

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONHECIMENTO, SABERES, IDENTIDADEPROFISSIONAL E PRÁTICA REFLEXIVA

João Carlos de Lima Neto¹

RESUMO

Neste artigo, são abordadas discussões acerca da carreira docente e dos saberes profissionais, tendo como ponto de partida a formação inicial. Está dividido em três etapas: identidade e profissionalização, conhecimento e saberes docentes, e a formação do professor reflexivo. Resultado de pesquisa bibliográfica em literatura especializada, este artigo está sustentado por trabalhos realizados por diversos pesquisadores e pesquisadoras, em âmbito nacional e internacional, entre os quais destacam-se: Zeichner (1993; 2008), Gatti (1996; 2013), Pimenta (1997; 2002), Guimarães (2004), Tardif (2011) e Maciel (2012). Acredita-se que levar tais discussões ao contexto da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, possibilita compreender as conjunturas que perpassam o processo formativo e a atuação profissional docente.

Palavras chave: Formação de professores; Identidade profissional; Conhecimento e saberes docentes; Prática reflexiva.

¹ Licenciado em Geografia e professor da Educação Básica. Discente do Programa de Pós-graduação em Geografia (nível Mestrado) do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil é realizada em nível superior, por meio dos cursos de licenciatura plena oferecidos por universidades e faculdades, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Contemplam os currículos destes cursos, de modo geral, disciplinas de formação específica das áreas de atuação (Pedagogia, Geografia, História, Letras, entre outras), de formação pedagógica (fundamentos, sociologia, políticas e psicologia da educação, didáticas e metodologias de ensino) e estágios supervisionados.

Os cursos de licenciatura têm o propósito de formar profissionais específicos para desempenhar o ofício de *ensinar*. Para tanto, na atualidade, é de suma importância que esta formação priorize a articulação entre a teoria e a prática profissional (MACIEL, 2012). O desafio dos cursos de formação de professores, nesse sentido, é valorizar o conhecimento prático da profissão docente.

Os cursos de formação inicial devem promover a integração das disciplinas curriculares considerando as especificidades do ofício. Conforme é destacado por Gatti, nas pesquisas realizadas no âmbito dos cursos de formação de professores em diversas instituições brasileiras, o “[...]campo de trabalho não é tratado, não sendo, então, tomado como referência da estruturação do currículo e das disciplinas [...]” (2013, p. 39).

Esses estudos apontam, ainda, para a dissonância entre os discursos expostos nos projetos políticos destes cursos e o conjunto das disciplinas que compõe o currículo e que muitas destas instituições “[...] segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos [...]” (GATTI, 2013, p. 39). Nesta mesma perspectiva, deve-se buscar a articulação entre a formação acadêmica e o campo de atuação profissional, entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica.

Ainda de acordo com a autora, os cursos de licenciatura devem propor aos futuros professores uma “[...] formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula [...]” (GATTI, 2013, p. 40). O distanciamento existente entre os cursos de formação inicial e o campo de atuação destes futuros professores influencia diretamente na constituição de suas identidades profissionais.

Em seus escritos acerca do papel da formação inicial na constituição da identidade profissional dos professores, Guimarães (2004) ressalta a importância de levar aos cursos de formação de professores as questões práticas da atividade docente. Dessa forma, o curso de

formação inicial deve prover o licenciando não apenas de conhecimentos científicos de cunho específico, mas também dos contextos e dilemas da atuação profissional. Neste cenário de formação inicial, o presente artigo propõe-se a discutir temas relevantes à profissão docente, entre os quais são destacados a constituição da identidade e a profissionalização docente, o conhecimento e os saberes necessários à docência e, por fim, a prática reflexiva como eixo formativo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo resulta de uma revisão bibliográfica realizada na literatura especializada que aborda os temas propostos. Nesse contexto, foram adotados dezoito trabalhos de estudos realizados por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, publicados em livros, periódicos e no banco de Teses e Dissertações da Capes.

Entre as obras analisadas, têm-se duas dissertações de mestrado, oito artigos publicados em periódicos nacionais, quatro livros e três capítulos de livros, e um artigo completo publicado nos anais do Congresso Português de Sociologia.

RESULTADOS

A identidade profissional docente é trabalhada em duas vertentes: o ser professor e a profissionalização e, dentro desta, abordadas questões referentes aos interesses sociopolíticos, à proletarização, à autonomia e às discussões de gênero na profissão docente. Os saberes profissionais, por sua vez, são abordados e agrupados em cinco categorias: saberes experienciais, disciplinares, pedagógicos, curriculares e da cultura profissional. Ao final deste artigo, é apresentado um panorama das discussões acerca da formação do professor na perspectiva reflexiva, tendo como base principal duas pesquisas realizadas pelo professor estadunidense Kenneth Zeichner.

A seguir, é apresentado um quadro sintético dos temas e de seus autores de referência, os quais compõem a base teórica deste artigo.

Temas	Autores de referência
Formação de professores e profissionalização docente	Gatti (1996; 2013), Weber (2003), Guimarães (2004), Garcia; Hypólito; Vieira (2005), Gomes (2008), Maciel (2012) e Réses (2012).
Conhecimento e saberes docentes	Pimenta (1997; 2002), Guimarães (2004), Nóvoa (2007), Santos (2008), Libâneo (2011), Tardif (2011) e Callai (2015).
Prática reflexiva	Zeichner (1993; 2008), Darsie e Carvalho (1996) e Pimenta (2002).

DISCUSSÃO

Identidade e profissionalização docente

Referindo-se à identidade profissional dos professores, Pimenta (2002) salienta que esta não se trata de um dado imutável, é uma construção social e seus contornos são definidos com base na significação social a ela atribuída. Tendo em vista o caráter dinâmico da atividade docente e dos interesses políticos presentes e vinculados, faz-se necessária uma revisão, permanente e constante, dos significados sociais da profissão.

A identidade dos professores constitui-se valendo-se da leitura crítica da profissão e dos significados que estes, como sujeitos sociais e políticos, lhe atribuem e buscam, no confronto com a realidade de suas práticas cotidianas, os referenciais para modificá-las (PIMENTA, 2002).

Para compreender a questão identitária do profissional docente, é necessário ater-se aos interesses, aos discursos e às políticas de representação ditadas por grupos que disputam o meio acadêmico e pelo Estado (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Esses grupos são responsáveis por estabelecer, por meio dos projetos dos cursos de formação inicial nas instituições formadoras e das diretrizes que regem o exercício destes profissionais nas escolas de educação básica, o perfil profissional destes sujeitos.

O tema da identidade, como destaca Guimarães (2004), é novo e complexo não apenas em relação à profissão docente, possuindo significados diferentes em diversas áreas. Com relação à identidade docente, o autor destaca dois aspectos bem delimitados: a identidade *para si* e *para os outros*.

A identidade *para si* refere-se àquela “[...] que os cursos de formação inicial contribuem para que os novos professores desenvolvam ou fortaleçam” e a identidade *para os outros* está “[...] relacionada ao modo de como a profissão é representada e explicada socialmente” (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

Nesse sentido, destacam-se duas vertentes: a identidade construída pelos professores como autores e atores com base em suas práticas sociais e seus significados, e a profissionalidade docente caracterizada pela representação social e política da figura do professor.

Ser Professor

As identidades profissionais dos professores, conforme salienta Garcia; Hypólito; Vieira (2005, p. 48), “[...] não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são”. Estão em processo contínuo de formação e são negociadas em meio a um conjunto de variáveis, entre elas: a história familiar e pessoal, os valores, as experiências, a formação e atuação profissional. Nesse sentido, o profissional docente constrói, com base em suas experiências, o significado do *ser professor*.

Os professores, como sujeitos historicamente situados (PIMENTA, 2002), constroem suas identidades profissionais tendo por referência os contextos familiar, social, cultural, econômico e político nos quais estão inseridos e os modos que encaram e desempenham seu papel. Em outras palavras, as identidades se configuram no “[...] sentimento de pertença a determinados grupos, levando-nos a agir prioritariamente em termos dos interesses coletivos” (GOMES, 2008, p. 04). Todavia, a identidade docente constrói-se

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002, p. 20).

É valendo-se do entendimento do professor como sujeito social e político que sua identidade precisa ser compreendida e interpretada. Segundo Gatti (1996, p. 88), o professor é “[...] fruto de relações vividas de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes à sua ação profissional”. Nesse sentido, compreender a construção desta identidade em uma perspectiva *compreensivo-reflexiva* (GATTI, 1996) implica considerar todos os contextos aos quais estes sujeitos estão inseridos.

Ao abordar o contexto da formação deste professor é importante destacar o processo contínuo de constituição de sua identidade, que ocorre na sua formação inicial na universidade e na práxis reflexiva de sua atuação profissional. A respeito do papel dos cursos de formação inicial na construção destas identidades, Pimenta (2002, p. 21) afirma que “[...] o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*”. O docente encontra em suas experiências, inicialmente, como aluno e, posteriormente, como professor os mecanismos de revisão constante dos significados sociais de sua profissão.

Profissionalização docente

Por profissionalização entende-se o processo de mudança de *status* de uma atividade no mundo do trabalho, estabelecendo comportamentos e habilidades específicas de uma profissão. E, ainda, nas palavras de Weber (2003, p. 1127), o “[...] processo de reconhecimento social de uma dada atividade ou ocupação”. Uma atividade profissional desenvolvida por sujeitos com formação e habilidades específicas.

O reconhecimento dos professores como categoria profissional se deu a partir das lutas e disputas iniciadas ao longo da década de 1980, e teve parte de seus resultados oriundos de pesquisas acadêmicas e debates, incorporados às políticas educacionais, inclusive à Constituição Federal de 1988 (WEBER, 2003). Neste aspecto, destaca-se a dimensão sociopolítica da atuação do professor como sujeito da mediação política. A esse respeito Guimarães (2004, p. 32) afirma que

[...] a atividade profissional do professor pode ser caracterizada como uma atividade de mediação não só entre o aluno e a cultura, mas também, entre a escola, pais e alunos, Estado e comunidade, etc. Esse caráter de mediação, no caso, entre governo e sociedade, inerente ao trabalho do professor, justifica os investimentos de organismos diversos na configuração de uma identidade do professor na sociedade.

Fundamentalmente, a formação e a atuação dos professores estão baseadas nas políticas públicas instituídas pelo Estado que, por sua vez, estão pautadas no atendimento às expectativas e aos interesses de organismos internacionais. Guimarães (2004, p. 42-43) destaca que o ideário do custo-benefício proposto por estes, entre eles o Banco Mundial, colabora para “[...] delinear as expectativas em relação ao papel do professor e traz consequências muito imediatas para sua formação [...]”. Entre os impactos dessas políticas na profissionalização docente, o autor cita a proletarianização da profissão.

Sendo este um tema amplamente abarcado nas discussões e pesquisas relacionadas à profissionalização docente, a *proletarianização* é entendida como fruto de políticas neoliberais e

está assentada na perda do controle e na massificação e desqualificação do trabalho docente (RÉSES, 2012).

Nessa perspectiva, intensifica-se o trabalho do professor ao passo que o coloca na posição de executor de planos e programas criados por especialistas e instituídos por meio das secretarias de educação, definido por Guimarães (2004, p. 44) como uma “[...] dissimulação da divisão social do trabalho na escola”. Conforme destaca o autor, neste processo, “[...] propõe-se a autonomia do professor, a descentralização e, ao mesmo tempo, o aumento do controle” (GUIMARÃES, 2004, p. 42).

A questão da autonomia é complexa em duas vertentes: no sentido do aumento do controle estatal sob a prática dos professores e, tendo em vista a especificidade da atividade docente, a autonomia, entendida como domínio profissional, é vista como sinal de *antiprofissionalismo* (GUIMARÃES, 2004). Nesse sentido, o autor aponta para a “[...] necessidade de construção de uma autonomia nos termos da natureza da profissão docente, que não dificulte o processo de aproximação entre escola e comunidade e também não acirre o já isolamento profissional em que vivem os professores” (GUIMARÃES, 2004, p. 43).

Compreender este contexto político e social no qual a profissão docente se consolida é fundamental na constituição das identidades profissionais. Tal compreensão possibilita um posicionamento crítico e ativo ante as iniquidades que acometem os professores, social e historicamente.

Nas discussões acerca da profissionalização docente ainda há espaço para o processo de *feminização do magistério* (GUIMARÃES, 2004), herdada do ideário de que a tarefa de ensinar, semelhante ao cuidar, é uma *vocação inata* da mulher. Acerca disso, Réses (2012, p. 424) salienta que o magistério foi considerado, a partir da segunda metade do século XX, “[...] uma das atividades extra domésticas que a ideologia patriarcal aceitou sempre entre as adequadas para as mulheres, vendo-a em grande parte como uma ocupação transitória [...]”, na qual as mulheres encontravam uma preparação para o casamento e para o lar.

O magistério, historicamente, incorporou as mulheres às suas atividades e estas, por sua vez, encontraram neste o mecanismo de emancipação política à medida que abandonaram o *status* de *mães educadoras* e ocuparam as posições de *educadoras profissionais* (RÉSES, 2012). Esta herança histórica ainda perdura nos dias atuais, constatada facilmente ao analisar a forte presença feminina nos cursos de formação de professores, sobretudo nos cursos com habilitação aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A disputa pelo reconhecimento da profissão docente tem por objetivo reafirmá-la como uma atividade humana necessária e contrapor-se ao discurso de atividade amadora, provisória, complementar e, portanto, sem necessidade de formação específica (GUIMARÃES, 2004). Este processo de profissionalização docente, considerando os argumentos expostos, está assentado em interesses políticos, sociais e culturais, e possui uma identidade de gênero.

Em última análise deste tópico, vale ressaltar, nas palavras de Santos (2008, p. 48), que “[...] o que faz do professor um profissional diferente dos demais é a capacidade que tem de fazer o outro aprender, o que justifica a necessidade de possuir vários saberes”. Esta característica da atividade docente enfatiza o papel social da profissão e a legitima. Em outras palavras, a natureza da prática docente e os saberes por ela mobilizados também são eixos constituintes da identidade profissional. A definição destes saberes profissionais e a relação estabelecida entre eles e os professores será abordada a seguir.

Conhecimento e saberes docentes

Sendo a escola um espaço privilegiado na produção de conhecimento e seus profissionais os agentes sociais deste (NÓVOA, 2007), faz-se necessária a discussão acerca da relação estabelecida entre o conhecimento e a atividade docente. A imersão de novas tecnologias de difusão de informação e conhecimento na sociedade contemporânea tem influenciado diretamente as relações instituídas entre os professores e o conhecimento.

Neste cenário de mudanças, o professor como transmissor de conhecimentos não mais corresponde aos anseios da sociedade, sendo substituído pela figura do professor como *mediador* entre o objeto do conhecimento e os alunos (LIBÂNEO, 2011). O conhecimento, neste contexto, deve ser entendido em sua dinamicidade e complexidade, o qual está em permanente construção. O conhecimento docente, por sua vez, é condicionado pela prática profissional, sendo fruto da reflexão *da* e *sobre* as práticas pedagógicas em sala de aula.

Exige-se que os professores assumam o compromisso político da profissão com a formação integral dos alunos (NÓVOA, 2007). O professor é um agente social de mudança e deve estar comprometido com a formação cultural e científica dos indivíduos nos diversos níveis de ensino, e tem no conhecimento um dos instrumentos de legitimação da profissão. Assim, a atividade docente permeia-se de saberes específicos da profissão, também denominados de *saberes docentes*.

Entende-se por saberes docentes aqueles originários da formação profissional dos professores (inicial e continuada) e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2011). Esses saberes, de acordo com o autor, são *temporais* (formados através do tempo, durante toda a trajetória profissional e pessoal dos professores), *plurais e compostos* (quanto a sua origem e seus objetivos), *personalizados* (pois carregam características identitárias individuais de cada professor), e carregam consigo as *marcas do humano* (especificidade do trabalho docente que tem por objeto de trabalho o ser humano).

Analisar a relação estabelecida entre os professores e seus saberes é, entre outras, condição necessária para compreender a constituição da identidade profissional e a legitimação da carreira docente. A este respeito Tardif (2011, p. 40) aponta em suas pesquisas que os docentes têm deixado essa relação para segundo plano e que esses saberes vêm sendo incorporados “[...] à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela”. Dessa forma, os professores assumem as funções de transmissores, portadores ou objetos, e não de produtores desses saberes.

Os professores precisam assumir uma postura de construtores desses saberes, tendo em vista que esses se formam em toda a sua trajetória profissional à medida que eles articulam seus conhecimentos teórico-acadêmicos às suas experiências profissionais e pessoais, dessa forma, atuando como “[...] atores individuais que o têm e o agregam à prática profissional” (MACIEL, 2012, p. 45).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram destacadas as classificações de saberes docentes elaboradas por Pimenta (2002), Guimarães (2004) e Tardif (2011), agrupados em cinco categorias, apresentados e discutidos a seguir. São eles: os saberes experienciais ou práticos, os saberes disciplinares ou do conteúdo, os saberes pedagógicos ou das ciências da educação, os saberes curriculares e os saberes da cultura profissional.

Saberes experienciais ou práticos

Os saberes experienciais, conforme salienta Pimenta (2002), dizem respeito àqueles oriundos das experiências e vivências cotidianas dos professores, e se dão em dois sentidos: anterior e durante a atuação profissional. São anteriores no sentido de valorizar as experiências destes como alunos em todo o ciclo de formação (desde a educação básica até a formação universitária). A respeito desse aspecto, a autora afirma que a experiência dos futuros professores, ainda como alunos, “[...] lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar.

Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana” (PIMENTA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, vale ressaltar a importância exercida pelos professores que tiveram durante sua trajetória escolar e os exemplos de profissionais que estes têm por referência e que, possivelmente, seguirão. Estes licenciandos, ao ingressar no curso de formação, já carregam consigo um estereótipo do ser professor. A outra face desses saberes faz referência aos adquiridos por meio da experiência e da atuação profissional dos professores.

Esses saberes são formados pelos professores no desenrolar de suas atividades docentes cotidianas, “[...] brotam da experiência e por ela são validados” (TARDIF, 2011, p. 39), são legitimados pelos professores “[...] num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem [...]” (PIMENTA, 2002, p. 22). Cabe ressaltar a importância atribuída à práxis pedagógica, entendida como o processo de reflexão na e sobre a ação docente, no sentido de formar e legitimar esses saberes.

Saberes disciplinares ou do conteúdo

Pimenta (2002), ao compreender a educação como um processo de humanização do indivíduo, destaca a importância de formar professores para atuarem na mediação entre a sociedade da informação e os alunos, buscando o pleno desenvolvimento da reflexão. Para tanto, é necessário que os professores produzam, em suas práticas, as condições de produção destes conhecimentos. Significa dizer que eles devam dominar o conhecimento de suas áreas de atuação e que sejam conscientes do “[...] poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2002, p. 24).

Os saberes disciplinares dizem respeito aos conhecimentos socialmente produzidos pelos campos científicos específicos das diversas áreas do conhecimento e são incorporados à formação docente por meio das disciplinas específicas no interior das instituições universitárias em seus diversos cursos (TARDIF, 2011). São os “[...] conhecimentos das ciências humanas e naturais, integrando uma cultura geral [...]” (GUIMARÃES, 2004, p. 54).

Saberes pedagógicos ou das ciências da educação

Por sua vez, os saberes pedagógicos são os de cunho específico das ciências da educação e compõem, obrigatoriamente, o currículo dos cursos de formação de professores. De acordo com Guimarães (2004, p. 54), esses saberes, por ele denominados de pedagógico-didáticos, referem-se aos “[...] conhecimentos específicos da mediação do processo de ensino-

aprendizagem; a saberes relacionados à teoria da educação, relacionados ao trabalho coletivo; e aos princípios da organização escolar”.

Também denominados por Tardif (2011, p. 37) como “saberes das ciências da educação e da pedagogia”, estes são destinados especificamente à “[...] formação científica ou erudita de professores”. Nos cursos de licenciatura, de modo geral, esses saberes são construídos por meio das disciplinas de Fundamentos filosóficos e sociohistóricos da educação, Psicologia da educação e Políticas educacionais no Brasil e, especificamente, nas disciplinas de Didáticas e Metodologias de ensino.

Saberes curriculares

Os saberes curriculares, segundo Tardif (2011, p. 38), dizem respeito aos “[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais”. Ainda de acordo com o autor, esses saberes são (re) elaborados em *continuum*, ao longo de toda a carreira do professor. Conhecer o currículo escolar se faz indispensável para o ofício docente, configurando como uma das bases que sustentam o trabalho que é realizado na escola (CALLAI, 2015).

Saberes da cultura profissional

Esta classificação é utilizada por Guimarães (2004) em suas pesquisas acerca da formação inicial de professores e faz referência aos saberes e pressupostos básicos que são compartilhados acerca dos tipos de relação e dos contextos do trabalho docente. Nesse sentido, o autor entende por cultura profissional:

[...] convicções e modos de agir relacionados ao cultivo da profissão, referindo-se a aspectos que ficam subentendidos no entendimento de profissionalidade e nos processos de formação do professor, tais como: a questão do pertencimento a um segmento profissional; a cultura da autoformação, da construção de saberes, da construção de uma epistemologia da prática; questões relacionadas ao papel de ‘profissional do humano’ e da atuação ética e, por último, a questão política da profissão (GUIMARÃES, 2004, p. 55).

Para o autor, esses saberes constituem mecanismos de integração entre a formação da profissionalidade e o desenvolvimento da identidade profissional do professor, que estão ancorados na formação.

Formação do professor reflexivo

As discussões acerca da reflexão na atividade docente permearam pesquisas e debates, inicialmente em meados da década de 1970 nos Estados Unidos, expandindo-se pelo mundo nas décadas subsequentes. Tratando-se da ação reflexiva nos programas de formação de

professores, (ZEICHNER, 1993; 2008; DARSIE; CARVALHO, 1996; PIMENTA, 1997; 2002), ressalta-se que o termo foi incorporado aos discursos de formadores de educadores, em âmbito nacional e internacional ao longo das últimas três décadas, sob o slogan da *reflexão* como justificativa ao que faziam em seus programas. Aos poucos o conceito perdeu seu significado específico.

Conforme destaca Zeichner (1993), estes debates objetivam superar a visão do professor como técnico executor de programas e atividades estabelecidas, e reconhecer o papel do professor como profissional ativo na formulação dos propósitos e objetivos do trabalho docente.

Propõe-se, nesta perspectiva, a autonomia do professor em relação ao desenvolvimento de seu trabalho e a extinção da dicotomia existente entre teoria e prática na ação docente, reafirmando a importância dos saberes formulados em suas práticas cotidianas. “O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores” (ZEICHNER, 1993, p.17). A atividade docente baseada na reflexão *na* e *sobre* a ação pedagógica contribui para reelaboração dos saberes profissionais dos professores (PIMENTA, 2002).

O rompimento da dicotomia entre teoria e prática na atividade docente perpassa o reconhecimento de teoria como aquela produzida pelos especialistas dentro das universidades, considerando que as experiências vivenciadas pelos professores no exercício de suas atividades docente são, também, lócus de mobilização e formulação teórica. Conforme atesta Zeichner (1993, p. 22), “[...] a prática de todo professor é resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não”.

Nesta perspectiva, o autor salienta que a ação reflexiva deve basear-se, *a priori*, nas experiências empíricas vivenciadas pelos professores e não apenas nas experiências de outros, apresentadas a eles como modelos a serem seguidos. Os professores precisam assumir-se como autores e atores destes saberes e experiências e, com base neles, construir seus próprios modelos para o exercício docente, mobilizando teorias existentes ou formulando novas teorias que atendam às suas demandas e a seus anseios.

De acordo com Darsie e Carvalho (1996, p. 93), a reflexão é “[...] possibilitadora de tomada de consciência do próprio conhecimento, teórico e/ou prático, e a partir dessa tomada de consciência a possibilidade de reorganização desse conhecimento”. Durante a formação inicial, os futuros professores devem ser levados a refletir sobre seus conhecimentos e sua

formação, caracterizando um processo permanente de reelaboração de conhecimentos e saberes.

Na formação destes alunos-professores, conforme destaque das autoras supracitadas, tem-se de considerar ainda a reflexão sobre sua experiência escolar anterior e sobre sua história de vida pessoal, entendendo que estas determinam os sentidos que os futuros professores atribuirão aos processos de ensinar e aprender no âmbito de suas práticas profissionais. É papel das instituições universitárias e, especificamente, dos professores formadores destas instituições “[...] instaurar momentos e situações específicas para a reflexão” (DARSIE; CARVALHO, 1996, p. 96).

A este respeito, Zeichner (2008) enfatiza, ainda, que a reflexão acerca dos processos e das atividades desenvolvidas por si só não basta, ela precisa ligar-se diretamente com a luta por justiça social, o que significa

[...] além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Nesta perspectiva, os cursos de formação inicial de professores devem prover ao futuro professor uma consciência crítica sobre o papel social e político da profissão. A reflexão orientada para a emancipação dos indivíduos pode colaborar com a construção de sociedades mais justas e decentes.

CONCLUSÃO

A proposta de apresentar e discutir estes temas vai ao encontro dos anseios pessoais e profissionais como pesquisador e professor da Educação Básica, acreditando que estes são caros e de suma importância nos debates sobre a formação docente, devendo fazer-se presente. Levar tais discussões ao contexto da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, possibilita compreender as conjunturas que perpassam o processo formativo e a atuação profissional docente.

É importante reconhecer e discutir o percurso e os contextos histórico, social e político no qual o estatuto e as identidades profissionais se constituíram; o protagonismo do

conhecimento como instrumento legitimador da atuação docente; a docência como ofício dotado de saberes; e a reflexão como prática formativa, que deve permear tanto a formação quanto a atuação dos professores nos diversos níveis.

Destaca-se, por fim, que os autores e as obras utilizados nas reflexões propostas no decorrer do texto representam uma face da literatura já produzida e não sua totalidade, podendo ser expandida facilmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLAI, H. C.. Temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: RABELO, K. S. P.; BUENO, M. A. (Orgs.) **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 213-230.
- DARSIE, M. M. P.; CARVALHO, A. M. P. O início da formação do professor reflexivo. **Revista Faculdade de Educação USP**, São Paulo, v. 22, n. 02, p. 90-108, jul./dez. 1996.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação em pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 01, p. 45-56, jan./abr. 2005.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Faculdade de Educação USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. 2013.
- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desevelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisas Fundação Carlos Chagas**, v. 01, n. 98, São Paulo, p. 85-90, ago. 1996.
- GOMES, A. A. A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. In: IV Congresso Português de Sociologia, 2008. Lisboa. **Anais...** IV Congresso Português de Sociologia, 2008.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papyrus, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.
- MACIEL, E. M. **O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**. Teresina. 2012. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

PIMENTA, S. G. **Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-38.

RÉSES, E. S. Singularidade da profissão do professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **Revista Ser Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 419-452, jul./dez. 2012.

SANTOS, A. A. P. **O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor**. Presidente Prudente. 2008. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Recebido em 25 de maio de 2016.

Aprovado em 30 de junho de 2016.