**O professor da educação básica enquanto um formador de outros professores:
cenários da formação docente**

*The basic education teacher as a trainer for other teachers:
scenarios of teacher education*

Caio Corrêa DEROSI¹

Karen Laíssa Marcílio FERREIRA²

Alvanize Valente Fernandes FERENC³

Resumo: O presente ensaio teórico discute a formação de professores a partir da figura do professor formador, que apesar de variações na denominação, é o docente da educação básica que recebe os futuros professores na escola, em contextos de estágios e de programas de iniciação à docência. Por se tratar de um texto bibliográfico, foram elencados autores reconhecidos e reputados que tratam da temática, com a finalidade de propor o debate. Assim, busca-se discutir o conceito de formação e refletir sobre o papel do professor formador, no sentido de um modelo para o desenvolvimento docente que privilegie a escola e seus profissionais, bem como problematizar sua formação, suas condições de trabalho e sua participação na formação conjunta dos novos professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Professor Formador. Desenvolvimento Profissional da Docência.

Abstract: This theoretical essay discusses the formation of teachers based on the figure of the teacher-educator, who, despite variations in the denomination, is the teacher of basic education who receives the future teachers in the school, in the contexts of internships and programs of initiation to teaching. As this is a bibliographic text, recognized and reputed authors dealing with the subject were listed, with the purpose of proposing the debate. Thus, the aim is to discuss the concept of formation and reflect on the role of the teacher educator, in the sense of a model for teacher development that privileges the school and its professionals, as well as problematize their formation, their working conditions and their participation in the joint training of new teachers.

Keywords: Teacher training. Teacher Trainer. Professional Development of Teaching.

<http://dx.doi.org/10.24024/23585188v13n1a202025033>

¹ Licenciado em História pela Universidade Federal de Viçosa e Mestrando em Educação pela mesma instituição | E-mail: derossi.caio@gmail.com.

² Licenciada em Pedagogia pela Faculdade da Serra | MULTIVIX e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa | E-mail: karenkaispa@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, com estágio doutoral sanduíche na Universidade do Porto, Portugal | Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, com atuação em graduação e pós-graduação | E-mail: avalente@ufv.br.

Introdução

Autores como Nóvoa (2009) e Sarti (2012; 2013) já sinalizaram que a formação de professores deve privilegiar discussões e debates que coadunem os aspectos teóricos e práticos, entendidos como faces de uma mesma moeda e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, refletindo sobre a formação inicial, pensar a escola como lócus de formação e os professores que trabalham nela como elementos de mediação formativa faz-se necessário. Na avaliação de Nóvoa (2009), um dos grandes desafios da formação de professores é trazer os sujeitos para um movimento interno, endógeno da profissão, desconsiderando sujeitos e espaços relevantes para a reflexão e constituição da profissão.

Nesse sentido, o presente texto propõe pensar a figura do professor formador, que pode ser denominado na literatura especializada de outras formas, mas que se refere ao docente em exercício da educação básica, que, por meio de estágios, programas de iniciação à docência e outros caminhos, acolhem os licenciados, os futuros professores, no ambiente escolar, com determinada finalidade e período de tempo. Assim, o trabalho, de cunho bibliográfico e abordagem qualitativa, vislumbra enfocar a figura do professor formador e os modelos de formação de professores. Foram selecionados autores nacional e internacionalmente reconhecidos no cânone do campo de pesquisas de formação de professores, para que, subsidiados em suas discussões e pesquisas, pudéssemos apresentar e debater o tema proposto. No bojo dessas discussões, desenvolve-se um debate acerca do processo e dos significados da formação docente, as caracterizações do professor formador e sua participação em um novo modelo formativo para a docência e, por fim, uma análise crítica dos saberes, das práticas, do processo de aprendizagem e dos desafios do cotidiano escolar imbricados com a formação dos novos professores.

2. Desenvolvimento: conceitos e práticas na formação docente

Em função da relevância da área e do crescimento do número de produções, o sintagma formação está vinculado diretamente com a formação de professores. Entretanto, é interessante refletir sobre o conceito de formação antes de associá-lo aos processos de constituição profissional e educativa. Nesse sentido, Garcia (1999) realiza uma análise do termo, revelando relações complexas e diversificadas, uma vez que ele pode se relacionar com outros conceitos. Assim, o autor afirma que:

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer [...] que a formação seja necessariamente autónoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Dessa forma, com base nos estudos de Garcia (1999), pensar sobre formação implica considerar as ações formativas, que se referem às relações entre formandos e formadores, as finalidades e os objetivos do processo de formação, na intenção de mudança, de transformação ou não, e no engajamento entre os envolvidos na ação formativa para que sejam cumpridas as metas objetivadas. Nesse sentido, falar em formação de professores encaminha a diversas vertentes: a relação entre discentes e docentes, o ambiente de organização da formação e a instituição, os objetivos de mudança e transformação nos processos formativos e como forma de se alcançar as finalidades da formação. Assim, Garcia (1999, p. 26) dispõe que o conceito de formação de professores pode ser pensado da seguinte forma:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Partindo dessa noção, é importante considerar o professor que forma outros docentes como uma peça chave no processo de aprendizagem e constituição profissional, uma vez que a interação entre o formando e o formador proporciona condições para o desenvolvimento profissional de todos os sujeitos envolvidos nessa dinâmica. Logo, como ressaltam Tardif, Lessard e Gauthier (1998) e Garcia (1999), tanto o formador quanto o formando aprendem, o primeiro ensinando e repensando as formas de ensino e o segundo se apropriando dos conhecimentos para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, André (2010) apontou para o destaque que as pesquisas na área de formação de professores têm dado aos docentes, suas práticas, seus imaginários e suas representações, endossando o que Garcia (1998) havia apontado como uma preocupação crescente sobre os processos de aprendizagem da docência.

Os processos das práticas profissionais começaram, então, a ser reconhecidos nas pesquisas sobre formação de professores como elementos fundantes para se pensar os conhecimentos envolvido na dinâmica do aprender a ensinar. Assim, tanto Garcia (1999) quanto Nóvoa (2009) destacam que os professores formadores devem apoiar os licenciandos, os futuros professores, para que o processo de aprendizagem da docência ocorra em bases consolidadas. Refletindo em conjunto com Tardif, Lessard e Gauthier (1998) sobre essa proposta de formação, a prática se constitui como um espaço ímpar, dotado de certa autonomia para a formação dos sujeitos, e não como um ambiente de aplicação de um conjunto de teorias. Logo, a prática é o ambiente fortuito para se refletir sobre os saberes aprendidos nas instituições formadoras e sobre os seus ajustes, conforme o estabelecimento escolar e os seus interlocutores.

Entender a prática profissional enquanto dimensão formativa e de aprendizagem é o sentido preconizado por Schon (1995), que propõe um modelo formativo baseado na epistemologia da prática. Entretanto, autores como Alarcão (1996) e Tardif, Lessard e Gauthier (1998) destacam que Schon (1995) não negava a relevância dos conhecimentos teóricos e científicos, mas que sinalizava que esses deveriam vir acompanhados da prática profissional, como forma integrativa da ação e da reflexão na ação. Cabe destacar que Schon (1995) produz o conceito de reflexão na ação, como forma de compreender o professor de forma mais ampliada, se referindo ao processo do professor que pensa durante a sua atuação e que, mesmo que tal reflexão não seja tão metódica, é rica em elementos que perpassam a prática docente. Para além disso, o autor ainda propõe dois outros conceitos: o da reflexão sobre a ação, a reflexão sobre a reflexão na ação e o conhecimento na ação.

Com base nessa perspectiva de prática, tal modelo formativo supera a racionalidade técnica, uma vez que o professor não é entendido como um aplicador de um conjunto de técnicas. Assim, Pimenta e Lima (2005-2006, p. 9) retratam que o professor no paradigma da racionalidade técnica:

[...] não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnicas deles derivadas. Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.

Mizukami *et al.* (2006) apontam que esse modelo de formação de professores que segrega os

processos de pesquisa e de prática não podem ser mais preconizados, pois é preciso que sejam considerados fatores étnicos, sociais, políticos e ideológicos no contexto educativo. Mesmo que a atuação docente demande conhecimentos específicos para o seu exercício profissional e formativo, a práticas dos professores não pode ser restrita a um conjunto de técnicas, uma vez que elas são insuficientes para o relacionamento com os contextos e os sujeitos escolares. Desse modo, a formação deve percorrer os caminhos das práticas, propondo uma reflexão entre os saberes e os contextos educativos, superando a racionalidade técnica. Mas, como destacam Pimenta e Lima (2005-2006, p. 12), o papel das teorias é de

[...] iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Assim, Schon (1995) afirma que a formação baseada na epistemologia da prática gera novos conhecimentos, no sentido que fomenta reflexão e análise a partir dos espaços de atuação, que congregam teoria e prática. O professor formador tem destaque no desenvolvimento profissional do futuro professor, uma vez que é ele que orientará e ajudará os sujeitos a compreenderem os contextos de práticas que compõem a formação docente. Schon (1987) denomina o professor formador como orientador, assumindo, em conjunto com os licenciandos, o compromisso de pensar os desafios da escola, propor caminhos para o desenvolvimento das atividades e ser um mediador no processo de aprendizagem do futuro professor, apoiando-o na elaboração de possíveis horizontes em suas práticas. Entre as ações que o autor destaca para o orientador realizar estão a parceria na resolução de problemas e conflitos, a demonstração e reflexão de uma ação ou postura em sala de aula e a elaboração e análise de registros sobre experiências vivenciadas. Portanto, como aponta Alarcão (1996), tais práticas farão os estudantes perceberem que a atuação docente supera o domínio e aplicação de técnicas e incide diretamente na reflexão sobre os conhecimentos, os cotidianos e os sujeitos.

Schon (1987) faz o adendo que a relação entre o professor orientador e o licenciando não deve redundar em uma prática que copia ou imita experiências exitosas do docente formador, apesar da imitação ser um processo primário de aprendizagem. Mas, o que o autor enfoca é que ambos os envolvidos, o formador e o formando, estão em processo de aprendizagem e revisão do seu desenvolvimento e de suas práticas, cabendo ao futuro professor interpretar, apropriar-se e refletir sobre os elementos de sua formação para a sua prática. Assim, o licenciando aproveita desse espaço para criar e recriar as experiências e modos de atuação, a partir da reflexão sobre o que foi experimentado. Cabe destacar que os trabalhos de Schon envolvem uma série de profissionais e que, no caso do presente texto, apropria-se em torno da docência.

A formação prática para Schon (1987) encaminha para análise constante sobre o que se vê e o que se vive, direcionando para um processo de construção do conhecimento que se dá juntamente com a prática exercida. Assim, Nunes (2002) destaca que o aprender a ensinar é implicado com a observação crítica da realidade, e que não cabe uma mera imitação do professor formador, uma vez que não se consegue reproduzir tal qual o contexto observado, já que a sala de aula é dinâmica e diversificada em sujeitos. Com base nesses apontamentos, é fortuito pensar na figura do professor supervisor, formador, orientador, que atua na educação básica e (co)forma os futuros professores em conjunto com as instituições de ensino superior. Nóvoa (2009) destaca que a participação e a presença dos professores é essencial para a formação de seus pares e do fomento de uma nova perspectiva na constituição da docência. Portanto, Tardif, Lessard e Gauthier (1998) chamam atenção para a necessidade de trazer os denominados professores de carreira, os que possuem vasta experiência profissional e tempo de serviço para mais próximo dos docentes iniciantes, integrando-os aos processos de formação continuada. Tal proposta endossa a ideia de a formação de professores

acontecer em um contínuo, iniciada de forma pregressa à entrada no curso de licenciatura (LUDKE, 1997), durante a graduação, pelas pós-graduações e por toda a vida.

Tardif, Lessard e Gauthier (1998) destacam que o sentido contínuo entende que a experiência tem papel destacado no aprender, já que é a partir do que foi vivido, foi compartilhado, das práticas, que os professores mobilizam e formam seus saberes profissionais. Pérez-Gómez (1995) destaca que, quando se assume o modelo de aprendizagem da docência na prática, quebra-se com paradigmas tradicionais ou da racionalidade técnica na formação docente, uma vez que a postura exigida desse professor é de reflexão e protagonismo sobre o que ensinar e suas práticas. Entretanto, Garcia (1999) observou que a instituição responsável pela formação docente muitas das vezes não prepara o professor para assumir a função de formador, de supervisor de outros professores. Zeichner (2009) concorda com o apontamento de Garcia, refletindo que é necessária a proposição de mais estudos que pensem nas consequências das estratégias utilizadas por tais professores com os licenciandos, a formação dos supervisores e a relação com as instituições escolares. O contexto norte-americano, retratado por Zeichner, têm proximidades com a América do Sul, como retratam as pesquisas de Vaillant (2003) e Vaillant e Garcia (2001) sobre a figura dos professores supervisores. Destarte, a partir do exposto, discutir-se-á, a seguir, sobre as práticas e as aprendizagens dos formadores, que emergem na discussão.

2.1 Contextos, desafios e nuances do professor formador

Quando se assume que a escola é um lócus de formação, o professor assume um outro papel e uma outra identidade⁴, a de formador de outros professores (SARTI, 2012; 2013). Entretanto, a exemplo do sintagma formação, retratar formador de professores é também bastante ampliado semanticamente. Nesse sentido, Vaillant e Garcia (2001) e Vaillant (2003), em suas pesquisas, encontram uma série de significados que vão desde cursos de formação, a professores da educação universitária, da educação não formal, da educação básica e preceptores que atuariam no desenvolvimento profissional dos professores ou no acompanhamento de docentes em início de carreira. Ainda sobre a diversidade de sentidos em que a palavra formador está envolvida, Mizukami (2005-2006, p. 3) propõe que os formadores são:

[...] profissionais que estão envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores.

As mudanças no papel da escola e do professor para a formação de futuros professores pode ser entendida também através dos pressupostos de representação de Goffman (2002), que tratou da mobilização de papéis e de identidades representadas pelos sujeitos, a depender do contexto. Assim, fazendo uso de uma analogia com o teatro, Goffman (2002, p. 24) explica que o conceito de papel social se refere

[...] a promulgação de direitos e deveres ligados a uma determinada situação social, podemos dizer que um papel social envolverá um ou mais movimentos, e que cada um destes pode ser representado pelo autor numa série de oportunidades para o mesmo tipo de público ou para um público formado pelas mesmas pessoas.

⁴ Sobre os debates acerca das identidades profissionais e/ou identidades docentes, sugerem-se as leituras, para além das obras e dos autores já citados, de Nóvoa (1995), Pimenta (2000) e Brito (2009).

Assim, para o autor, o sujeito, variando em função do contexto, pode apresentar um papel social específico. Nesse sentido, Zanatta (2011) avalia que as identidades dos sujeitos são várias, uma vez que são contextuais e construídas em relação aos demais sujeitos. A autora, à luz das teorias de Goffman (1985; 1988), afirma que a interação é representação desenvolvida em um espaço específico, se associando às expectativas e às normas sociais que os demais sujeitos criam. Portanto, as expectativas geram as identidades sociais, que podem ser virtuais, fruto de uma representação externa, ou reais, quando possuem correspondência direta com o sujeito. Logo, os sujeitos apresentam e mobilizam identidades distintas, a depender do contexto e da relação em que se encontram.

Tais discussões de Goffman (1985; 1988) são interessantes ao texto no sentido que dialogam com Sarti (2012; 2013), que evidenciou que quando o professor assume uma postura de formador e de reconhecimento da escola enquanto lócus de aprendizagem, ele passa a mobilizar outras identidades, em razão de novos papéis que são atribuídos e dos diferentes interlocutores e contextos. Assim, a identidade docente é marcada por movimentos de composição que são pessoais, coletivos e sociais, a partir de:

[...] múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente –, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Garcia (2009) e Brzezinski (2011) concordam que a identidade docente, que é representativa do ser professor, é constituída de dimensões coletivas e sociais. Entretanto, Garcia (2009) lembra que a formação da identidade não é um monólito maciço e único, uma vez que depende dos tipos de interação e das construções que são pessoais e próprias de cada professor. Para além disso, Tardif (2014) traz outros elementos importantes na constituição das identidades: a relação entre trabalho, tempo e aprendizagem. Para o autor, os três elementos estão concatenados em uma relação de constante mudança e implicação com o outro: o tempo muda a forma como se trabalha, o trabalho gera outros tipos de aprendizagem como também o tempo, por exemplo. Sobre o assunto, o autor afirmou que:

O tempo não é somente um meio – no sentido de ‘meio marinho’ ou ‘terrestre’ – no qual se encontram mergulhados o trabalho, o trabalhador e os seus saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*. A própria noção de experiência está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo (TARDIF, 2014, p. 108-109, grifos do autor).

Assim, as aprendizagens sobre a profissão são temporais, pois uma vez que o tempo avança, novas reflexões e posturas precisam ser acrescentadas. Nesse sentido, é com o transcorrer do tempo e com o acúmulo de experiências que as identidades vão se formando. Isso demanda do professor e da escola os papéis de formador de novos docentes e de lócus de formação, ocorrendo um impacto nos modelos e perspectivas de desenvolvimento dos novos professores, uma vez que as atividades não se referem mais a observação ou imitação do professor formador, mas sim de uma construção coletiva de conhecimentos entre os sujeitos. Nesse sentido, Sarti (2013) direciona que esse movimento trata de um processo de profissionalização⁵, ao ponto que coloca o ensino como atividade

⁵ Sobre os debates acerca do processo de profissionalização da docência, sugerem-se as leituras, para além das obras e dos autores citados, Balzano (2007), Brito (2009), Freitas (2012) e Nuñez e Ramalho (2008).

profissional de primeira ordem e que demanda a formação de novos professores formadores, e não apenas como um ofício. Ainda sobre a profissionalização, Sarti (2012; 2013) destaca que, para além da formação universitária, outro fator que é preponderante é a aproximação entre professores experientes e iniciantes, propondo um outro modelo de formação docente. A autora chama atenção para como que, diferentes de outras profissões, os professores formadores têm papel minorado na formação de novos profissionais, fruto também da compartimentalização de saberes e de funções, bem como dos distanciamentos entre a escola e a universidade.

Por isso, Foerst (2005) trata da necessidade de uma relação colaborativa entre formadores e formandos, bem como a proposição de políticas públicas que possibilite e dê condições para que as parcerias ocorram. Contudo, Benites, Sarti e Souza Neto (2015) observaram um modelo dicotômico na relação: ora professores enxergam sua atuação como um ofício e disseminam entre os alunos posturas sem reflexão, ora docentes se motivam e refletem suas práticas com a presença dos futuros professores. Foerst (2005) ainda analisa que as condições de trabalho e de formação podem contribuir muito para a não realização de uma prática colaborativa. Destarte, é relevante refletir sobre os professores formadores e as instituições de educação básica frente a um novo modelo de formação de professores.

Considerações finais

O presente trabalho discutiu o conceito de formação aliado ao processo de desenvolvimento docente, em seus inúmeros significados. Assim, refletiu-se sobre os modelos de formação de professores, face à relevância do papel da escola e do professor formador, o que atua na educação básica frente aos licenciandos. Apostando em uma formação contínua, que ocorre de forma anterior ao ingresso no curso superior e se estende por toda vida, a escola é entendida como um lócus de formação, já que congrega o espaço e as dinâmicas de atuação profissional, e o professor em exercício, como um dos formadores dos alunos das licenciaturas. Ressaltamos o duplo movimento formativo, que ocorre com quem forma e é formado, e no tocante ao formador, discutiu-se os distanciamentos e as compartimentalizações que influem no contato com os futuros professores, seu papel minorado durante a formação inicial, a necessidade de reflexão de suas práticas para um desenvolvimento consolidado dos novos docentes, os jogos de identidades mobilizados perante novas demandas e os limites e desafios dados pelas condições de trabalho no desafio de formar outros profissionais. Por fim, deixamos as reflexões acerca de um personagem, lido muitas vezes como coadjuvante do processo formativo, mas que, em função das suas experiências, ganha e é reivindicado como mediador fundamental para se pensar em novas vias de formação e desenvolvimento profissional da docência.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Porto Editora, 1996, p.11-37.
- ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 33, p. 174-181, 2010.
- BALZANO, Sônia (org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED; UNESCO, 2007.
- BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flavia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], v. 45, n. 155, p.100-117, jan./mar. 2015.
- BRITO, Vera. **Professores: Identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

- BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, n. 10, v. 13, p.120-132, jul. 2011.
- FOERST, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREITAS, Helena. Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Aandrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.
- GARCIA, Maria Manuela Alves ; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jerbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.1, p. 45-56, jan./abr. 2005.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LÜDKE, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1o Grau. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nocoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez./jul. 2005-2006.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nocoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo; LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.
- NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.
- NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Lisboa, n. 350, 2009.
- NUÑEZ, Isauro Beltrán ; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professores do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, OEI, n. 46, p. 9-10 set. 2008.
- PÉREZ-GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 95-114.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, [S. l.], v. 3, n. 3; 4, p. 5-24, 2005, 2006.
- SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 02, p. 323-338, abr./jun. 2012.
- SARTI, Flavia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p.215-244, dez. 2013.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 15-33.
- SCHÖN, Donald. **Educating the Reflective Practitioner**. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey Bass. 1987.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto: RÉ, 1998.
- VAILLANT, Denise. Formação de formadores: estado da prática. **Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL**, n 25, out. 2003.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. **Las tareas del formador**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.
ZANATTA, Mariana Scussel. Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Perspectiva**, Erechim, v. 35, n. 132, p. 41-54, dez. 2011.
ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

Recebido em: 29.03.2020

Aprovado em: 04.05.2020

Para referenciar este texto:

DEROSSI, Caio Corrêa; FERREIRA, Karen Laíssa Marcílio; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. O professor da educação básica enquanto um formador de outros professores: cenários da formação docente. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 13, n. 1, p. 25-33, jan./jun. 2020.