comuns, a identidade coletiva, o pertencimento a uma classe de pessoas que, a seu modo, exercem a mesma atividade.

Segue-se, durante esse processo, a formulação de uma identidade institucional, influenciada pelo próprio processo de construção do sujeito-docente e do profissional docente. O ‘espaço’ onde o processo ocorre, as intenções e abordagens das organizações que promovem esse processo, tudo isso vincula a pessoa ao contínuo desenvolvimento de uma identidade que aproxima e constrói o pertencimento e reconhecimento de si como parte significativa de uma associação, escola, universidade, sindicato, organização não-governamental, etc. (NÓVOA, 1992, 2002; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A instituição, seja ela qual for, será a organizadora, mantenedora e formuladora da atuação docente, o espaço onde o professor é, de fato, docente. É a dimensão onde este atua, também como formador de si mesmo e de outros, num processo coletivo que idealmente ganha as características de um ciclo quando este professor passa a ser também construtor da instituição, assumindo posições na sua gestão e desenvolvimento, moldando-a e assumindo como objetivo também a formação - inicial e continuada – de outros professores. O processo tripartite de formação pessoal-profissional-institucional, se bem articulado, toma forma como um desenvolvimento autônomo que beneficia imediatamente não apenas os que dele participam diretamente, mas todos que são por ele afetados. O professor, ao ‘fazer-se’, faz também a docência e a escola.

Esse traçado visa consolidar a ideia de que “[...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional” (NÓVOA, 1992, p. 17) visto que esta tem grande potencial de transformar não apenas o exercício da docência, porém a gestão escolar, os norteadores das políticas públicas e a própria concepção de educação. Note que não há aqui ‘precedência’ estrita de um movimento sobre outro (o que fragiliza a figura do ciclo como normalmente se visualiza), mas sim a composição de identidades que se faz durante, ao longo do processo de formação docente.

Não observamos aqui o fim da criação de uma identidade para que outra possa emergir e ressaltamos que estas florescem e reforçam-se mútua e simultaneamente à medida que este processo, que estabelece uma cultura, tem andamento. O potencial para mudanças e as próprias transformações advindas da formação dessas identidades, dessa cultura, se sobrepõe no tempo e na atuação das pessoas mobilizadas por ela. Entende-se, portanto, que não há transição, não há melhoria possível na educação e na sociedade sem contemplar a formação docente como premissa, ressaltando que isto não a coloca como ator principal, mas como engrenagem ativa que nos autoriza a dizer que a formação de professores é, de forma inequívoca, um meio de construir (e também de enfrentar) um projeto de mundo.

Considerações finais

O tema deste estudo remete a reflexões sobre o processo de formação de professores considerando aspectos sociais, políticos e culturais envolvidos na construção da identidade profissional docente. No seu desenvolvimento constatamos que o processo de formação de professores não apenas dialoga com a composição de

uma identidade profissional que constitui um sujeito como professor, mas, também, que o representa a si mesmo como trabalhador.

Diante das transformações do mundo do trabalho e da dissolução do trabalhador em mão de obra e, nas últimas décadas, em capital humano, o trabalho docente vem sendo impactado em duas pontas, ou seja, tanto na atuação profissional como na relação de capacidades e expectativas demandadas pela sociedade no processo ensino-aprendizagem, impactando diretamente os estudantes. Ao mesmo tempo, isso impõe um olhar sobre a instituição de ensino e as condições na qual esta se desenvolve, voltando tanto o olhar quanto às possibilidades de atuação docente para a instituição de ensino e também para as políticas públicas educacionais, que englobam desde as discussões sobre a organização e o financiamento do sistema de ensino, a curricularização de conteúdos e as estratégias de formação inicial e continuada dos professores.

Nesta direção, inspirado em Saviani (2009), percebemos ser necessário tratar do processo de formação de professores diretamente vinculado com as condições de trabalho que envolvem a carreira docente, especialmente, no que diz respeito ao salário e à jornada de trabalho. Será preciso conceber a educação como prioridade para o desenvolvimento social, e, não obstante, serão necessários investimentos diversos que requerem inúmeros recursos que devem provir do Estado por meio dos poderes públicos. A (con)formação docente que não traga esta discussão em seu interior, corre sério risco de somente reproduzir o processo que endossa estas transformações sem de fato se municiar de meios para intervir nele e transformar nossa realidade concreta (GRAMSCI, 1982; MANACORDA, 2013).

Por isso que produzir a vida do professor à medida que se produz o próprio professor, tornando esse processo crítico reflexivo de caráter individual e coletivo, de experiências solidárias e compartilhadas, exige a mobilização articulada de vários agentes e saberes (PIMENTA, 1999). Sem tal articulação, o ciclo não se forma e esse processo de dimensões pessoais, profissionais e institucionais não se completa, tornando-se débil em algum ponto de seu desenvolvimento.

Num contexto social de desvalorização da educação (falta de investimento adequado, precariedade das condições de trabalho dos professores, baixos salários, falta de reconhecimento social da profissão e desafios constantes enfrentados no ambiente escolar) em detrimento de um mero treinamento para a atuação profissional e de uma pasteurização do processo ensino-aprendizagem, a escola e os professores, estes na

própria pele, sentem os efeitos da desconfiança e estigmatização que ainda conta com multiplicadores entre seus pares.

Uma formação que resgate o caráter de produzir uma cultura profissional docente crítico-reflexiva, transformadora, engajada com as demandas históricas da sociedade brasileira ganha não apenas maior importância, mas caráter de urgência diante dos desafios – velhos e novos – construídos à nossa frente.

Por fim, tais constatações permitiram reconhecer que a atividade docente como uma profissão relacional por princípio, não somente é pautada nas relações entre professor, estudante e demais envolvidos no processo de escolarização, mas que emerge, ela própria, das relações sociais. Ao se relacionar com os saberes, os métodos e as técnicas específicas da profissão docente, não se tem uma relação de interação pura entre professor e objeto, contudo uma relação triangular na qual professor e objeto (seja este um saber, método ou técnica) são mediados pelo outro e orientada para o outro. Nesse sentido, foi possível compreender que as identidades docentes se constituem no movimento de apropriação e significação do vivido, cuja gênese encontra-se nos aspectos sociais, políticos e culturais presentes na sociedade.

Outras questões ainda pairam sobre as reflexões a respeito do processo de formação de professores. As contribuições dos autores referenciados neste estudo possibilitaram entendimentos acerca desta temática, assim como evidenciaram a necessidade de se continuar investigando sobre este aspecto considerado essencial no desenvolvimento da educação escolarizada. Por se tratar de uma análise inacabada, sugerimos outras buscas teóricas e análises de novas referências que problematizam o processo de construção da identidade profissional dos professores. As considerações aqui situadas requerem ser aprofundadas e sustentadas em outras investigações, na perspectiva da recriação da formação inicial e continuada de professores.

Referências

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BORBA, A. M. A metodologia pertinente ao estudo da identidade de professores na prática da avaliação escolar. **Contrapontos**. Itajaí, ano 1, n. 1, jan/jun de 2001. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br//seer/index.php/rc/article/viewFile/31/28>. Acesso em: 30 abr. 2023.

ESQUINSANI, R. S.; ESQUINSANI, V. A. Cultura profissional e formação docente continuada: um estudo de caso. **Rev.educ**. PUC-Camp. Campinas, v. 20, n. 3, p. 241 – 249, set./dez. 2015. Disponível em:

<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2912/2204>. Acesso em: 30 abr. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27961>. Acesso em: 30 abr. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. XX, n. 69, p. 239-277, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas: Alínea, 2013.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, p. 109 – 131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 30 abr. 2023.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Educação, Identidade e Profissão docente. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-136.

RIBEIRO, Á. Da "Escola neoliberal" à necessidade da sua reinvenção. **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 1, p. 29 - 48, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i1.31462>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. M. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de uma teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2023.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388 – 411, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742018000200388&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 30 abr. 2023.

VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. A. O papel do ‘outro’ na constituição da docência na educação profissional. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 09, n. 17, p. 130-150. jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/621>. Acesso em: 30 abr. 2023.

Submissão: 04/07/2023. **Aprovação:** 30/11/2023. **Publicação:** 20/12/2023.