

**PROFESSOR(A), SIM, TIO(A)
NÃO! A URGÊNCIA DA
NECESSIDADE DE
RECONCEITUALIZAÇÃO DO
CONCEITO DE
PROFESSOR(A):
CONTRIBUIÇÕES DA
COMISSÃO EUROPEIA
PARA A EDUCAÇÃO**

**TEACHER, YES, AUNT/UNCLE, NO! THE URGENCY OF THE NEED TO
RECONCEPTUALIZE THE CONCEPT OF TEACHER: CONTRIBUTIONS OF THE
EUROPEAN COMMISSION FOR EDUCATION**

Ciências Humanas • 28/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787864479](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787864479)

Ernest Joseph Mchota¹

RESUMO

Cada profissão caracteriza-se por sua especificidade, isto é, aquilo que a diferencia das demais profissões. No contexto atual, definir quem é professor/a apresenta-se como uma tarefa urgente, pois ser professor/a não se reduz à atividade meramente técnica de transmitir o conhecimento. Conceber a profissão docente como a de transmitir o conhecimento técnico, é privá-la do caráter científico de investigação, da aplicação do conhecimento e da transformação da realidade na qual o docente está inserido, isto é, o ambiente escolar e o seu entorno. É inegável que definir quem é professor/a, é falar sobre a identidade docente que se apresenta como um processo contínuo de resignificação. Assim, a identidade do professor não é algo estático, mas sim dinâmico, isto é, algo que se constrói, desconstrói e reconstrói. Tal identidade é formada ao longo de uma trajetória: formação inicial (construção), a prática docente (desconstrução) e a formação continuada (reconstrução). Entretanto, diante de novas demandas impostas pela realidade, é necessário que o professor se aproprie de novos saberes docentes conforme às mudanças e exigências do ensino. Diante disso, por meio de um estudo bibliográfico, o artigo visa responder à pergunta: quem é professor/a e o que o diferencia dos outros profissionais que porventura se atribuam o conceito de professor/a.

Palavras-chave: Formação docente; Prática Reflexiva; Pesquisa; Identidade docente; Saber docente.

ABSTRACT

Every profession is characterized by its specificity, that is, something that differentiates it from other professions. In the present context, defining who a teacher is presents itself as something urgent, in the sense that being a teacher is not merely a task of transmitting technical knowledge. Looking at the teacher's profession as that of

merely transmitting technical knowledge is depriving its scientific characteristic of investigation, application of knowledge, and transformation of reality in which the teacher is inserted, that is, the school environment and its surroundings. It's a fact that defining who a teacher is, is talking about the teacher's identity that presents itself as an ongoing process of resignification. In this way, teachers' identity is not something static, but rather dynamic, that is, something constructed, deconstructed and reconstructed. Such identity is formed throughout an itinerary: initial teacher's formation, formation in practice, and ongoing formation. However, in the face of new demands imposed by reality, it is necessary that the teacher acquires new knowledge according to the changes and teaching demands. Thus, through bibliographic study, this article aims to answer the question: who is a teacher and what differentiates them from other professions that may attribute themselves such a concept.

Keywords: Teacher's Formation; Reflective Practice; Research; Teacher's Identity; Teacher's Knowledge.

1. INTRODUÇÃO

Uma leitura da obra do educador brasileiro Paulo Freire (1997), professora sim, tia, não, do século passado (20), reforça no contexto atual (século 21) a necessidade de reconceitualização do conceito de professor/professora. Segundo o autor, ao escrever tal obra, a intenção não é opor a professora à tia, nem reduzir o(a) professor(a) à condição de tia/tio.

Freire continua dizendo que o (a) professor(a) pode ter sobrinhos e, por isso, é tio(a) da mesma forma que qualquer tio(a) pode ensinar, pode ser professor(a), por isso, trabalha com alunos. Entretanto, a

tarefa de ensinar não transforma o (a) professor(a) em tio(a) de seus alunos da mesma forma como um(a) tio(a) qualquer não se converte em professor(a) de seus sobrinhos só por ser tio(a) deles.

A reflexão feita por Freire ecoa no meio dos profissionais da educação na atualidade. Não são raras as vezes nas quais se escuta o conceito de professor(a) ser associado a outros profissionais que não necessariamente atuam em sala de aula ou lidem com alunos como professores conforme conceituado pela legislação oficial brasileira sobre quem é professor (a).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996, o professor é um profissional da educação escolar básica habilitado para a docência. Há uma exigência de formação específica em nível superior, prioritariamente em cursos de licenciatura de graduação plena. A qualificação e o papel docente incluem (Art. 62):

a. Formação exigida

- Educação infantil e Ensino Fundamental e Médio: a regra geral é o nível superior em licenciatura.
- Educação Superior: Exige, no mínimo, titulação de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), sendo o mestrado a qualificação preferencial.

b. Funções e responsabilidade

Conforme o art. 13 da LDB/1996, os docentes incumbem-se de:

- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da escola;
- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- Ministrar os dias e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

c. Profissionais da Educação

A LDB, no Art. 61, classifica o professor da categoria de profissionais da educação escolar básica, que também inclui os trabalhadores em educação com diploma de pedagogia ou nível técnico com funções de suporte pedagógico, direção, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

No entanto, o senso comum tende a atribuir o conceito de professor a qualquer pessoa que tecnicamente transmite conhecimento sobre algo. Assim, é possível ouvir o técnico de um time de futebol ser chamado de professor; o profissional de esportes como capoeira, karatê, judô, etc.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O Conceito de Professor

O resultado da pesquisa realizada entre moradores de um bairro de Brasília, aos quais foi perguntado se ouviram falar do termo

professor ser atribuído a alguém que não necessariamente trabalhasse com a educação formal, como Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior, demonstrou que 95% dos moradores ouviram falar de alguém a quem foi atribuído o termo, mesmo que não trabalhasse com a educação formal, conforme define a legislação brasileira. Os exemplos dados pelos entrevistados foram: o/a catequista; treinador de futebol; contador; pessoas mais velhas; profissional de dança; médicos; vendedor; personal trainer; consultor...

Assim, constata-se que a atribuição do conceito de professor às pessoas mencionadas vai ao encontro da definição dada pela legislação brasileira sobre a educação de quem é o/a professor(a), como já foi expresso anteriormente, isto é, “o professor é um profissional da educação escolar básica habilitado para a docência. Há uma exigência de formação específica em nível superior, prioritariamente em cursos de licenciatura de graduação plena”.

A seguir, recorreremos a um estudo bibliográfico sobre os estudos da Comissão Europeia que apresenta os possíveis motivos, e, portanto, a necessidade de reconceitualização do conceito de professor. Acredita-se que isso, como consequência, contribui para a valorização do(a) professor(a) e do trabalho docente.

2.2. O Porquê da Banalização do Conceito de Professor

Segundo Maria do Céu Roldão (2007, p,44-45) há fatores que condicionam a melhoria da qualidade da formação de professores e, portanto, o conceito de quem é professor:

- I. A representação social da atividade docente e o seu status de semiprofissão. Para a autora, há uma associação da atividade

docente ao status de semiprofissão; o lastro da associação do ensino a uma atividade de natureza prática, técnica ou moral; o peso histórico da funcionalização e do caráter multirreferencial da docência. Além disso, existem ideias difusas e percepções de senso comum contraditórias sobre quem é professor enraizadas ao longo do processo histórico de formação e desenvolvimento da profissão.

Aliado a tudo isso, há induzimento a esvaziamentos da natureza da função docente, tratando o professor como alguém que ensina alguma coisa a outros. Portanto, percebe-se que existe a perpetuação de uma noção arcaica de ensinar como transmitir conhecimento formalizado. Isso chama a atenção para a necessidade de reconceitualizar a própria noção de ensinar e o conceito de professor.

- II. A autora afirma que existe a fragilidade do conhecimento profissional específico dos docentes, e da sua produção no interior das próprias comunidades docentes, em contradição com o elevado nível de qualificação acadêmica de que o grupo é portador;
- III. Há a fragilidade da formação de professores antes e ao longo do exercício, no que respeita ao apetrechamento com conhecimento profissional e instrumentos da sua construção e uso;
- IV. Sempre há linhas de desenvolvimento da formação de professores com potencial de melhoria. Isso transmite a ideia de que não há nada que trate da especificidade do ser do professor

V. Há ausência de especificidade clara do saber docente.

2.3. A Especificidade do Saber Docente

Para Roldão (2007), o que distingue o conhecimento profissional que qualifica os professores para o exercício assenta na especificidade do saber docente, e isso deverá, por consequência, informar todas as políticas e práticas de formação de professores (*Common Principles for Teacher Competences and Qualifications*). Tal saber oferece ao professor:

- a. A capacidade de desempenhar adequadamente ação de ensinar;
- b. Ser capaz de pensar e teorizar essa ação e
- c. dominar os instrumentos de sua atividade e permanente melhoria.

Assim, deduz-se que ser professor não é apenas ser um prático e depositador de conhecimento formalizado.

Para a Comissão Europeia (2007), o saber específico tem características como:

- a. a natureza compósita e integradora mobilizada no uso situacional dos conhecimentos. Percebe-se aqui um olhar interdisciplinar e não fragmentado do professor devido à natureza de sua formação.
- b. a componente analítica, associada à capacidade reflexiva relativamente à ação desenvolvida. A atividade docente

fundamenta-se na teoria e a teoria é enriquecida pela prática.

A natureza composta do conhecimento profissional docente resulta da complexidade da sua natureza e da função que suporta, e não significa que seja composta de elementos separados. Não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas conceituais incorporadoras, isto é, não simples integração. Assim, constituem-se em conhecimentos que são parte integrante uns dos outros.

Por componente analítico, entende-se que o ser professor não se limita à ideia de ser um prático que organiza e sequencia atividades e controla grupos e turmas, como aquele que ajuda e acompanha os alunos. O componente analítico transmite a ideia de professores como aqueles que analisam, conceitualizam, reformulam a ação em função da análise feita. Há uma teorização informada e questionadora da sua prática, geradora de novo e fundamentado conhecimento.

Portanto, segundo Roldão (2007, pg. 100-101) há cinco elementos geradores de especificidade do saber profissional dos professores, tais como:

- natureza compósita: trata a realidade a partir da integração de saberes
- capacidade analítica: a reflexão sobre a prática docente
- natureza mobilizadora e integrativa: a capacidade de convocar, articular e transformar conhecimentos ou recursos diversos para aplicá-los de forma prática e coesa na resolução de problemas ou em ações concretas

- meta-análise: a capacidade de transcender a realidade em busca de últimas razões
- comunicabilidade e circulação: a primeira refere-se à capacidade de uma mensagem ser compreendida e a segunda diz respeito ao movimento e à disseminação desta mensagem entre diferentes pessoas e contextos.

Os professores devem ser capazes de transformar o conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformadora, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação (ROLDÃO, 2007, p. 100).

Lee Shulman (1989), em projetos que dirigiu, acentua uma outra vertente processual do conhecimento profissional — a sua construção no interior da comunidade de professores, se e quando ela se institui numa comunidade de “professores aprendentes”, assente no questionamento da ação e na construção conjunta de novo conhecimento por professores a partir dos conhecimentos das áreas e disciplinas que dominam melhor.

Para o autor, existe a banalização léxica do que é ser professor reflexivo pela sociedade. Assim, a teorização de Shulman sobre o conhecimento dos professores assenta na articulação entre diversos tipos de conhecimento:

a. Conhecimento do currículo (*curriculum knowledge*)

b. Conhecimento dos alunos (*knowledge of learner and their characteristics*)

c. Conhecimento científico-pedagógico (*pedagogical content knowledge*) e

d. Conhecimento científico (*content knowledge*).

Por capacidade analítica do professor, entende-se que o conhecimento profissional do professor exige o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e domínio de um componente de improviso e criativo face ao “caso”, à situação, que pode ser chamado de artístico. Mas só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o poder de análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experiências, que permite identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação face à situação com que o profissional se confronta.

Neste sentido, Stenhouse (1975, cit. Alcarão, 2001a: 23) afirma:

A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento (...). Com esta afirmação quero expressar: em primeiro lugar, que esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem refletido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria atividade docente.

Na formação inicial de professores, o caráter investigativo da docência se manifesta quando a maioria dos planos de estudo integra a componente de investigação em dois cenários:

- a. a existência de disciplinas formalmente dedicadas à investigação e
- b. difusão da componente investigação pelas metodologias de várias componentes curriculares (Alarcão, 2001)

A vertente de formação contextual e continuada terá de ser equacionada e desenvolvida no interior das escolas, enquanto comunidades aprendentes e organizações reflexivas (Alarcão, 2001), que definem e sustentam, apoiadas por parcerias e ações concretas das instituições sedes da formação e da investigação educacional, e o seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento profissional dos seus docentes.

2.4. Propostas para a Qualidade de Formação de Professores dos Estados-Membros da União Europeia

- I. Assunção da formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento no percurso de um profissional de ensino. Para que isso ocorra, deve haver uma responsabilização das instituições escolares e parcerias com universidades e outras instituições que ofereçam formação continuada, com projetos de avaliação regulados por um referencial nacional da avaliação da formação oferecida, tendo como um dos critérios a eficácia dessa articulação entre formação inicial, indução e formação ao longo da vida profissional;
- II. Estabelecimento contínuo de parcerias de formação entre instituições formadoras e escolas. O período de prática supervisionada da formação inicial terá de converter-se em situações de parceria formativa com as escolas e professores

que acolhem os futuros professores, criando redes de formação com a instituição formadora, cujos recursos se podem constituir em suporte dos projetos formativos dessas mesmas escolas;

III. Estabelecimento da dimensão da formação dos docentes como um dos elementos da organização das escolas e dos seus projetos;

IV. Tornar obrigatória a realização de formação nas e pelas escolas, como parte da sua ação regular. É importante recompensar as escolas que desenvolvem ações formativas mais pertinentes, constantes e eficazes para a melhoria do seu trabalho no contexto em que se situam;

V. Encorajamento mediante consequências no financiamento e nos apoios, ao trabalho de formação interescolas, sempre articulado com apoios de instituições onde se produz investigação e conhecimento específico formalizado;

VI. Estabelecimento da centralidade da prática supervisionada, sustentada por uma teorização consistente, em todos os momentos e percursos formativos. Isso significa uma recontextualização dos projetos formativos, integrando numa política global os níveis da formação inicial e da formação continuada contextual, no sentido de articular a apropriação de todos os campos de conhecimento com uma adequada mobilização e uso em situações de ensino concretas, apoiadas e supervisionadas.

Trata-se assim de instituir a supervisão como um dispositivo de trabalho regular nas escolas, em múltiplas modalidades,

nos sistemas de educação hoje, um espaço vazio, remetendo-se o seu exercício apenas para a formação inicial;

VII. Estabelecimento da prática investigativa como componente essencial da formação e da ação profissional e

VIII. A subida dos níveis de qualidade do desempenho docente, reforçando o seu status de profissionalidade, por sua vez essencial à melhoria da aprendizagem curricular e social que da escola se espera, não pode dispensar um salto qualitativo significativo na relação dos professores com o saber e com a sua produção.

A Comissão Europeia, na sua publicação de agosto de 2007, “Improving the Quality of *Teacher Education*” (Comissão, 2007), manifesta que a profissão docente é uma profissão bem qualificada já que os professores são graduados em instituição de ensino superior (p.12).

Isso é consequência dos níveis de qualidade acadêmica em todas as áreas do ensino superior: investigação, ensino e interação com a sociedade. Isso é igual ao Brasil em que a universidade integra três componentes da formação inicial docente: ensino, pesquisa e extensão. Para a Comissão Europeia, uma falha em alguns destes componentes, trará muita dificuldade em preencher os requisitos inerentes ao espaço europeu do ensino superior.

Para cumprir com a missão investigativa dos professores, a Comissão Europeia propõe as seguintes condições básicas:

- Os professores necessitam de um conhecimento profundo sobre os mais recentes avanços da investigação nas áreas

curriculares em que ensinam. Além disso, os professores precisam conhecer as investigações mais recentes sobre como algo pode ser ensinado e aprendido. A investigação interdisciplinar sobre os conhecimentos relevantes aos conteúdos disciplinares e aos conteúdos pedagógicos proporciona a base para o desenvolvimento de novos métodos de ensino que podem ser adaptados para satisfazer diferentes aprendizes. A formação de professores em si deve ser objeto de estudo e investigação nos aspectos de qualidade e eficácia em diferentes contextos de ensino;

- Uma orientação baseada na investigação significa que a formação de professores se fundamenta num constante questionamento baseado em investigações nas disciplinas académicas, o que oferece uma base para a melhoria do currículo de formação de professores. Isso significa que os conhecimentos baseados na investigação são utilizados na prática do docente, quando este seleciona materiais e métodos para diferentes aprendizes;
- Tanto na formação inicial de professores como posteriormente, nas escolas, os professores precisam de uma literatura científica. Os futuros professores aprendem como se constrói o conhecimento e sabem identificar as fontes de evidências de que necessitam para desenvolver o seu trabalho e
- Os currículos de formação de professores devem ser baseados em pesquisas bem como na orientação baseada em investigação.

Para a Comissão Europeia (2007), a essência da profissão docente reside na sua natureza moral:

- Cada sociedade tem identificadas determinadas áreas importantes que requerem competências específicas;
- Estas áreas de competência são atribuídas a um grupo qualificado de indivíduos, por exemplo, profissionais;
- Os membros desta profissão são responsáveis pelos deveres inerentes à sua área de competência e pelo futuro desenvolvimento da profissão e
- Os principais requisitos da profissão são que os seus representantes possuem um nível elevado de educação, geralmente equivalente ao nível terciário, e que respeitam, no exercício da sua profissão, o código moral que é contemplado.

Para Nimrod Aloni (2002) a Comissão Europeia identifica os princípios da educação humanista como domínios fundamentais da vida:

- Enquanto indivíduos, os alunos compreendem e desenvolvem o seu potencial;
- Enquanto cidadãos, os alunos são participativos e responsáveis na sociedade e
- Enquanto seres humanos, os alunos se enriquecem e se aperfeiçoam através de um compromisso ativo com as realizações coletivas da cultura humana.

Para que tudo isso ocorra, o autor afirma que a presença do professor é fundamental.

Segundo Carr e Hartnett (1996), o desenvolvimento profissional dos professores deveria basear-se nas seguintes premissas:

- O desenvolvimento dos professores deve estar relacionado com teorias sociais e políticas mais genéricas sobre questões de fundo como democracia, a justiça social, a igualdade e a legitimidade;
- O conhecimento é uma propriedade não individual, mas socialmente partilhada e emerge a partir da participação em atividades socioculturais. Em outras palavras, aprender requer também skills sociais e
- O professor profissional, como o médico ou engenheiro nos seus campos específicos, é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto.

Segundo a Comissão Europeia, o valor da educação e dos professores é reconhecido em todas as sociedades baseadas no conhecimento, mas as realidades das escolas e a formação de professores estão por vezes muito longe dos cenários ideais dos documentos oficiais e dos discursos. Sem professores e escolas de elevada qualidade, os jovens correm o risco de serem excluídos. O verdadeiro desafio é como tornar a carreira docente numa carreira com um futuro.

O trabalho docente é considerado como um trabalho interativo e exige necessariamente uma qualificação elevada, competência reflexiva de alto nível, pois trabalha com interações humanas complexas, principalmente neste contexto de globalização. Neste sentido, pergunta-se: qual é a função da docência neste contexto global?

Segundo Feldman (2009, p.78),

O ofício docente tem sido compreendido, muitas vezes, apenas por sua dimensão técnica, esquecendo-se de que o professor não pode ser entendido à margem de sua condição humana. Não se pode discutir a ação do professor na escola apenas pelo seu caráter instrumental, desconsiderando-se a importância de sua identidade pessoal e profissional no processo educativo. Discutir sobre a ação dos professores na contemporaneidade é refletir sobre as suas intenções, crenças e valores e, também, sobre as condições concretas de realização do seu trabalho, que influenciam fortemente as suas práticas cotidianas na escola (FELDMAN, 2009, p.78).

Em outras palavras, os dados indicam a importância do trabalho docente e de suas práticas no cotidiano escolar, que contribuem diretamente para uma mudança social, inclusive como fundamentais para a economia da sociedade, para a política e para a cultura, não se limitando à instituição escolar.

A profissão docente entendida como trabalho, ao ser pesquisada, estudada, deve considerar fenômenos como o tempo de trabalho

dos professores, número de alunos, dificuldades, diferenças, recursos, relações com colegas de trabalho, administração, burocracias, dentre outros (TARDIF e LESSARD, 2012).

O trabalho docente é uma profissão de interações humanas, busca melhorar e transformar a situação das pessoas, uma vez que, em se tratando de relações humanas, podem acontecer manipulações, o que exige uma necessidade ética no trabalho.

O trabalho docente é concebido como flexível, composto por ambiguidades, com elementos informais imprevisíveis e indeterminados. O que mais parece fazer parte do trabalho docente cotidiano é fazer algo diferente daquilo que estava previsto principalmente porque:

A organização escolar na qual o trabalho é desenvolvido tampouco é um mundo fechado; ela é autônoma, mas participa de um contexto social mais global no qual está inscrita. Esse contexto social não é uma abstração sociológica, nem um horizonte longínquo ou situado “fora” da escola. Pelo contrário, tal contexto social está tanto “dentro” quanto “fora” da escola, é ao mesmo tempo individual e coletivo (TARDIF e LESSARD, 2012, p. 44)

Percebe-se que o trabalho docente é algo flexível, assemelhando-se a uma ação social, menos definida, menos formal e menos burocrática. Entretanto, esse trabalho deve ser compreendido como fortemente contextualizado, concreto, posicionado, que, apesar dos imprevistos, precisa ser regulado, fundamentado num conjunto de conhecimentos necessários ao seu cumprimento diário.

3. CONCLUSÕES

Nesse artigo foi possível abordar a necessidade de reconceituar o conceito de professor. No contexto atual, qualquer pessoa que tecnicamente transfira o conhecimento, é chamada de professor. Entretanto, foi possível constatar que o conceito de quem é professor vai para além de quem meramente transmite o conhecimento. De fato, é alguém que, por meio de sua ação, é capaz de transformar o contexto social no qual está inserido.

Falar de quem é professor, remete-nos a falar da identidade do professor. Assim, a identidade docente deve ser tratada como um processo contínuo de resignificação para que o docente se adeque ao contexto em que está inserido. Dessa forma, percebe-se que a identidade do professor não é algo estático, mas sim dinâmico, isto é, algo que se constrói, desconstrói e reconstrói. Tal identidade é formada ao longo de uma trajetória: formação inicial (construção), a prática docente (desconstrução) e a formação continuada (reconstrução).

O desenvolvimento da identidade docente é um processo complexo e não uma série de acontecimentos, podendo este ocorrer de forma natural para alguns, e para outros pode ser acompanhado de momentos de regressão. Assim, a escolha de ser professor precisa ser pensada com seriedade, uma vez que a rotina escolar, a influência dos colegas professores, as políticas públicas, a família e a realidade na qual a escola está inserida são relevantes para o processo de ser professor.

A identidade profissional desenvolve-se na interação entre o indivíduo e o ambiente ou contexto. Portanto, trata-se de um

fenômeno relacional e não um atributo fixo de uma pessoa. O conflito dos professores em início de carreira, isto é, as tensões na sua identidade profissional, se relaciona com um desequilíbrio entre o lado pessoal e o profissional no processo de tornar-se professor e com conflitos entre as suas aspirações e a realidade. Por isso, a construção da identidade do professor implica um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha.

Diante de novas demandas impostas pela realidade, é necessário que o professor se aproprie de novos saberes docentes conforme as novas mudanças e exigências do ensino. Por conseguinte, a adoção da prática do ensino reflexivo é fundamental. Dessa forma, a formação continuada, configura-se como um lugar apropriado para a prática reflexiva do professor, um espaço de apropriação, integração e socialização de diferentes saberes, possibilitando a ressignificação da identidade docente e o desenvolvimento profissional no contexto histórico vivenciado pela sociedade como um todo e pela escola em especial.

Em síntese, as contribuições da Comissão Europeia apresentadas são ricas, uma vez que demonstram o quanto são importantes os professores e a formação docente com foco naquilo que os diferencia dos demais profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALCORÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. 2001. Disponível em: Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Acesso em: 11 jun. 2026.

ALONI, Nimrod. *Educação humanista*. Network for the Advancement of Humanistic Education. Disponível em: <http://www.educacao.pro.br/ed-human.htm>. Acesso em: 18 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CARR, Wilfred; HARTNETT, Anthony. *Education and the struggle for democracy: the politics of educational ideas*. Buckingham: Open University Press, 1996.

EUROPEAN UNION. *Programa de aprendizagem ao longo da vida 2007-2013*.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: SENAC, 2009. p. 71-80.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], [s. d.]. Disponível em: [Artigo de Maria do Céu Roldão – SciELO](#). Acesso em: 11 jun. 2026.

SHULMAN, Lee S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In:

WITTROCK, M. (ed.). *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, [s. d.].

STENHOUSE, Lawrence. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational, 1975.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

¹ Unichristian - Christian School of Orlando