


**A IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DOCENTE: SUAS FORMAÇÕES E
REFLEXÕES NO ESTADO DE GOIÁS**

**THE IDENTITY OF THE TEACHING PROFESSIONAL: THEIR TRAINING AND
REFLECTIONS IN THE STATE OF GOIÁS**

**LA IDENTIDAD DEL PROFESIONAL DOCENTE: SU FORMACIÓN Y
REFLEXIONES EN EL ESTADO DE GOIÁS**

 10.56238/MultiCientifica-016

Elcielle Rodrigues Carvalho Sotelo
Mestranda em Desenvolvimento Regional
Instituição: UNIALFA
E-mail: elcielletesotelo@gmail.com

Sérgio Caruso
Doutor em Educação
Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)
E-mail: sergio.caruso@unialfa.com.br

RESUMO

Este artigo analisa a evolução da identidade profissional docente e suas relações com as formações iniciais e continuadas no Estado de Goiás. Parte-se do pressuposto de que a docência constitui uma prática social e culturalmente mediada, cujos saberes se formam na intersecção entre a teoria e a prática. A docência não se restringe somente à mera transmissão de conhecimento, mas sim na formação das pessoas para o progresso e a transformação da sociedade. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, baseia-se em autores como Gatti (2016), Nóvoa (1992, 2017), Pimenta (1999), Sacristán (1995) e Tardif (2002), além de documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE 2015–2025). As políticas públicas e as condições concretas de trabalho moldam a identidade docente e a formação continuada pode atuar como eixo articulador do desenvolvimento profissional e da valorização da carreira docente.

Palavras-chave: Identidade Docente. Formação Inicial. Formação Continuada. Goiás. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article analyzes the evolution of the professional identity of teachers and its relationship with initial and continuing education in the State of Goiás. It is based on the premise that teaching constitutes a socially and culturally mediated practice, whose knowledge is formed at the intersection of theory and practice. Teaching is not limited to the mere transmission of knowledge, but rather involves the formation of individuals for the progress and transformation of society. The research, of a bibliographic and documentary nature, is based on authors such as Gatti (2016), Nóvoa (1992, 2017), Pimenta (1999), Sacristán (1995), and Tardif (2002), as well as documents such as the National Education Plan (PNE) and the Goiás State Education Plan (PEE 2015–2025). Public policies and



concrete working conditions shape teacher identity, and continuing education can act as a key element in professional development and career advancement for teachers.

Keywords: Teacher Identity. Initial Training. Continuing Education. Goiás. Educational Policies.

RESUMEN

Este artículo analiza la evolución de la identidad profesional docente y su relación con la formación inicial y continua en el estado de Goiás. Parte de la premisa de que la docencia constituye una práctica social y culturalmente mediada, cuyo conocimiento se forma en la intersección de la teoría y la práctica. La docencia no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que implica la formación de individuos para el progreso y la transformación de la sociedad. La investigación, de carácter bibliográfico y documental, se basa en autores como Gatti (2016), Nóvoa (1992, 2017), Pimenta (1999), Sacristán (1995) y Tardif (2002), así como en documentos como el Plan Nacional de Educación (PNE) y el Plan de Educación del Estado de Goiás (PEE 2015-2025). Las políticas públicas y las condiciones laborales concretas moldean la identidad docente, y la formación continua puede actuar como un eje articulador para el desarrollo profesional y la valorización de la carrera docente.

Palabras clave: Identidad Docente. Formación Inicial del Profesorado. Formación Continua. Goiás. Políticas Educativas.





1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a identidade profissional docente e os processos de formação de professores tem se consolidado como um dos temas centrais nas pesquisas educacionais contemporâneas. Em um cenário marcado por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, compreender o papel do professor como sujeito histórico, crítico e reflexivo tornou-se uma tarefa urgente e necessária. No Brasil, e particularmente no Estado de Goiás, esse debate ganha relevância ao evidenciar a relação intrínseca entre formação inicial, formação continuada e valorização profissional, dimensões fundamentais para o fortalecimento da docência e para a melhoria da qualidade da educação básica.

Autores como António Nóvoa (1992), Maurice Tardif (2002) e Paulo Freire (1996) destacam que a identidade docente não é um atributo estático, mas um processo dinâmico de construção, forjado na interação entre saberes, práticas e experiências. Para Nóvoa (1992, p. 25), “a formação contínua deve estar integrada no trabalho cotidiano dos professores e nas escolas, e não ser um episódio isolado ou um momento fora do tempo e do espaço profissional”, evidenciando que a aprendizagem profissional se torna efetiva quando é incorporada ao cotidiano e passa a compor a própria identidade docente. Já Tardif (2002, p. 36) enfatiza que “os saberes dos professores são plurais, compõem-se de saberes provenientes de sua formação profissional, de sua história de vida e de sua prática cotidiana”, demonstrando que o trabalho docente se sustenta sobre um conjunto de saberes heterogêneos e socialmente construídos, que formam a base da identidade profissional docente. Freire (1996, p. 25), por sua vez, amplia essa concepção ao defender que:

“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Por isso, ensinar exige ética, estética, amorosidade e compromisso com a transformação social.”

Nesse contexto, discutir a formação de professores em Goiás implica compreender como as políticas públicas e institucionais moldam a profissionalidade docente e influenciam a constituição de sua identidade. O Estado tem desenvolvido, nas últimas décadas, ações significativas por meio do Plano Estadual de Educação (PEE 2015–2025), que estabelece metas para a valorização e a formação continuada dos educadores, reconhecendo-os como agentes estratégicos no processo educativo. Iniciativas como a Formação em Pares, promovida pelo Centro de Estudos, Pesquisa e Formação de Goiás (CEPFOR), e o programa Raízes Formativas, demonstram avanços na busca por uma formação colaborativa, contextualizada e voltada à realidade da escola pública. Contudo, permanecem desafios relacionados à fragmentação entre formação inicial e continuada, à precarização das condições de trabalho e à necessidade de articulação efetiva entre universidades e redes de ensino, conforme apontam Gatti (2016) e Dourado (2015).

A relevância deste estudo reside, portanto, na possibilidade de refletir criticamente sobre o processo de formação docente no Estado de Goiás, articulando-o à construção da identidade



profissional dos professores. Ao compreender a docência como uma prática social complexa, atravessada por dimensões éticas, políticas e pedagógicas, busca-se evidenciar a importância de uma formação emancipadora e reflexiva, que vá além da mera transmissão de conteúdos e promova o desenvolvimento integral do educador.

O objetivo geral deste artigo é analisar de que maneira a formação inicial e continuada contribuem para a constituição da identidade profissional docente em Goiás. Como objetivos específicos, propõe-se: discutir os fundamentos teóricos da identidade docente; examinar o papel das políticas de formação inicial e continuada no Estado; e refletir sobre as tensões, desafios e perspectivas que perpassam a profissionalização e valorização dos professores goianos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da área de formação docente e identidade profissional, como Freire (1996), Nóvoa (1992, 2017), Tardif (2002), Pimenta (1999), Contreras (2002), Imbernón (2000), García (1999), Gatti (2016) e Dourado (2015). A análise também considera documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Estadual de Educação de Goiás (2015–2025), buscando estabelecer relações entre as proposições teóricas e as práticas formativas desenvolvidas no contexto local.

Assim, a introdução deste artigo situa a problemática da identidade profissional docente na confluência entre formação e prática, teoria e realidade, valorização e autonomia. Ao longo do artigo, o texto aprofunda a discussão sobre os elementos constitutivos da identidade docente, examina as dinâmicas da formação inicial e continuada em Goiás, e apresenta reflexões críticas sobre os programas e políticas públicas voltados à formação de professores, culminando com considerações finais que reafirmam a centralidade da docência como eixo transformador da educação e da sociedade.

2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A identidade profissional docente é um constructo social, histórico e cultural em permanente evolução. Ela não é algo dado, mas um processo de **(re)construção contínua**, que se manifesta na articulação entre **a formação inicial, a formação continuada, a prática pedagógica e as experiências de vida**. Para **António Nóvoa (1992)**, a identidade do professor não pode ser compreendida como uma essência fixa, mas como o resultado de múltiplas interações e trajetórias pessoais e profissionais que se entrelaçam no tempo. O autor sustenta que a docência deve ser entendida como um “processo de construção de si”, um projeto de vida que se redefine constantemente em diálogo com os contextos escolares e socioculturais nos quais o professor atua.

De modo semelhante, Maurice Tardif (2002, p. 36) afirma que “os saberes dos professores são plurais, compõem-se de saberes provenientes de sua formação profissional, de sua história de vida e de sua prática cotidiana”, o que demonstra que a identidade profissional docente se estrutura sobre um



conjunto de saberes heterogêneos e socialmente construídos. Desta forma, para o autor, os saberes profissionais não são apenas teóricos ou científicos, mas também práticos e experienciais. São saberes produzidos na relação cotidiana com os alunos, com os colegas e com o ambiente escolar. Essa concepção plural de saberes rompe com a visão tecnicista da docência, que reduz o professor a um mero executor de metodologias prescritas, e o reconhece como um **sujeito epistêmico** que produz conhecimento a partir da reflexão sobre a prática.

No contexto de Goiás, essa compreensão ganha relevância particular, pois o professor goiano se insere em um campo educacional marcado por **desafios estruturais, desigualdades regionais e políticas públicas em constante transformação**. As condições concretas de trabalho, as diretrizes formativas e os processos de valorização profissional influenciam diretamente a construção de sua identidade. De acordo com o **Plano Estadual de Educação de Goiás (2015–2025)**, um dos principais objetivos é justamente promover o desenvolvimento profissional dos docentes, articulando formação e valorização, conforme estabelecido na **Meta 17**, que visa assegurar uma formação continuada de qualidade a todos os profissionais da educação básica.

A identidade docente é, portanto, resultado de uma **dialética entre o pessoal e o profissional**, entre o individual e o coletivo. Conforme **Claude Dubar (2000)**, a identidade profissional é construída na tensão entre a “**identidade para si**”, como o sujeito se percebe e a “**identidade para o outro**”, como é percebido socialmente.

No caso do professor, essa tensão é evidente, ou seja, de um lado ele se reconhece como educador, formador de consciências, mediador de saberes e de outro, enfrenta a imagem social desvalorizada da profissão, marcada por baixos salários, sobrecarga de trabalho e pouca autonomia nas decisões pedagógicas. Dubar (2000) denomina esse campo de tensões de “**campo de forças identitárias**”, no qual o docente precisa negociar constantemente entre suas convicções pessoais e as expectativas sociais e institucionais que recaem sobre ele.

Essa dimensão relacional da identidade docente é complementada por **José Gimeno Sacristán (1995)**, que compreende a docência como uma prática social e cultural carregada de intencionalidades. Para o autor, a identidade profissional do professor está vinculada à sua capacidade de interpretar criticamente o currículo e de adaptar as políticas educacionais à realidade concreta de sua escola. Assim, ser professor não se resume a dominar conteúdos, mas a **atuar eticamente em um contexto social e político específico**, reconhecendo-se como agente de transformação e sujeito histórico.

Essa concepção crítica da identidade docente aproxima-se das reflexões de **Paulo Freire (1987, 1996)**, para quem a docência é um ato político e de libertação. Freire defende que o professor deve assumir uma postura dialógica e problematizadora diante do mundo, desenvolvendo o que chama de **práxis**, a ação refletida e transformadora. Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor afirma que “não há docência sem discência”, ou seja, ensinar exige aprender continuamente, e é nesse processo que o



professor constrói e ressignifica sua identidade. A práxis, como reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo, é o núcleo da profissionalidade docente, pois impede tanto o “**praticismo**” (a ação sem reflexão) quanto o “**teoricismo**” (a teoria sem compromisso com a realidade)¹.

A esse respeito, **Donald Schön (2007)** contribui ao desenvolver a noção de “**profissional reflexivo**”, destacando que o professor é um profissional que aprende com a experiência. Para ele, a reflexão na e sobre a ação constitui o elemento central da formação e do aperfeiçoamento docente. A reflexão na ação ocorre durante o fazer pedagógico, quando o professor ajusta sua prática diante dos desafios que surgem em sala de aula; já a reflexão sobre a ação se dá posteriormente, quando ele analisa criticamente sua prática e extrai dela novos aprendizados. Essa espiral reflexiva é o que permite o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida e autônoma, pois promove um movimento contínuo de autoformação.

Por outro lado, **Pimenta (1999)** e **Marcelo Garcia (1999)** argumentam que a identidade profissional também é construída coletivamente, em espaços de colaboração e diálogo entre pares. A docência, nesse sentido, é uma profissão que requer **comunidade**, pois é no compartilhamento de experiências que o professor consolida seus saberes e reafirma sua identidade. Essa perspectiva dialoga diretamente com as propostas de formação continuada em Goiás, especialmente aquelas que valorizam o trabalho em pares e a formação colaborativa, como se observa no **modelo Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais de Educação (CEPFOR)** e em programas como o **Raízes Formativas**².

Contudo, a construção da identidade docente não ocorre de forma linear. Contreras (2002, p. 157) afirma que “a autonomia profissional dos professores é atravessada por múltiplas formas de controle administrativo, curricular e avaliativo, que limitam suas possibilidades de decisão e reflexão sobre o próprio trabalho.” Deste modo, o autor chama atenção para as tensões entre autonomia e controle que perpassam o exercício da docência, destacando que a autonomia profissional dos professores é constantemente limitada por mecanismos administrativos, curriculares e avaliativos que restringem sua liberdade de decisão. O autor alerta que, muitas vezes, as políticas educacionais impõem normas e currículos que reduzem a liberdade pedagógica, enfraquecendo a autonomia e, conseqüentemente, a identidade profissional do professor. Para superar essa condição, ele propõe o fortalecimento da **autonomia crítica**, entendida não como independência absoluta, mas como capacidade de reflexão, escolha e posicionamento ético diante das exigências institucionais.

¹ A distinção entre “praticismo” e “teoricismo” foi amplamente discutida por Freire (1987) e retomada por Schön (2007), ambos convergindo na defesa de uma práxis pedagógica que una ação e reflexão, superando tanto o ativismo irrefletido quanto a abstração desvinculada da realidade.

² Os cursos do projeto “Raízes Formativas” são oferecidos pela Secretaria de Educação de Goiás (SEDUC-GO), em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), com foco na formação continuada de professores do ensino médio do estado. Estão disponíveis diversos cursos, como de Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Sociologia e uma trilha para formadores, com opções no formato da Escola Virtual. (Fonte: escolavirtual.educacao.go.gov.br)



Além dessas dimensões individuais e institucionais, a **dimensão temporal** da identidade também é central. Conforme **Huberman (1995)**, a carreira docente é composta por diferentes fases, o entusiasmo inicial, estabilização, experimentação, desencanto e maturidade, e cada uma delas implica diferentes desafios identitários. A identidade profissional, assim, é também biográfica, ou seja, reflete a história de cada docente e suas interações com os contextos de ensino.

Em Goiás, essa trajetória se manifesta nas diversas gerações de professores que enfrentaram processos de expansão da rede pública, reformas curriculares e políticas de formação que ora valorizam, ora desconsideram o protagonismo docente.

Em síntese, a identidade profissional docente é um fenômeno **multidimensional**, que envolve o entrelaçamento de fatores **subjativos, institucionais e sociopolíticos**. No caso goiano, compreender essa identidade requer olhar para além das salas de aula, de forma a considerar o papel das políticas públicas, das instituições formadoras e das condições concretas de trabalho. É nesse contexto que a **formação, inicial e continuada**, se apresenta como pilares fundamentais para o fortalecimento da identidade docente.

3 ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM GOIÁS

A formação de professores é um eixo central das políticas educacionais e das pesquisas em educação no Brasil, sendo compreendida como um processo **contínuo, inacabado e reflexivo**, que acompanha toda a trajetória profissional do docente. A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)** estabelece a formação em nível superior como requisito mínimo para o exercício do magistério, o que reforça a necessidade de uma formação inicial sólida e de uma formação continuada permanente.

Entretanto, como afirma Gatti (2016, p. 47), “a formação de professores no Brasil ainda apresenta uma frágil articulação entre o que se ensina nas universidades e o que se realiza nas escolas, revelando uma distância preocupante entre a teoria acadêmica e a prática profissional.” Em Goiás, essa questão assume contornos particulares, pois o estado, apesar dos avanços recentes, ainda convive com desigualdades regionais, carências estruturais e uma rede educacional heterogênea.

De acordo com o **Plano Estadual de Educação de Goiás (2015–2025)**, a formação de professores constitui um dos pilares estratégicos para garantir a qualidade da educação básica. O documento propõe políticas voltadas à valorização docente, à ampliação de programas de formação continuada e ao fortalecimento das instituições formadoras.

No entanto, a efetividade dessas metas depende de uma articulação real entre **universidades, secretarias de educação e escolas**, de modo que os processos formativos não sejam fragmentados, mas integrados às práticas cotidianas dos professores.



Autores como **Imbernón (2000)** e **Libâneo (2013)** reforçam que a formação docente precisa superar o modelo transmissivo e tecnicista, aproximando-se de uma lógica **dialógica e reflexiva**, na qual o professor é visto como sujeito ativo de sua própria formação.

A formação inicial é o primeiro momento institucionalizado da trajetória profissional do docente, representando o espaço em que se constroem as bases epistemológicas, pedagógicas e éticas da profissão. Em Goiás, essa formação é oferecida por instituições públicas e privadas, com destaque para a **Universidade Federal de Goiás (UFG)** e a **Universidade Estadual de Goiás (UEG)**, que têm papel relevante na formação de professores para a educação básica. Contudo, há um consenso entre os pesquisadores de que a formação inicial no Brasil enfrenta uma **dicotomia persistente entre teoria e prática**.

Segundo **Gatti (2016)**, os cursos de licenciatura tendem a priorizar o acúmulo de conteúdos teóricos, muitas vezes desvinculados das realidades escolares. Como consequência, muitos egressos relatam dificuldades de adaptação à rotina docente, vivenciando o chamado *choque de realidade*³, termo cunhado por **Huberman (1995)** para descrever o impacto da entrada do professor iniciante em contextos de ensino complexos e desafiadores.

Para superar essa fragmentação, Zeichner (2008, p. 542) propõe a ideia de uma formação baseada na prática, “entendida como espaço de aprendizagem autêntica, em que a reflexão e o domínio conceitual tenham igual importância na construção da profissionalidade docente”, defendendo que os cursos de licenciatura devem promover experiências significativas que articulem teoria e prática. Nesse sentido, o estágio supervisionado deixa de ser um momento burocrático para se tornar um espaço privilegiado de construção de saberes.

No contexto goiano, é essencial que as universidades fortaleçam os **vínculos com as redes públicas de ensino**, promovendo projetos de extensão, pesquisa-ação e parcerias institucionais que integrem o ambiente acadêmico às realidades escolares. **Libâneo (2013)** sustenta que a universidade deve assumir uma postura crítica diante das políticas educacionais, contribuindo para a formação de professores autônomos, criativos e comprometidos com a transformação social.

Assim, a formação inicial não deve ser vista como um ciclo fechado, mas como o **ponto de partida de uma trajetória formativa permanente**, que encontra na formação continuada sua continuidade lógica e epistemológica.

Dessa forma a formação continuada é um dos pilares fundamentais da profissionalização docente. Longe de representar apenas uma atualização técnica, ela constitui um espaço de reflexão, socialização de saberes e **reconstrução identitária**. Conforme **Imbernón (2000)**, a formação continuada deve ser entendida como um processo de **desenvolvimento profissional e pessoal**, no qual

³O termo “choque de realidade” (reality shock) foi introduzido por Huberman (1995) para descrever o impacto emocional e profissional vivido pelos professores em início de carreira ao confrontarem a realidade escolar com as expectativas idealizadas durante a formação inicial.



o professor aprende com a experiência, com os pares e com as transformações sociais que atravessam sua prática.

No Estado de Goiás, a formação continuada tem sido fortalecida por iniciativas da **Secretaria de Estado da Educação (SEDUC)** e de órgãos vinculados, como o **Centro de Estudos, Pesquisa e Formação de Goiás (CEPFOR)**. Essas ações buscam aproximar a formação das necessidades reais dos professores, evitando cursos genéricos e descontextualizados.

O modelo de **Formação em Pares**, oferecido pelo CEPFOR, constitui um exemplo significativo dessa abordagem colaborativa. Inspirado nas concepções de **Nóvoa (2017)**, que entende a formação como processo de “invenção de si”, o programa propõe que os professores aprendam uns com os outros, construindo coletivamente saberes e práticas pedagógicas. Essa metodologia favorece a **autonomia, a reflexão e a valorização da experiência docente**, elementos fundamentais para o fortalecimento da identidade profissional.

Do ponto de vista teórico, essa perspectiva dialoga com **Garcia (1999)**, que define o desenvolvimento profissional docente como um processo de **aprendizagem situada**, no qual o conhecimento é produzido no interior das práticas educativas. Para o autor, a formação continuada deve ser articulada às condições concretas da escola, promovendo uma cultura de colaboração e de investigação sobre a própria prática.

Outro exemplo relevante no contexto goiano é o programa **Raízes Formativas: Integração das Aprendizagens**, uma parceria entre a SEDUC e a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Voltado para professores de Língua Portuguesa e Matemática, o projeto se baseia na integração de saberes e na interdisciplinaridade, buscando fortalecer as competências essenciais dos docentes. Embora apresente resultados promissores, enfrenta desafios como a necessidade de maior continuidade e a avaliação sistemática de seus impactos nas práticas pedagógicas.

Conforme Pimenta (1999), a formação continuada não pode se restringir a ações pontuais ou cursos eventuais; ela deve configurar-se como um processo orgânico e emancipador, orientado pela pesquisa e pela reflexão coletiva. Essa perspectiva também é defendida por Freire (1996, p. 39), ao afirmar que “ensinar exige amorosidade e coragem — o medo de arriscar é um obstáculo à criação e à liberdade. A formação docente, portanto, deve ser um ato de amor e coragem, comprometido com a transformação do mundo.”

Portanto, a formação continuada deve ser vista como um **espaço político e ético de resistência**, no qual o professor se reconhece como sujeito histórico capaz de intervir criticamente em sua prática. Essa compreensão é essencial para que as políticas de formação em Goiás avancem de um modelo de capacitação técnica para um projeto de **formação humanizadora, crítica e emancipatória**.

Diante disto, a articulação entre a formação inicial e a formação continuada é um dos desafios mais persistentes da educação brasileira. Frequentemente, os dois processos são tratados de forma



dissociada, o que compromete a continuidade do desenvolvimento profissional docente. **Gatti (2016)** e **Dourado (2015)** apontam que a ausência de diálogo entre as universidades e as redes de ensino resulta em formações fragmentadas e descontextualizadas.

Em Goiás, essa fragmentação se manifesta quando a formação inicial não dialoga com as reais demandas da escola pública e quando a formação continuada não aproveita os saberes produzidos nas universidades. Para enfrentar esse desafio, é necessário construir uma “**comunidade de prática**” (Wenger, 1998), na qual os diferentes agentes educacionais compartilhem experiências e produzam conhecimento de forma colaborativa.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2015)**, elaboradas sob coordenação de Luiz Fernandes Dourado, reforçam a importância de uma formação docente que promova a indissociabilidade entre teoria e prática, ensino e pesquisa. O documento propõe que os sistemas de ensino estabeleçam políticas integradas de formação e valorização profissional, garantindo a coerência entre os diversos níveis e etapas da formação docente.

Além disso, **Nóvoa (2017)** defende que o desenvolvimento profissional deve ser entendido como uma **espiral formativa**, em que a formação inicial alimenta a continuada, e esta, por sua vez, retroalimenta a prática e o ensino superior. Em outras palavras, não se trata de duas etapas separadas, mas de momentos complementares de um mesmo processo.

No caso goiano, a criação de programas de **mentoria e tutoria entre professores iniciantes e experientes** pode representar um caminho promissor para fortalecer essa articulação. Essa proposta dialoga com a ideia de **professor reflexivo e colaborativo**, defendida por Schön (2007) e Pimenta (1999), que compreendem a formação como prática social compartilhada.

A superação das tensões entre formação inicial e continuada requer também políticas de valorização e reconhecimento profissional. A precarização do trabalho docente, os baixos salários e a sobrecarga administrativa inviabilizam a participação efetiva dos professores em processos formativos.

Como alerta Contreras (2002, p. 205)

...não é possível falar de autonomia e desenvolvimento profissional dos professores sem considerar as condições reais de seu trabalho. A precarização e o controle excessivo impedem que o professor exerça de fato sua autonomia e se engaje em processos de formação que tenham sentido.

Assim, pensar em formação sem discutir condições de trabalho é perpetuar uma contradição estrutural da educação brasileira.

Em síntese, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve ser concebida como um processo unitário, contínuo e contextualizado. Em Goiás, a consolidação dessa perspectiva implica fortalecer as parcerias entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino, garantir condições dignas de trabalho e fomentar uma cultura de formação colaborativa, reflexiva e emancipatória.



4 REFLEXÕES SOBRE A OFERTA DE FORMAÇÕES INICIAIS E CONTINUADAS PARA DOCENTES DO ESTADO DE GOIÁS

A formação docente, tanto em sua dimensão inicial quanto continuada, constitui o **eixo estruturante da identidade profissional do professor**. No contexto goiano, essa formação reflete uma teia complexa de políticas, práticas e experiências que, ao mesmo tempo em que promovem avanços significativos, também evidenciam lacunas persistentes.

Refletir sobre essa dinâmica é fundamental para compreender como a docência se constitui e se desenvolve em um Estado que busca conciliar expansão educacional, valorização profissional e melhoria da qualidade do ensino.

Conforme **Nóvoa (2017)**, pensar a formação docente implica repensar a própria profissão, pois formar professores é formar sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade. Essa compreensão exige que os programas de formação não se restrinjam à transmissão de técnicas, mas promovam a reflexão, a autonomia e o protagonismo docente. É nesse sentido que as políticas de formação em Goiás devem ser analisadas, considerando suas potencialidades e limitações.

Pontos positivos e convergências são observados a exemplo da formação docente em Goiás que apresenta avanços que merecem destaque. A oferta de **cursos de licenciatura** em instituições públicas, a exemplo da **Universidade Federal de Goiás (UFG)** e a **Universidade Estadual de Goiás (UEG)**, **de forma a representar** um eixo importante de democratização do acesso ao ensino superior e de formação de professores qualificados. Essas instituições têm investido na atualização curricular, na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e na criação de programas de apoio pedagógico voltados à docência.

Além disso, as **políticas de formação continuada** implementadas pela **Secretaria de Estado da Educação (SEDUC)** e por centros especializados como o **CEPFOR** têm buscado aproximar a teoria acadêmica das realidades escolares. A implementação de programas como a **Formação Continuada em Pares** e o projeto **Raízes Formativas: Integração das Aprendizagens** é um marco importante, pois sinaliza uma mudança de paradigma, ou seja, de uma formação verticalizada e prescritiva para uma abordagem **colaborativa e reflexiva**.

De acordo com Imbernón (2000, p. 47), “a formação eficaz é aquela que parte da realidade dos professores, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento, capazes de refletir e transformar sua prática.” Nesse sentido, o modelo de formação em pares aproxima-se das concepções de **Schön (2007)** sobre o *profissional reflexivo*⁴, ao propor espaços de diálogo e análise da prática pedagógica. Essa metodologia rompe com a ideia de formação como “receita” e propicia a construção de saberes profissionais a partir da experiência e da troca coletiva.

⁴ O conceito de “profissional reflexivo”, desenvolvido por Schön (2007), refere-se ao profissional que aprende na e sobre a ação, transformando sua prática a partir da reflexão sistemática.



Outro ponto positivo é a crescente compreensão de que **a formação docente é um processo contínuo**, o que está alinhado ao pensamento de García (1999, p. 139), que entende que “a profissionalização do professor é um processo que se constrói ao longo da vida, articulando diferentes momentos formativos, inicial, inserção e desenvolvimento contínuo, que se retroalimentam e conferem sentido à prática docente.”

O **Plano Estadual de Educação de Goiás (2015–2025)** também reconhece essa continuidade ao estabelecer metas específicas para a consolidação de políticas de formação permanente e valorização profissional.

Essas iniciativas expressam uma **convergência teórica e política** entre o discurso acadêmico e as práticas institucionais. A ênfase na interdisciplinaridade, na aprendizagem colaborativa e na integração entre teoria e prática revela um compromisso com uma concepção mais ampla de formação, que ultrapassa a simples atualização técnica e se volta para o **desenvolvimento integral do educador**.

Entretanto, como ressaltam **Pimenta (1999)** e **Tardif (2002)**, o desafio consiste em transformar esses princípios em práticas sustentáveis, garantindo condições objetivas para que os professores possam participar efetivamente dos processos formativos. É nesse ponto que emergem as lacunas e os desafios do sistema goiano.

Lacunas e desafios que apesar dos avanços observados, a formação docente em Goiás ainda enfrenta, a exemplo dos obstáculos que comprometem sua efetividade. O primeiro e mais evidente deles é a **fragmentação entre formação inicial e continuada**, tema já discutido por **Gatti (2016)** e **Dourado (2015)**. As universidades, muitas vezes, formam professores com sólida base teórica, mas sem a devida articulação com a prática escolar e, as redes de ensino, por sua vez, oferecem formações pontuais, nem sempre integradas às demandas locais. O resultado é um processo formativo descontínuo e pouco transformador.

Outro desafio é a **natureza instrumental** de algumas formações continuadas, que se limitam à apresentação de conteúdos ou metodologias descontextualizadas.

Imbernón (2000, p. 63) critica esse modelo ao afirmar que

...a formação docente não pode ser concebida como um simples treinamento técnico, mas deve constituir-se em um espaço de reflexão crítica sobre a prática e de reconstrução dos saberes dos professores, considerando suas experiências e contextos reais de atuação.

Quando as formações são impostas, descoladas das realidades escolares ou pautadas por modismos pedagógicos, acabam gerando desmotivação e resistência entre os professores.

A **precarização do trabalho docente** também é um fator determinante. Salários baixos, sobrecarga de atividades e ausência de tempo institucionalizado para estudo e reflexão dificultam a adesão a processos formativos. Contreras (2002, p. 199) argumenta que “não se pode exigir dos professores atitudes autônomas e reflexivas quando as condições de trabalho



que lhes são impostas se baseiam na desconfiança, na desvalorização e no controle burocrático de sua prática.” A autonomia docente, portanto, deve ser acompanhada de políticas de valorização profissional que assegurem condições dignas de trabalho e reconhecimento social.

Além disso, a **avaliação de impacto das formações** é um ponto ainda pouco explorado. Em Goiás, embora haja relatórios e registros administrativos, são escassas as pesquisas que analisam sistematicamente os efeitos das formações sobre a prática pedagógica e o aprendizado dos alunos. **Gatti (2010)** enfatiza que a avaliação não deve se restringir à satisfação dos participantes, mas deve examinar as transformações efetivas no modo de ensinar e aprender.

Outro aspecto crítico diz respeito à **contextualização regional das políticas**. O Estado de Goiás é marcado por uma diversidade geográfica e socioeconômica significativa, o que exige que as formações considerem as especificidades locais. A realidade das escolas rurais, por exemplo, difere profundamente das escolas urbanas da capital. Uma formação que ignore essa heterogeneidade corre o risco de reforçar desigualdades e de produzir efeitos limitados.

Por fim, há um desafio cultural, o de consolidar uma **cultura de formação permanente** nas escolas. Como destaca Nóvoa (1992, p. 25), “a formação contínua deve estar integrada no trabalho cotidiano dos professores e nas escolas, e não ser um episódio isolado ou um momento fora do tempo e do espaço profissional.” Essa mudança de mentalidade exige políticas de incentivo, tempo para estudo coletivo e liderança pedagógica que valorize a pesquisa e a reflexão.

A análise das formações docentes em Goiás evidencia que a evolução da **identidade profissional** está intrinsecamente ligada à qualidade e à continuidade das políticas de formação. A docência, como apontam **Freire (1996)** e **Nóvoa (2017)**, é uma prática social e política que requer reflexão, compromisso ético e engajamento coletivo. Por isso, o fortalecimento da formação docente não é apenas uma questão técnica, mas também **uma questão de justiça social e valorização do trabalho educativo**.

As experiências positivas observadas nos programas de **Formação em Pares e Raízes Formativas** revelam caminhos possíveis como o investimento em práticas colaborativas, o reconhecimento dos saberes da experiência e a promoção de espaços de diálogo entre professores. Contudo, para que esses programas alcancem sua plenitude, é necessário que sejam incorporados como **política de Estado**, e não apenas como ações pontuais ou de gestão temporária.

Nesse sentido, a consolidação de uma política de formação articulada e contínua requer o fortalecimento das parcerias entre universidades e redes de ensino, a institucionalização de espaços permanentes de reflexão e pesquisa docente nas escolas, bem como a valorização material e simbólica do magistério.



Essas medidas não apenas qualificam o ensino, mas também reafirmam a docência como profissão essencial ao desenvolvimento humano e social. Como lembra Tardif (2002, p. 11) “não há profissão sem saberes, e não há saberes sem reconhecimento da experiência.”

Em síntese, a formação docente em Goiás encontra-se em processo de amadurecimento. Avança na direção de uma prática mais colaborativa e reflexiva, mas ainda precisa superar desafios estruturais e culturais. Somente com uma **política de formação integrada, contínua e contextualizada** será possível consolidar uma identidade docente sólida, crítica e emancipatória que seja capaz de responder aos desafios da educação goiana e de contribuir para a transformação da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade profissional docente, como se demonstrou ao longo deste estudo, é um processo contínuo de evolução e reconstrução que reflete as condições históricas, políticas e sociais em que a docência se realiza. Essa identidade não nasce pronta, é tecida diariamente na relação entre **formação, prática e reflexão**, permeada por tensões entre autonomia e controle, teoria e prática, vocação e profissionalização.

Em Goiás, esse processo se apresenta de forma particularmente complexa, pois envolve o desafio de consolidar políticas educacionais capazes de articular **formação inicial, formação continuada e valorização profissional** em um contexto de desigualdades e demandas emergentes.

A partir da revisão teórica e da análise das políticas e programas de formação do Estado de Goiás, foi possível constatar que há **avanços significativos**, sobretudo nas iniciativas de **formação continuada colaborativa**, como a **Formação em Pares** e o programa **Raízes Formativas**, que demonstram uma mudança de paradigma ao priorizar o diálogo, a troca de experiências e a reflexão sobre a prática.

Contudo, permanecem **lacunas estruturais e culturais** que limitam o alcance dessas iniciativas. A fragmentação entre formação inicial e continuada, a ausência de tempo institucionalizado para estudo e a precarização do trabalho docente dificultam a consolidação de uma cultura formativa permanente. Assim, qualquer política de formação que ignore as condições objetivas de trabalho corre o risco de tornar-se meramente retórica.

As políticas públicas de educação, especialmente o **Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024)** e o **Plano Estadual de Educação de Goiás (2015–2025)**, reconhecem a importância da formação docente como eixo estratégico para a qualidade da educação básica.

Reforçar o compromisso com a valorização do magistério e com a oferta de formação continuada em todas as áreas do conhecimento depende de financiamento adequado, continuidade



administrativa e acompanhamento sistemático, elementos que ainda constituem desafios no cenário goiano.

Neste sentido, torna-se indispensável pensar a **formação docente como política de Estado** e não como política de governo. Isso implica garantir sua **sustentabilidade institucional**, de modo que os avanços não se percam com as mudanças de gestão.

Outro ponto importante é, também, o fortalecimento das **parcerias entre universidades, secretarias de educação e escolas**, criando redes colaborativas de formação e pesquisa que promovam a integração entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, saber e experiência.

A docência, conforme **Freire (1996)**, é um ato político e ético que exige compromisso com a transformação social. O professor, como mediador do conhecimento e agente de mudança, precisa de condições formativas e profissionais que o habilitem a exercer sua função de maneira crítica e autônoma. É, portanto, urgente reafirmar que **a qualidade da educação passa, necessariamente, pela valorização do professor**, pela garantia de sua formação integral e pelo reconhecimento de seu papel central na sociedade.

Diante disso, este artigo reafirma três eixos estratégicos para o fortalecimento da identidade docente em Goiás, sendo o primeiro a **integração entre formação inicial e continuada**, mediante programas que promovam o diálogo entre universidade e escola e a troca entre docentes iniciantes e experientes. O segundo, a **valorização do trabalho docente**, com políticas salariais, de carreira e de condições adequadas para estudo e reflexão e, por último, a **institucionalização da formação permanente**, de modo a garantir tempo e espaço pedagógico para que os professores possam desenvolver pesquisa e prática reflexiva.

Somente com a consolidação desses eixos será possível formar professores capazes de compreender criticamente sua profissão, agir com autonomia e construir uma identidade docente sólida, comprometida com a educação pública, democrática e emancipatória.

Em outras palavras e por fim, fortalecer a identidade docente é fortalecer a própria escola pública, ou seja, é investir em um futuro em que a educação seja, de fato, o caminho para a transformação social e humana em Goiás e em todo o Brasil.



REFERÊNCIAS

- CONTRERAS, José. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 133, 2015.
- DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas da formação inicial e continuada. São Paulo: Editora UNESP, 2016.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores: uma experiência reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LIBÂNEO, José C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, António. Profissão Professor. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, António. A difusão de novas ideias e as transformações na educação. Porto: Porto Editora, 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido. O professor reflexivo: construindo uma crítica. São Paulo: Cortez, 1999.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- WENGER, Etienne. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535–554, maio/ago. 2008.
- Plano Estadual de Educação de Goiás (2015–2025). Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/plano-estadual-de-educacao>. Acesso em: 15 set. 2025.



Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

