

Formação de Professores e Trabalho Docente: relato de experiência relativa aos desafios e ao saber-fazer docente

Formación del profesorado y labor docente: Informe de experiencia sobre retos y conocimientos didácticos

Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret
Marlene Rodrigues
Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Porto Velho, Brasil

Resumo

Diante da necessidade de melhorar a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos, as políticas educacionais brasileiras centram-se na busca da qualidade dos professores e no ensino ofertado em sala de aula. Quando se pensa na garantia desse sucesso, a responsabilidade é transferida ao professor e à sua formação, seja ela inicial ou continuada. Partindo dessa trilha, no presente estudo visa-se discutir, por meio de relato de experiência, a formação e o trabalho docente, evidenciando a importância do saber-fazer docente e os desafios do exercício da profissão. Nessa perspectiva, tem-se como aporte para as reflexões, as referências teóricas utilizadas na disciplina Formação de Professores e Trabalho Docente, de um Programa de Doutorado em Educação de uma universidade pública brasileira.

Palavras-chave: Docente; Formação; Trabalho.

Resumen

Ante la necesidad de mejorar el aprendizaje y el éxito escolar de los alumnos, las políticas educativas brasileñas concentran-se en la búsqueda de la calidad de los profesores y en la enseñanza ofrecida en el aula. Cuando se piensa en la garantía de éxito en ese proceso, la responsabilidad es repasada al profesor y a su formación, ya sea inicial o continuada. Partiendo de este camino, el presente estudio tiene como objetivo discutir por medio de un relato de experiencia, la formación y el trabajo docente, manifestando la importancia del quehacer docente y los desafíos del ejercicio de la profesión. En esa perspectiva, el presente trabajo contribuye para las reflexiones, los aportes teóricos utilizados en la disciplina formación de profesores y el trabajo docente, de un Programa de doctorado en Educación de una universidad pública brasileña.

Palabras Clave: Docente; Formación; Trabajo.

1. Introdução

Este artigo foi elaborado a partir das discussões e estudos realizados na disciplina Formação de Professores e Trabalho Docente, ministrada em um Programa de Doutorado em Educação de uma Universidade Federal situada no Norte do Brasil. As questões problematizadoras para este relato de experiência foram: De que modo alguém aprende a ser professor? Quais desafios do trabalho docente? Como se constrói a formação de professores? Quais os saberes necessários à prática docente? Como é visto o processo de formação de professores e a (des)valorização da docência? Essas indagações nortearam nossas discussões e rodas de conversa, levando-nos a refletir sobre o desenvolvimento profissional do professorado e seu processo de formação, considerando sua experiência, competência e o saber-fazer profissional.

Na disciplina estudada houve leituras, diálogos e reflexões sobre autores ligados à temática de formação e trabalho docente, propiciando-nos maior engajamento e aprofundamento teórico. A base teórica de leitura fundou-se em: Nóvoa (2009), que trata sobre a formação reflexiva e imagens do futuro presente; Christopher Day (1999), que aborda o desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente; Imbernón (2009), que traz concepções e fundamentos sobre a formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza; Claretto (2011), que mostra o modo com que alguém aprende a ser professor; Josso (2004), que apresenta histórias de vida e formação; Shön (1992), que se aprofunda na formação de professores como profissionais reflexivos; Coimbra (2020), que traz os modelos de formação de professores; Gatti (2017), que estuda a formação de professores, complexidade e trabalho docente; Hypólito (2019), que discorre sobre o trabalho docente e os desafios na atualidade. Além de outros pesquisadores/estudiosos também fizemos leitura e análise das Resoluções nº 2/2015 e nº 2/2019. Todas as leituras e aprofundamentos nos permitiram ampliar o embasamento teórico e oportunidades de discussão e reflexões durante as aulas, consequente bagagem teórica para a produção desse relato de experiência como trabalho final da disciplina.

A metodologia aplicada na disciplina incluiu leitura e discussão dos textos, rodas de conversa, reflexão coletiva da temática, análise de documentários, entrevistas e participações especiais das professoras Emília Peixoto Vieira (UESC/BA), com o tema Políticas de Formação de Professores e a ação pedagógica nas escolas básicas; e de Ana Maria Gimenes

Corrêa Calil - Universidade de Taubaté – SP, com alguns apontamentos sobre o desenvolvimento profissional. A participação das professoras na disciplina muito contribuiu para problematizar a profissão docente, e também elaboramos resumos expandidos referentes aos textos estudados.

A troca e a partilha coletiva desses estudos propiciaram a todos os doutorandos matriculados na disciplina uma visão mais ampla sobre a formação de professores e nova compreensão sobre a reforma da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Durante as aulas utilizamos a escuta sensível aos colegas, quando ocorreram momentos de exposição de concepções, entendimentos de análises realizadas, de experiência de vida e de profissão. Isso nos levou a uma compreensão mais ampla de cada contexto e da relação da subjetividade dos indivíduos durante o processo formativo e de vida dos docentes.

Os doutorandos matriculados na disciplina são professores e técnicos em educação, ambos fazem parte da realidade da escola e entendem a necessidade e a importância da formação, porém, reconhecem as dificuldades e barreiras enfrentadas nesse processo. Logo, utilizamos todos os conhecimentos adquiridos durante a disciplina e nossa experiência empírica para produzir o presente relato de experiência, na condição de produto avaliativo da disciplina.

A contextualização da formação docente está inspirada na formação francesa e nos dias atuais que passam por constante mutação. Portanto, o presente estudo visa discutir, mediante relato de experiência, a formação e o trabalho docente, evidenciando a importância do saber-fazer docente e os desafios do exercício da profissão.

Sob esse viés, é importante considerarmos aspectos históricos da formação de professores no Brasil, pois são instituídos e instituidores de certa cultura educacional, o que nos permite compreender de modo mais amplo a trajetória das perspectivas formativas de docentes para a educação básica e suas relações com as condições atuais das propostas e dinâmicas formativas, quer dos cursos de licenciatura ou dos projetos voltados à formação continuada, considerados no confronto com as questões produzidas pelas dinâmicas do cenário social na contemporaneidade. Por essa razão, o ato de tratar os aspectos dessa contemporaneidade, em que a educação se insere, e, nestas condições, compreender as questões sobre a formação e o trabalho docente, nos permite entender de que modo a tradição e a mudança se interseccionam, se entrecruzam, ou se contrapõem, diferenciando

Formação de Professores e Trabalho Docente: relato de experiência relativa aos desafios e ao saber-fazer docente

os fatos que indicam persistência de padrões tradicionais dos que alterações em situações dadas (GATTI et al, 2019, p. 15).

O aporte deste estudo está nas reflexões e nas referências teóricas utilizadas na disciplina Formação de Professores e Trabalho Docente, aliando-as a experiências empíricas da autora, levando-nos a pensar sob a ótica do professorado, de sua subjetividade, dos desafios, anseios e da responsabilidade sobre o ato de educar.

2. Discussão e Resultados

A profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc. e, é claro, pela formação permanente em que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2005, p. 44).

Ao iniciarmos a reflexão sobre os apontamentos de Imbernón (2005), nós, na condição de profissionais da educação, conhecemos a realidade vivida nas escolas brasileiras, a precarização do trabalho docente, as dificuldades enfrentadas, a desvalorização profissional, a racionalidade técnica impostam e a cobrança feita em relação ao nosso processo formativo.

Em relação a todas essas questões que rodeiam a profissão docente, iniciamos trazendo apontamentos pertinentes ao contexto histórico da “formação de professores” no Brasil e sua trajetória até os dias atuais.

Considerar os primórdios das propostas de formação de professores no Brasil e seus caminhos históricos, considerados no contexto de sua proposição, pode nos dar indícios importantes para a compreensão de situações, de políticas, propostas, práticas e conflitos atuais no âmbito dessa formação e do trabalho docente no cenário social que os configura (GATTI et al, 2019, p. 15)

Segundo Coimbra (2020), a formação docente passou por três momentos/modelos formativos, cada um deles representa um tempo da trajetória histórica do processo formativo. O primeiro momento compreende a ideia do esquema 3+1 – modelo conteudista, em que três anos dedicados à formação eram voltados para o bacharelado, para o conhecimento específico e, no último ano, à formação pedagógica para a docência.

O primeiro momento, o modelo conteudista, inicia-se com a primeira regulamentação que criou um padrão federal para formar o bacharel e o licenciado, em 1939, por meio do Decreto-lei nº 1190. [...]. No artigo 20 dizia: O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral; 2. Didática especial; 3. Psicologia educacional; 4. Administração escolar; 5. Fundamentos

biológicos da educação; 6. Fundamentos sociológicos da educação. Ou seja, [...] cria-se o primeiro modelo em que se forma o bacharel em disciplinas definidas no Decreto, e posteriormente a sua realização, fazia-se o Curso de Didática para obter a certificação de licenciado (BRASIL, 1939 apud COIMBRA, 2020 p. 6).

Esse esquema já foi muito criticado, pois evidenciou “a dicotomia entre o conteúdo e a forma, a teoria e a prática – onde os saberes e práticas docentes são considerados em segundo plano, pois, ao professor, o que de fato interessa nesta lógica são os conteúdos” (Mendes, 1999). O segundo momento, considerado modelo em transição, assumiu a prática como eixo da formação, motivado pela necessidade da integralização do ensino durante toda a formação.

A [...] ideia da integralidade é a necessidade de um curso de licenciatura caracterizar-se como uma formação desde o início do Curso e não ao final, como ocorria no esquema 3+1; [...] se há uma formação integral e não mais a formação do bacharel e depois da licenciatura, é preciso articular em uma proposta curricular, ao longo do Curso, conhecimentos específicos e pedagógicos das áreas do conhecimento; [...] compreensão da prática como componente curricular da formação de professores/as, criou, por meio desta Resolução, a inclusão de 400 horas de prática como componente curricular, vivenciada ao longo do Curso; [...] ideia central e de grande transformação no perfil de formação de professores/as é a compreensão de que outros espaços e tempos também devem ser considerados [...] (COIMBRA, 2020 p. 10-11).

O terceiro e atual momento, denominado de modelo de resistência, o termo formação se amplia, tendo um mesmo princípio, o da formação inicial e continuada. “Por que denominamos de modelo de resistência um modelo vigente? Primeiro, porque havia, por parte de um grupo de professores/as universitários/as, uma esperança de que as críticas feitas fossem ouvidas [...]” (COIMBRA, 2020 p. 11).

O modelo de resistência [...] trata de definir 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 [...] enfatiza a necessidade de formação para o/a professor/a, além de entender o tempo como algo materializador de determinados princípios formativos [...] e a necessidade de mais tempo para esta formação integral.

Buscar, em alguns traços da história da formação de professores, no Brasil, a compreensão sobre como essa formação tende a ser tratada nas políticas educacionais e mesmo nos estudos correlatos, nos põe em condição de melhor compreender alguns dos impasses que hoje encontramos nos cursos e propostas que se destinam à formação de professores para a educação básica; no confronto com aspectos societários emergentes, importantes de serem considerados em relações educativas (GATTI et al, 2019).

Formação de Professores e Trabalho Docente: relato de experiência relativa aos desafios e ao saber-fazer docente

Com esse entendimento, reiteramos que o processo formativo deve ser um momento de protagonismo, no qual o docente constrói seus conhecimentos a partir de sua práxis, de seus estudos, e que faz do seu saber-fazer docente um processo de transformação tanto para si quanto para seus alunos.

Pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais (GATTI, 2017, p. 722).

A formação docente perpassa toda trajetória profissional do professorado, pois se inicia na formação acadêmica/inicial e continua durante todos os anos de exercício da profissão. Isso porque a formação

[...] assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2005, p. 15).

A formação docente tem o propósito geral de desenvolvimento profissional contínuo de modo a alargar o saber profissional dos professores, permitindo-lhes desempenhar com qualidade suas tarefas, papéis e deveres. Todavia, precisamos fazer uma reflexão quanto à formação inicial e a continuada, pois, conforme mencionado por Imbernón (2005, p. 16), existe a “necessidade de rompimento de algumas diretrizes sobre as quais se estruturou a instituição educativa e que a configura como [...] centralista, transmissora, selecionadora, individualista”. Quando falamos em formação inicial também percebemos o distanciamento entre o ensino na academia e a sua aplicação na prática escolar.

[...] a formação de professores nas licenciaturas, hoje, mostra-se justamente em choque direto com as demandas do trabalho escolar a ser realizado na educação básica, com o trabalho educacional e escolar com e para as novas gerações que sucessivamente adentram nas salas de aula (GATTI, 2017, p. 725)

A partir dessa premissa, vemos muitos professores iniciantes se decepcionam, pois saem da formação inicial na expectativa de que seu trabalho será socialmente significativo e gratificante, mas, à medida que as dificuldades e a pressão social surgem, essa ideia se desvanece, resultando num sentimento de frustração, conduzindo-os a uma reavaliação das possibilidades da profissão e do investimento que nela se tenciona fazer (DAY, 1999).

Sabemos que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais, um fator diferenciador de pessoas e grupos humanos. Mas não se trata apenas de possuir informação e dominar técnica ou cientificamente conteúdos, mas, trata-se, hoje, do conhecimento com significado para a vida social, de saber contextualizar, relacionar, comparar, interpretar e formar juízos independentes com e sobre conhecimentos e informações (GATTI *et al*, 2019).

Esse sentimento vivenciado pelo professorado é resultado da desvalorização profissional docente, pois constatam-se ataques constantes aos professores e seu processo de formação. Como exemplo disso, destacamos: os cortes do fomento da ciência, o congelamento do aumento dos investimentos da educação, a criação da última reforma das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) realizada no ano de 2019.

Essa reforma da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e da BNC-Formação traz a padronização do currículo, e prioriza a pedagogia da competência, tendo como resultado a descentralização generalista, o controle do trabalho docente, a figura do professor neotecnista¹. Assim, o professor é considerado mero aplicador/reprodutor em sala de aula, o que provoca aumento da desigualdade social, aumento da precarização do trabalho docente, culpabilização do professorado, entre outros. No cenário formativo, a concepção do Estado nos leva, novamente, à meritocracia, na qual se opera o egoísmo social da negação de solidariedade, em que a hierarquia é verticalizada e dominadora, esquecendo que a formação e o trabalho docente perpassam todos os contextos educacionais e sociais, e é esse profissional que forma as demais profissões.

Ressalta-se que a nova BNCC retira das escolas a possibilidade de uma adequação curricular, com contexto cultural próprio, que avança com as políticas conservadoras, retira do professorado conquistas já obtidas através da luta e resistência e prioriza as competências. Logo, pensar sobre a pedagogia das competências nos remete a um problema existencial que ela acarreta, pois ela reduz a aprendizagem a uma abordagem economicista via aprendizagens essenciais, limita o controle do processo de ensino e aprendizagem, deixa a parte pedagógica de lado e prioriza a reaplicação exigida. Em consequência, há o aumento do desprestígio da profissão docente e sua valorização.

Formação de Professores e Trabalho Docente: relato de experiência relativa aos desafios e ao saber-fazer docente

Os professores deveriam ser reconhecidos pelo grandioso papel social que representam, pois são eles que formam os demais profissionais que atuam e atuarão na sociedade. Todavia, os governos introduzem padrões ocupacionais em vários níveis, no intuito de estabelecer pontos de referência nacionais com base nos quais os resultados e o saber-fazer profissional possam ser avaliados e acreditados. Desse modo, a luta pelo reconhecimento e valorização profissional perpassa diversos campos e requer “políticas consistentes de carreira, salário e das condições da própria vida escolar: infraestrutura, materiais didáticos, apoios pedagógicos, respeito ao seu âmbito de ação com vistas a instauração de uma gestão democrática, com espírito de cooperação” (GATTI et al, 2019, p.42).

Ainda segundo Gatti et al (2019, p. 20),

não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história.

A formação, tema central deste relato, deve ser pensada e ofertada em um processo contínuo, sendo ela uma responsabilidade conjunta e não individual. Quando se fala em bom ensino é impossível apresentar definições universais de um ensino eficaz para além de generalidade básica, pois a definição de ensino traz como problema a tentativa de usar a mesma competência como base de avaliação para todas as pessoas (DAY, 1999, p.95-96).

Corroborando com a questão da formação docente, Nóvoa (2013, p.1) destaca em seus escritos a seguinte fala:

Sempre defendi a valorização do professorado como profissão complexa, que exige formação intelectual e universitária. Considero os modelos atuais ultrapassados por lhes faltar coerência e ligação ao trabalho pedagógico. Assim, defenderei três bases para um novo modelo de formação.

- a) por uma formação a partir de dentro: o professor é protagonista do seu processo formativo, tendo oportunidade de decisão e de intervenção nos programas de formação;
- b) pela valorização do conhecimento docente: os professores devem combater a dispersão e valorizar o próprio conhecimento profissional, construído com base em uma reflexão sobre a prática e em uma teorização da experiência;

c) pela criação de uma nova realidade organizacional: é preciso ter consciência de que os problemas da educação e dos docentes não serão resolvidos apenas no interior das escolas. É necessário um trabalho político, maior presença dos professores no debate público e uma consciência clara da importância da Educação para as sociedades do século 21.

Eraut (1998, apud DAY, 1999, p. 97) sustenta que o objetivo da educação e da formação profissional deveria ser o de desenvolver a capacidade profissional, o que, incluindo a competência numa série de tarefas, papéis e trabalhos, vai além desses aspectos, ao reconhecer que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional devem ser contínuos e considerar a mudança dos contextos individuais e sociais.

Formação, nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também (GATTI et al, 2019. p. 36).

Segundo Brancher, Cardoso e Biazus (2020, p.108), ao se propor que “a formação precisa ser revista, é porque ela parece não mais responder às demandas da profissão e, portanto, precisa caminhar para outras possibilidades, de forma que na caminhada se note o caminho (ou a formação acadêmica), mas também o que ocorre com o caminhante (ou o professor)”. Por sua vez, Gatti (2017, p.727) enuncia que a profissão docente contempla: a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada; a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes; a capacidade de recriar, por reflexão constante, a partir da prática, seus saberes e fazeres. Desse modo, é importante destacar a importância do saber-fazer docente, pois, “pode-se dizer que não aprendemos a partir da experiência, mas que essa experiência tem que ser assimilada, examinada, analisada, considerada e negociada de modo a transformar-se em conhecimento” (AITCHINSON; GRAHAM, 1993, apud DAY, 1999, p. 91), e que “há a necessidade constante de reestruturação, acompanhamento passo a passo e protagonismo dos sujeitos participantes” (LANCETTI, 2007, p.108).

Ao se considerar o professor o protagonista de sua formação, significa entender que esse protagonismo indica sua identidade docente.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e

Formação de Professores e Trabalho Docente: relato de experiência relativa aos desafios e ao saber-fazer docente

que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pegas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA, 1997, p. 5).

Concordamos com a afirmativa de Imbernón (2014) de que o professor se torna um protagonista de sua formação quando analisa os problemas de sua prática educativa e trabalha projetos de inovação nas comunidades, fazendo o câmbio entre universidade, escola e comunidade. Assim, ao inserir a inovação na prática gera novos conhecimentos pedagógicos, de modo a utilizar suas vivências e experiências para transformar a realidade.

O professor tem a capacidade de compreender e interpretar os acontecimentos e necessidades de sua realidade de modo a propor intervenções capazes de solucionar alguns problemas. Para tanto, destacamos que a formação é primordial para o professorado e que esta deve ser considerada “[...] uma concepção de formação que vê os professores e as professoras como sujeitos no processo de formação, considerando a relevância da unidade entre teoria e prática, da reflexão crítica sobre a prática, das práxis e o do diálogo para a formação” (PORTO; LIMA, 2016, p. 193).

Os professores se defrontarão nas redes escolares não só com o desafio de criar condições de aprendizagem para crianças, adolescentes ou jovens em relação a conteúdos considerados relevantes pela nossa sociedade, mas, também se defrontarão com fatores culturais, morais, éticos, sociais, diferenciados, que criam formas relacionais e geram situações que podem vir a ser problemáticas e com as quais terá que lidar. Seu trabalho se desenrola em um coletivo com características específicas. Certa prontidão para refletir sobre aspectos relacionais criados na ambiência escolar, com suas raízes socioculturais, que podem se tornar impasses às aprendizagens (cognitivas, sociais, emocionais), ajuda a escolhas do agir educativo na cotidianidade da vida escolar. Sua formação demanda certa integralidade saindo da perspectiva somente cognitiva relativa ao domínio de conteúdo e integrando formação pedagógica, metodológica, histórico-cultural, psicossocial (GATTI *et al*, 2019. p. 38).

Nesse sentido, a formação docente deve ser concebida como um ato evolutivo, um processo ético-estético-político que traz provocações e nos faz pensar sobre a educação enquanto processo que se abre à produção de conhecimento, à inventividade, à aquisição de

novos saberes ou ainda à desaprendizagem, além de colocar o professor como protagonista de sua história; um sujeito que busca e constrói sua formação.

Refletir sobre a formação necessária para os professores nas condições histórico-culturais que se apresentam hoje não é questão de senso comum apenas, nem de vagas opiniões. Refletir e ponderar sobre as implicações do trabalho pedagógico nas escolas mostra-se com relevância ímpar, e demanda considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade. Porém, se visamos pensar em mudar o cenário da formação de professores que hoje nos é apresentado, precisamos ir além. Faz-se necessário olhar sem véus a situação presente, o que se está fazendo e os efeitos histórico-sociais dessas ações (GATTI, 2017, p. 727).

Nesse sentido, a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre teoria-prática e troca de experiências entre os docentes. A formação, por sua vez, deve ser sólida e abrangente, propor um processo que viabilize ao docente: conhecimentos, habilidades e atitude, além de fornecer a base para a construção de um conhecimento pedagógico especializado para atuar de modo reflexivo, evitando cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

As dinâmicas curriculares na formação de professores, nas graduações, precisam reinventar-se. Para tanto, devemos ter consciência de que a formação oferecida não é suficiente ou adequada, tornando-se necessário um exame profundo e objetivo de suas dinâmicas curriculares e ousar reinventar, inovar essas formações, centrando-se na educação básica, destino de trabalho dos profissionais docentes. “Desenvolver a iniciação à docência para a educação básica, com a melhor qualidade, é compromisso ético e político com o desenvolvimento das novas gerações como cidadãos que possam exercer sua cidadania com autonomia e reflexões bem balizadas” (GATTI, 2017, p. 733).

Entendemos e reafirmamos que a formação docente deve ocorrer durante toda trajetória profissional, ainda mais pensando na sociedade que vive em constante mutação. Devemos pensar ainda sobre a subjetividade de cada professor, pois não somos os mesmos de ontem e nem o seremos amanhã porque evoluímos à medida que vivemos, aprendemos e nos resignificamos, e ligando isso à teoria sobre o saber-fazer: nessa perspectiva, os professores aprendem a ensinar através da experiência, e podemos dizer que “nossas experiências propiciam reflexão sobre ações já realizadas e um resignificado para novas situações”. Consequentemente, nosso saber-fazer nos capacita e nos dá discernimento para encarar novos obstáculos e conseguir resolvê-los.

Formação de Professores e Trabalho Docente: relato de experiência relativa aos desafios e ao saber-fazer docente

A função de ensinar é específica e constitui a singularidade dessa profissão: saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, ou seja, de saber fazer com que o conhecimento seja aprendido e apreendido por meio da ação docente. Essa especificidade reforça o estatuto de profissionalidade e o entendimento de que o trabalho docente requer um conjunto de conhecimentos que não são aprendidos espontaneamente (GATTI et al, 2019, p. 191).

No processo de mutação e transformação social, nós, na condição de sujeitos pertencentes a esse processo evolutivo, durante toda nossa trajetória docente também passamos pela famosa metamorfose citada por Zaratustra de Nietzsche, que são os modos pelos quais podemos olhar a formação do professor: o modo-camelo, o modo-leão e o modo-criança.

Modo-camelo: aponta para uma política cognitiva da reconhecimento na formação do professor e que enseja uma formação conteudista. Os conteúdos, as metas, os objetivos e as avaliações são colocados como verdades que precisam ser carregadas e transmitidas. Valores do peso e da força de sustentação.

Modo-leão: é marcado pela crítica: os conteúdos, as metas, os objetivos e as avaliações são tratados como verdades que precisam ser colocadas sob os olhos da crítica. A política cognitiva na formação do professor é marcada pela reconhecimento.

Modo-criança: Não se trata de uma evolução de formas (de camelo para leão – de leão para criança), trata de um movimento involutivo, a política cognitiva inventiva como abertura para as virtualidades. A formação de professor modo-criança não despreza as formas – os conteúdos, os procedimentos didático-metodológicos, os cursos de formação, as novas metodologias, mas produz um movimento constante de involução, de dissolução das formas criadas em prol de formas inventivas: mais abertas, mais porosas. Logo, compreende a formação como um processo aberto e permanentemente inacabado (CLARETO, 2016, p. 3-5).

As metamorfoses se realizam com possibilidades quase infinitas de reincidências e são mutáveis. Nunca estaremos estáticos em um único modelo. Passamos de um modelo/estado para outro, estamos em constante ressignificação da aprendizagem e em constante formação. Quando nos referimos às fases e às metamorfoses, citamos ainda Lacey (1977, apud DAY, 1999, p. 102) que identificou “três fases pelas quais o professor principiante passa: de lua-de-mel, de crise, de fracasso ou de ir andando [...]. Embora cada uma destas fases afete o modo como os professores concebem o ensino, é a sua capacidade para lidar com a crise que determinará a sua capacidade para a mudança”.

Todavia, devemos pensar e defender a subjetividade do professorado que, devido a toda cobrança, à sobrecarga ou fluxo de trabalho acaba se desmotivando para o processo de formação. Imbernón (2005) cita pontos relevantes para essa discussão, pois acredita que, muitas vezes, essa desmotivação ocorre pela falta de delimitação do que é ou não

competência dos professores, gerando aumento da demanda de atuação docente, intensificação desse trabalho, o que acaba por impedir que esses profissionais tenham tempo hábil para refletir sobre e (re)construir a profissão, sobre a reflexão da sua ação e a melhoria de sua práxis pedagógica. Logo, as práticas educativas dos formadores, e, futuramente, dos que estão se formando professores, pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e para a construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação (GATTI et al, 2019. p.36). Desse modo, é preciso respeitar o tempo e a vida de professor, e o incentivo para um processo formativo deve ser significativo para sua vida pessoal e profissional, e não uma imposição ou obrigatoriedade, pois a formação só será relevante se houver o interesse do professor e se for possível transformar práticas em novos conhecimentos e aprendizagem. Para tanto, a formação conduz o professorado a voltar à "lua de mel" com sua profissão.

3. Considerações Finais

A disciplina Formação de Professores e Trabalho Docente, cursada em um Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, em uma Universidade Federal situada no Norte do Brasil, proporcionou momentos de formação, encontros e compartilhamentos de saberes que, certamente, darão novos sentidos às nossas práticas docentes.

Durante toda a disciplina foi respeitado e destinado o tempo para as leituras e o aprofundamento teórico, o que nos possibilitou refletir sobre a formação, o saber-fazer docente e sobre as idealizações propostas e a realidade da vida do professorado. Esses momentos de leitura, estudos e discussões evidenciaram um sentimento comum por parte dos alunos da turma, pois veio à tona o sentimento de tristeza e revolta. Chegamos ao consenso de todas as dificuldades que o professor vivencia em sala e em sua trajetória profissional, da sua desvalorização profissional, da culpabilidade transferida ao professor no processo de ensino e aprendizagem, do desprestígio da carreira, da falta de investimentos no processo formativo entre outros. Constatamos, inclusive, que essa situação de desprestígio da profissão docente remonta ao século XIX, quando foi sistematizada a política voltada à formação de professores para as primeiras letras, no Brasil, a ser efetivada na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro.

Formação de Professores e Trabalho Docente: relato de experiência relativa aos desafios e ao saber-fazer docente

A escuta sensível dos colegas, a troca de conhecimento e de experiências durante as aulas, nos fez dar novos significados à nossa profissão e formação. Aprendemos que é possível nos tornar protagonistas da própria formação; que é possível ensinar sem autoritarismo, respeitando a singularidade, peculiaridade e necessidade de cada um, e sair da fase do ir andando, quando já estamos esgotados, e voltar à lua de mel, nos apaixonando novamente pela profissão e, através dessa paixão, buscar novos olhares e significados para enfrentar as demandas em sala de aula. Entendemos, ainda, que a docência é construída passo a passo, e que nossas experiências e saber-fazer nos fazem enriquecer o ato de ensinar em aula, capaz de construir cidadãos críticos, capazes e com responsabilidade social.

Entendemos também que o professor não se forma sozinho, é preciso uma ação coletiva que propicie momentos de formação contínua e continuada. A expressão formação contínua e continuada deve trazer ao professor momentos de autoformação e de reflexão sobre sua prática, logo, através dessa reflexão será possível modificar sua práxis.

Compreendemos que as instituições de ensino superior precisam instaurar um novo modo de pensar sobre a formação de docentes, definindo melhor o valor e o papel dessa formação, criando possibilidade de ações coletivas que permitam trazer à tona, contribuições para formação de professores e que entendam a complexidade e trabalho docente e sua relevância para a sociedade.

Nesse sentido, a percepção é a de que a formação docente deve ser um processo educativo voltado à formação do pensamento, de valores, atitudes, quanto ao saber-fazer; voltado ao sentido social dos saberes, às responsabilidades que temos no ato de educar e que possa constituir um pensar crítico na direção de uma autonomia de escolhas, fazendo com que todas as aprendizagens específicas e gerais façam parte da prática docente e na oferta de educação de qualidade aos nossos alunos.

À luz dessas ideias entendemos que a coletividade, no espaço educativo, constrói a identidade e a história desse profissional, e também a dialogicidade entre educadores, e é fundamental para a consolidação de saberes necessários à prática profissional, fortificando dimensões emancipadas, autônomas, dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995).

Compreendemos, por fim, que cada professor possui seu saber-fazer, suas vivências, experiências e conhecimentos e precisa entender que seu papel é “educar para a vida e na vida”, conforme mencionado por Imbernón (2014), pois esse é o verdadeiro sentido de nossa

profissão. Essa citação significa dizer que educar para a vida é saber o que está acontecendo, ter consciência do que ocorre fora da sala de aula, na comunidade, na realidade tecnológica e em tudo o que a criança tem contato. O não entendimento dessa visão afasta o professor de seus alunos, produz lacunas entre os dois mundos, pois o professor se prende somente nos livros e textos e se distancia dos acontecimentos de mundo, deixando os alunos criarem dois mundos: o real e o que se aprende na escola. Quando falamos sobre a importância de o professor ter consciência sobre essa “educação”, nos referimos à formação do cidadão democrático, solidário, responsável. Portanto, devemos continuar seguindo nossa trajetória com amor, respeito e responsabilidade. Somos educadores e precisamos lutar por uma sociedade mais justa, igualitária e transformadora, e a educação é uma das instituições com alto potencial, e em conjunto com outras é capaz de mudar a realidade em que vivemos.

Referências

BRACHER, V.R.; CARDOSO, J.B; BIAZUS, P.H.S. Formação de professores e o Método Peripatético: diálogos entre Francisco Imbernón e Antonio Lancetti. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 32, jan/abr. 2020.

CLARETO, Sônia. Como alguém aprende a ser professor? Políticas Cognitivas, aprendizagem e Formação do Professor. In: FONTOURA, H; SILVA, M. (orgs.). **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Livro 2. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. p. 51- 61. Disponível em: www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

COIMBRA, C. L.. Os modelos de Formação de professores/as da educação básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre: v.45 n 1. p.1-22, 2020, <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623691731>.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Palestra realizada no auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) em 22 de novembro de 1994, patrocinada pelo Instituto de Física de São Carlos (IFSC) – Universidade de São Paulo (USP)**. São Paulo: Educativa – Cooperativa Educacional de São Carlos; CDCC: Centro de Divulgação Científica e Cultural, 1994.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

IMBERNÓN. F. Entrevista (2014). **Unesp em Pauta: Educador espanhol destaca a valorização do professor**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s8MpyVbZZc4>. Acesso: 08 abr. 2022.

Formação de Professores e Trabalho Docente: relato de experiência relativa aos desafios e ao saber-fazer docente

MENDES, Olenir Maria. **Os Cursos de Licenciatura e a Formação do Professor**: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação. 1999. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 13-33.

NÓVOA, António (2002). **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa. ISBN:972-8036-48-5. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>. Acesso: 20 abr. 2022.

NÓVOA, António (2013). Três bases para um novo modelo de formação. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, V. III, p. 5-14, 1997. Disponível em: <<https://revistanuances.wordpress.com/volumes/>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; LIMA, Taissa Santos de. O Legado de Paulo Freire para a Formação Permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses sobre a formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 186-210, jan./mar. 2016.

SILVA, A.V.M. da. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 19, n.1, p. 10-16, 2018. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br>. Acesso em: 17 abr.2022.

Notas

ⁱ O contexto neotecnicista mais recente, apresentado agora sob a forma de um processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, em que se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a eficiência e a produtividade na educação (SILVA, 2018).

Sobre as autoras

Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado. (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especialista em Tradução e Interpretação da LIBRAS pela Faculdade Santo André (FASA) e Educação Especial Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). E-mail: marcia.moret@ifro.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7366-8605>

Marlene Rodrigues

Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) (2018); Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (2008); Mestre em Linguagem e Educação pela AVEC (2000); Especialista em Psicopedagogia (1999), Metodologia do Ensino Superior (1994) e Supervisão e Administração Escolar (1993); E-mail: marlene.rodrigues@unir.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3030-6057>

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2014). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (1992). E-mail: katia.faria@unir.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5646-8604>

Recebido em: 24/10/2022

Aceito para publicação em: 24/07/2023