

O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR E A PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL: FORMAÇÃO CRÍTICA, IDENTIDADE DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Carlos Edivan da Silva Becalli¹; Solange Franci Raimundo Yaegashi²; Nelson César Martins³; Mariana de Lucca Greter⁴

¹Mestrando em Educação - UEM, pg406669@uem.br

²Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) – UEM, sfryaegashi@uem.br

³Doutorando em Educação - UEM, pnelsonm@gmail.com

⁴Mestranda em Educação - UEM, marigreter2@gmail.com

Resumo

O artigo examina de maneira crítica a articulação entre formação docente e papel social do professor em um cenário atravessado pela desvalorização profissional, pela descontinuidade das políticas educacionais e por racionalidades neoliberais centradas no controle e na obtenção de resultados imediatos. Busca-se compreender como a formação inicial e continuada — compreendida também como processo que incorpora a pesquisa na graduação como direito formativo — pode fortalecer a identidade profissional, ampliar a autonomia docente e reafirmar o compromisso educacional com a transformação social. Trata-se de investigação qualitativa, bibliográfica, sustentada em autores clássicos e contemporâneos que analisam criticamente a docência e indicam caminhos de valorização profissional. Os resultados evidenciam que modelos tecnicistas e utilitaristas reduzem a formação a treinamentos superficiais, comprometendo seu potencial crítico, investigativo e humanizador. Defende-se, ao final, que o fortalecimento do papel social do professor requer formação crítica, colaborativa e situada na escola e na universidade, articulando teoria, prática e produção de conhecimento desde a graduação, em favor de uma educação democrática e emancipatória.

Palavras-Chave: Papel do professor. Formação docente. Formação crítica. Pesquisa na graduação. Compromisso social.

Introdução

A formação docente e o papel social do professor constituem temáticas centrais no debate educacional contemporâneo, especialmente diante das transformações políticas, sociais e institucionais que têm impactado a escola e o trabalho pedagógico. A docência, nesse contexto, ultrapassa o domínio técnico de conteúdos e métodos, envolvendo compromissos éticos, políticos e formativos que incidem diretamente sobre a qualidade da educação e sobre

a função social da escola. A motivação desta pesquisa decorre da necessidade de problematizar os efeitos das políticas educacionais e dos modelos de formação docente que têm fragilizado a autonomia e a identidade profissional do professor.

Estudos como os de Arroyo (2000), Freire (2021), Nóvoa (2012), Libâneo (2016), Garcia (2015) e Gatti, Barreto e André (2021) evidenciam que a formação docente, quando subordinada a racionalidades produtivistas e utilitaristas, tende a assumir caráter fragmentado, prescritivo e desvinculado da realidade escolar. Esses autores convergem ao apontar que reformas educacionais orientadas por lógicas externas à escola têm reduzido o trabalho docente a tarefas técnicas, enfraquecendo sua dimensão intelectual, crítica e investigativa, bem como a função humanizadora da educação.

Além disso, o avanço tecnológico e a expansão de cursos rápidos e superficiais não têm garantido, por si só, uma formação qualificada, contribuindo para a mercantilização do conhecimento e para a disseminação de discursos de inovação que ocultam mecanismos de controle político e redução das qualidades humanas a atributos produtivos. Esse cenário evidencia um descompasso entre as políticas de formação docente e as demandas concretas do trabalho pedagógico, o que compromete a consolidação da identidade profissional e a autonomia intelectual dos professores.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada na análise crítica de produções teóricas que discutem a formação docente, o papel social do professor e a relação entre docência, pesquisa e transformação social na contemporaneidade.

Diante desse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar criticamente a relação entre formação docente e papel social do professor, identificando perspectivas que ampliem a autonomia, consolidem a identidade profissional e fortaleçam o compromisso da docência com a transformação social, com ênfase na pesquisa na graduação como dimensão constitutiva da formação inicial e na constituição do professor como sujeito pesquisador.

Metodologia

O estudo caracteriza-se como investigação qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, estruturada a partir da análise de produções consolidadas no campo educacional, com o objetivo de examinar, interpretar e aprofundar criticamente o conhecimento acumulado sobre a temática (Mainardes, 2018; Gil, 2019). A escolha desse delineamento justifica-se pela

necessidade de problematizar conceitos, perspectivas e debates que sustentam a formação e a prática docente, privilegiando a reflexão crítica sobre referenciais teóricos. Tal abordagem dialoga com a compreensão de que a formação docente se ancora na produção de conhecimento, dimensão que deve estar presente desde a graduação, quando o futuro professor inicia sua inserção na cultura investigativa da profissão.

A construção teórica baseia-se em análise interpretativa e reflexiva da literatura especializada, orientada à identificação de convergências, tensões e lacunas nos debates contemporâneos sobre docência e formação de professores. O percurso metodológico organiza-se em três movimentos interdependentes: (i) levantamento e seleção de autores de reconhecida relevância no campo educacional; (ii) sistematização e leitura crítica das obras, considerando seus contextos de produção e contribuições analíticas; e (iii) elaboração de síntese articuladora de perspectivas, favorecendo compreensão integrada e crítica do objeto (Severino, 2017). Esse percurso reafirma a centralidade da investigação na formação docente e evidencia a pesquisa como prática constitutiva do desenvolvimento profissional, inclusive no âmbito da graduação.

Na seleção das fontes, priorizaram-se autores clássicos e contemporâneos cujas contribuições dialogam diretamente com os objetivos propostos. Destacam-se: Freire (2021), ao conceber a docência como prática política e humanizadora; Arroyo (2000), ao enfatizar a escuta e a valorização dos saberes docentes; Nóvoa (2012; 2019), ao defender a centralidade do coletivo e a ideia de professores como sujeitos ativos da profissão; e Gatti, Barreto e André (2021), ao evidenciar fragilidades estruturais da formação docente no Brasil. A articulação desses referenciais sustenta a análise desenvolvida e permite compreender a formação docente como processo que integra escola, universidade e produção de conhecimento, reconhecendo a pesquisa na graduação como eixo estruturante da constituição do professor pesquisador.

Reconhece-se que a natureza teórico-bibliográfica do estudo impõe limites, tanto quanto à abrangência do corpus quanto à impossibilidade de generalizações empíricas. Ainda assim, o percurso metodológico oferece contribuições relevantes ao propor leitura crítica e articulada dos referenciais selecionados, capaz de subsidiar reflexões futuras e inspirar investigações empíricas. Ao enfatizar a centralidade da produção de conhecimento, reforça-se a necessidade de consolidar experiências investigativas desde a graduação, fortalecendo a formação do professor como sujeito produtor de saberes sobre sua própria prática.

A docência como Prática Social: Formação, Identidade e Transformação

Observa-se convergência entre diferentes autores ao reconhecer que o papel social da escola e dos professores tem sido, com frequência, definido em instâncias externas à própria categoria, o que contribui para a diluição da identidade profissional docente em discursos ideologicamente orientados (Libâneo, 2016; Freire, 2021; Nóvoa, 2012, 2019). Essa condição reforça a necessidade de restituir o protagonismo dos educadores, como propõe Arroyo (2000), especialmente quando se considera que a formação — desde a graduação — deve inserir o futuro professor na compreensão crítica de seu papel social e na produção de conhecimento sobre sua própria prática.

Arroyo (2000) sustenta que refletir sobre o ofício de mestre nasce da necessidade de a categoria dialogar “entre si e sobre si”, em espaços coletivos que analisam práticas, projetos de escola, áreas do conhecimento, condições de trabalho e identidade profissional. Ao aproximar-se do cotidiano escolar, evidencia-se que a escola se estrutura em torno do trabalho docente: são os professores que a fazem e a reinventam. Tal concepção legitima a constituição de coletivos docentes capazes de pesquisar a própria prática, movimento que precisa iniciar-se ainda na formação inicial, por meio de experiências investigativas na graduação.

Para Arroyo (2000), a noção de identidade coletiva é fundamental para compreender que a docência não se constrói de forma isolada, mas no entrelaçamento das práticas profissionais com o espaço escolar. Ser professor envolve dimensão compartilhada, marcada por convivência, trocas de saberes e construção de sentidos comuns. Essa identidade, ao articular prática e reflexão, aproxima-se da ideia de professor pesquisador, cuja formação começa na graduação ao reconhecer a prática educativa como objeto de investigação.

Libâneo (2016) analisa que, sobretudo a partir dos anos 1990, consolidou-se no Brasil uma concepção utilitarista de educação, voltada prioritariamente à preparação mínima para inserção precária no mercado de trabalho. Essa perspectiva desconsidera a dimensão crítica e formativa da escola, reduzindo-a a espaço de qualificação instrumental. Tal racionalidade repercute também na formação docente, quando se enfraquece o lugar da pesquisa e da reflexão crítica, inclusive na graduação.

Vinculado ao avanço do neoliberalismo, esse movimento reforça compreensão técnica da educação, convertendo-a em instrumento de adaptação social e de capacitação laboral. Compromete-se, assim, sua função de formação humana integral, baseada na emancipação e no desenvolvimento crítico dos sujeitos (Libâneo, 2016). Ao esvaziar a dimensão

investigativa da formação, limita-se a possibilidade de constituir professores como produtores de conhecimento. Sob a lógica da formação mínima, a educação passa a operar como mecanismo de controle social e contenção da pobreza, tendo a aprendizagem medida por sistemas padronizados de avaliação alinhados a metas produtivistas de organismos internacionais. Nesse contexto, o conhecimento perde densidade crítica, e a pesquisa tende a ser substituída por monitoramento de resultados. Conforme Libâneo (2016):

Esses arrazoados não deixam dúvidas de que, ao centrar a educação na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, reconhece-se nela o papel de interferir na redução da pobreza por meio de conhecimentos úteis e avaliação de resultados (Libâneo, 2016, p.46).

Para o autor, ao direcionar a educação para finalidades pragmáticas, a escola passa a responder a demandas socioeconômicas imediatas, assumindo função interventiva que limita seu potencial crítico e emancipador. Inserida nesse enquadramento, a educação converte-se em instrumento de gestão social. Como observam Boom (2004) e Libâneo (2016), o discurso de “desenvolvimento humano” passa a significar conservação das capacidades das pessoas para sustentar o desenvolvimento econômico, transformando o sujeito em recurso produtivo.

Segundo Libâneo (2016), essa racionalidade manifesta-se, por exemplo, na política de escola em tempo integral proposta pelo Ministério da Educação - MEC. Embora anunciada como promotora de desenvolvimento integral, a proposta atribuiu à escola responsabilidades que extrapolam sua função formativa essencial. No contexto das reformas neoliberais, a escola é concebida como instrumento estatal de gestão de problemas sociais e econômicos, sem a garantia de sustentação estrutural adequada. Tal deslocamento fragiliza a instituição escolar e obscurece sua função formativa. Com isso, a educação afasta-se de seu projeto formativo mais amplo e passa a operar como plataforma de políticas compensatórias, subordinadas a interesses econômicos e empresariais (Libâneo, 2016).

No campo da formação de professores, Gatti, Barreto e André (2021) demonstram que a racionalidade da formação mínima e utilitarista materializa-se na fragmentação e na descontinuidade das políticas educacionais, o que ajuda a compreender a permanência de desafios mesmo diante de múltiplas iniciativas. Nesse contexto, as autoras destacam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído em 2010, como experiência que tensiona essa lógica, sobretudo por promover aproximação entre universidade

e escola e por inserir o licenciando, ainda na graduação, em práticas investigativas articuladas à realidade escolar.

Conforme Gatti, Barreto e André (2021), o PIBID destaca-se por sua continuidade, garantida pela mobilização da comunidade educacional, e por qualificar estudantes de licenciatura por meio de projetos que intensificam a interação universidade-escola. Avaliações abrangentes indicam que o programa contribui para valorizar as licenciaturas, suscitar questionamentos curriculares e aproximar teoria e prática, favorecendo a integração entre saberes científicos e educacionais. Tais características evidenciam o potencial formativo da pesquisa na graduação, ao inserir o futuro professor em processos de observação, análise e problematização da prática docente.

A eficácia do PIBID, segundo as autoras, relaciona-se à articulação entre teoria e prática e ao seu caráter avaliativo e reflexivo, que mobiliza mudanças na concepção de formação docente. Essa dinâmica favorece a compreensão da escola como espaço de produção de saberes e da graduação como momento de inserção do futuro professor em experiências de pesquisa, fundamentais à construção de sua identidade profissional. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Nóvoa (2012), que defende a centralidade do professor na formação de seus pares. Valorizar o saber profissional implica inserir o docente em formação no contexto escolar, onde a experiência prática se articula à investigação sistemática, configurando a docência como campo de produção de conhecimento.

Para Nóvoa (2019), o conhecimento profissional docente possui especificidades que o diferenciam de outros saberes, pois emerge de situações imprevisíveis que exigem decisões contextualizadas — o que denomina “conhecimento contingente”. Esse saber, construído na articulação entre teoria, prática e reflexão, reforça a necessidade de uma formação que inclua a pesquisa desde a graduação, permitindo ao professor compreender a prática como campo investigativo.

A dimensão reflexiva é igualmente enfatizada por Freire (2021), para quem a identidade docente se constrói no movimento dialético entre prática, reflexão e avaliação. A formação teórica emerge da experiência e retorna a ela, configurando processo contínuo de investigação da própria prática — dinâmica que encontra na pesquisa formativa, inclusive na graduação, um dispositivo privilegiado de constituição do professor pesquisador. O autor também defende que a formação permanente funda-se na tensão entre teoria e prática, na reflexão sobre a prática e na avaliação como caminho de construção teórica, não como mera

recriminação. Tal entendimento aproxima formação e pesquisa, ao reconhecer a prática docente como objeto legítimo de problematização.

Para Freire (2021), docência e formação estão intrinsecamente ligadas ao fortalecimento da identidade profissional e à articulação entre teoria e prática, entendendo educar como ato político. Isso exige resistência a imposições externas e defesa da autonomia docente, dimensões que se consolidam quando o professor se reconhece como produtor de conhecimento sobre sua prática. Nesta mesma direção, Arroyo (2000) concebe o ofício de mestre como saber específico, construído coletivamente, sustentado por identidade profissional e orgulho docente. Essa construção articula prática e reflexão e distingue o trabalho educativo de modelos empresariais de gestão.

A racionalidade empresarial tende a expropriar o professor de seus saberes e autonomia, reduzindo o trabalho docente a procedimentos técnicos orientados por produtividade. Contudo, persiste nas escolas a resistência do ofício de mestre, que valoriza relações humanas e formação integral. Barros, Tavares e Borba (2024) observam que a valorização acrítica da técnica sustenta formação alinhada a ideais de mercado, mascarando escolhas políticas e afastando o conhecimento de seu compromisso ético e totalidade crítica.

Na Educação à Distância, tais contradições intensificam-se, pois a tecnologia é valorizada enquanto a mediação humana é minimizada. Embora amplie o acesso, a EAD pode reduzir a formação a conteúdos padronizados, enfraquecendo a dimensão investigativa e crítica da docência. Barros, Tavares e Borba (2024) argumentam que a crença de que a tecnologia, por si, eleva a qualidade da educação baseia-se na ideologia do progresso linear, que ignora as determinações políticas e econômicas que atravessam sua implementação.

Assim, as tecnologias não são neutras: seus usos precisam ser problematizados. Na formação docente, quando orientadas por lógica imediatista, podem reduzir a pesquisa a formalidade, enfraquecendo o papel da graduação como espaço de produção de conhecimento. Garcia (2015) propõe superar o modelo utilitarista por meio de formação centrada na autonomia profissional, na reflexão crítica e na integração entre teoria, prática e pesquisa, articulada ao cotidiano escolar.

Essa resistência concretiza-se nas relações humanas e na valorização da formação integral, em processo dialético entre teoria e prática, no qual o professor reconhece a teoria presente em sua experiência — movimento próprio da pesquisa sobre a prática Freire (2021). Em sintonia, Nóvoa (2022) propõe a criação de “terceiros espaços” formativos que integrem

Educação Básica e universidade, promovendo colaboração e produção coletiva de conhecimento profissional docente. O exemplo do Complexo de Formação de Professores da UFRJ ilustra essa articulação, reunindo diferentes atores na responsabilidade compartilhada pela formação docente, fortalecendo a dimensão investigativa da profissão.

Evidencia-se, assim, que a formação docente demanda fortalecimento de espaços de diálogo e produção coletiva de saberes, integrando universidade, escola e comunidade, com a pesquisa na graduação como eixo estruturante.

Tais experiências mostram que valorizar a docência implica reconhecer o professor como sujeito central da transformação social e produtor de conhecimento, condição para mudanças estruturais.

Somente ao articular teoria, prática, equidade e pertencimento, fortalecendo a formação crítica e investigativa desde a graduação, consolida-se o papel social do professor como agente da função ética e social da escola.

Conclusões

O artigo analisa criticamente a relação entre formação docente e papel social do professor. Evidencia perspectivas que ampliam a autonomia docente. Indica caminhos para a consolidação da identidade profissional. Reafirma o compromisso da docência com a transformação social. Fundamenta-se em pesquisa bibliográfica. Sustenta-se na análise de referenciais teóricos que discutem desafios e possibilidades da formação de professores.

Demonstra que políticas educacionais subordinadas à lógica neoliberal impactam a escola e o ensino. Identifica a prevalência de uma racionalidade produtivista e utilitarista. Reconhece que essa orientação enfraquece a dimensão humanizadora da educação. Constata que a formação docente se subordina a resultados imediatos. Verifica que essa subordinação limita a reflexão crítica. Indica que tal processo fragiliza a identidade profissional docente. Aponta a restrição da autonomia intelectual dos professores.

Observa que o avanço tecnológico não garante formação qualificada. Identifica a oferta de cursos rápidos e superficiais. Reconhece a mercantilização do conhecimento. Indica que discursos de inovação ocultam estratégias de controle político. Aponta a redução de qualidades humanas a atributos produtivos.



Constata que a escola é reduzida a função instrumental. Identifica o deslocamento do foco do processo para o resultado mensurável. Reconhece a fragmentação do conhecimento. Aponta a perda de seu caráter crítico e criador.

Defende a ampliação do papel social do professor. Afirma a necessidade de formação inicial e continuada de qualidade. Reforça o reconhecimento social da profissão. Sustenta a construção de uma cultura escolar baseada na equidade e na participação coletiva. Reconhece o professor como sujeito ativo e criativo.

Afirma a urgência de uma atuação docente crítica e propositiva. Defende a superação da reprodução mecânica de conteúdos. Valoriza o diálogo com saberes e experiências dos estudantes. Reconhece a diversidade cultural como elemento formativo. Compreende a educação como prática de liberdade.

Reafirma a centralidade da formação crítica e situada. Defende a articulação entre prática docente, formação e pesquisa. Reconhece a pesquisa na graduação como espaço de produção de conhecimento. Afirma a constituição do professor como sujeito pesquisador. Contribui para o fortalecimento da docência e para a construção de práticas educativas comprometidas com a emancipação humana.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

BARROS, Cesar Mangolin de.; TAVARES, Elisabeth dos Santos; BORBA, Carlos Vieira. Tecnologia e educação: reflexão sobre os desafios colocados à formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 35, e759, 2024. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/e759/387>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BOOM, Alberto M. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en America Latina**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2004.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, Sevilla, v.8, p.7-22, 2015. Disponível em: <https://idus.us.es/items/5a7c59b5-5f8e-49e6-85cc-79f35b367449>. Acesso em: 20 jan. 2026.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas e práticas de formação de professores no Brasil: uma análise da produção acadêmica.** São Paulo: Editora UNESP, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.
LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e o conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf(=pt). Acesso em: 20 jan. 2026.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59762>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro I: O processo de produção do capital. 29. ed. São Paulo: Nova Cultural, 2013.

NOVOA, Antônio. Devolver a formação docente aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927>. Acesso em: 20 jan. 2026.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n.3, e84910, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf(=pt). Acesso em: 20 jan. 2026.

NOVOA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27 e270129 2022. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf(=pt). Acesso em: 20 jan. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2017.

