Revista Caminhos da Educação
diálogos, culturas e diversidades

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR: CONTRIBUTOS PARA A CONSTITUIÇÃO E/ OU RESSIGNIFICAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

TEACHER EDUCATION AND PERFORMANCE: CONTRIBUTIONS TO THE CONSTITUTION AND/OR RE-SIGNIFICATION OF TEACHING PROFESSIONALISM

Francisca de Lourdes dos S. L. e Silva [1]
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Mirtes Gonçalves Honório [2]
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Vilmar Aires dos Santos[3]
Universidade Federal do Piauí - UFPI

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões críticas sobre a formação e a atuação da prática docente na perspectiva da constituição da profissionalidade do ser professor. Tem como objetivo geral investigar como se configuram os processos formativos de professores da educação básica, enfatizando as contribuições desses processos para a formação docente. Para nortear a investigação questionamos: a formação e a atuação de professores da educação básica configuram-se como contributos para a constituição da profissionalidade docente? As reflexões teórico-metodológicas apresentadas fundamentam-se em referências de autores, tais como: Pérez Gómez (2000), Pereira (1999), Alarcão (2001), Almeida (2012), Freire (1996), Pimenta (2001), Tardif (2002), Anastasiou e Alves (2003), dentre outros. Como procedimentos metodológicos da investigação foram realizadas leituras críticas e interpretativas relacionadas a temática. As reflexões evidenciam que a formação e a atuação docente constituem desafios enfrentados pelo professor na contemporaneidade, mas apresentam contribuições relevantes no contexto educacional, no sentido de repensar a profissionalidade docente enquanto compromisso político e social do ser professor.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação básica; Formação e atuação docente; Profissionalidade docente.

ABSTRACT

This article presents critical reflections on the formation and performance of the teaching practice in the perspective of the constitution of the professionality of being a teacher. Its general objective is to investigate how the training processes of basic education teachers are configured, emphasizing the contributions of

[1] Doutora em Educação (USP). Professora Associada CCE-UFPI, Teresina, PI, Brasil. Endereço para correspondência: Quadra 01 – casa 3210 – Conjunto Bela Vista -Teresina - PI, Brasil, CEP 64031-030. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-9078-4149 Lattes: http://lattes.cnpq.br/9853104946696154. E-mail: flourdesleal@gmail.com.

[2] Doutora em Educação (UFRN). Professora Associada CCE-UFPI, Teresina, PI, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Benigno Rego Lemos, 3105 – Planalto Ininga – Teresina - PI, Brasil, CEP 64052-540. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-8567-4845 Lattes: http://lattes.cnpq.br/7716577944700509. E-mail: mirteshonorio@hotmail.com.

[3] Doutora em Educação (USP). Professora Associada, CCE-UFPI, Teresina, PI, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Alberto Leal Nunes, Lourival Parente, Teresina – PI, Brasil, CEP 64023-450. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-7736-1689 Lattes: http://lattes.cnpq.br/1645777736850011 .E-mail: vilmaraires@ufpi.edu.br.

these processes to teacher training. To guide the investigation, we question: are the training and performance of basic education teachers configured as contributions to the constitution of teaching professionalism? The theoretical-methodological reflections presented are based on references from authors such as: Pérez Gómez (2000), Pereira (1999), Alarcão (2001), Almeida (2012), Freire (1996), Pimenta (2001), Tardif (2002), Anastasiou and Alves (2003), among others. As methodological procedures of the investigation, critical and interpretative readings related to the theme were carried out. The reflections show that teaching training and performance are challenges faced by teachers in contemporary times, but present relevant contributions in the educational context, in the sense of rethinking teaching professionalism as a political and social commitment of being a teacher.

Keywords: Teacher education; Basic education; Teaching training and performance; Teaching professionalism.

RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones críticas sobre la formación y actuación de la práctica docente en la perspectiva de la constitución de la profesionalidad del ser docente. Tiene como objetivo general indagar cómo se configuran los procesos de formación de los docentes de educación básica, enfatizando los aportes de estos procesos a la formación docente. Para orientar la investigación, nos cuestionamos: ¿la formación y actuación de los docentes de educación básica se configuran como aportes a la constitución de la profesionalidad docente? Las reflexiones teórico-metodológicas presentadas se basan en referencias de autores como: Pérez Gómez (2000), Pereira (1999), Alarcão (2001), Almeida (2012), Freire (1996), Pimenta (2001), Tardif (2002) , Anastasiou y Alves (2003), entre otros. Como procedimientos metodológicos de la investigación, se realizaron lecturas críticas e interpretativas relacionadas con el tema. Las reflexiones muestran que la formación y el desempeño docente son desafíos que enfrentan los docentes en la contemporaneidad, pero presentan aportes relevantes en el contexto educativo, en el sentido de repensar la profesionalidad docente como compromiso político y social del ser docente.

Palabras clave: Formación del profesorado; Educacion basica; Formación y desempeño docente; profesionalidad docente.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem se constituído em temática de intensos debates, questionamentos, estudos e pesquisas no cenário educacional brasileiro, principalmente, a partir dos anos 90, quando aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n°. 9.394/96), que define a formação docente para atuar na educação em nível superior e determina que a formação dos profissionais da educação seja realizada em parceria com a União, Distrito Federal, Estados e Municípios, implementando assim, políticas públicas educacionais voltadas à formação dos docentes que atuam na educação básica.

Alguns estudos (NÓVOA, 1995; ALMEIDA, 2012) discutem, de forma ampla, fatores relacionados aos cursos de formação de professores, apontando a dissociação entre a formação teórica e a formação prática, falta de fundamentação teórica consistente, fragmentação dos conteúdos, ausência da formação pedagógica do professor, dentre outros aspectos que, provavelmente, caracterizam a prática docente nos cursos de formação.

Essa forma de abordagem dos conteúdos nos cursos de formação de professores tem possibilitado, de certa forma, discussão superficial dos temas abordados, sem considerar o contexto histórico e social nos quais os partícipes desse processo estão inseridos, resultando no distanciamento entre os cursos de formação docente e a prática escolar. Assim, neste texto, partimos do pressuposto que a formação de professores, sobretudo, da educação básica, contribui para a mobilização e construção dos saberes teóricos, práticos e para o desenvolvimento da prática docente.

Este estudo tem como objetivo geral investigar como se configuram os processos formativos de professores da educação básica, enfatizando as contribuições para a formação desses profissionais e para constituição da profissionalidade docente. De forma específica, objetiva caracterizar os processos formativos de professores: refletir sobre os saberes construídos na formação e na prática docente, refletir sobre a atuação do professor frente aos desafios apresentados; destacar contribuições dos processos formativos de professores para a reflexão e redimensionamento do pensar e do fazer pedagógico docente.

Considerando o objeto e o propósito desse estudo, apresentamos o seguinte questionamento: a formação e atuação de professores da educação básica apresentam contributos para a constituição da profissionalidade docente?

A sociedade contemporânea requer profissionais cada vez mais qualificados para atuação nos diversos segmentos sociais, exigindo deles conhecimentos, saberes e novas aprendizagens. Assim, a formação inicial e a formação continuada de professores configuram-se como ações importantes para o desenvolvimento profissional docente, pois se apresentam como uma das possibilidades de acesso à melhoria da qualidade do ensino. Práticas formativas docentes podem contribuir para a construção de um aprendizado coletivo, possibilitando ao professor a transformação do seu fazer pedagógico cotidiano, utilizando diferentes procedimentos metodológicos e adotando uma postura investigativa, reflexiva e crítica, colaborando, por conseguinte, para a constituição e crescimento de sua profissionalidade.

Para contribuir com este estudo fundamentamo-nos em autores como: Peréz Gómez (2000), Pereira (1999), Alarcão (2001), Almeida (2012), Freire (1996), Pimenta (2001), Tardif (2002), Anastasiou e Alves (2003) e nos documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais DCN/2019 e Resolução CNE/CP 2019, que define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Essas considerações remetem à necessidade de investigação dos processos formativos dos professores, buscando compreender quais conhecimentos, saberes e competências são construídos por meio do diálogo entre a formação e a prática docente. Desse modo, a formação e a atuação dos professores configuram-se como possibilidades de reflexão do pensar e do fazer pedagógico, considerados contributos necessários para a constituição e/ou ressignificação da profissionalidade docente.

Assim, a trajetória profissional na UFPI, como professoras das disciplinas Alfabetização e Letramento, Didática Geral e Didática da História, nos colocam em contato com a problemática da prática docente de atender as transformações atuais respondendo aos desafios apresentados na realidade de uma efetiva ação pedagógica que vise à produção do conhecimento crítico e reflexivo.

A partir das considerações e questionamentos apresentados, reafirmamos a importância da reflexão sobre os processos formativos docentes na contemporaneidade, pois dada a complexidade da ação de ensinar, a formação profissional precisa ser fundamentada em parâmetros que considerem o professor como sujeito crítico e reflexivo, capaz de ressignificar sua própria prática. Dessa forma, a preparação docente requer formação teórica sólida articulada com a dimensão pedagógica, relacionando as experiências pessoais, profissionais, sobretudo, com o contexto histórico no qual é desenvolvida a prática educativa.

Diante dessa realidade, ora contextualizada, estruturamos este texto a partir de estudos e reflexões sobre formação e atuação de professores. Inicialmente, apresentamos breve caracterização dos modelos de formação docente no Brasil, destacando possibilidades da ação formativa na perspectiva contemporânea. Em seguida, a reflexão recai sobre os saberes docentes necessários ao exercício da docência. E, por último, destacamos a atuação do professor frente aos desafios apresentados, apontando contribuições dos processos formativos para ressignificação do fazer pedagógico docente.

Processos formativos docentes: implicações pedagógicas

A formação docente tem sido alvo de muitos questionamentos nas últimas décadas, principalmente pelos reflexos desses processos formativos na prática pedagógica. Como já mencionado, são muitos os aspectos questionados em relação aos conteúdos dos cursos de formação e da forma de abordagem utilizada (fragmentação teoria e prática, falta de formação cultural consistente, estrutura dos cursos de licenciatura em geral). Diante da realidade explicitada, evidenciamos a preocupação de professores e especialistas em educação em estudar

essa problemática, visando a uma tomada de posição. Desse modo, é importante a reflexão sobre os paradigmas de formação examinando as características de cada modelo de educação e refletindo sobre as contribuições para a prática docente.

A literatura educacional da área aponta vários estudos realizados no Brasil e no exterior sobre processos formativos docentes: Pérez Gómez (2000), Pereira (1999), Alarcão (2001), dentre outros. Pérez Gómez (2000) aborda a formação de professor fundamentada a partir de duas concepções: o professor como técnico- especialista e o professor como prático autônomo. A concepção de professor como técnico fundamenta-se no modelo da racionalidade técnica que se caracteriza, principalmente, pela utilização de atividades instrumentais visando ao alcance das respostas desejadas. Esse modelo de formação de professor contribui, de certa forma, para a valorização das técnicas científicas em detrimento do conhecimento teórico.

A concepção de professor como prático autônomo consiste na capacidade de solucionar problemas e de desenvolver criatividade no decorrer da ação docente. Nessa perspectiva, o professor pode ser capaz de intervir na realidade e tomar decisões integrando conhecimento e técnica. Tomando como base as características desse paradigma de formação docente, inferimos que os currículos de formação de professores, fundamentados nesse modelo da racionalidade técnica, provavelmente, se apresentam inadequados à realidade da prática docente. A prioridade dispensada à teoria, em detrimento da prática, constitui a principal crítica desse modelo formativo.

Nessa mesma direção, Pereira (1999) analisa os atuais modelos de formação docente no Brasil, evidenciando o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática. A racionalidade técnica caracteriza-se, fundamentalmente, pela fragmentação entre teoria e prática na formação profissional, definindo a existência de disciplinas científicas e disciplinas pedagógicas. De acordo com o autor em comento, esse modelo de formação ainda não foi totalmente superado e considera, dentre outros aspectos:

> [...] que as disciplinas de conteúdos específicos, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdos pedagógicos e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente ficam apenas das faculdades ou centros de educação. Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais frequência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integradora com a formação teórica prática. A prioridade dada à teoria em detrimento da prática constitui o principal modelo de formação (PEREIRA, 1999, p. 112).

O paradigma da racionalidade prática, opondo-se ao paradigma da racionalidade técnica, adota teoria e prática como núcleo norteador da formação do professor, na medida em que esses dois componentes são abordados numa relação simultânea e recíproca de autonomia e

dependência de uma em relação à outra. Nesse modelo, o professor apresenta capacidade de decisão ao desenvolver sua prática pedagógica. De acordo com o autor em referência esse modelo de formação prioriza os conhecimentos específicos, revelando, de certa forma, pouca preocupação com os conhecimentos pedagógicos.

Compartilhando desse entendimento, Alarcão (2001) destaca diferentes paradigmas de formação e investigação, denominando-os de paradigma tradicional, paradigma pós-moderno e paradigma emergente. O paradigma tradicional caracteriza-se pela epistemologia da transmissão do conhecimento. É uma forma de educação que reforça a contradição entre educador-educando, de modo que o educador é quem educa, quem sabe, é detentor do conhecimento, cuja função é transmitir e, nesta relação, os educandos são os que não sabem, apenas recebem e acumulam informações. Dessa forma, a relação estabelecida entre professor/aluno é de superioridade, exigindo do aluno passividade e obediência. Nesse quadro, o professor configura-se como centro do processo, pois assume as iniciativas tanto nos processos de instrução e aprendizagem quanto na organização da própria escola.

Em oposição ao paradigma tradicional, a referida autora discute o paradigma denominado de pós-moderno, que se fundamenta na epistemologia da construção do conhecimento, em que, tanto o aprendente quanto o investigador são sujeitos construtores desse conhecimento. Esse paradigma reconhece a importância da reflexão no sentido de desenvolver a visão crítica do aluno, possibilitando-o melhor descobrir o mundo e compreender a realidade que o cerca.

Nesse contexto, o conhecimento é construído na interação que se estabelece entre os sujeitos e a realidade. Dessa forma, valorizam-se as relações interpessoais e a capacidade de aprender dos sujeitos. A partir dessa concepção delineia a perspectiva de formação docente fundamentada na reflexividade.

O paradigma emergente consiste na construção de uma nova ordem social e, portanto, requer uma nova visão epistemológica. Esse modelo de formação sugere que o conhecimento seja construído na interdisciplinaridade, possibilitando a integração, (re) construção de diversas áreas do saber e consolidação de uma visão holística. Desse modo, a aprendizagem desenvolve-se por meio dos processos de investigação e de construção do conhecimento. Essa mudança de concepção requer novas formas de abordar os conteúdos, de organizar as estratégias de ensino e a própria escola, exigindo um redirecionamento do papel do professor no sentido de mobilizar e produzir saberes necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica reflexiva. A propósito, Alarcão (2001, p. 97) afirma:

> É nossa convicção profunda que estamos caminhando para um novo paradigma que, embora não rompa inteiramente com os precedentes, baseia-se em pressupostos e

> dinâmicas diferentes. A sociedade emergente, na sua passagem para o próximo milênio, exige paradigmas de formação e investigação em todos os segmentos do ensino e, no ensino superior que sejam diferenciados, inovadores e mobilizem mais ativamente todos os seus atores.

Os estudos mencionados sobre os paradigmas de formação docente revelam, de modo geral, que os conhecimentos necessários para o exercício da docência são construídos de acordo com os processos formativos vivenciados. Revela, também, que o modelo que marcou a formação do professor em quase todos os tempos, ainda, hoje, não foi totalmente superado. Provavelmente seja o modelo tradicional, centrado na transmissão do conhecimento e que esse paradigma, talvez, não atenda aos desafios impostos pela sociedade moderna, razão pela qual os educadores são desafiados a buscarem novas estratégias metodológicas que correspondam aos interesses e necessidades dos alunos.

Pensar a formação de professores, na contemporaneidade, implica refletir sobre as mudanças paradigmáticas do século XXI. Nesse contexto, destacamos a importância da formação docente reflexiva e crítica, que considera a dimensão histórica e social do processo de ensino e de aprendizagem (ZEICHNER, 2003; LIBERALI, 2008).

No âmbito dessa discussão, Zeichner (2003) mostra a importância de atitudes reflexivas em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Os professores, através de reflexão na e sobre sua própria experiência, desempenham papel importante na produção de conhecimentos. Compartilhando dessa ideia, Liberali (2008) acrescenta que o processo formativo de professores é complexo, não acontece de forma automática. São necessários espaços para que possamos vivenciar a reflexão crítica, sendo a escola o local apropriado para desenvolver essa formação.

A compreensão de que os processos formativos docentes sejam embasados no princípio da reflexividade favorece tanto a atuação do professor no sentido de possibilitar a articulação dos conhecimentos teóricos com as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, quanto a dinâmica social, pois, é visível a compreensão de que a realidade na qual estamos envolvidos exige novas interações. As relações estabelecidas na profissão docente são construídas historicamente, o que requer a adoção de práticas formativas na perspectiva da práxis educativa, requer procedimentos metodológicos adequados aos objetivos e conteúdos da formação, articulados aos saberes docentes produzidos nesse processo.

A verdade é que vários são os atributos que caracterizam à docência como profissão: prestação de serviço, aspecto próprio à sociedade, existência de um conjunto de saberes específicos de natureza acadêmica; domínio de conhecimentos específicos relativos à dimensão prática; experiência como produtora de conhecimento, dentre outros (REIS MONTEIRO, 2008).

Ao refletirmos sobre a constituição da profissionalidade docente, recorremos aos processos formativos e ao fazer dos professores como produtores de atributos e contributos que caracterizam esse processo. A profissionalidade docente sofre influência das condições de desenvolvimento econômico, social e histórico de cada sociedade. Considerando a complexidade do processo educacional, Reis Monteiro (2008) assim define a profissionalidade:

> [...] como um saber-comunicar-pedagogicamente, ou seja, com a legitimidade do direito à educação, competência nos saberes a comunicar e sobre comunicação e excelência pessoal. Os profissionais da educação podem, pois, ser considerados como profissionais do direito à educação e da comunicação pedagógica, oficialmente habilitados e socialmente investidos para o exercício da sua função (p. 47).

Para desenvolvimento da atividade docente, faz-se necessário o domínio, por parte do professor, de saberes específicos e conhecimentos que constituem a especificidade de ser professor. Esses saberes, referem-se aos conhecimentos pedagógicos (didáticos, metodológicos), disciplinares, curriculares e experienciais.

A formação docente pode ser compreendida como parte do desenvolvimento profissional dos professores, a qual é concebida como possibilidade de crescimento pessoal, institucional e cultural. Nessa direção, Almeida (2012) esclarece:

> A formação é compreendida como um conjunto de ações de apoio e de acompanhamento do trabalho que cabe aos professores realizar, com a expectativa de seu crescimento pessoal, de transformação institucional e de melhora dos resultados do trabalho (p. 76).

Nessa perspectiva, a formação docente pode apresentar aos professores possibilidades de satisfação pessoal e profissional, ampliando seus conhecimentos específicos e enriquecendo experiências. Considerando a complexidade da atuação docente e as diversas e distintas naturezas das demandas no âmbito da educação básica, o professor necessita construir, em seu processo formativo, uma base sólida de conhecimentos que lhe permita participar, enquanto profissional, nas dimensões social, institucional e pessoal. Nesse sentido, Almeida (2012) defende a importância de uma "concepção ecológica" da formação docente, afirmando que:

> Uma concepção ecológica da formação docente, que levando em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e atitudes dos professores em um contexto específico (a universidade e a sala de aula), seja capaz de tornar mais eficiente a atuação deles e os saberes que a sustentam (p. 78).

Dito isso, a autora enfatiza a importância da formação docente estar fundamentada na dimensão pedagógica, como condição necessária para compreensão do processo de ensinar e aprender. Portanto, a formação de professores pautada nos princípios orientadores (teoria e prática, integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica) fundamenta-se na

concepção ecológica de formação, desencadeando uma ação contextualizada, dinâmica e transformadora.

Saberes docentes: interface com a formação e a prática

Para o desenvolvimento da prática docente, é essencial a presença da reflexão como possibilidades de identificação dos elementos constitutivos da identidade profissional. Cabendo, pois, nesse sentido, registrar as seguintes indagações: o que, concretamente, se faz quando se ensina? O que um professor precisa saber para ensinar? Quais são os saberes mobilizados e construídos na ação docente? Se existem saberes específicos à ação de ensinar, que saberes são esses? Qual a sua natureza? Como são construídos? A compreensão dos saberes da ação pedagógica e a capacidade de mobilizá-los se apresentam como possibilidades para a realização do exercício docente.

Entendemos que nos processos formativos dos professores emergem saberes específicos, próprios do processo de ensinar e aprender e esses saberes podem se articular com os saberes requeridos pela prática pedagógica. Dessa forma, enfatizamos a importância da articulação entre a formação e a prática docente.

Vários teóricos discutem acerca dos saberes que servem de base ao trabalho do professor e utilizam o termo "saberes" no sentido de conhecer, compreender e saber fazer relacionado à docência, destacando-se, dentre esses, estudiosos como Freire (1996), Pimenta (2001), Gauthier et al (1998), Tardif (2002).

Freire (1996) discute a formação docente e a prática educativa na perspectiva da construção da autonomia dos educadores. Dessa forma, sistematiza os saberes indispensáveis à prática docente, colocando em realce que ensinar não é transferir conteúdo, mas proporcionar situações que possibilitem a produção do conhecimento, sua difusão e compartilhamento.

A formação docente pode contemplar a discussão de conteúdos relacionados à dimensão pedagógica, já mencionados, possibilitando a preparação do professor no sentido de desenvolver a prática educativa alicerçada na relação teoria e prática, na reflexão crítica e na construção do conhecimento. Esses componentes constituem a base da formação do professor buscando orientar uma ação docente que possibilite a transformação.

Compartilhando esse modo de pensar, Pimenta (2001, p. 83) apresenta reflexões sobre a construção da identidade do professor. A esse respeito, a autora acrescenta que a identidade profissional se constrói, pois, "a partir da significação social da profissão, da revisão constante

dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas".

Na perspectiva de construção da identidade dos professores é importante, também, discutir e aprofundar nossas reflexões sobre os saberes da docência na formação de professores. Nesse sentido, outra significativa contribuição quando se discutem os saberes da docência é apresentada por Pimenta (2001), ao mencionar os saberes da experiência, saberes do conhecimento, saberes pedagógicos propriamente ditos e saberes didático. Os saberes da experiência compreendem os saberes constituídos pelo professor por meio de um processo permanente de reflexão em torno de sua prática, midiatizada pela prática desenvolvida pelos colegas de trabalho.

Os saberes do conhecimento referem-se aos conhecimentos específicos, aos conhecimentos científicos adquiridos no curso de formação inicial e engloba a revisão das funções desempenhadas pela escola na transmissão desses conhecimentos. Os saberes pedagógicos, propriamente ditos, compreendem o ensino de forma ampla, no sentido de prática educativa que apresenta várias possibilidades de formação do ser humano. Os saberes didáticos envolvem os conhecimentos didáticos capazes de articularem as teorias educacionais com teorias de ensino, para desenvolvimento de uma prática docente contextualizada, construída a partir das necessidades pedagógicas reais, de modo que possam orientar na organização e operacionalização do trabalho docente.

Pimenta (2001) enfatiza que a história da formação dos professores tem sido marcada pela fragmentação desses saberes. Os saberes, por sua vez, têm sido construídos de modo desarticulados e, às vezes, sobrepondo-se uns aos outros.

Contrapondo-se a essa fragmentação dos saberes, destaca-se o estudo de Alarcão (2001), que propõe como alternativa de superação, a construção dos saberes pedagógicos a partir das necessidades apresentadas pela realidade. Considerar a prática social como ponto de partida e de chegada implica na ressignificação dos saberes na formação de professores. Dessa forma, defende a formação inicial vinculada à prática, pois não se pode construir um saber se não a partir do próprio fazer.

A proposta apresentada por Gauthirer et al (1998) enfatiza a importância de explicitarmos um conjunto de conhecimentos específicos do exercício da docência, visto que a ação de ensinar requer a articulação de vários saberes relacionados ao contexto da prática docente.

Assim, esses autores citam como necessários para o exercício da docência, os seguintes saberes: Saber disciplinar refere-se a saberes construído nas áreas do conhecimento, trata-se do

conhecimento dos conteúdos que serão ensinados; Saber curricular está relacionado aos saberes que serão ensinados nos programas de ensino; Saber das ciências da educação corresponde aos saberes profissionais construídos de modo geral sobre a educação; Saber da tradição pedagógica está relacionado ao saber pedagógico adquirido antes da formação docente, em diferentes tempos e espaços; Saber experiencial refere-se a saberes adquiridos nas vivências profissionais; Saber da ação pedagógica diz respeito aos saberes da experiência docente quando se tornam públicos e testados através das pesquisas.

De acordo com esse autor, os saberes próprios da ação de ensinar devem ser considerados, levando-se em conta o contexto concreto da prática pedagógica como complexo e real.

Tomando como referência a pluralidade dos saberes profissionais e as experiências do trabalho dos professores, dizemos que os saberes docentes apresentam diferentes naturezas sociais, são provenientes de várias fontes: família, professor, escola, universidades, programas de ensino, etc. É, na verdade, como reforça Tardif (2002, p. 64): "o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares da formação".

Os saberes dos professores estão relacionados com a pessoa e a identidade deles, sintonizados com sua experiência de vida, com sua história profissional, com seu relacionamento com os alunos em sala de aula, com os outros atores da escola. Por isso, é necessário relacioná-los com os cenários sociais nas quais os docentes estão inseridos. Existem várias classificações de saberes, a mobilização desses variados saberes contribui para a delimitação da formação de professores e da prática docente.

Buscando compreender o fazer docente

A ação docente tem sido tema de discussão no contexto educacional, sobretudo, no que se refere à reflexão sobre a dimensão do ensinar. No cenário atual, ensinar é compreendido como uma ação de compartilhamento de ideias, de reconstrução de conhecimentos, de intercâmbio de informações, sendo que essas informações devem estar relacionadas aos aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e científico (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Para a compreensão da ação do professor é relevante estabelecer a diferença entre aprender e apreender. De acordo com (ANASTASIOU; ALVES, 2003) aprender refere-se à tomada de conhecimento, recebimento de informações, memorização de algo. Dito isso,

compreendemos que a relação desencadeada entre sujeito e conhecimento poderá ser de passividade. Desse modo, o professor deverá ter clareza da intencionalidade do seu ensino, quais ações são necessárias para alcançar os propósitos estabelecidos ao ensinar. Apreender significa apropriar-se do conhecimento, compreender, assimilar mentalmente, segurar. Essa ação exige que o aluno participe constantemente do processo de ensino e aprendizagem, o que significa dizer que a relação sujeito e conhecimento requer ação, participação, informação, reorganização por parte do aluno.

Nesse sentido, reafirmamos a importância do planejamento pedagógico no sentido de explicitar de forma clara os objetivos de aprendizagem, da definição pelo professor do que quer que o aluno apreenda. A partir da definição dessas metas, o aluno poderá se reorganizar, agir, para atingir o propósito estabelecido. Nessa perspectiva, é preciso compreender, apropriar-se do conhecimento. No desenvolvimento da prática docente é importante a utilização de estratégias de ensino coerente com a concepção de apreender, uma vez que essa ação requer do aluno participação, envolvimento constante nas atividades propostas e consciência nas atitudes. A respeito, Anastasiou e Alves (2003, p. 14) esclarecem:

> Daí a necessidade atual de se revisar o "assistir as aulas" pois a ação de aprender não é passiva. O agarrar por parte do aluno exige ação constante e consciente: informar-se, exercitar-se, instruir-se. O assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer.

Tomando como referência as ideias explicitadas inferimos que o professor poderá utilizar estratégias metodológicas ativas, capazes de desencadear a participação dos alunos no processo educativo, apropriação do conhecimento teórico, o desenvolvimento da reflexão crítica e a construção do conhecimento. Nesse contexto, destacamos o termo ensinagem que significa a ação de ensinar e de apreender mediante um processo educativo orientado por contratos didáticos e parcerias estabelecidas entre professor e aluno, visando à apropriação do conhecimento. Dessa forma, na dimensão do ensinar inserem-se as estratégias de ensinagem, que provavelmente, resultará na aprendizagem do aluno. No desenvolvimento do processo de ensinagem é fundamental o envolvimento do professor e alunos na realização de ações conjuntas, conforme destacam Anastasiou e Alves (2003, p. 15):

> Nesse processo, o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, é fundamental. Além do o quê e do como, pela ensinagem deve-se possibilitar o pensar, situação em que cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos

> alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas.

As ideias da autora citada reforçam a importância do processo de ensinagem evidenciando a ação do professor e do aluno na efetivação da aprendizagem. Enfatizam também a utilização da metodologia na perspectiva dialética, que concebe o aluno como ser ativo, que estabelece relações com as pessoas na construção do conhecimento. Nesse processo, ressalta-se a mediação do professor como essencial para possibilitar ao aluno a mobilização, a construção e elaboração de síntese do conhecimento.

É nesse contexto que as estratégias de ensino se situam. O professor pode utilizar em sua atuação essas ferramentas como possibilidades de garantir a aprendizagem de novo conhecimento pelo aluno. Através de um ensino renovado, fundamentado na metodologia dialética, é possível que o aluno supere a simples memorização e, ativamente, posso refletir no sentido de reelaborar qualitativamente o conhecimento apropriado anteriormente, reconstruindo o objeto apreendido. Portanto, as aprendizagens não acontecem de forma espontânea, conforme mencionado no decorrer desse texto. A ação de ensinar constitui uma prática social, o que significa dizer que esse processo tem uma intencionalidade, um propósito. Dessa forma, a atuação docente requer trabalho sistematizado, escolha de estratégias metodológicas coerentes com os objetivos e, ainda, conteúdos e situação de ensino que envolvam ação coletiva de professor e alunos e que resultem, efetivamente, em aprendizagens concretas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional brasileiro têm-se ampliado estudos e pesquisas sobre a formação de professores. Como resultado dessas investigações tem sido apontada a importância de repensarmos a formação desse profissional, na perspectiva de que os processos formativos se desenvolvam de modo articulado com as necessidades profissionais, notadamente no que concerne a sua atuação docente.

Os processos formativos são fundamentais para o crescimento profissional docente, podem possibilitar a realização de diversas ações educativas: tomada de decisões, avaliação da aprendizagem, seleção de conteúdos, mediação/ intervenção pedagógica e problematização do conhecimento. Assim, a compreensão é que a formação do professor contribui significativamente na sua atuação profissional, de modo que culmine ou concorra para o desenvolvimento da

identidade docente, em termos de competências e profissionalização no decorrer da carreira profissional docente.

No âmbito da formação profissional, os saberes docentes têm sido enfatizados como aspectos relevantes nesse processo. Várias produções têm sido publicadas, destacando-se as experiências dos professores, como aprendizagens significativas no desenvolvimento da ação pedagógica, mas reconhecemos a amplitude desse campo, no sentido de estar aberto, com possibilidades de inserção e ampliação de reflexões sobre a temática em foco.

Assim, desenvolvemos uma reflexão acerca da formação e atuação dos professores, considerando que esses processos apresentam atributos e contributos para a ressignificação da profissionalidade docente.

Nessa perspectiva, as reflexões desse estudo evidenciam que a complexidade da ação de ensinar requer do professor preparação para o exercício do ofício, o que implica em saberes específicos. Assim, nos processos formativos dos professores emergem saberes próprios do processo de ensinar e apreender e esses saberes, devem se articular com os saberes requeridos pela prática pedagógica.

Os saberes são elementos constitutivos da formação e da atuação docente, apresentam várias contribuições na constituição do ser professor, quer seja como fundamentos conceituais, reflexões epistemológicas, crítica, quer seja com discussão sobre a formação docente e sobre o papel dos professores, servindo de base para o ensino. Desse modo, realçamos a importância da compreensão da natureza desses saberes e da utilização dos mesmos pelos professores, no sentido de desenvolver uma prática docente de qualidade.

Em síntese, podemos dizer que o trabalho desenvolvido nos processos formativos é fundamental tanto para a qualificação profissional docente, possibilitando o desenvolvimento eficiente das ações pedagógicas, quanto para a ressignificação da profissionalidade da docência, no sentido de compreender a especificidade do ser professor. Assim, a formação pedagógica contribui significativamente para a atuação profissional.

A formação e a atuação dos professores que atuam na educação básica podem possibilitar o enfrentamento de desafios na mobilização e construção de saberes específicos para o exercício da docência, perspectivando como atributos e contributos para o redimensionamento da profissionalidade docente.

Portanto, levando em consideração as reflexões realizadas ao longo desse estudo, compartilhamos com a ideia de que o principal desafio na sociedade contemporânea consiste na ressignificação da profissionalidade docente, considerando a especificidade da docência. Dessa

forma, compreendemos que a formação de professores e a atuação docente constituem desafios na contemporaneidade, apresentando contribuições relevantes no contexto educacional, no sentido de repensar a profissionalidade docente com compromisso político e social.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ANASTASIOU, L das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinvile, SC: Univille, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, Pág. 13, de 25 de junho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] União**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre saber docente. Ijuí - RS: Editora UNIJUÍ, 1998.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté-SP Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

NÓVOA, A. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, J. Formação de profissionais da educação, políticas e pendências. **Educação e sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 220-238, 1999.

PÉREZ GOMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÀN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 353 -380.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2001.

REIS MONTEIRO, A. **Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação**. Coleção Panorama, n. 9. Portugal: Porto Editora, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2003.

***Submetido em*:** 04 de jun de 2023.

***Aprovado em*:** 18 de out de 2023.

***Publicado em*:** 21 de nov de 2023