

**AUTO(FORMAÇÃO) CONTINUADA DE PROFESSORES:
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS**

Juliana Leal Facundes (UFNT)

Juliana_facundes@hotmail.com

Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFNT)

milianevieira@mail.uft.edu.br

RESUMO

Em um período em que o ensinar não implica apenas transmitir conhecimento, mas compartilhar valores e formar cidadãos sociais crítico-reflexivos, se torna de suma importância por parte do professor a busca constante por aperfeiçoamento pessoal e profissional. Motivado por interesses pessoais, por ascensão na carreira, e ainda por sua identidade, o professor vivencia uma série de desafios nos processos (auto)formativos em que se engaja. O presente artigo aborda os benefícios da participação em atividades de desenvolvimento profissional contínuo, bem como os desafios e percalços vivenciados pelo docente ao longo de seu caminho em busca de autoformação e formação continuada à luz de teorias sobre o desenvolvimento profissional e da construção da identidade. As discussões desta escrita se pautam em Batista, Feltrin e Becker (2019), Celani (2009), Libâneo (2004) e Wenger (1998).

Palavras-chave:

Autoformação. Formação continuada. Identidade do professor

ABSTRACT

In a period in which teaching does not only imply transmitting knowledge, but sharing values and forming critical-reflective social citizens, the teacher's constant search for personal and professional improvement becomes of paramount importance. Driven by personal interests, career progression, and also by his identity, the teacher experiences a series of challenges in the (self)formative processes in which he engages. This article addresses the benefits of participation in continuous professional development activities, as well as the challenges and mishaps experienced by teachers along their path in search of self-formation and continuing education in the light of theories about professional development and identity construction. The discussions of this writing are based on Batista, Feltrin e Becker (2019), Celani (2009), Libâneo (2004) and Wenger (1998).

Keywords:

Continuing Education. Self-education. Teacher identity

1. Introdução

Muito se discute, principalmente no contexto do ensino público, a necessidade do professor de acompanhar as mudanças sociais e seu

contexto de ensino e, nesse sentido, de conhecer diferentes abordagens para melhor produzir e adequar a sua própria e desenvolver materiais para que suas aulas se tornem mais dinâmicas e contribuam para uma aprendizagem mais efetiva. Esse processo, no entanto, demanda uma atitude reflexiva acerca de si mesmo e de sua prática pedagógica.

Isso, no entanto, é algo mais complexo do que se imagina, já que cada professor possui uma abordagem de ensino e uma identidade, formadas a partir de crenças, ideais e valores nos quais ele acredita. Exigir do professor uma mudança de pensamento e de ações a exemplo do que ocorre comumente no início de cada ano letivo em formações continuadas oferecidas pela escola, é resumir a algo simples todo o complexo processo de ensino e aprendizagem e de formação do professor.

Em um estudo sobre métodos de ensino de línguas, Lopes, Salles e Pallú (2018) abordam que, inicialmente o processo de ensino e aprendizagem não pode ser reduzido a apenas um método ou uma abordagem. Segundo os autores, é necessário refletir constantemente sobre nossas ações, dentro e fora dos muros escolares, e nos tornarmos profissionais em formação contínua, capazes de identificar os princípios que regem tais métodos/abordagens, reconhecendo quais destes são coerentes com o contexto e com a realidade do aluno, a partir do conhecimento teórico.

Essa necessidade de reflexão é necessária pois se entende que o professor necessita adotar uma postura ativa diante de sua prática docente, adotando um método próprio adequado à realidade local “e estar a par dos fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, linguísticos e tecnológicos, compreendo-os e refletindo sobre, ou seja, formando-se crítico-reflexivamente, transformando sua prática e tornando-se, pois, um professor-pesquisador” (LOPES; SALLES; PALLÚ, 2018, p. 290). Pensamento semelhante é o de Celani (2009) quando afirma que o docente precisa estar preparado para se enxergar e atuar como um pesquisador da própria prática. Para que isso se torne uma realidade, é importante a busca constante por desenvolvimento profissional.

Diante desse contexto, o presente texto propõe uma discussão acerca da importância e dos benefícios da participação em processos de desenvolvimento profissional, como a autoformação e a formação continuada, e como essa busca é moldada e molda a identidade profissional do professor. Propõe-se ainda um debate acerca dos desafios vivenciados por docentes em contextos de (auto)formação, e de possíveis soluções a situações como a falta de investimento em formações, de apoio das instituições,

e de tempo e de motivação por parte do professor para se engajar em tais atividades. A fundamentação teórica se pauta em Feltrin e Becker (2019), Celani (2009), Libâneo (2004) e Wenger (1998).

2. Os benefícios da autoformação e da formação continuada

O engajamento em formação continuada e em autoformação traz inúmeras vantagens para o aspecto pessoal quanto também profissional do professor: além da especialização em um campo do saber, a participação em formações acarreta múltiplas e amplas visões de mundo e de pensamento, além de uma maior dinamicidade de ideias. Ou seja, investir em atividades de desenvolvimento profissional contínuo pode impactar a construção da identidade do professor e no seu papel de agente tomador de decisões.

Na mesma linha, Yazan (2018) traz a autoformação como um conjunto de esforços do professor como agente para construir suas pedagogias e práticas de formação docente com o propósito de se tornar o tipo de educador que deseja se tornar. Definir a autoformação através das lentes da identidade e do agenciamento ressalta o poder do professor para mapear suas rotas de construção de identidade e reivindicar o domínio de seu crescimento profissional contínuo.

Batista, Feltrin e Becker (2019) acrescentam a esse pensamento que

A autoformação docente pressupõe um processo de busca por conhecimentos e estratégias pedagógicas que visem responder as inquietações próprias do professor a partir dos desafios que ele encontra durante a sua trajetória profissional e pessoal, por meio das vivências e experiências cotidianas, com base nas necessidades formativas e em suas concepções ideológicas, epistemológicas e metodológicas construídas por meio da reflexão sobre a práxis pedagógica. (BATISTA; FELTRIN; BECKER, 2019, p. 217)

Em outras palavras, o autoformar-se é uma iniciativa do próprio professor em refletir sobre sua prática, desenvolver o desejo de aprender mais e se engajar em processos formativos. Yazan (2018) acrescenta que a autoformação requer do professor a consciência individual de sua própria identidade e o grau de agenciamento que eles podem garantir na construção dessa identidade.

A formação continuada, por outro lado, consiste em ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com eficiência seu trabalho e se desenvolvam pessoal e profissionalmente. Ela leva ao exercício de práticas reflexivas, ajudando os professores a

tomarem consciência delas, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las (Cf. LIBÂNEO, 2004).

Libâneo (2004) propõe uma visão de formação continuada que enxerga o professor como intelectual crítico-reflexivo, pesquisador e produtor de conhecimentos, que participa ativamente na organização e gestão da escola; na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social; torna-se investigador de suas práticas; trabalha em grupo e participa da tomada de decisões nas várias atividades da escola.

Sobre a formação continuada no Brasil, Romanowski e Martins (2010) asseveram que ela constitui um dos elementos constituintes do desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa a formação inicial e se torna condição de acesso para níveis mais elevados na carreira docente. Para os professores com formação inicial concluída, a formação continuada visa diferentes objetivos: suprimento, atualização, treinamento, aprofundamento, pesquisa. Libâneo (2004) complementa que quando a formação continuada ocorre na escola, ela pode assumir diversas formas, tais como cursos, congressos seminários de estudo, reunião pedagógica, encontros com a Coordenação Pedagógica, estudos individuais.

Atividades voltadas ao desenvolvimento profissional podem ser oferecidas por terceiros ou acontecer por iniciativa do professor, de forma independente. Sobre as motivações que levam as escolas a oferecerem formações aos professores, por exemplo, Romanowski e Martins (2010) afirmam que

[...] os sistemas de ensino, por exigência legal inclusa nas avaliações de credenciamento institucional, por necessidade do atual contexto sócio histórico, por exigências da competitividade de mercado, e mesmo por compromisso com a melhoria do estatuto da formação docente e a consequente melhoria da prática pedagógica, ofertam aos seus professores palestras e cursos, no início e durante o ano letivo. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 296)

No entanto, os autores ressaltam que as formações promovidas, de modo geral, apresentam uma “contribuição restrita na atualização dos professores em relação aos conhecimentos específicos; a maioria delas versa sobre questões pedagógicas genéricas e não diretamente relacionadas a problemas do ensino médio” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 294).

Outra fonte motivadora da busca por (auto)formações é o desejo por uma profissionalização, que engloba, segundo Libâneo (2004), formação inicial e continuada, nas quais o professor aprende e aperfeiçoa

competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as responsabilidades da profissão; e condições de trabalho, que inclui recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão.

Nesse sentido, um professor que acredita ter tido uma fraca formação inicial pode estudar mais, investir em sua formação continuada, lutar por melhores salários. Pode, ainda, mudar suas atitudes, suas crenças, seus valores em relação à prática pedagógica, o que pode levá-lo, a buscar melhor qualificação (Cf. LIBÂNEO, 2004).

Batista, Feltrin e Becker (2019) trazendo a figura do professor como um ser dotado de vontade e subjetividade, abordam a importância de a escola reconhecer o professor como sujeito de vontades. Os autores abordam a necessidade de valorização das formações específicas que cada professor deseja realizar.

Nesse sentido, quando a busca por desenvolvimento profissional parte do professor, geralmente ele encontra falta de apoio e por vezes, resistência da escola em apoiá-lo, principalmente quando a sua participação em tais atividades significa se ausentar de suas atividades escolares.

Dentro dessa conjectura, não se deve associar a autoformação docente a programas governamentais obrigatórios de formação que nem sempre estão relacionados aos desejos e necessidades dos professores. É preciso também valorizar e respeitar as iniciativas e as buscas pessoais dos docentes por cursos de formação continuada, eventos, cursos de pós-graduação e complementações pedagógicas, não somente as ofertadas pelas redes de ensino (Cf. BATISTA; FELTRIN; BECKER, 2019)

Libâneo (2004) defende que

As necessidades, as experiências subjetivas, as perspectivas dos professores, afetam seu desempenho profissional, seu envolvimento com o trabalho. Essas características provêm das crenças, valores, significados, modos de pensar que vão se formando na vivência da cultura dos grupos dos quais fazem parte e se expressam em comportamentos e modos de agir. Isso significa que as próprias formas de organização da escola não só têm a ver com esses comportamentos como a própria escola vai formando uma cultura própria a partir desses comportamentos. (LIBÂNEO, 2004, p. 196)

Subentende-se que engajamentos em processos de (auto)formação também podem ser influenciados e motivados pela identidade do professor, uma vez que a identidade não é apenas moldada, mas ela também molda a participação do professor em tais atividades (Cf. TRENT, LIM,

2010).

Um dos precursores do estudo acerca da identidade é Wenger (1998), traça uma conexão entre identidade e prática, ao afirmar que nós nos definimos a partir da forma como experienciamos nossos “eus” através da participação e interação com as pessoas de uma comunidade. A identidade seria, nesse sentido, uma experiência negociada que se constrói em atividades práticas.

O autor defende ainda que a identidade que engloba todas as nossas experiências de pertencimento em sociedade e como uma trajetória de aprendizagem, construída através do tempo, por experiências passadas e planos futuros. Ela incorpora o passado e o futuro na experiência do presente. A visão de Wenger (1998) é a de uma identidade que é temporal, e cujo trabalho de construção é constante, ocorrendo em contextos sociais pelo esforço tanto individual quanto coletivo.

Outra contribuição dos estudos da identidade e é dada por Norton (1997, p.410), que usa o termo identidade para se referir a “como as pessoas entendem seus relacionamentos com o mundo, como esse relacionamento é construído através do tempo e espaço e como as pessoas compreendem as possibilidades para o futuro”.

A nossa identidade, a nossa visão sobre quem somos, quem queremos ser, e como as pessoas nos vêem, também pode ser responsável, motivadora da busca pelo desenvolvimento profissional. O professor que busca a formação de forma independente, sem o incentivo de instituições, geralmente compreende que o conhecimento não é algo acabado, mas dinâmico; enxerga no seu próprio eu a necessidade de estar em sintonia com as mudanças sociais e do contexto em que se insere; percebe a importância da busca constante por aperfeiçoamento na satisfação pessoal e para agir no sentido de produzir mudanças sociais.

Por outro lado, condições de trabalho precárias e a desvalorização do professor podem interferir negativamente e prejudicar a construção da identidade profissional desses docentes. Libâneo (2004) explica que isso acontece porque a identidade profissional diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para o professor. Como consequência, se há uma perda do sentido do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, isso impacta a construção de sua identidade, resultando em mal-estar, frustração, e baixa autoestima. Felizmente, a ressignificação da identidade é possível através da luta por melhores salários e por formações de qualidade.

3. Desafios e saídas possíveis

3.1. Quanto mais anos de carreira, menor a busca e o tempo para a (auto)formação

Após a formação inicial, o professor, agora no exercício da profissão, passa a estar também a serviço da comunidade, dos alunos, da escola. E à medida que o tempo passa, há um risco crescente de ele se acostumar com a rotina e de se acomodar. O tempo livre a ser empregado com a participação de eventos ou realização de cursos remotos ou presenciais já se torna mais escasso ou pode acontecer ainda o choque de horários de trabalho e de participação em formação profissional.

Trent e Lim (2010) estudaram o impacto de parcerias entre escola e universidade sobre a construção da identidade profissional do professor. Todos os seis professores de inglês participantes reconheceram a importância de sua participação como algo positivo para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e materiais que atendessem a novas exigências da reconfiguração do currículo do ensino de língua inglesa no contexto estudado. No entanto, um dos seis professores do estudo, atuante há 15 anos, reconheceu que há pelo menos 10 anos não participava de formação continuada. Outras duas professoras expressaram preocupações relativas ao tempo necessário para participar dos encontros e de que forma isso poderia impactar seus horários de trabalho e suas responsabilidades e tarefas na escola.

Os laços criados com o trabalho e a missão em cumprir suas responsabilidades pedagógicas, com o passar dos anos, podem contribuir para a construção de um ambiente e de uma rotina confortável para o professor, o que pode se tornar perigoso se resultar em formação de hábitos e reprodução de técnicas e metodologias que em algum momento podem ser vistas como arcaicas e sem relação com o contexto de ensino e com o público alvo. Esse servir o outro pode ainda acarretar em frustração, quando o professor deixa seus anseios e interesses completamente de lado para corresponder às expectativas de terceiros e alcançar metas, e quando a atenção à sua própria identidade é suprimida, esquecida.

Masuda, Ebersole e Barrett (2013) pesquisaram no contexto americano, o que motivava professores com diferentes tempos de serviço a participarem de atividades de desenvolvimento profissional. Os professores

foram divididos em quatro categorias: em formação inicial, iniciantes, em meio de carreira e em final de carreira. Os resultados do estudo apontam que o tempo de serviço pode influenciar as participações em atividades de (auto)formação profissional.

Em termos de vontade e intenção, os professores em formação inicial demonstraram interesse em aprender “tudo e qualquer coisa” e viram a participação em eventos de formação como algo obrigatório, visto o caráter formativo atual em que se encontravam. No entanto, um nível de seletividade foi percebido por parte de todos os demais professores do estudo, embora reconhecessem o valor de se engajar em atividades de desenvolvimento profissional. Os docentes iniciantes e aqueles em final de carreira demonstraram preferência por eventos de formação de participação voluntária e que tivessem relação com seu contexto de ensino. Os professores em meio de carreira, por outro lado, enfatizaram a importância do aspecto financeiro, ao afirmar que participariam de tais eventos para garantir pontos ou créditos necessários para progressão de carreira (Cf. MASUDA; EBERSOLE; BARRETT, 2013).

Outro ponto levantado pelo referido estudo é relativo às tensões e conflitos que emergem quanto da decisão pelo engajamento em processos formativos. Os autores relatam que os professores em meio de carreira levantaram a falta de tempo como possível empecilho para suas participações. Nessa fase da carreira eles teriam que pesar os custos pessoais e obrigações familiares contra o valor que uma experiência de formação continuada poderia oferecer a eles. Os professores em final de carreira mencionaram suas frustrações com experiências anteriores de formações de atendimento obrigatório, que foram irrelevantes ou impostas a eles, sem colaboração com os demais colegas da escola. Para estes professores, essas tensões constituíram em limitações para o acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional (Cf. MASUDA; EBERSOLE; BARRETT, 2013).

Ou seja, a fase da carreira e o tempo de serviço influenciam diretamente na decisão e motivação do professor em participar de atividades de desenvolvimento profissional e com o passar dos anos, o professor pode se tornar mais seletivo e criterioso na escola dos eventos nos quais pretende se engajar. No contexto mais pessimista, o professor pode se acomodar e acostumar às suas condições de trabalho, ou pode ainda se frustrar, levando à recusa em buscar a autoformação e a formação continuada.

Para os professores que não caem nessa comum armadilha

provocada pelos vários anos de trabalho sem pesquisa, leitura ou escrita que supram seus interesses, mas que possuem uma inquietação pela busca do conhecimento novo e significativo motivada pela sua identidade, alguns percalços podem ser ocorrer no caminho: “não há na minha cidade os cursos que procuro”, ou ainda “as formações das quais participo não são de qualidade e não me trazem satisfação pessoal e profissional”. É essa discussão que abrimos em seguimento.

4. Falta Investimentos em Programas de Pós-Graduação e de Formação Continuada

Muitos professores sentem inicialmente a necessidade da busca por aperfeiçoamento profissional em virtude da crença ou de um sentimento de incompletude ou déficit em seus conhecimentos teóricos ou práticos para a execução de seu trabalho com eficiência, sensação esta que pode estar presente desde a formação inicial, na graduação. Nesse sentido, os conteúdos ministrados ao longo da formação inicial nem sempre são capazes de fazer com que o professor se sinta apto a realizar a docência com excelência e de suprir as necessidades que a profissão exige.

Celani (2009) corrobora este pensamento, ao defender, no contexto de formação de professores de línguas, que cursos de licenciatura dupla em Português e Inglês, por exemplo, não ofertam ao professor todo o conhecimento necessário para os desafios que o esperam para o trabalho na Educação Básica. Segundo ela, não há como dar conta das duas (línguas) em tão pouco tempo. Outro problema está na rápida proliferação de faculdades que não têm corpo docente adequado, não desenvolvem pesquisa e dão cursos baseados na gramática. O ideal é que a graduação ofereça a prática e o uso da língua de várias maneiras, além de formação reflexiva e não receitas. A questão que se levanta é: como ser capaz de se comunicar na língua que ensina se na graduação as aulas de língua estrangeira acontecem majoritariamente na língua materna?

A formação inicial deficiente de professores e a escassez de programas de Educação continuada bem organizados são apenas dois dos desafios enfrentados pelos professores (Cf. CELANI, 2009). Percebe-se, então, que os desafios junto ao desenvolvimento profissional docente se iniciam desde a tomada de decisão de formar e se tornar professor.

Outro ponto que merece consideração é relacionado à escolha dos profissionais que conduzem as formações continuadas oferecidas pelas

escolas aos docentes. Em regra, esses profissionais são professores que não estão mais em sala há algum tempo, ou funcionários da secretaria de educação, que exatamente por não conhecerem de perto as características do público e realidade com a qual lidarão, entregam um conhecimento desvinculado e sem relação com as necessidades do ensino e aprendizagem daquele contexto.

Sobre isso, Batista, Feltrin e Becker (2019) afirmam que

Em geral, as formações são conduzidas por profissionais externos às realidades ou articulados a um sistema dominante que concebe aos profissionais do ensino básico, e com destaque aos da rede pública, como desprovidos de saberes, mal qualificados e desatualizados. Tais teóricos da formação são postos como articuladores das formações continuadas, apresentando e reproduzindo fórmulas prontas, que pretendem motivar aos professores e lhes ensinar a fazerem o que já fazem, sem escutá-los e sem extrair dessa escuta, o que realmente cada educador nutre dentro de si e de suas práticas pedagógicas como eixo necessário ao enfrentamento e à problematização. (BATISTA; FELTRIN; BECKER, 2019, p. 213)

Para melhorar essa situação, as características e peculiaridades intrínsecas dos ambientes escolares devem se tornar o motor da formação continuada e as estratégias formativas, que também devem pensadas nesse sentido, com particularidades e exclusividades, personalizadas para cada espaço escolar, que valorize e estimule os docentes, e não como uma prática globalizada nas diferentes redes de ensino (Cf. BATISTA; FELTRIN; BECKER, 2019).

Como consequência da falta de investimentos em cursos de pós-graduação em universidades públicas, resta ao professor que não encontra cursos em sua área em sua própria cidade se deslocar, se não para a capital de seu estado, para outros estados, geralmente sem bolsa de estudo ou ajuda de custo, e, com muita sorte, receber algum dos referidos benefícios após o início do curso.

Uma opção disponível aos professores é ainda a realização de cursos online. No entanto, é igualmente um trabalho complexo encontrar cursos específicos na área de interesse que sejam de qualidade, oferecidos por instituições sérias e acessíveis financeiramente, uma vez que nem sempre se oferecem bolsas de estudos ou licenças em casos de formação continuada pela internet. Para os professores que visam formação no exterior vem também a concorrência com candidatos do mundo inteiro e, consequentemente, a dificuldade em conseguir uma das poucas vagas oferecidas.

Para os professores que conseguem a tão sonhada vaga ou

participação em tais atividades formativas, um novo problema parece muitas vezes surgir: a falta de apoio dos maiores beneficiários em ter professores em formação continuada. É sobre o que discorremos na sequência.

4.1. Falta de apoio do governo e da escola no tocante à (auto)formação

Dependendo de quem a iniciativa parte no tocante à formação continuada, pode haver maior ou menor apoio da escola aos docentes e ainda um choque de interesses. Em um estudo de Trent e Lim sobre parcerias entre escola e universidades (2010) ambas as escolas participantes da pesquisa sugeriram que seus professores participassem da parceria, partindo dela a iniciativa, ocorrendo entre uma das escolas e seus professores um choque de objetivos. Enquanto na visão dos professores, a escola objetivava melhorar a própria imagem na visão dos pais e dos alunos, os professores esperavam da parceria que houvesse uma contribuição quanto aos métodos e materiais de ensino.

Outro ponto importante é que nem sempre o professor recebe o apoio da escola e do governo quando o primeiro passo é dado por ele. Não é raro, por exemplo, que professores aprovados em cursos de mestrado e doutorado fora de seu estado ou país cubram a maior parte dos custos de viagem e estadia, por consequência de demoras burocráticas e processuais de concessão de licença e de bolsa de estudos (isso quando ele tem a sorte de conseguir tais benefícios).

Muitos professores que experienciam essa situação e conhecem essa triste realidade acabam vivendo o dilema de buscar a formação pela qual se interessam fora de sua cidade e correrem o risco de não serem liberados pela escola, ou se contentarem com formações promovidas pela escola, desvinculadas de suas necessidades e interesses. A saída para alguns, é a desmotivação e a desistência da procura por desenvolvimento profissional.

Por outro lado, quando a formação é realizada na escola ou para os professores da escola, por órgãos do governo e motivadas por interesses dessas instituições ou quando a escola é quem patrocina, oferece as formações, é natural que haja um maior incentivo dela para que os docentes participem do evento promovido.

Quando a escola se propõe se tornar um espaço de autoformação que vise à qualificação do trabalho docente, é importante que eles não

impliquem em sobrecarga de trabalho do professor. É preciso respeitar o turno de serviço, a carga horária dos docentes, bem como as condições de trabalho. Fazendo assim, o centro do estímulo para o engajamento do professor em tais atividades está na valorização o profissional docente (Cf. BATISTA; FELTRIN; BECKER, 2019).

Nesse sentido, Batista, Feltrin e Becker (2019) defendem que

A formação continuada de professores e a autoformação docente devem ser baseadas nos pontos de interesse e de necessidade desses profissionais. Fala-se tanto em aprendizagem significativa do estudante e onde está a aprendizagem significativa do professor? Fala-se em ensinar com base nos interesses do aluno, pois então deve-se investir em uma autoformação e uma formação continuada de professores que parta das suas necessidades cotidianas e não de imposições padronizadas para todas as escolas. (BATISTA; FELTRIN; BECKER, 2019, p. 193)

É de extrema importância que o professor se sinta ouvido e acolhido pelas instituições às quais ele está ligado. Para que este profissional entregue um trabalho de qualidade, é preciso que ele sinta satisfação não apenas profissionalmente, mas também pessoalmente. Batista, Feltrin e Becker (2019) destacam que a carga horária excessiva, as grandes exigências por produtividade acadêmica, a desvalorização profissional e as práticas formativas que não refletem a realidade docente mutilam a sua identidade profissional e afastam do gosto pela docência.

Ao ouvir as necessidades e anseios do professor, é possível ainda desenvolver nele a vontade de buscar e produzir conhecimento, resultando não apenas em aperfeiçoamento de habilidades e em um profissional crítico-reflexivo, mas em benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. A escola se beneficia em apoiar o profissional em sua busca pela autoformação.

Esse pensar a formação continuada deve enxergar o docente em seu contexto de atuação bem como as especificidades de cada escola, pois são as experiências vividas e eventos específicos dessas realidades que o levam ao desejo de aprender mais, de se engajar com a prática docente, de ser melhor em sua profissão e de buscar um desenvolvimento profissional mais significativo. Desvincular o processo de formação docente da prática pedagógica é afastar o professor da essência de sua profissão e incorrer em uma depreciação do processo de aprendizagem docente. A formação continuada de professores, nesse contexto, precisa ser relevante e contribuir efetivamente com suas práticas e não ser apenas baseada em olhares diversos daqueles que estão cotidianamente no espaço da escola (BATISTA;

FELTRIN; BECKER, 2019).

5. Considerações finais

Os benefícios da autoformação e da formação continuada são inúmeros e vão desde o desenvolvimento da capacidade de agenciamento do professor, que assume autoridade, iniciativa e autonomia sobre suas decisões, além de desenvolver uma postura crítico-reflexiva de pesquisador de sua própria prática. Ao mesmo tempo em que a identidade do professor o leva a se engajar em atividades de desenvolvimento profissional, essas experiências também ajudam a moldar sua identidade profissional. Por outro lado, os anos de trabalho, as frustrações, insatisfações e a acomodação podem impactar negativamente suas motivações para buscar auto(formações).

É importante que desde a formação inicial sejam trabalhados processos de construção da identidade e de (auto)formações contínuas para que o professor em formação reflita sobre o tipo de professor que ele deseja ser e, consciente disso, possa prever e buscar soluções para os desafios que poderá enfrentar ao longo de sua jornada no ensino, participando de atividades de desenvolvimento profissional que sejam significativos para ele e para o contexto de ensino e aprendizagem em que ele está inserido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, N. L.; FELTRIN, T.; BECKER, E. L. S. Autoformação docente e formação continuada: olhares autobiográficos sobre a formação de professores da educação básica. In: SOEIRA, E.R; BRASILEIRO, R.M. O. (Orgs). *Formação de professores para a educação básica: inovações, desafios e tensões*. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019. p. 188-221

CELANI, Maria Antonieta Alba. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. *Revista Nova Escola*, ed. 222, 2009. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira/>. Acesso em mai 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Rodrigo Smaha; SALLES, Jaqueline Laís; PALLÚ, Nelza Mara. Linguística Aplicada e o ensino de línguas adicionais. *BELT-Brazilian*

English Language Teaching Journal, v. 9, n. 2, p. 281-92, 2018.

MASUDA, Avis M.; EBERSOLE, Michele M.; BARRETT, Diane. A qualitative inquiry: Teachers' attitudes and willingness to engage in professional development experiences at different career stages. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, v. 79, n. 2, p. 6, 2013.

NORTON, Bonny. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL quarterly*, v. 31, n. 3, p. 409-29, 1997.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 30, p. 285-300, 2010.

TRENT, John; LIM, Jenny. Teacher identity construction in school–university partnerships: Discourse and practice. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 8, p. 1609-1618, 2010.

WENGER, Etienne. *Communities of practice*. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

YAZAN, Bedrettin. TESL teacher educators' professional self-development, identity, and agency. *TESL Canada Journal*, v. 35, n. 2, p. 140-55, 2018.