

---

**Continuous training of basic education teachers: the need for a  
critical-emancipatory reflection to resonate**

**Formação continuada de professores da educação básica: necessidade do ressoar  
de uma reflexão crítica-emancipatória**

Received: 2023-04-08 | Accepted: 2023-05-10 | Published: 2023-05-15

---

**Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6956-4670>

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Brasil

E-mail: [franclanecarvalhon@gmail.com](mailto:franclanecarvalhon@gmail.com)

**Leysiane Gomes de Oliveira Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1506-0497>

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Brasil

E-mail: [leysioliveirasilva@gmail.com](mailto:leysioliveirasilva@gmail.com)

**Nadja Regina Sousa Magalhães**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1349-4487>

Instituto Federal do Paraná- Campus Irati, Brasil

E-mail: [nadjamagalhaes78@gmail.com](mailto:nadjamagalhaes78@gmail.com)

**Joelson de Sousa Morais**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1893-1316>

Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Brasil

E-mail: [joelsonmorais@hotmail.com](mailto:joelsonmorais@hotmail.com)

**Andressa Grazielle Brandt**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8176-1930>

Instituto Federal Catarinense (IFC), Camboriú – SC, Brasil

E-mail: [andressabrandt@hotmail.com](mailto:andressabrandt@hotmail.com)

**Dilmar Rodrigues da Silva Júnior**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2301-3096>

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Brasil

E-mail: [dilmar.jrcxs93@outlook.com](mailto:dilmar.jrcxs93@outlook.com)

**Laurilene Cardoso da Silva Lopes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5136-6641>

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Brasil

E-mail: [lauralopesharel@gmail.com](mailto:lauralopesharel@gmail.com)

---

**ABSTRACT**

Work arising from the discussions of the subject Teacher Training and Teaching Professionalization: programs, processes and pedagogical practices of a Graduate Program in Education at a Brazilian university. We start from the research problem: do continuing education favor the development of critical-

reflective thinking in teachers at school?. As a general objective: to analyze the perception of Basic Education teachers about critical reflection of their professional work resulting from continuing education. We carried out a descriptive, bibliographical and documentary research with a qualitative approach based on the works of Alarcão (2003), Candau (2003), Freire (1989, 2010), Nóvoa (2019), Prada (2010), Zeichner (2008), among others. . According to the results of the research, the importance of critical-emancipatory reflection was verified and how it impacts on pedagogical knowledge and actions. Schools still do not follow reflective thinking, leaving gaps in continuing education and in the development of an emancipatory praxis. It should offer training with themes based on a demand arising from teachers and not imposed vertically, as they do not have significant effects.

**Keywords:** Continuing Education; Teachers; Social Emancipation.

---

## RESUMO

Trabalho proveniente das discussões da disciplina Formação de Professores e Profissionalização Docente: programas, processos e práticas pedagógicas de um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade brasileira. Partimos do problema de pesquisa: as formações continuadas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos professores na escola?. Como objetivo geral: analisar a percepção de professores da Educação Básica sobre reflexão crítica do seu fazer profissional decorrentes da formação continuada. Realizamos uma pesquisa descritiva, bibliográfica e documental de abordagem qualitativa com base nas obras de Alarcão (2003), Candau (2003), Freire (1989, 2010), Nóvoa (2019), Prada (2010), Zeichner (2008), entre outros. De acordo com os resultados da pesquisa, constatou-se a importância da reflexão crítico-emancipatória e como impacta nos saberes e fazeres pedagógicos. As escolas, ainda não seguem um pensamento reflexivo, deixando lacunas nas formações continuadas e no desenvolvimento de uma práxis emancipatória. Devendo ofertar formações com temas partindo de uma demanda advinda dos professores e não sejam impostos de forma vertical, pois, não possuem efeitos significativos.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Professores; Emancipação Social.

---

## INTRODUÇÃO

Na atualidade quando se fala em bons profissionais na educação, tem-se logo em mente aquele professor crítico-reflexivo, que se preocupa com sua prática, busca conhecimentos, problematiza e busca soluções para seus problemas relacionados à educação. O professor reflexivo é considerado sinônimo de um bom profissional e essa percepção tem sido incorporada nos discursos nas academias e até mesmo nos documentos oficiais e textos em geral sobre formação de professores, como afirma Campos e Diniz (2004, p. 28) “[...] a prática reflexiva tem sido amplamente divulgada no campo das discussões sobre formação de professores, e incorporada a textos e documentos de forma quase integral e totalizadora”.

O presente estudo resulta de uma pesquisa realizada a partir da disciplina Formação de Professores e Profissionalização Docente: programas, processos e práticas pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade brasileira. Optou-se pela escolha do tema devido ao interesse prévio pelo assunto, o qual foi acentuado durante as discussões na disciplina.

O desenvolvimento profissional do professor pautado em uma reflexão crítica ainda é um assunto que gera muitas discussões, pois como nos diz Zeichner (2008), ser reflexivo virou uma espécie de modismo, visto que nem sempre condiz com a situação real. Assim, acreditamos que através da formação continuada, os professores consigam realmente desenvolver esse potencial crítico-reflexivo tão importante para sua prática e para sua formação em geral.

A pesquisa é norteada pela seguinte questão: “As formações continuadas estão sendo uma base propulsora para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos professores na escola?”. Dessa forma, é objetivo desse estudo, analisar a percepção de professores atuantes na Educação Básica com foco na reflexão crítica do seu fazer profissional decorrentes da formação continuada.

Nesta perspectiva, realizamos uma pesquisa de campo descritiva, um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa para dar suporte à obtenção de conhecimentos teóricos acerca do objeto de pesquisa, e para coleta de dados, foi utilizado questionário semiestruturado elaborado através da ferramenta Google Forms e enviado aos participantes por meio do aplicativo Whatsapp. Como suporte teórico foram utilizadas as contribuições de autores como: Alarcão (2003), Candau (2003), Freire (1989, 2010), Nóvoa (2019), Prada (2010), Saviani (2018), Zeichner (2008), entre outros.

Desta forma, no item 2 (dois) do artigo fazemos uma contextualização histórica sobre a formação de professores, apontando os principais marcos legais que regulamentaram essa atividade no país partindo da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que traz em seu corpo uma preocupação fundamental com a educação básica que perpassa pela formação inicial e continuada de professores, entrando no contexto do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014-2024) aprovado com o objetivo de alavancar a qualidade da educação no Brasil, transita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996) que traz avanços no que tange a formação continuada e encerra com uma breve análise comparativa entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Inicial e Continuada de Professores de n. 02 (BRASIL, 2015) e a BNC – Formação de Professores n. 02 (BRASIL, 2019) as quais apontam avanços e retrocessos, respectivamente.

No item 3 trazemos mais especificamente a fundamentação teórica a respeito da formação de professores no Brasil. Assim, damos espaço para grandes nomes da literatura específica dialogar sobre suas concepções acerca do que está sendo estudado.

O item 4 nos faz refletir sobre as práticas crítico-reflexivas que devem ser desenvolvidas nos espaços de formação continuada dos professores. Para além de uma autodenominação esvaziada, buscamos entender aqui o que de fato é ser um professor crítico-reflexivo que se preocupa com sua prática e seu contexto e trabalha com vistas a uma emancipação social.

O item seguinte traz os resultados da pesquisa realizada com os 10 professores da rede pública municipal de ensino de São Luís-MA. Assim, mostramos as respostas obtidas e dialogamos com os referenciais teóricos que versam sobre o que foi analisado.

Para finalizar, trazemos as considerações finais sobre a totalidade do trabalho, não como um encerramento, mas como uma dimensão propulsora para que novos estudos sejam realizados e com a esperança de que a reflexão crítica e emancipadora, seja uma realidade dos profissionais que se propõe a ensinar nesse país.

## CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores não caracteriza uma necessidade recente. Saviani (2008) nos diz que essa necessidade já era percebida e preconizada na fala de Comenius no século XVII, quando apresentou sua *Didática Magna*, mas é apenas no século XIX, após a Revolução Francesa que a formação de professores ganha espaço e é institucionalizada com o objetivo de garantir instrução popular, surgindo assim o processo de criação das Escolas Normais, modelo que se espalhou por vários países do mundo, inclusive o Brasil.

No Brasil, a formação de professores começa a ser pensada de uma forma mais organizada, após o período de Independência, que ainda de acordo com Saviani (2008, p. 143) é “[...] quando se cogita a organização da instrução popular”.

Neste trabalho não se objetiva o aprofundamento no histórico da formação de professores no Brasil, mas consideramos trazer à voga seus marcos principais a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) até os documentos mais recentes que se ocuparam de abordar essa questão como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014-2024), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Inicial e Continuada de Professores de n. 02 (BRASIL, 2015) e a BNC – Formação de Professores n. 02 (BRASIL, 2019).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) dedica 10 artigos à Educação (Artigos 204 a 214). Esses artigos são os responsáveis por nortear os desdobramentos destinados à melhoria da qualidade da educação no país, envolvendo todas as questões necessárias, que vão desde a responsabilização pela educação até a elaboração de planos voltados para a formação de professores com vistas a um desenvolvimento do ensino.

No que se refere à formação de professores, destaca-se o último artigo da Seção I (Da Educação) que compõe o Capítulo III (Da Educação, Da Cultura e Do Desporto) já com o texto modificado pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009. Assim temos no Art. 214,

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para

assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria na qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, p.125).

A inserção desse artigo na Constituição Federal (BRASIL, 1988) se traduz em um marco importante para a formação continuada dos professores. O artigo versa sobre a construção de um Plano Nacional de Educação com prazo de 10 anos para desenvolver a melhoria da qualidade da educação no país levando em consideração a educação atual (na época) e traçando metas para o desenvolvimento da qualidade do ensino no decênio subsequente.

Não podemos falar em melhoria da qualidade da educação sem investimentos na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada. Investimentos esses que se configuram em um ciclo que passa pela Educação Básica, Ensino Superior e continuada, e a atenção a esta questão fica evidente no item III do artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Nesta perspectiva, é sabido que após Constituição Federal (BRASIL, 1988), outros Planos Nacionais de Educação já foram aprovados no país, porém, abordaremos aqui o Plano Nacional de Educação – (BRASIL, 2014-2024) elaborado e implantado devido à exigência desta constituição no ano de 2014.

O Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014 – 2024) foi aprovado pela Lei Federal 13.005 (BRASIL, 2014). Ele é composto pelos objetivos traçados para que se alcance a tão falada qualidade na educação, além das diretrizes, metas e estratégias para esse fim a serem cumpridas em regime de colaboração entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal.

Das 20 Metas planejadas no PNE (BRASIL, 2014 – 2024) e de acordo com o objeto de estudo dessa pesquisa, podemos destacar as Metas 15 e 16 deste plano. Assim, a Meta 15 se preocupa com a formação inicial dos professores e visa garantir, em regime de colaboração entre as entidades educacionais organizadas como ANPE, ANPAE, FORUDIR dentre outras, que seja elaborada uma política de formação de professores que garanta que todos os professores e professoras da Educação Básica do país possuam formação específica de nível superior, obtidas em cursos de licenciatura na área de conhecimento que atuam.

A Meta 16 do PNE (BRASIL, 2014 – 2024) se refere mais especificamente à formação continuada dos professores, processo indispensável para o desenvolvimento da qualidade da educação. Assim, tal meta prevê que 50% dos professores da Educação Básica estejam formados em nível de pós-graduação até o último ano de vigência do referido PNE (BRASIL, 2014 – 2024), além de garantir a todos os profissionais desta modalidade de ensino, formação continuada em sua área de atuação, de acordo com as demandas e necessidades do seu contexto profissional.

As Metas 17 e 18 PNE (BRASIL, 2014 – 2024) não tratam diretamente sobre a formação de professores, mas podemos considerar relevante para esse fim também, visto que tratam sobre a valorização profissional e garantia de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública. Ora, é sabido que um ensino de qualidade perpassa também por esses direitos e que o professor, além de uma boa formação, precisa de vencimentos dignos à sua profissão e ao seu investimento na carreira profissional.

O PNE (BRASIL, 2014 – 2024) traz avanços para a educação em seu texto, no entanto, muitas lacunas ficaram durante os anos em que já vigorou, pois no próprio site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável por monitorar a evolução do cumprimento das metas, não encontramos grandes resultados. Observamos que nos últimos quatro anos o PNE foi esquecido e “engavetado” como se não fizesse mais parte das políticas públicas educacional. Não ouve mais questionamentos efetivos sobre o cumprimento ou não de suas metas.

De acordo com o pesquisador Saviani (2018) o PNE (BRASIL, 2014 – 2024) não passa de uma carta de intenções e que foi criada e esquecida, não passa de uma letra morta, pois não pesou grandes efeitos na política educacional e também na vida das instituições escolares.

Outra legislação importante, senão a mais importante para a formação de professores e para a educação em geral no cenário nacional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996) em seu Art. 62 se destaca na questão formação de professores, assim, temos em seu texto,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.36).

Mais especificamente sobre a formação continuada dos professores, ainda em relação ao Art. 62, no parágrafo único, temos, Parágrafo único,

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, p.34-35).

Percebemos neste fragmento um grande avanço quando a Lei LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996) garante a continuidade da formação profissional e também quando considera o local de trabalho um ambiente formador e não apenas as instituições externas a ele. Dessa forma, é lançado um novo olhar para a formação docente que ganha força para a valorização da formação continuada dos professores.

Após a aprovação da LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996), o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi pressionado a elaborar diretrizes para todos os níveis e etapas educacionais. De lá para cá, três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) foram aprovadas. A primeira foi aprovada em 2002, a segunda em 2015 e a terceira em 2019.

Fazendo uma comparação entre as duas últimas DCNs, vemos o retrocesso que a de BNC-Formação de Professores n. 02 (BRASIL, 2019) teve em relação a de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores n. 02 (BRASIL, 2015). As DCNs de 2015 foram instituídas pela Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2015) e se configuram como um grande avanço para a educação. Houve um grande debate envolvendo diversas áreas da sociedade que se organizaram e decidiram o que era considerado melhor para a educação a partir da aprovação dessas diretrizes. Assim, universidades, sindicatos, professores da educação básica entre outras entidades da educação participaram ativamente e puderam inserir no seu texto compreensões que já vinham sendo defendidas e reivindicadas sobre a qualidade da educação. Destacamos nessa Resolução o capítulo VI que dá atenção à formação continuada dos professores e o capítulo VII que trata da política de valorização dos professores da educação básica. Assim, as Diretrizes de n. 02 (BRASIL, 2015) são consideradas um avanço da educação, pois além de outros fatores,

[...] a proposta curricular para formação de professores rompe com a lógica das competências presentes no conjunto de diretrizes pós LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Trouxeram para o debate da formação de professores temas caros à profissão docente, como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p. 365).

Mesmo garantindo esses avanços, o governo do então presidente Michel Temer decidiu finalizar as DCN n. 02 (BRASIL, 2015) e aprovou novas, causando muita revolta naqueles que haviam participado da elaboração das diretrizes anteriores. As DCNs de 2019, instituídas pela Resolução CNE/CP n.2/2019 não contou com a participação popular e foi aprovada sem o conhecimento do povo. Ela tem como base um documento utilizado na Austrália, feito para aquela realidade de formação de professores. Ainda para as autoras acima citadas,

A Resolução CNE/CP n.2/2019 é um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p. 366-367).

Diante de muitas perdas para a educação com essa nova Resolução n. 02 (BRASIL,2019), é importante destacar que as diretrizes instituídas por ela, trata exclusivamente sobre a formação inicial dos professores e que a formação continuada é citada, porém sem grandes destaques, perdendo o apoio e relevância garantidos na diretriz antecessora. Assim, registramos uma perda

à formação continuada devido ao retrocesso dessas diretrizes, que vem impactar com proposições de uma formação mecânica e técnica.

É premente diante deste cenário de ataques à formação inicial e à formação continuada de professores. Não é por acaso que tivemos a aprovação, de forma impositiva, da Resolução 02 (BRASIL, 2019) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), bem como, recentemente, tramitou uma minuta de Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) que, praticamente sem discussão, já foi anunciada como aprovada.

Na análise da Resolução n. 02 (BRASIL, 2019), e da minuta da resolução da formação continuada de professoras, são vinculadas à Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica (BRASIL, 2017) e sua influência na formação dos professores. São estabelecidas três competências centrais: conhecimento profissional; prática profissional; e, engajamento profissional, que derivam uma ramificação de habilidades e de atitudes, esperadas que sejam trabalhadas no processo formativo de professores. Formação que se efetivará em detrimento das habilidades.

Nesse sentido, a formação oficializada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE há uma forte redução de uma formação plena dos professores, defendida pelo coletivo de professores-pesquisadores há décadas no Brasil, que constituem a posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Posição também distanciada da defesa das associações (ANPEd, ANFOPE etc.), parece estar voltada para uma racionalidade técnica e instrumental distanciada do desenvolvimento crítico, analítico e emancipador daqueles que assumirão as salas de aula. A discussão mais pontuada dos aspectos artísticos, culturais, políticos, gênero, etnia, da crítica às diferentes classes sociais, que fortaleceriam a leitura de mundo dos formandos nas licenciaturas, são praticamente desconsiderados dos princípios formativos de tais documentos aprovados pelo CNE.

## OLHARES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação está intrinsecamente relacionada à vida humana. O processo de humanização é sinônimo de aprendizagem proporcionada através do relacionamento com o outro, no contato com sua cultura, na troca de experiências realizadas em diversos contextos em que esse homem está inserido e, nesse processo contínuo, o homem se forma, se desenvolve e se transforma enquanto sujeito de sua história. Consideramos assim, que a aprendizagem vai além das informações obtidas em contextos escolares ou acadêmicos, a mesma consolida-se no dia-a-dia de cada pessoa e nas relações que ela estabelece no contexto social, educacional e formativo e

com os personagens que compõem o cotidiano. Para Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) “[...] formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a”.

Levando em consideração que a formação é parte do desenvolvimento humano, logo, ela também faz parte do desenvolvimento profissional desse homem. Assim, abordaremos a formação de professores, a partir da compreensão de sua importância enquanto um processo fundamental para o desenvolvimento destes profissionais.

Nesse sentido, a formação de professores não se finda na sua formação acadêmica inicial, pelo contrário. Isso pode ser configurado apenas como o início de sua formação. É no exercício de sua profissão que os professores se deparam com situações de ordens mais complexas que podem lhes incentivar a reflexão e buscar conhecimentos que visem atender às diversas demandas de ordem conceitual e/ou prática encontradas comumente nos contextos educacionais/formativos. A formação continuada é uma ação estruturante e fundamental nesse processo de resoluções de problemas vivenciados na prática educativa. Dessa forma:

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação (PRADA, FREITAS E FREITAS, 2010, p. 370).

A formação continuada de professores estimula o (re)conhecimento em sua identidade, tanto a respeito de questões específicas próprias do seu trabalho profissional como ainda da sua vida pessoal. É através do conhecimento que este profissional será capaz de pensar criticamente, aprimorando assim o que Paulo Freire (1989) chama de leitura de mundo. Através dessa leitura de mundo refinada através do conhecimento, o professor, ganha consciência de mundo e se entende como ser atuante, protagonista de sua própria história, num processo de ajuda mútua com os demais sujeitos de seus convívios, entre eles a comunidade escolar a que pertence, fazendo valer a tão célebre frase freireana: “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29).

Dessa maneira, a busca por essa liberdade perpassa por estabelecer uma relação dialógica com os sujeitos que compõem os amplos contextos de atuação profissional dos professores. Esse desenvolvimento profissional é consolidado através de um processo contínuo de diálogo e reflexão e deve ser inerente ao seu próprio cotidiano. Assim, aponta-se como pilar o caráter contínuo em que a formação docente deve se inscrever, visto que sem continuidade as percepções do cotidiano e de seus desafios, correm o risco de permanecer incólumes.

No entanto, cabe ressaltar que comumente a formação continuada de professores é resumida a cursos, palestras, reuniões e acredita-se que ela finda com o término dessas práticas. No entanto, há de se problematizar em que medida essas atividades formativas se constituem enquanto procedimentos para informação, ou se seriam apenas veículos norteadores de aprendizagens, pois, enquanto processo, a formação se dá de forma contínua e progressiva, assim,

É preciso ficar claro que a formação docente é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ainda há a necessidade de destacar que o exercício da docência envolve saberes construídos nos espaços da experiência (VEIGA, 2008, p. 19 - 20).

Nesta perspectiva, a autora supracitada nos confirma a importância da formação continuada *in lócus* profissional do professor. O território da escola é um contexto fértil de demandas que favorecem a aprendizagem e o aperfeiçoamento profissional dos profissionais envolvidos no processo, tão importante e significativo quanto a formação inicial do professor. É quando este profissional conflitua seus conhecimentos teóricos com a realidade prática, de forma individual ou principalmente coletiva, o que lhe permite refletir, buscar conhecimentos e dialogar novamente no intuito de buscar estratégias para contribuir com as demandas que se apresentam em seu cotidiano. Em resumo, põe em prática a tríade ação-reflexão-ação.

O trabalho coletivo é uma prática essencial no processo de formação continuada dos professores de uma escola. Entendemos que é na coletividade que o interesse pela transformação e, sobretudo, sua busca pode emergir e fortalecer. Sobre isso, acordamos que,

Tornar-se professor – para nos servimos do célebre título de Carl Rogers, Torna-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, apoio e a colaboração dos outros professores (NÓVOA, 2019, p. 6).

Desta forma, a formação continuada realizado na escola deve partir das necessidades do coletivo, para que esse trabalho tenha significado e relevância social no intuito de transformar uma realidade que pode não estar favorável ou encontrar desafios nos processos educativos.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que se conseguiu muitas conquistas e avanços na educação tanto a nível de concepções epistemológicas, quanto referente à base legal após a Constituição Federal (BRASIL, 1988), especialmente no que tange a formação de professores, embora tenhamos alguns retrocessos desde 2016 como já fora abordado, porém, essa evolução ainda pode ser considerada tímida quando se fala de prática pedagógica.

Observamos que muitas escolas ainda não organizam e efetivam formação continuada *in lócus*, o que vai à contramão de um desenvolvimento profissional que tem nesse espaço um local privilegiado de formação. Em outras escolas, as formações são oferecidas de forma vertical, tendo

o coordenador pedagógico como o profissional transmissor do conhecimento com pautas formativas nem sempre relevantes para a realidade daqueles profissionais no momento. Sabe-se que a formação continuada é muito mais significativa se partir dos interesses do professor e de questões tensionadas no contexto escolar, por isso, levar essas informações em consideração é incentivar um maior engajamento da equipe e tentar desenvolver ainda mais o pensamento crítico-reflexivo nesses profissionais.

## PRÁTICAS CRÍTICO-REFLEXIVAS A PARTIR DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS

A reflexão começa a se popularizar nos debates sobre formação de professores no Brasil, a partir dos estudos de autores estrangeiros na década de 1990, embasados nos estudos de John Dewey, precursor dessa ideia. Dewey já tinha espaço na educação brasileira quando em um primeiro momento, através do seu ex-aluno e grande nome da educação no Brasil, Anísio Teixeira, norteou as ideias do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932 e mais tarde traz abordagens sobre o pensamento reflexivo:

Na primeira fase da influência de Dewey na educação brasileira se acentua mais o aspecto político, na tentativa de formação de uma escola pública e laica para o Brasil. Já na segunda fase, o educador norte-americano aparece atrelado à formação de professores, em especial com o conceito de Professor Reflexivo difundido por autores como Antônio Nóvoa (1999), Donald Schon (1992) e Peter Maclaren (1997), entre outros. São autores estrangeiros que trazem Dewey novamente para o Brasil a partir da área de formação de professores (MARTINELLI, SOUZA, 2009, p. 10763).

Na década de 1990, o aspecto pedagógico do pensamento deweyano se destaca em relação ao aspecto político que antes se sobressaiu no país sendo amplamente seguido por uma corrente de pensadores. Dewey (1953) aponta perspectivas para o debate sobre a formação de professores no intuito de desenvolver práticas pedagógicas reflexivas. Nesse sentido ele concebe que,

O pensamento reflexivo faz um activo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efectuado à luz dos argumentos que apoiam a estas e das conclusões que as mesmas chegam. (...) para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário (DEWEY, 1953, p. 8 apud MARTINELLI, SOUZA, 2009, p. 10770).

É nesse esforço consciente, voluntário e organizado que o pensamento reflexivo se diferencia dos demais. Esta concepção nos ajuda a compreender que diferente do pensamento vazio, sem criticidade, sem intencionalidade, o pensamento reflexivo exige investigação, planejamento, tomadas de decisão que levam o professor a um estado de constante inquietação diante de situações que, sem esse pensamento, ele poderia simplesmente aceitar e reproduzir.

Durante muito tempo (e ainda nos dias atuais), os professores recebiam formações para atuarem nas escolas como os detentores do saber, como aquele profissional incontestável que

tinha em sua prática pedagógica a função de transmitir conhecimentos prontos e acabamos para os alunos, sem ter a preocupação com os avanços ou retrocessos da educação que poderiam estar relacionadas a essa prática reprodutivista.

É na contramão dessa prática pedagógica que não se preocupa com as demandas inerentes ao contexto educacional, sobretudo aquelas que são encontradas no local de trabalho, que a formação crítico-reflexiva do professor deve surgir. Embora esse professor não tenha recebido em sua formação inicial uma base reflexiva concreta, que o auxiliasse a enfrentar demandas em seu contexto de trabalho no sentido de pensar criticamente sobre os desafios que cercam a sua realidade, podendo fazer reflexões e inferências que de fato resultem em ações transformadoras, no espaço escolar, a formação continuada pode se apresentar como uma aliada para o seu aprimoramento profissional. Corroborando com essa perspectiva, Alarcão (2003, p.41), afirma que “[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Cada vez mais os professores, reflexos do sistema de ensino vêm tentando superar essas concepções de meros transmissores de conteúdos, principalmente após o aparecimento do termo “professor reflexivo”. É importante salientar ainda, que esse termo carrega os ideais oriundos da (re)abertura da democracia de ondeurgia por um novo modelo educacional que atendesse as demandas da proposta neoliberal ascendente. As políticas educacionais internacionais que tinham sua base centrada no modelo neoliberal dão sustentação aos documentos produzidos pelo Banco Mundial como o,

Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1997 e outras agências multilaterais como OIT, UNESCO, UNICEF, determinando a direção da educação dos países periféricos, entre eles o Brasil, para atender as constantes necessidades de recomposição do capital sobre o trabalho. Esta perspectiva volta-se à formação da força de trabalho necessária à sociedade regida pelo capital, fundamentada na Teoria do Capital Humano (MARTINELLI, SOUZA, 2009, p. 10768).

Observa-se que no Brasil, a proposta do Banco Mundial foi seguida de forma literal e pode ser encontrada em documentos oficiais do país a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, inclusive na LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica n. 02 (BRASIL, 2001). Portanto, é assim que o conceito de “professor reflexivo” chega ao país como uma nova forma de mudança no contexto educacional.

Nesta dimensão, os cursos de formação de professores, adaptando-se à nova política educacional, trataram de incorporar aos seus currículos as mudanças determinadas por ela, inclusive a adoção dos termos *professor reflexivo* e *práticas reflexivas* que surgiam no cenário

nacional quase como uma determinação e comprovação de qualidade daquele curso ou daquele profissional.

Diante dessa explosão do termo reflexão na educação, Zeichner (2008), diz que a reflexão na docência se tornou uma espécie de modismo, mas que nem sempre essa reflexão preconizada pelos professores condiz com a essência do termo reflexão. O autor ressalva que:

Mesmo quando a “reflexão” é utilizada como veículo para o desenvolvimento real dos professores, ela é vista como um fim em si mesmo, desconectado de questões mais amplas sobre a educação em sociedades democráticas. Geralmente, afirma-se ou assume-se que se professores refletirem sobre o que fazem, eles necessariamente serão melhores profissionais (ZEICHNER, 2008, p. 545).

Assim, o autor supracitado considera importante analisar que o professor reflexivo não é aquele que busca apenas refletir sobre sua prática para tentar aprimorá-la, mas sim, aquele que reflete sobre suas ações com intencionalidade e objetiva mudanças, a emancipação social, tendo a justiça social como fundamento de sua práxis, pois a reflexão se constitui enquanto um ato político, assim como defende que a reflexão deve ser trabalhada nos cursos de formação de professores. Não se deve apenas dizer que o professor é um profissional reflexivo, visto que isso por si só não transforma, mas ensiná-lo a refletir. Assim, ele defende que é “[...] importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como (ZEICHNER, 2008, p. 545)”.

Considerando os apontamentos de Zeichner (2008), para se trabalhar a reflexão docente como foco na luta por justiça social, os professores precisam, além dos conhecimentos necessários para ensinar os conteúdos e de todo conhecimento pedagógico, ter didática adequada para o exercício da docência, descartando o modelo transmissivo de ensino, que promove a memorização, além de saber tomar decisões com maior consciência das consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter, uma vez que as ações dos professores na escola são políticas e eles precisam ter consciência disso, para assim contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e decente para os filhos de todos.

## METODOLOGIA

O presente estudo foi elaborado através de pesquisa bibliográfica objetivando ampliar o conhecimento sobre o tema e assegurar a análise dos dados coletados por meio de aplicação de questionário *online* utilizando a ferramenta *Google Forms* e enviado via *Whatsapp* para os participantes.

Gil (2008, p.50) diz que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Concordando com o referido autor, Oliveira (2008, p. 69) acrescenta que “[...] a principal finalidade da pesquisa

bibliográfica é levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo”.

Neste estudo, seguimos a pesquisa descritiva com abordagem de natureza qualitativa, que quando utilizada na pesquisa possibilita uma maior abrangência em relação à compreensão do objeto de estudo em questão.

A formação de professores é um assunto que vem sendo bastante abordado e já conta com muitas publicações entre livros, artigos etc., assim, buscou-se analisar nessas bibliografias, aquelas que abordam, sobretudo, a formação crítico-reflexiva dos professores, objeto de estudo desse trabalho.

Para isso, elaborou-se um questionário semiestruturado contendo 18 (dezoito) questões, sendo as 8 (oito) primeiras questões destinadas às perguntas de nível pessoal com o intuito de conhecer um pouco da realidade profissional do participante e as outras 10 (dez) questões foram formuladas para responder o objeto de estudo desta pesquisa. Dessas 10 (dez) questões, 5 (cinco) eram perguntas abertas e 5 (cinco) fechadas.

Contou-se com um universo de 10 participantes, os quais professores da Educação Básica oriundos da rede pública municipal de São Luís – MA, obtendo-se resposta do quantitativo exato dos colaboradores.

## ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS DA PESQUISA

Para análise dos dados, a presente pesquisa contou com a devolutiva dos 10 questionários enviados, ou seja, todos os professores selecionados para participar da pesquisa responderam ao solicitado, resultando em um total de 100% de participação.

Sobre as 8 primeiras questões referentes às informações profissionais dos participantes que nos ajudam a caracterizar esses sujeitos, constatou-se que 100% deles são graduados/licenciados, sendo 2 em Geografia, 1 em Letras e os demais, 7 em Pedagogia. Para manter o sigilo dos participantes optamos por renomeá-los com letras do alfabeto, assim, os professores receberam as letras em ordem alfabética de acordo com a ordem de recebimento dos questionários respondidos.

Dessa forma, perguntados sobre a existência de pós-graduação em seus currículos, obtivemos dos professores as seguintes respostas: 62,5% possuem especialização já concluída, 12,5% estão em fase de conclusão de suas especializações e 25% relataram que não possuem nenhum tipo de pós-graduação. As seções mestrado e doutorado não obtiveram respostas.

Sobre o tempo de experiência na docência questionado no item 5, 12,5% possuem de 1 a 5 anos de experiência, 12,5% de 5,1 a 10 anos, 25% de 10,1 a 15 anos, 25% de 15,1 a 20 anos e 25% afirmam ter de 20,1 a 25 anos de experiência como professores.

Em relação às áreas em que esses sujeitos atuam em sua profissão docente, 62,5% estão desempenhando suas funções no Ensino Fundamental Anos Iniciais, 25% no Ensino Fundamental Anos Finais e 12,5% na Educação Infantil. 100% dos participantes tem vínculo profissional apenas com a rede pública municipal de ensino de São Luís, dos quais 87,5% se declaram do sexo feminino e 12,5% do sexo masculino.

Tendo exposto a caracterização dos sujeitos que integraram esse estudo, faz-se necessário agora analisar os dados referentes ao objeto estudado. A formação de professores, sobretudo a formação crítico-reflexiva desses profissionais foi o que se pretendeu analisar a partir das últimas 10 questões integrantes do questionário. Analisamos os discursos dos participantes a partir dos autores que dialogam com essa temática. Dessa forma, ao serem questionados sobre suas concepções sobre formação de professores, obtivemos respostas semelhantes, nas quais houve 6 incidências relacionando à prática pedagógica, como na resposta da **Professora G**: “qualificação da prática”; 2 incidências que relacionam a formação à aquisição de conhecimentos como diz a Professora E: “Algo que se refere a formar e contribui para a aquisição de conhecimentos ao longo da vida profissional docente”; e 2 as quais estabelecem vínculo com habilidades adquiridas, como relata a **Professora F**: “É adquirir habilidades para desempenhar a docência e assim possibilitar que o aluno alcance o seu projeto de vida”.

É sabido que a formação de professores não se finda com a formação inicial, pelo contrário, ela é progressiva, contínua e, por tanto, está relacionada a todos os aspectos que se refere ao percurso de desenvolvimento do professor em sua profissão. Assim, consideram-se válidas as respostas delineadas pelos participantes, visto que, como nos mostra Prada,

A formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias dos seres integrais e autores de sua própria formação. [...] a construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações (PRADA, 2010, p. 370).

O item seguinte questionava sobre a importância da formação continuada para os participantes e obteve-se um percentual de 100% de respostas positivas, ou seja, os participantes declaram ser a formação continuada importante para sua profissão. Ao justificar essa resposta, as seguintes incidências foram observadas: Ressignificação de saberes (5): “Aprender é sempre importante. Passar constantemente pelas formações continuadas ajuda a ressignificar saberes e abrir a mente a novas possibilidades (Professora E)”; adequação entre teoria e prática (2): “Através das formações continuadas aprendemos como adequar a teoria à prática para melhor aprendizagem do nosso aluno, pois a educação está em constante mudança (Professora B)”; consonância com as alterações da sociedade e suas relações sociais (1): “A sociedade fica mais complexa a cada dia e as relações sociais se alteram. Dessa forma, há a necessidade da

comunidade docente estar sempre acompanhando as alterações sociais (Professor A)”; e a importância da reflexão sobre a prática e do diálogo com seus pares (2): “A formação continuada é muito importante para a formação docente, pois aquele que se propõe a atuar na educação necessita constantemente refletir sobre a prática, dialogar com seus pares e analisar as proposições que compõem a sua realidade (Professora C)”.

Dando continuidade à investigação, perguntamos se a escola, local de trabalho dos participantes disponibiliza espaços de formação continuada para os professores e ainda, se em caso positivo, as formações oferecidas eram relevantes para a atuação profissional de cada um. Dessa forma, com exceção de uma opção negativa, todos os outros participantes relataram que sim, que há esse espaço de formação dentro dos seus contextos de trabalho e justificaram a relevância das formações para suas atuações profissionais de formas diversas como “relevantes para a prática do dia a dia”, “importância do diálogo e reflexão entre os pares”, “alinhamento com a área de atuação”, e ainda duas respostas chamam atenção ao relatarem que as formações são repetitivas e que nem sempre são relevantes para o dia a dia desses professores. O que se contrapõe ao que Candau (2003) afirma sobre a formação continuada de professores em seu ambiente de trabalho, como podemos observar:

[...] considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser a afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e as pesquisas são cada vez mais confluentes que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 2003, p. 57).

A frequência da formação continuada dentro do espaço escolar também configura um fator importante para que se tenha uma continuidade, avaliação e reflexão do que está se pretendendo trabalhar. Dessa forma, dos participantes que relataram haver formações continuadas em seus ambientes de trabalho, 25% afirmaram que acontecem mensalmente, 37,5% semestralmente e 37,5% afirmaram não haver uma periodicidade definida, acontecendo de forma aleatória.

Os temas das formações continuadas devem partir das situações vivenciadas na escola pelos professores e demais atores desse ambiente. Assim, como nos alicerçou Candau (2003) anteriormente, uma prática coletiva, em um espaço de reflexão coletivo possibilita um maior resultado diante do que se pretende atingir. Assim, ao serem perguntados se participam da escolha dos temas a serem abordados nas formações continuadas, 25% dos professores responderam que sim, 25% responderam que não e 50% afirmaram que as vezes são consultados acerca dos temas.

A busca pelo conhecimento deve ser contínua. Cursos, palestras, *wokshopp*s, são tipos de formações que complementam a formação inicial dos professores e são oferecidos com muita frequência de forma paga ou gratuita. Perguntados se buscam esse tipo de formação fora da escola objetivando melhorar suas práticas, 100% dos participantes disseram que sim. Importante salientar que essas formações quando desconectadas dos anseios que urgem no ambiente escolar, pouco interferem nas reais perspectivas que se deve ter de uma formação continuada, que é a de mudança, transformação social e emancipação. Isso quer dizer que não é interessante, por mais atrativo que seja, buscar um curso por mero interesse no certificado, se ele não acrescenta em sua vida profissional e/ou social trazendo um aporte teórico que objetive a formação de professores reflexivos. O objetivo maior deve ser o da reflexão crítica sobre a prática pedagógica que irá desencadear novas ações para que assim esse professor possa intervir em seu contexto de trabalho.

Na questão subsequente, os professores foram questionados a respeito de seus conhecimentos sobre a tríade ação-reflexão-ação. Esse termo ganhou espaço na educação brasileira a partir do conceito de professor reflexivo vinculado ao trabalho de Schon (1983) que tinha o objetivo de valorizar os saberes profissionais dos professores a partir de suas vivências, o que desencadeou um novo olhar acerca da formação de professores no país. Assim, obtivemos respostas semelhantes de 100% dos participantes, todos relacionando a tríade ação-reflexão-ação com a revisão de suas práticas, buscando refletir e encontrar estratégias para uma prática ainda mais significativa para aquela ação. Dessa forma, podemos destacar as falas das seguintes participantes: “Que é preciso agir, depois refletir sobre os resultados dessa ação e, em seguida, replanejar para tornar agir com base nos resultados obtidos (Professora F)”; “Na minha concepção é repensar a prática. É tentar agir sempre de uma forma melhor, considerando a sua ação inicial (Professora E)”. Schon (1983) desenvolveu o conceito de “reflexão na ação”, o qual vai ao encontro das respostas dos participantes, quando Campos e Pessoa (1998) relatam que:

Para Schon, a reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa – para refletir – em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente (CAMPOS, PESSOA, 1998, p. 197).

Dessa forma, podemos sim relacionar a ação-reflexão-ação com a prática profissional, visto que, é uma forma de se pensar o presente, de adquirir determinado conhecimento que irá favorecer o professor a encontrar soluções para desafios advindos do ambiente de trabalho. No entanto, não se deve cair no modismo de se dizer professor reflexivo como uma estratégia de autovalorização (Zeichner, 2008), se de fato, não se apresenta como tal. A busca por uma formação imbricada no conhecimento que almeje ao professor e aos seus alunos uma possibilidade de emancipação e luta por justiça social é o que se espera de um professor reflexivo através de suas ações. Sabendo disso, perguntou-se aos participantes o que seria um professor

reflexivo e 100% deles responderam que é aquele que reflete sobre suas ações com intenção de mudança e justiça social, concordando assim com o que nos diz Zeichner (2008).

Pra finalizar o questionário, perguntamos que implicações as reflexões desse professor reflexivo trazem para a sua prática profissional e sua vida social em geral. O quadro a seguir traz as principais respostas obtidas na questão. Assim:

**QUADRO 1.** Implicações das reflexões para a prática profissional e vida pessoal dos professores.

Respostas	Incidências
<ul style="list-style-type: none"> <li>Impactar na vida do aluno contribuindo para que este se torne um cidadão de bem.</li> </ul> <p>“O professor reflexivo analisa de que forma a sua intervenção irá impactar na vida do aluno e contribuir para que o aluno se torne um cidadão de bem (Professor A)”.</p>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Formar e transformar vidas.</li> </ul> <p>“O professor tem um papel muito importante na sociedade, ele precisa estar sempre refletindo sobre suas práticas em sala de aula, pois ele é um formador de ideias e transformador de vidas. O professor é uma pessoa em tempo integral e não apenas na sala de aula (Professora B)”.</p>	6
<ul style="list-style-type: none"> <li>Provocar inquietações.</li> </ul> <p>“As reflexões são a princípio inquietações. Elas, com estudos de diferentes assuntos, com análises de variáveis da realidade concreta, com diálogos entre pares e com as revisitações do próprio percurso até o momento; no fim, segue-se um caminho de afeto, do verbo afetar (Professora C)”.</p>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sair do terreno do “achismo” e do “senso comum”.</li> </ul> <p>“O ato de refletir deve ser diário. Precisamos sempre pensar os objetivos das nossas intervenções pedagógicas. Quando não há esse exercício de se questionar, entramos no perigoso terreno do ‘achismo’ do ‘senso comum’ (Professora H)”.</p>	1

Fonte: (NASCIMENTO *et al* 2022).

Podemos constatar que a prática reflexiva promove uma série de mudanças no perfil do professor, o que lhe permite identificar a atual situação de seu contexto e sua prática como docente e traçar estratégias de mudança quando for necessário. Vemos então a relevância do ato de refletir, e de modo especial de ser e agir criticamente, de ser um profissional reflexivo e crítico dentro do seu contexto de trabalho, exercendo um papel transformador na construção de uma educação emancipadora. Assim como os participantes relataram, já nos afirmava Paulo Freire (2010, p. 39) ao dizer que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a pesquisa buscou analisar o discurso docente de professores que atuam na Educação Básica da rede pública municipal de São Luís – MA, acerca de seus conhecimentos

sobre uma reflexão crítica e emancipadora que promova mudança nas suas práticas profissionais, tendo a formação continuada uma base propulsora para isso.

Realizou-se pesquisa bibliográfica e questionário via *Google Forms* enviado através do aplicativo *Whatsapp* para os professores participantes da pesquisa com o objetivo de obter informações que delineassem o objeto estudado sondando como a reflexão é revelada na prática.

Constatou-se, assim, de acordo com os resultados, que os professores, através de seus discursos, admitem a importância dessa reflexão crítico-emancipadora nas suas práticas profissionais, no entanto, pode-se perceber que nas escolas essa vertente ainda não conta com uma efetiva aplicação nas formações continuadas, visto que, entre outras coisas, a escolha dos temas das formações ainda é, em sua maioria, verticalizada.

É válido ressaltar que de acordo com Zeichner (2008), muitos professores costumam se autodenominar reflexivos sendo influenciados por uma pressão que se estabeleceu na educação sob o julgamento do professor não parecer um bom profissional, o que acaba trazendo à tona uma espécie de modismo acerca desse conceito. Não foi objetivo deste trabalho julgar os professores enquanto a isso, confrontando discursos e práticas e, assim, dando-lhes sentenças de certo ou errado, mas analisar nesse discurso suas concepções sobre formação crítico-reflexiva e as implicações para a sua prática. Assim, as informações obtidas satisfizeram os objetivos traçados nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394**. Brasília: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 18/09/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18/09/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: nº 13.005/14**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18/09/2021.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. **Formação Inicial Reflexiva de Professores de Ciências e Biologia: limites e possibilidades de uma proposta**. IN: Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Burgos, Espanha, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Formação Continuada de Professores: tendências atuais**. In: \_\_\_\_\_. **MAGISTÉRIO: construção cotidiana**. – Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato De Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GONÇALVEZ, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, i.2, n.4, p. 360-379, ANFOPE, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>. Acesso em: 13/09/2020.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; SOUZA, Rodrigo Augusto de. **John Dewey e a Formação de Professores**: aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, 2009. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2600\\_1488.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2600_1488.pdf). Acesso em 23/09/2021.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n.3, e84910, 2019.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado, et al. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, mai/ago. 2010.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado; FREITAS, Cinara Aline; FREITAS, Thaís Campos. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n.30, p. 367-387, maio/ago. Curitiba, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Anpae, Caxambu, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Autores Associados, Campinas, 2018.

SHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. Docência como Atividade Profissional. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'AVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

ZEICHNER, M. Kenneth. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Porto Alegre, 2008. Tradução e revisão técnica: Júlio Emílio Diniz Pereira.