



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

## TEACHER EDUCATION: ASPECTS OF A PROCESS IN CONSTRUCTION

## FORMACIÓN DE PROFESORES: ASPECTOS DE UN PROCESO EN CONSTRUCCIÓN

Marcia Helena Sauaia Guimarães Rostas<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto apresenta considerações de caráter referencial, com vistas a analisar as perspectivas que envolvem a formação de professores na atualidade. A partir de uma ótica dialético-reflexiva, discute o conceito de formação no campo educacional. Articula pressupostos entre teoria e prática e, ainda, aborda um panorama a respeito da formação na perspectiva reflexiva. Destaca as características da educação, diante do processo de mudanças que a sociedade atual vem enfrentando, a fim de contribuir para a formação de um novo sujeito que interage, age, modifica o meio em que está inserido e amplia seu universo de *leituras* e *significações*.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Perspectiva reflexiva. Novo Sujeito.

169

**Abstract:** This paper presents considerations of referential character, aiming to analyze the perspectives that include teacher education nowadays. From a dialectical-reflective point of view, it discusses the concept of formation in the educational field. It articulates assumptions between theory and practice and approaches a panorama about formation in the reflective perspective. It highlights the characteristics of education, before the changing process the society is facing, in order to contribute to a formation of a new individual who interacts, acts, modifies the environment of which he is part and amplifies his universe of *readings* and *meanings*.

**Keywords:** Teacher education. Reflective perspective. New individual.

**Resumen:** Este artículo presenta consideraciones de carácter referencial, con el fin de analizar las perspectivas que envuelven la formación de profesores. Con una óptica dialéctica-reflexiva, discute el concepto de formación en el campo educacional. Articula presupuestos entre teoría y práctica y aborda un panorama a respecto de la formación en la perspectiva reflexiva. Destaca las características de la educación, delante del proceso de cambio que la sociedad actual viene enfrentando, con el propósito de contribuir para la formación de un sujeto que interactúa, actúa, modifica el medio de lo cual hace parte y amplía su universo de *lecturas* y *significados*.

**Palabras-clave:** Formación de profesores. Perspectiva reflexiva. Nuevo sujeto.

Envio 09/02/2018

Revisão 15/02/2018

Aceite 10/10/2018

<sup>1</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora do Departamento de Graduação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. E-mail: mrostas@hotmail.com.

## Introdução

A educação, neste século, precisa acompanhar o processo de mudanças que a sociedade vem enfrentando e, diante disso, contribuir para a formação de um novo sujeito que interage, age, modifica o meio em que está inserido e amplia seu universo de *leituras e significações*.

O enunciado necessário para tanto é o diálogo como expressão de liberdade, quando se toma consciência da realidade, com base em um panorama crítico-reflexivo. A reflexão precisa ser um constante devir e indagar, uma construção de pressupostos garantidos com imaginação, sem vinculação com respostas estanques e únicas.

Este enunciado, a que nos referimos, não é um discurso reduzido a mero sopro de voz, algo abstrato, ideal, desvinculado do horizonte social do qual provém. Bakhtin (2010), filósofo da linguagem, considera a totalidade do modo de vida social composta por uma diversidade de valores sociais contraditórios e por uma estrutura social conflitiva impregnada por relações de dominação, resistência e adaptação. Assim é o universo docente, repleto de relações sócio-comunicativas e, ao mesmo tempo, de relações de dominação, resistência e poder.

Este texto apresenta considerações de caráter referencial, com vistas a analisar as perspectivas que envolvem a formação de professores na atualidade e sua prática pedagógica, a partir de uma ótica dialético-reflexiva, baseada nas considerações de Garcia (1999), Nóvoa (1997), Freire (2008), Dewey (1976), Pimenta (2002), Tardif (2002), dentre outros.

Primeiramente, procuramos discutir o conceito de formação no campo educacional, tomando por base conceitos extraídos de Garcia (1999), Nóvoa (1997) e Freire (2008). Em seguida, articulamos pressupostos entre teoria e prática e, ainda, abordamos um panorama a respeito da formação na perspectiva reflexiva.

Dividimos o artigo em quatro partes intituladas: Construindo uma trajetória (reflexiva) na formação de professores; Formação do professor: uma construção nas entrelinhas; A formação do professor e as perspectivas no campo de atuação; seguidas das considerações finais.

Cada uma destas seções estabelece subsídios teóricos, a fim de propiciar ao leitor um reflexão rica sobre um tema relevante para a área de formação de professores.

## **Construindo uma trajetória (reflexiva) na formação de professores**

Uma das maiores contribuições do movimento pela profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980, foi o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes desenvolvidos pelos professores, tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes. A partir desse reconhecimento, diversos estudos têm sido desenvolvidos tendo os saberes docentes como objeto, ocasionando um crescimento e uma diversificação cada vez maior, no que diz respeito a esse campo de pesquisa (Cardoso *et al*, 2012, p.1).

Pimenta (2005, p. 23) destaca que:

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizadora é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”. (aspas da autora)

Constatamos, portanto, a necessidade dos professores refletirem a fim de redirecionarem sua prática pedagógica, com vistas a atender às necessidades da sociedade do conhecimento, propiciando a formação de alunos críticos e questionadores. Este processo exige uma nova performance do professor, um articulador de sua prática cotidiana, diante da realidade em que está inserido, desvinculando-se da concepção conservadora da educação e adquirindo consciência do seu papel como construtor de novas realidades.

Dessa forma, é muito importante identificar os saberes docentes e as habilidades profissionais que demarcam a ação docente, para tanto, é importante a contribuição de Tardif (2002, p. 39) ao afirmar que: “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Muito se tem discutido a respeito da formação de professores, aqui focaremos este trajeto com base em duas posições diferenciadas e complementares: professor enquanto aluno e professor enquanto pesquisador.

Em conformidade com estas posições, podemos afirmar que esta pesquisa foca as investigações nos processos formativos iniciais (professor enquanto aluno) ou para aqueles da formação continuada (professor enquanto pesquisador). Estes dois eixos não são excludentes, apenas delimitam campos convergentes, algumas vezes, com perspectivas metodológicas diferenciadas.

Ao fazer uma revisão da literatura sobre a formação de professores, seja em artigos publicados, em revistas especializadas, seja em obras recomendadas, observamos as questões atreladas a esta temática enfatizadas com maior preocupação.

Neste cenário de formação, destacamos o momento atual, uma época de muitas transformações, e também de muitas incertezas. Assistimos, ainda, a uma valorização da produtividade e da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação.

Observamos a figura do professor e os saberes – base epistemológica de sua atuação – que servem de referência para a sua prática docente. Esta base epistemológica não pode estar desvinculada das dimensões do ensino, de sua formação e da sua prática pedagógica.

Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e uma prática pedagógica exercida com qualidade. Para tanto, faz-se necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas.

No entanto, o que entendemos por formação docente? De acordo com dicionário Houaiss (2011, p. 448), o conceito de formação deriva da palavra latina *formatio*. Trata da ação e do efeito de formar ou de se formar (dar forma a/constituir algo ou, se tratando de duas ou mais pessoas ou coisas, compor o todo do qual são partes). Sendo assim, seria o que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos – em formação. Freire (2008) se refere à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Assim, formar é:

[...] um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (Garcia, 1999, p. 21-22)

Destacamos que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas é uma conquista tecida por diversas interações – com livros, com professores, aulas, pela internet, com os alunos, pela prática, dentre outras tantas possibilidades. Esta formação depende muito dos interesses que movem este processo e as interações a que o professor tem oportunidade de ter. De acordo com Freire (2008), ninguém forma ninguém, cada um é responsável por si mesmo neste processo.

Garcia (1999) aponta a adoção de diferentes aspectos pela formação compreendida como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. Com base nestes aspectos, inferimos que o conceito de formação é suscetível a transformações e mutações, associando-o ao desenvolvimento pessoal e profissional do educador.

Nóvoa (1997), por sua vez, destaca novas abordagens alusivas à formação de professores. A trajetória traçada se inicia pela dimensão acadêmica – uma perspectiva que envolve o terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do ambiente educacional.

Ao discutirmos a formação de professores, sob a ótica de um conjunto de concepções e perspectivas detectamos:

[uma] realidade conceptual, que não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos [...] tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (Garcia, 1999, p. 21-22)

Freire (2008) destaca a importância da experiência para o exercício da docência. O profissional – professor – que exerce sua atividade laboral e ao mesmo tempo se beneficia deste processo, vivenciando-o, torna-se um profissional consciente das dificuldades enfrentadas pelo aluno, bem como pode projetar estratégias de docência colocando-se na perspectiva de aprendiz e de pesquisador.

Para Contreras (1994 *apud* Lipovetsky *et al*, 1997, p. 119),

[...] a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor porque: a) permite articular conhecimento e ação como partes de um mesmo processo; b) tem como sujeitos os próprios implicados na prática que se investiga, superando a separação entre quem produz o conhecimento e quem atua como docente; c) possibilita modificar a maneira como os professores entendem e realizam a prática, criando condições para transformá-la; e d) possibilita questionar a visão instrumental da prática, segundo a qual é possível a produção de um conhecimento teórico a ser aplicado pelos professores.

Sendo assim, destacamos nas palavras de Freire (2008):

174

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2008, p.29).

Percebemos, na colocação de Freire (2008), que a pesquisa dentro do ambiente escolar não tem apenas o papel de produção do conhecimento, mas também de construção, por meio da interação professor/aluno/comunidade, uma relação de intervenção, de modificação do ambiente em que ela se insere. A pesquisa porta diferentes maneiras de conceber a realidade e, diante desse fato, atua diretamente como um meio para a construção de uma relação interativa de educação que é construída por professores e alunos.

O aprender, o ato de se apropriar de novos conhecimentos, de novas estratégias, de novos pensamentos é essencial no exercício da docência. O professor precisa se sentir sujeito

da sua aprendizagem e das suas múltiplas relações enunciativas, e sentir a escola como lugar de crescimento profissional permanente.

## **Formação do professor: uma construção nas entrelinhas**

A formação do professor tem sido apontada como um dos principais fatores responsáveis pelos problemas dentro da Educação. Mesmo diante das diversas mudanças ocorridas dentro da escola, nestes dezoito anos do novo século, a temática da formação deixa uma grande lacuna, uma vez que há, ainda, grandes dificuldade em se pôr em prática concepções e modelos inovadores.

Para Antunes (2001), não é possível estimular e desenvolver nos alunos competências, sem uma mudança expressiva na atuação docente. Cabe, então, ao professor uma educação permanente, que o conduza na apropriação de muitas competências a serem usadas e enriquecidas por estudos, pesquisas, leituras, cursos, porém “a mais inefável e imprescindível competência é a do próprio professor em administrar sua formação continuada, com enriquecimento diário”. ( p.78)

Administrar a sua formação continuada significa adquirir habilidades e desenvolver competências, como:

Saber explicitar as próprias práticas: estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação continuada; negociar um projeto de formação comum com os colegas; envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar dela. (Perrenoud, 2000, p. 158)

É grande a dificuldade enfrentada pelos professores para colocar em prática o que eles aprendem – concepções e modelos inovadores. As escolas ignoram suas experiências, suas realidades sócio-histórico-culturais e se utilizam de um academicismo excessivo que não retrata a escola real.

Questionamos, então: é possível unir teoria e prática, ao longo de todo o processo de formação do professor? Quais os reflexos dessa formação pautada na práxis no cotidiano da escola?

Freire (2008) infere que o desenvolvimento do senso crítico, da aceitação do novo e da rejeição a qualquer forma de discriminação é a base fundamental para superação dessa crise de identidade que a escola vem enfrentando. Freire se baseia no pensamento de Giroux (1997, p. 145) que denomina de “linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade”, buscando sempre a luta dos sujeitos em um mundo real.

Freire tenta compreender essa luta e articulá-la com o contexto, destacando que:

[...] o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de [...] que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade [...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, [...] em experiências respeitosas de liberdade. (Freire, 2008, p.118-121)

A garantia do exercício democrático da docência parte do princípio de que todos somos sujeitos no processo de produção do conhecimento e da transformação do meio no qual estamos inseridos. No entanto, este conhecimento deve estar vinculado à vida, em um processo dinâmico que faça frente às necessidades da educação, em especial como resposta ao pessimismo e incerteza característicos deste nosso século.

As discussões acerca da relação teoria e prática, na formação docente, são recorrentes no meio acadêmico. Apoiada no senso comum, muitas vezes, a prática se constitui na própria experiência com ausência de fundamentação teórica que faça frente à situação e, baseada no senso comum, coaduna com a ideia de abstração, desvinculada da realidade. A teoria acaba funcionando como crivo para traduzir a experiência, a partir do contexto da prática real.

Observamos, neste percurso de imersão no processo de formação docente, a necessidade de abordar como ocorre este processo com base nas instâncias oficiais. Garcia (1999, p.53) destaca que “O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do Professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita de ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes”.

Destacamos que a configuração da formação das instâncias oficiais se baseia no valor da prática como componente de análise e reflexão do docente. Destacamos, porém, que a teoria





e a prática devem caminhar juntas, separadas apenas por questões didáticas e epistemológicas, sendo necessário integrar teoria e prática ao longo do processo de formação do professor.

Segundo Schön (2000), na década de 1990, deu-se um destaque ao chamado “professor reflexivo”. Este termo – reflexivo – tem como uma de suas raízes as ideias de Dewey, que defendia o poder da reflexão como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes.

Dewey considerava o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar e o define como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Dewey, 1979, p. 13).

A função deste professor reflexivo consiste em “transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa” (Abbagnano e Visalberghi (s/d), *apud* Lalanda e Abrantes, 1996, p. 44). Para Dewey (1979, p. 24) “[...] a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”.

Segundo Pimenta (1994), a formação de professores com uma tendência reflexiva é o ápice da construção de uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares. Para a autora, esta tendência supõe condições de trabalho que propiciam a formação continuada de professores dentro do ambiente laboral – dentro da escola – em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Em contrapartida, trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação.

Focando nos saberes docentes, dentro do processo de formação dos professores, Tardif (2002, p. 11) destaca que:

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer [...] O saber não é uma coisa que flutua no espaço, o saber dos professores é o saber deles e se relaciona com a pessoa e a identidade deles [...] esse saber é social, embora sua existência dependa dos

professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática.

Partindo desse conceito, podemos afirmar que, mesmo o professor tendo acesso a conhecimentos externos, a escola deverá passar por um processamento interno, a fim de que possa receber as suas impressões pessoais, esteja em sua posse e alcance, assim, grau de pertencimento ou implicância para a sua prática pedagógica.

Barth *apud* Gonçalves e Fiorentini (2005, p. 83) esclarece que “[...] não é a experiência, em si, que faz o professor aprender: os diferentes contatos que ele estabelece e, sobretudo, a qualificação das experiências por ele vividas, além da forma como estas são produzidas, podem, efetivamente, proporcionar e gerar o saber da experiência”.

Na possibilidade dos saberes, correlacionados com outros conhecimentos teóricos/epistemológicos, produzidos pelos professores, serem absorvidos pela escola, esses sujeitos podem e devem integrar a elaboração das propostas curriculares para a formação de professores, tanto inicial como também continuada. Quando os professores da educação básica participam da elaboração e planejamento “deixam de ser vistos apenas como executores de orientações prescritas pelos especialistas e passam a ser considerados detentores e produtores de saberes profissionais, passam a ter voz e ser ouvidos” (Nacarato, 2005, p. 175).

178

## **A formação do professor e as perspectivas no campo de atuação**

Nas pesquisas da área da educação, a formação de professores tem se destacado, constituindo um panorama marcado por diferentes perspectivas de investigação.

Compreender os processos pelos quais os professores aprendem os conhecimentos que são necessários à prática docente, as formas pelas quais os docentes articulam diferentes saberes no exercício da docência, tem se constituído um campo fértil nas pesquisas.

Marcelo (1998) destaca que a pesquisa sobre aprender a ensinar evoluiu na direção das indagações sobre os processos pelos quais os professores produzem conhecimento e sobre os tipos de conhecimentos que adquirem.

Em seus estudos, o autor destaca, dentre os tipos de conhecimento importantes para os professores, o conhecimento didático do conteúdo, que se refere ao conhecimento que os



professores possuem a respeito do conteúdo que ensinam, e, ainda, a forma pela qual eles transmitem esse conhecimento a um modelo de ensino que produza compreensão dos alunos. Este conhecimento representa uma contribuição poderosa para a investigação sobre a formação dos professores.

Compreender os saberes do professor como saberes que têm como objeto de sua atuação seres humanos e, ainda, percebê-lo como um sujeito oriundo de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, da cultura que provém dos seus pares, dos cursos de formação continuada; reconhece-se que se constitui como um sujeito plural, heterogêneo, que é temporal, pois se constrói durante a vida e no decurso da carreira, portanto, é personalizado e situado.

Tomamos por base, para a última reflexão que fazemos neste artigo, essa concepção da amplitude de saberes que dá forma ao saber do professor e que é fundamental para entender a atuação de cada um dentro deste universo coletivo, desenvolvido pela e para a escola.

Acreditamos que cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que traz a diversidade de olhares contribuindo para a ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes (Tardif, 2002).

Entretanto, como já destacado anteriormente, ressaltamos que as identidades dos professores são construídas, historicamente, na sua formação escolar e não-escolar (formal, informal e não formal), uma vez que são estes indícios de percurso identitário que definirão as crenças, as concepções sobre a profissão e sobre a sociedade, sobre o mundo, no qual vivem e convivem com os sujeitos históricos de um lugar e de um tempo histórico.

Diante desta afirmação, questionamos, não com a finalidade de obter respostas imediatas, mas de proporcionar ao leitor uma oportunidade de contemplar este sujeito e inferir a aferir a ele enunciados que correspondam ao seu papel dentro do universo escolar.

Quem é o profissional que opta por ser docente? Quais os seus anseios enquanto sujeito, que terá grande repercussão na formação pessoal e profissional de outros sujeitos? Este profissional se dá conta da dimensão de sua ação? É possível despertar para a necessidade de uma formação plural para o docente, com vistas a levar em conta toda a sua multiplicidade cultural, social e histórica?



Percebemos que, pela amplitude da necessidade deste ambiente, será difícil atender a todas as demandas, porém precisamos buscar alternativas. E mais, onde inserimos o estudante neste universo?

A escola atualmente se depara com novos desafios, dentre eles, o de estabelecer condições mais adequadas para atender aos novos alunos, dotados de uma diversidade cultural que exige um acolhimento e uma inserção no ambiente escolar, de forma a criar com eles uma relação de pertencimento. Assumir, compreender e respeitar a diversidade é requisito necessário para transformar uma sociedade pautada pela exclusão.

No processo que envolve a compreensão dos aspectos que permeiam a inclusão do aluno no ambiente escolar, tomamos como elementos epistemológicos as marcas que caracterizam as singularidades culturais destes sujeitos, concentrando a atenção nos aspectos que se referem à identidade e aos laços de pertencimento. Observamos, então, a necessidade de aproximar realidade e sujeitos distintos – professor e aluno.

Uma das formas de se tornar aluno se dá através da construção dos modos de identificação originários de experiências adquiridas ao longo de sua trajetória escolar. O ser aluno envolve um constante movimento dialético de busca pela flexibilidade, interação, pertencimento e resiliência aos espaços escolares. Nesse sentido, os conceitos de pertencimento e resiliência em relação à escola servem como cenário para a compreensão sobre o processo de ser aluno. E é através do pertencimento que os alunos podem legitimar suas identidades em seus diferentes contextos de convivência, sobretudo na escola.

Pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença. Esse sentimento pode ser percebido também em analogia aos processos de socialização primária e secundária, como descrito por Berger e Luckman (1985). O pertencimento diz respeito aos laços familiares, a ser membro de uma dada sociedade, dentre outras relações que vão se estendendo com a construção de vínculos, referências e valores.

Castro (2001) explica que o pertencimento se constitui pelas relações comunitárias, pelas construções de referências, valores de pautas de condutas e distribuição de poderes que são inerentes à pertença comunitária.

Os aspectos da identidade que balizam a noção de pertencimento parecem ser mais fortes do que os laços de identificação do sujeito com o seu lugar de nascimento. As diversas formas de construção de identidades, pelo aluno e pelo professor no interior da escola, sugerem, em diferentes momentos, construindo o papel que será assumido por ele. Tenta se adaptar a uma nova condição identitária interposta nos diferentes momentos que enfrentará em sua vida escolar e profissional – seja do professor, seja do aluno.

As estratégias se desenvolvem pela necessidade de interagir e enfrentar as dificuldades em um mundo em mudança, sobretudo na contemporaneidade. Essas mudanças tanto acontecem no espaço de “fora” – que modifica a condição de vida – quanto no espaço de “dentro” – trabalhando as condições individuais (Hall, 2003, p. 24).

## **Considerações finais**

Compreendemos, portanto, a formação docente como um processo amplo e complexo, o qual envolve vários saberes, competências e conhecimentos que vão possibilitar uma base para o profissional que se propõe a exercer o ofício da docência. Os processos formativos emergem como responsáveis por proporcionar aos educadores essa base para seu exercício profissional, embora tenhamos consciência de que essa formação inicial não será suficiente para a preparação do educador, pois este deverá aprimorá-la na sua vivência profissional, nas suas experiências como professor e como transformador da realidade educacional em que atua.

Nesse processo formativo, destacamos a importância dos saberes docentes, como basilares e de grande relevância para essa formação inicial e para o aperfeiçoamento da prática docente. Dentre esses saberes, destacamos os disciplinares, curriculares, experienciais, culturais e pedagógicos como indispensáveis para a construção e reconstrução dos conhecimentos do educador, servindo de suporte para este exercer sua prática educativa com segurança, autonomia e competência.

O exercício profissional deve propiciar ao professor condições de refletir na e sobre a sua prática, no intuito de que essa formação transcorra ao longo de toda a trajetória do ato de educar, pois como já enunciou Perrenoud (1993), o ato de ensinar não se restringe a aplicar cegamente uma teoria, nem se contentar com um modelo, sobretudo, implica na resolução de

problemas, na tomada de decisões, no agir em situações indeterminadas e muitas vezes emergentes. Nesse sentido, a teoria funciona como crivo para interpretar a experiência, a partir do contexto da prática real, sem, entretanto, permitir que se preveja e controle tudo, contribuindo para dar significado.

Em face aos problemas concretos suscitados atualmente, a respeito da formação de professores, Tardif (2002) sustenta que a subjetividade dos professores, enquanto atores e sujeitos do conhecimento, deve ser colocada no cerne das pesquisas referentes ao ensino e à escola. Destarte, existe a dimensão pessoal já evidenciada no processo de formação, que de todo modo deve-se vincular à sua dimensão axiológica e ética, e não apenas no âmbito técnico ou instrumental. Diante destes aspectos, passa-se a perceber outras modalidades de formação de professores. Instâncias oficiais, por exemplo, afirmam: “O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes” (MEC *apud* Garcia, 1999, p.53).

Após um processo de reflexão no decorrer deste estudo, entendemos que o ato reflexivo, no processo de formação e na prática pedagógica, constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar.

Diante dessas considerações, acreditamos que uma prática reflexiva é profícua na construção de saberes, visto que uma postura reflexiva pode ser comparada a uma segunda pele, é intrínseca ao trabalho docente, tanto nas situações incertas e caóticas, quanto nas que despertam emoção e prazer. Em decorrência, uma prática reflexiva jamais é inteiramente solitária, pois se apóia no diálogo, na análise do trabalho executado, na avaliação do que se faz, nos grupos de formação, na interação com as leituras e tantos outros elementos.

Nesse sentido, não há como dissociar teoria e prática. Estas não são rivais, mas duas faces integrantes e constituintes de um todo, ciência e prática, articulando-se no desenvolvimento formativo do professor, num momento de mudança que ora vem caracterizando a profissão docente. Sendo o professor protagonista fundamental do processo educativo, é cada vez mais solicitado a dar resposta a questões que lhes são colocadas e para as quais não recebeu uma formação adequada. Ademais, só agindo sobre aquilo que se conhece,



consegue-se analisar e transformar, como revela Freire (2008, p.109): “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”.

Para uma última reflexão, atestamos ao pensamento de Feldmann (2005), quando destaca que, ao professor, cabe o papel de mediador entre o conhecimento sistematizado e as necessidades do aluno. E este processo de mediação só será possível diante de uma formação docente pautada em princípios reflexivos e dialéticos, tomando como referência as dimensões coletivas, contribuindo assim para a emancipação profissional.

Nessa perspectiva, é interessante perceber ainda que:

O professor deve também colocar-se como pesquisador, na busca da compreensão e análise do que observa, para encontrar respostas, encaminhamentos e soluções diante das dificuldades, além disso, orientar a leitura de mundo dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, orientando a leitura entrelaçada, colocada como desafio para a educação, constituindo-se como alicerce para a educação permanente (Sacristán, 2000, p. 45).

Por fim, embora a reflexão venha se tornando uma exigência para o fazer docente, muito mais do que um simples atributo, consiste em uma possibilidade de compartilhamento de práticas e construção coletiva de mecanismos que envolvam o processo de ensino, de aprendizagem e de docência.

## Referências

- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo da pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. **Anais... IX ANPEDSul – 2012**. Disponível em:  
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>.
- CASTRO, M. A. C. D. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVRES, J. (Org.) **Resiliência e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-126.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. de Anísio Teixeira. 2. ed.. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Trad. e notas de Haideé de Camargo Campos. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1979.

FELDMANN, M. G. (org). **Educação e mídias interativas**: formando professores. São Paulo: EDUC, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GONÇALVES, T. OI.; FIORENTINI, D. Formação e desenvolvimento profissional de docentes que formam matematicamente futuros professores. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). **Formação, desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. Campinas, SP: Musa editora, 2005, p. 68-88.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HOUAISS – **Dicionário conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de Supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

LIPOVETSKY, S.; TISHLER, A.; DVIR, D.; SHENHAR, A. The relative importance of project success dimensions. **R&D Management**, v. 27, n. 2, p. 97-106, 1997.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, 1998.

NACARATO, A. M. A escola como lócus de formação e de aprendizagem: possibilidades e riscos da colaboração. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). **Formação, desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. Campinas, SP: Musa editora, 2005, p. 175-195.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores** – unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.



\_\_\_\_\_. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_; GHEDIN, E. (Orgs.).  
**Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chiltoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artemed, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.