

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.073](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.073)

REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE FORMAÇÃO, SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E OS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Alice Goulart da Silva

Doutoranda em Educação da Universidade Uberaba -UNIUBE. alice.goulart@ifmg.edu.br;

Heloísa Cristina Pereira

Doutoranda em Educação da Universidade Uberaba -UNIUBE, heloisa.pereira@ifmg.edu.br;

Fernanda Silva Torres

Doutora em Ciências do Curso de Pós-Graduação em Bioquímica e Imunologia da Universidade Federal de Minas Gerais - MG, fernandasilvatorres@yahoo.com.br.

RESUMO

O processo de formação dos professores está em constante transformação. Ele deve considerar o desenvolvimento pessoal, profissional, processual e reflexivo. Nesse contexto, esse artigo abordará algumas das questões fundamentais e essenciais sobre o conceito da formação, dos saberes e do desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento do artigo deu-se por meio de uma revisão de literatura realizada na base de dados Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), com inclusão de trabalhos em língua portuguesa, com recorte temporal de 2017 e 2021, obtidos de acordo com os Descritores formação de professores, desenvolvimento profissional de professores, professor pesquisador, ensino e aprendizagem. Com a realização desse trabalho percebeu-se que os conceitos sobre a formação de professores são assuntos abordados por diferentes autores

no decorrer de várias décadas. Esses autores, em sua maioria propuseram que o desenvolvimento profissional de um professor se dá durante a sua formação e na atividade prática da docência, considerando a necessidade de reflexão constante sobre as suas práticas e o compartilhamento de experiências. Considera-se, ainda, que essa formação apresenta características específicas e se efetiva em diferentes espaços e tempos, indo, dessa forma, de inicial à continuada. Destaca-se, a necessidade de que o professor faça ponderações e assuma posturas ao se comprometer com a educação, exercendo-a visando garantir o seu objetivo como uma prática social e possibilidade de trazer mudanças que visem o desenvolvimento dos alunos. Ressalta-se, por fim, que os desafios educacionais são crescentes e constantes, principalmente no cenário social de intensa fragilidade trazido com a Pandemia de Covid-19. Nesta perspectiva desafiadora, é necessário valorizar o papel e a importância da escola como um espaço de construção coletiva de conhecimento e de possibilidade de mudança dos sujeitos. Sendo que, o processo de ensino-aprendizagem somente será efetivo mediante a atuação crítica, reflexiva e com a certeza da necessidade permanente de melhoria que o docente pode desenvolver.

Palavras-chave: Formação, Saberes, Desenvolvimento profissional, Educação.

INTRODUÇÃO

O processo de formação dos professores está em constante mudança, sendo objeto de estudo e análise. Nesse contexto, esse artigo abordará algumas das questões fundamentais e essenciais sobre o conceito da formação, dos conhecimentos e do desenvolvimento profissional dos professores. Podemos destacar que, de acordo com o referencial teórico apresentado, no percurso da formação de professores, é relevante considerar os processos de formação individual do docente, por meio de iniciativas que propiciem o desenvolvimento de suas capacidades. Mas também é importante valorizar os espaços de interação social com outros docentes, onde também se efetiva uma formação diferenciada e colaborativa, principalmente por meio de troca de experiências.

Na relação indissociável e complementar entre a formação e o desenvolvimento profissional docente, pode-se destacar inúmeros conceitos existentes sobre essa temática dada a complexidade do processo. Esses conceitos foram abordados, na perspectiva de alguns autores, em diferentes momentos educacionais e sociais, podendo citar: Schon (1992), Zeichner (1998), Marcelo Garcia (1999), Giroux (1997) e Domingo (2002). Esses autores apresentam perspectivas das concepções da formação dos professores e destacam posturas de acordo com cada visão respectivamente: como o profissional reflexivo; o profissional pesquisador; o profissional que, na formação inicial e permanente, realiza o trabalho colaborativo que resulta na melhoria dos processos de ensino; o profissional intelectual crítico e o profissional técnico.

Ao analisarmos todas as esferas de formação docente inicial e continuada e suas nuances, concluímos que a formação docente é inerente à prática educativa, uma vez que, sendo a educação uma ação social, deve estar alinhada a essa realidade, às mudanças sociais e tecnológicas, acompanhando essa dinâmica histórico-social com objetivo de formar um indivíduo capaz de compreender e atuar de forma consciente em seu ambiente

Podemos verificar que a escola tem inúmeras dificuldades e barreiras em acompanhar o ritmo de mudanças da sociedade, e muitos aspectos precisam ser considerados nessa questão. A própria formação dos profissionais da educação, a descontinuidade de

políticas públicas na área, a falta de infraestrutura de muitas instituições e dos recursos que são necessários a uma educação de qualidade. Além disso, o cenário trazido pela necessidade do ensino remoto durante a pandemia mundial, desde 2019, acentuou a necessidade de mudança, destacando como o processo de ensino precisa considerar muitas esferas, como a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo, a inovação, a autonomia do aluno na construção de seu conhecimento e a consolidação da tecnologia a favor do processo de ensino, ou seja, as mudanças e as transformações significativas que precisam se efetivar.

Neste trabalho, esses importantes representantes dos estudos em pesquisas sobre o tema e suas perspectivas dialogam com estudos mais recentes sobre a temática da formação e do desenvolvimento profissional do professor, considerando o contexto pós-pandemia e as transformações sociais e tecnológicas presentes na sociedade.

Nesse contexto, esse estudo busca explicar, numa perspectiva histórico-crítica da educação, diversos conceitos de formação e do desenvolvimento docente, compreendendo a complexidade dessa temática e as possibilidades da prática docente. Em relação à prática docente dar-se-á foco na melhoria da qualidade da educação e dos processos de ensino-aprendizagem frente aos desafios que o contexto educacional enfrenta. Assim, a pesquisa objetiva refletir sobre a formação e atuação docente, buscando compreender as modificações que o tema vem sofrendo em seus significados, desdobramentos e interpretações perante as mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas que se vinculam ao âmbito educacional.

METODOLOGIA

No percurso metodológico deste trabalho, apresenta-se uma abordagem de natureza qualitativa, uma vez que o método qualitativo possibilita a construção de novas abordagens e revisão de novos conceitos durante a investigação, além de sistematizar progressivamente o conhecimento até a compreensão da lógica interna do processo em estudo (MINAYO, 2014).

A pesquisa também pode ser considerada de natureza exploratória, no sentido de proporcionar maior familiaridade com o tema em análise com o objetivo de constituir determinadas suposições. Conforme explica Gil (2002) as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar familiaridade com o problema ao torná-lo mais explícito e constituir hipóteses, objetivando o aperfeiçoamento das ideias. Portanto, o planejamento deste estudo é flexível pois permite a consideração de variados aspectos relativos ao fato estudado.

Em relação aos procedimentos técnicos utilizados, consideramos a pesquisa bibliográfica, uma vez que essa é desenvolvida com base em material já elaborado, principalmente, os livros e artigos científicos (GIL, 2002).

Ainda de acordo com Gil (2002), a vantagem da pesquisa bibliográfica é permitir ao pesquisador a cobertura de um conjunto de fenômenos mais amplo do que aquela que poderia pesquisar de maneira direta. Dessa forma, essa pesquisa apresenta a particularidade do trabalho com dados já obtidos e não demanda, do investigador, a busca de dados em campo.

O desenvolvimento do trabalho deu-se por meio de uma revisão de literatura realizada na base de dados Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), com inclusão de trabalhos em língua portuguesa, na área de Ciências Humanas e Educação, com recorte temporal, prioritariamente, de 2017 e 2021, obtidos de acordo com os Descritores: formação de professores, desenvolvimento profissional de professores, professor pesquisador, ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Uma questão importante a ser ressaltada no processo de formação, é que ela não ocorre somente de forma autônoma, mas também, em outros formatos. Nesse sentido, destaca-se a distinção de Debesse (1982) em relação aos conceitos de: a) Autoformação, quando o indivíduo participa e possui o controle sobre os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados; b) Heteroformação, que se desenvolve por especialistas; e c) Interformação, que se

constitui em ações educativas que ocorrem entre futuros professores ou entre professores em fase de atualização.

A partir desses tipos de formação, é importante destacar alguns aspectos essenciais, como a necessidade de participação mais ativa do indivíduo em seu processo de formação, a importância da busca da formação em vários ambientes, como também a interação social, que representa um âmbito fundamental no campo da educação. Além disso, quando se considera a concepção de formação, salienta-se a diferença existente entre a formação geral e a especializada, sendo a primeira relacionada ao conhecimento, à moral e à estética, enquanto a segunda refere-se ao desenvolvimento de atividades laborais relacionadas à questão do emprego. Complementarmente, sugere-se, ainda, a necessidade de uma formação politécnica que pode superar a divisão inicialmente estabelecida (KLAFKI, 1990).

Outras teorias também estão relacionadas às concepções de formação, como as propostas por Menze (1981), que compreendem: a) a Teoria da formação formal, que entende a estruturação do conhecimento por meio de conteúdos, que possibilitam o aprender a aprender; b) a Teoria da formação categorial, quando o processo é tido como dialético com três reflexões: a intuição, o distanciamento da realidade e a compreensão do sentido das coisas; c) a Teoria dialógica da formação, que foca na realização pessoal, e, d) a Teoria da formação técnica, que considera a situação da sociedade real e a formação da pessoa de forma contínua.

É importante ressaltar que independente do conceito de formação considerado, as diferentes abordagens estão relacionadas às várias percepções. Essas envolvem objetivos, mudanças, processos, desenvolvimento, didática, fragilidades encontradas e potencialidades a serem desenvolvidas para a efetivação da formação docente no contexto de trabalho. Alguns desses conceitos ou visões estão abordados no quadro 1 e sintetizam as percepções de que formação trata-se de profissionalização, que pode trazer mudanças, evolução, reflexão e desenvolvimento de capacidades.

Quadro 1: Abordagens sobre formação docente

VISÃO	AUTOR
A formação de professores é “o ensino profissionalizante para o ensino”, realizada entre adultos voltados para uma ação intencional de mudanças dentro de um determinado cenário.	Diéguez (1980) <i>apud</i> Marcelo Garcia (1999)
A formação de professores enquanto atividade humana inteligente trata-se de um processo evolutivo, com metas a serem alcançadas.	Honoré (1980)
Entende o processo da formação do professor como uma possibilidade de mudanças de acordo com objetivos, partindo de um contexto organizado e institucional.	Berbaum (1982)
A formação vai se constituir em um processo de desenvolvimento individual, em uma formação específica e pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de capacidades.	Ferry (1983)
A formação de professores busca desenvolver um estilo de ensino próprio e reflexivo, num trabalho colaborativo, na troca de experiências e práticas pedagógicas.	Medina e Domínguez (1989)
Observa que a formação se trata de um conjunto fragilizado de experiências coordenadas realizadas com o intuito de preparar o professor para sua atuação.	Doyle (1990)
Consideram a formação dentro de um contexto e processo de educação de pessoas para que se tornem docentes eficazes ou melhores, ou seja, é possível compreender que este processo pode ser rico e produtivo, dados a especificidade e o contexto de realização.	Yarger e Smith (1990)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir da lista de autores e suas principais ideias apresentados no quadro 1 observa-se questões importantes para uma atuação docente que cause um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem, como a ação intencional para mudanças e o processo evolutivo. Situações essas relevantes para a dinâmica da formação do professor e do próprio contexto escolar, que é composto por transformações históricas, sociais e culturais.

No entanto, podemos perceber algumas concepções relacionadas ao contexto capitalista, como eficiência, capacidades e metas, o que pode estar ligado a produção de resultados com gastos mínimos. Diante das possibilidades de concepção e ponderações diversas, a compreensão de formação docente que se pretende destacar deve ser aquela que considera a realidade do docente,

suas experiências, as características da escola em que está inserido, seu conhecimento prévio para a construção de novas ideias e habilidades, que poderão ser colocados em prática de acordo com os desafios de seu trabalho.

A concepção apresentada por Medina e Domínguez (1989), merece destaque, uma vez que esses autores consideram que, dada a sua particularidade e características, a formação de professores pode ser reconhecida como uma potente matriz curricular. Isso se dá pois a sua projeção se relaciona à ciência e a epistemologia, possuindo rigor, modelos e métodos próprios de investigação, em um sistema colaborativo e reflexivo.

É necessário complementar esse pensamento sobre o processo de formação docente, considerando os exemplos expostos por Feiman e Floden (1986), que apresenta as fases existentes no aprender e ensinar, como não sendo sinônimas dessa formação. Essas fases serão complementares e são divididas em: a) Fase do pré-treino, correspondente às experiências prévias de ensino vivenciadas, pelo professor, há época que era estudante; b) Fase de formação inicial, que representa as práticas feitas e os conhecimentos construídos na instituição onde o futuro docente estuda; c) Fase de iniciação, que engloba os primeiros anos de exercício da profissão; e, d) Fase de formação permanente, na qual atividades são ofertadas pelas instituições ou buscadas pelos docentes, para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Em uma dimensão mais abrangente, mas visando continuamente a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, cita-se o conceito de formação de professores de Garcia (1999, p.26), que afirma que:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Partindo dessa concepção ampla que aborda conhecimento e pesquisa, assim como a formação inicial e permanente, Garcia destaca ainda a importância do trabalho colaborativo, do compartilhamento de experiências que resultem na melhoria dos processos de ensino. Essa percepção dialoga com Bourdieu (2007) que argumenta que a formação de novos professores requer sua socialização com uma cultura profissional própria relacionada ao magistério, de maneira que possam compartilhar com seus pares determinadas categorias de observação do mundo social, com ênfase na esfera da educação.

Neste sentido, Sarti (2020) destaca a necessidade de que a formação dos novos professores seja efetivada em alternância com o espaço de trabalho de docentes experientes e capazes de orientar os futuros professores em sua iniciação profissional. Isso, de acordo com ele, seria o primeiro momento sistemático de um processo de maior duração que objetiva socialização profissional no magistério. Dessa forma, podemos destacar que cada vez mais os trabalhos colaborativos, as trocas de experiências e as práticas exitosas, assim como o compartilhamento de desafios do cotidiano na atuação docente contribuem de forma determinante para a formação do professor em qualquer etapa de sua trajetória profissional.

Uma outra perspectiva de formação é apresentada por Bernardo e Vasconcellos (2021) na qual se entremeiam a formação-reflexão-ação, como base na sua construção de personalidade individual (a pessoa do professor), da sua constituição coletiva (o grupo profissional docente) e a construção e pertencimento a um coletivo comunitário. Essa última, perpassa as duas primeiras construções, reconhecendo sua figura como complexa, com várias capacidades e competências.

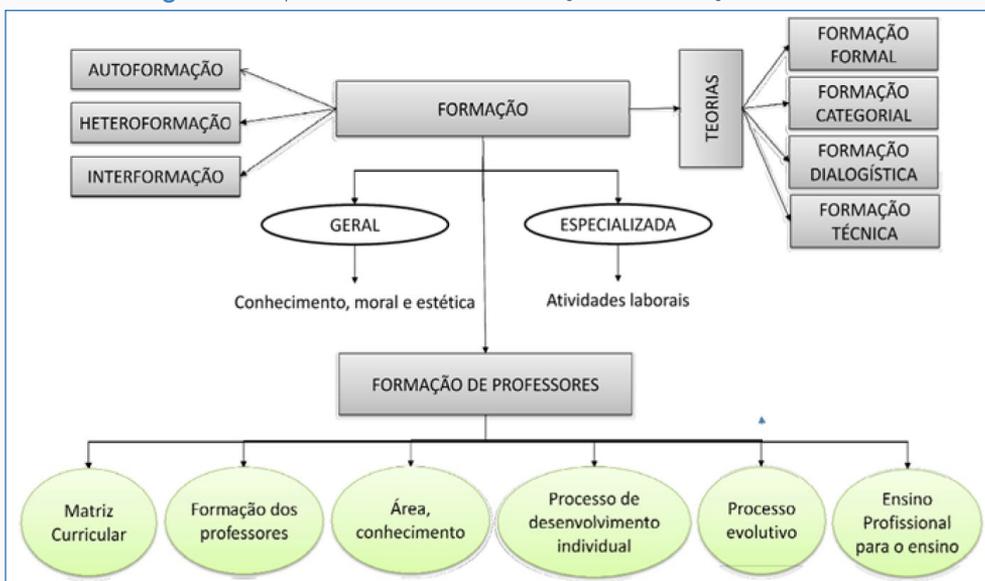
Complementarmente, para fundamentar o desenvolvimento da formação de professores, Marcelo Garcia (1999) indica e descreve sete princípios, a saber: a aprendizagem deve ser contínua, interativa e cumulativa; as mudanças e inovações são inerentes ao processo; o contexto escolar precisa ser considerado; os conteúdos acadêmicos e didáticos são essenciais; a integração da teoria com a prática; a correspondência e a coerência da formação e da prática exercida na sala de aula e a individualização da formação do professor. Dessa forma, entende-se que, esse processo de formação

não é homogêneo, e deve acontecer de acordo com as necessidades de cada docente.

Além disso, partindo de uma concepção mais ampla que aborda o conhecimento e a pesquisa, assim como a formação inicial e permanente, destaque deve ser dado a importância do trabalho colaborativo, do compartilhamento de experiências, das práticas pedagógicas realizadas em equipe que visem a melhoria dos processos de ensino e colaborem constantemente para o processo de formação docente.

A partir das reflexões expostas até o momento, propõe-se um mapa conceitual relacionado à formação docente (Figura 1) e suas diferentes inter relações. Esse mapa nos dá a certeza que de esse processo de formação docente é baseado em diferentes teorias e formas de ocorrência, podendo se estabelecer, de forma geral, através do conhecimento, moral e estética; e de forma especializada, por atividades laborais. Sendo, dessa forma, dependente desde a matriz curricular do processo de formação, a área de interesse, a evolução da aquisição do conhecimento e a necessidade de profissionalização do processo.

Figura 1: Mapa conceitual de Formação e Formação docente.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Diante do exposto, percebe-se que os princípios mencionados reforçam a complexidade do processo de formação docente e a diversidade de elementos que são necessários e precisam ser considerados para que essa formação se efetive. Nessa ótica, pode-se compreender que a concepção de formação de professores é contínua e precisa abranger, de forma clara e objetiva, as dimensões da escola, o currículo, a inovação, o processo de ensino-aprendizagem, a teoria e a prática relacionadas, voltando-se sempre para a melhoria da educação.

AS PERSPECTIVAS DAS CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A partir das reflexões e apontamentos sobre a formação docente, pode-se considerar diferentes concepções: a do profissional técnico, do profissional reflexivo, do profissional pesquisador e do profissional intelectual crítico. A compreensão do professor enquanto profissional técnico, considera todas as circunstâncias, situações e condições em que a atuação docente ocorre. Sendo que, a educação formal é uma prática social e não está isenta de relações sociais, com regras, controles e interesses. E o ensino é uma atividade com inúmeros condicionantes, justificáveis pela natureza social e pública da educação (DOMINGO, 2002).

Nesta perspectiva busca-se compreender o professor como profissional técnico e como se efetiva sua “autonomia”. A própria denominação desse profissional já traz consigo um grande significado, remetendo à técnica, aos procedimentos e às atividades para conduzir qualquer atividade. Neste sentido, Domingo (2002) argumenta que a ideia central da racionalidade técnica é que a prática se compõe de soluções instrumentais de problemas, valendo-se da aplicação de um conhecimento teórico e técnico, que vem da pesquisa científica.

Desse modo, pode-se considerar a valorização da teoria, às vezes, neutra e descontextualizada da prática, como o foco conteudista que pode ser observado em muitas instituições escolares. Ainda na análise de Domingo, podem-se destacar, três componentes essenciais no conhecimento profissional: a ciência ou disciplina básica; a ciência aplicada, relacionada aos procedimentos

cotidianos, ao diagnóstico e à solução de problemas e as habilidades técnicas ou atitudes que o profissional precisa ter, ou seja, sua atuação concreta.

Dessa forma, configura-se uma hierarquia entre a atividade, a prática e o conhecimento, e uma relação de subordinação da aprendizagem vinda da prática em relação à teoria. Nesse contexto, a formação teórica e ampla do docente poderá ser suficiente para a solução dos problemas reais, concretos e sociais presentes na educação. Com isso, a formação profissional pode até compreender um grande domínio do conteúdo, mas, verifica-se que, na sala de aula, no ambiente escolar, a formação do aluno precisa ser integral, compreendendo outras dimensões para além do conteúdo trabalhado pelo professor, uma vez que esses processos formativos devem estar em consonância com as necessidades e a realidade social.

Em outra vertente, considerando o contexto social no qual as políticas públicas são planejadas e impostas às instituições de ensino, Schon (1992) pondera sobre a concepção e importância do profissional reflexivo neste universo de tensão e de interesses. Esse autor elenca três questões principais para a compreensão da atuação docente, que são: as competências que auxiliam no desenvolvimento dos estudantes; os tipos de conhecimento, saberes e práticas que o professor precisa, e o tipo de formação necessária.

Ao discorrer sobre a questão, Schon indica que o saber escolar é concebido como um conhecimento do professor que é transmitido aos alunos, um saber certo e categorial. No entanto, esse processo não considera a situação e o contexto durante o ensino e aprendizagem, não pondera sobre as individualidades de cada aluno, suas especificidades e dificuldades.

Nesse contexto, no processo de reflexão da ação durante o ensino e aprendizagem, o professor deve buscar dar razão e voz ao aluno, sendo atento e reflexivo ao que o estudante faz ou diz. Esse professor deve refletir constantemente, buscando o motivo, a razão para sua surpresa diante de algum questionamento dos alunos. Nessa condição, o docente compreende a capacidade do aluno de refletir e questionar, podendo pensar sobre todo esse processo, construindo a reflexão sobre a sua ação.

Com esta dinâmica, e ainda segundo Schon (1992) é importante o professor considerar as representações figurativas, os

saberes cotidianos dos alunos, seus conhecimentos prévios, assim como as representações formais, ou seja, os saberes escolares, científicos e também as emoções cognitivas, que permeiam o processo de aprender. Nesta concepção, a construção do conhecimento não pode se limitar ao saber escolar, predominante no ambiente da escola.

O mesmo autor destaca ainda, que as dimensões da prática reflexiva relacionam-se à como se dá a compreensão das matérias pelos alunos, a importância da interação interpessoal entre o docente e o discente, e a realidade burocrática da prática. Assim, o professor deve se posicionar buscando a liberdade da prática reflexiva em um ambiente escolar que não a contemple.

Diante dessa possibilidade de prática docente reflexiva e desafiadora, pode-se compreender as possibilidades de diversificar as metodologias e as técnicas, uma vez que há o reconhecimento de que cada aluno aprende de uma maneira e que suas dúvidas e questionamentos fazem parte de seu processo de desenvolvimento. Nesse movimento, o professor também tem condições de se desenvolver, aprender e refletir sobre suas práticas e o aluno passa a ter mais participação neste processo, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Com essa ressignificação da formação docente, destaca-se a concepção do professor pesquisador, que é marcada por situações de poder, de virtudes, de posições e de circunstâncias determinantes na relação entre os professores-pesquisadores e os pesquisadores acadêmicos. Nesse cenário de divisão e tensão, cria-se um distanciamento, uma desvalorização e uma falta de integração entre o que é produzido pelos pesquisadores atuantes nas escolas e a produção dos pesquisadores acadêmicos e docentes nas universidades. Infelizmente, o movimento de não valorização dessas produções de conhecimento nos dois universos é recíproco. Há, ainda, a interpretação de que quanto mais abstrato, melhor é o nível da produção e quanto mais útil e aplicável ao contexto escolar o nível da produção seria inferior (ZEICHNER, 1998).

No entanto, vale ressaltar que essa visão torna-se incoerente, ao se considerar que a Ciência pode e deve contribuir para a resolução dos problemas e desafios sociais, incluindo-se o cenário complexo e dinâmico da Educação (MINAYO, 2014). Neste sentido,

inúmeras ações precisam ser realizadas para reformular a relação social, política e econômica da produção de conhecimento na área da educação.

Como formas de minimizar o distanciamento dos professores-pesquisadores da educação, são consideradas, como possibilidades a realização de trabalhos colaborativos, parcerias, nas quais esses professores possam expor seus trabalhos e participar das propostas dos professores acadêmicos. Essa complementação é possível ao se considerar que os professores acadêmicos fazem parte da realidade pesquisada e enfrentam muitos dos problemas que são estudados. Assim, o professor acadêmico realiza uma pesquisa colaborativa com os demais, podendo suavizar ou superar a divisão exposta, trazendo respeito pelos professores e seus conhecimentos.

Na busca da atenuação da divisão entre os trabalhos dos dois tipos de professores citados, Zeichner (1998) ressalta três posturas que os acadêmicos precisam adotar: o comprometimento com o corpo docente na ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa conduzida; o empenho nos processos de pesquisa para o desenvolvimento de uma colaboração legítima com os professores, superando os padrões de dominação; e o suporte às investigações feitas pelos professores, reconhecendo os resultados dos trabalhos como produção do conhecimento. Nesta visão, é importante observar a necessidade de valorização do trabalho docente, de forma abrangente, enquanto indivíduo intelectual, capaz de transformar a sua realidade, por meio de estudos e pesquisas.

Essa dinâmica de parceria que impacta na formação docente também é discutida por Neto, Borges e Ayoub (2021) ao destacarem questões acerca dos estágios supervisionados, da integração profissional na escola, da prática como espaço de formação e produção de conhecimentos e da associação entre currículo da formação inicial e currículo escolar, numa estreita parceria entre a universidade e a escola, com foco na profissionalização do ensino.

De acordo com experiências vividas em vários países e no Brasil, as parcerias entre escola e universidade resultam de propostas formativas ou de mecanismos de formação docente que fazem surgir uma interlocução entre escola e universidade, assim como de problematizações, nos quais todos os envolvidos: docentes das universidades e das escolas, estagiários, estudantes das escolas,

gestores etc. são convidados a compartilhar saberes e práticas que se produzem em diferentes situações. Esses momentos têm proporcionado uma série de ações colaborativas e de aprendizagens que, na formação do professor, se constituem no contato com as várias possibilidades de criação em conjunto dos envolvidos no processo (NETO, BORGES, AYOUB, 2021).

Por fim, e considerando a realidade social e as mudanças no cenário educacional, há demanda para profissionais intelectuais e críticos, que assumam posturas desafiadoras, no sentido de mudar a situação na qual ele é visto. O professor deixa a posição de apenas técnico, transmissor de conteúdos, uma vez que assume seu papel de condutor na construção de conhecimentos e na contribuição para uma formação crítica e ativa.

Quando se considera apenas a visão técnica de atuação, os professores passam a ser cumpridores do currículo, do conteúdo e da ementa da disciplina, da qual, muitas vezes, não participaram da construção. Além disso, o ambiente escolar deixa de lado e não valoriza as metodologias de ensino e aprendizagem que possam desenvolver um pensamento crítico necessário para a vida e atuação dos alunos.

Nesse contexto, Giroux em 1997, já destacava a racionalidade instrumental no processo e a desvalorização do docente e do discente, ressaltando uma pedagogia de gestão adotada pela instituição escolar. Assim, o autor evidenciou a necessidade urgente de refletir e reformular a prática docente, por meio da postura do professor, destacando sua função social, crítica e sua intelectualidade, com objetivo de transformar o ambiente escolar. Neste sentido, Nóvoa e Alvim (2022) refletem que, professores bem capacitados, com autonomia, trabalhando juntos dentro e fora da escola, no relacionamento com a comunidade dos alunos, são sempre a melhor mediação para soluções oportunas e adequadas.

Assim, o destaque para o profissionalismo dos professores é essencial e devemos avançar na formação de professores assim como em políticas curriculares que assegurem e reconheçam a autonomia docente (NÓVOA e ALVIM, 2022). Tais reflexões dos autores são ponderadas como respostas educativas durante o período da pandemia, ao analisar o planejamento e o protagonismo

dos sistemas de ensino, das escolas e da pedagogia frente ao cenário pandêmico a partir de 2019.

Deve-se considerar ainda que, tanto os alunos quanto os professores possuem intelectualidade, pensam e refletem sobre a vida e seus processos, e a educação precisa contribuir para o desenvolvimento desse pensamento reflexivo e crítico dos cidadãos. Assim, por meio dessa conduta, o docente terá condições de contribuir para mudanças sociais significativas e amplas, que poderão se efetivar na formação de pessoas capazes de compreender e mudar sua realidade, garantindo a execução do principal papel da educação.

Ao considerarmos a concepção de formação de professores, o termo profissionalidade docente também se faz presente, uma vez que esse conceito é complexo e encontra-se em desenvolvimento. De acordo com Gorzoni e Davis (2017) pode-se compreender que a profissionalização docente vai implicar em legislações, em condições locais e na cultura escolar como premissas para o desenvolvimento profissional do professor, ou seja, para a possibilidade de melhoria do desenvolvimento docente. Segundo esses autores, estudos atuais que fazem menção à profissionalidade docente revelam um acordo quanto à definição do termo, relacionando-o à particularidade da ação docente, ou seja, a ação de ensinar, que perdura ao longo da evolução histórico-social. Essa particularidade compreende um saber profissional específico, assim como o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas atividades. Nesta perspectiva, são consideradas competências e habilidades próprias vindas da formação e das experiências de trabalho do professor.

OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Ao considerarmos a prática docente na perspectiva social, crítica e que possa contribuir com a formação integral dos alunos, devemos constatar o quanto a educação e a escola precisavam rever seus papéis e práticas diante do cenário da Pandemia do Covid-19. Várias questões mostraram-se problemáticas no contexto educacional frente ao distanciamento social, ocasionado pela Pandemia, dessas, podemos citar: o agravamento das desigualdades sociais,

a falta de acesso à internet de qualidade e de equipamentos para que os alunos pudessem acompanhar as aulas de forma remota e, não menos importante, a necessidade de o docente atuar, de forma crítica e com vistas à aprendizagem no ensino mediado pelas tecnologias digitais.

Cada vez mais, são impostas e notáveis as mudanças necessárias diante dos desafios do processo de ensino-aprendizagem, considerando o professor como mediador e organizador desse processo, e o aluno como agente participativo da construção de seu conhecimento. Nessa perspectiva, inúmeras são as dimensões que precisam ser revisitadas: o currículo e suas abordagens, as metodologias e estratégias de ensino, a apropriação dos conhecimentos pelo aluno, a gestão das emoções no contexto escolar, a busca pelo diálogo constante e o desenvolvimento integral do aluno.

Saviani e Galvão (2021) alertam sobre as consequências diversas que o ensino remoto trouxe para o cenário educacional brasileiro, excluindo milhares de estudantes, contribuindo para a precarização da educação, o aumento e o acúmulo de trabalho dos professores, destacando a preocupação com a qualidade e acesso ao ensino, considerando a situação de vulnerabilidade social de muitos estudantes e suas famílias. Nesta forma de trabalho docente e de estudos dos alunos, diante de tantas dificuldades, podemos observar que mais problemas e obstáculos se fazem presentes, de maneira que caberá a maioria das instituições de ensino, muitas vezes sem os recursos necessários, sanar as defasagens e prejuízos escolares de todo o processo de aprendizagem que está sendo comprometido.

Compartilhando dessa ideia, Boer e Santos (2020) reafirmam o já aqui posto, sobre as mudanças no mundo causadas pela Pandemia, as desigualdades sociais evidenciadas e o fato das mídias se tornarem a principal forma de comunicação entre docentes e alunos, ou seja, o ensino mediado pela tecnologia, destacando a necessidade de formação docente para essa condução. As autoras acrescentam que é importante a reflexão sobre estratégias para a inserção da tecnologia na educação, a abordagem interdisciplinar e a necessidade de capacitação para que os docentes possam melhor utilizar essas tecnologias. Reconhecem que, “embora o período pandêmico seja de excepcionalidade, o processo

educacional, aliado à tecnologia, necessita tornar-se uma prática, a partir de uma perspectiva interdisciplinar” (BOER e SANTOS, p. 87, 2020).

Conforme apontam Nóvoa e Alvim (2022) na escola pós-pandêmica, é essencial um processo de transformação profunda com foco na abordagem pública e com dimensões a serem contempladas, entre elas a construção de pedagogias que valorizem a diversidade de métodos e de formas de estudo e de trabalho. Desta maneira, o cotidiano escolar não deve voltar-se somente para a “aula”, mas também para o “estudo”, e essa questão implica uma alteração da atuação docente, destacando a sua atividade perante a globalidade do trabalho educativo e ressaltando a sua ação na produção de saberes pedagógicos e curriculares na busca de processos mais colaborativos.

Os autores citados destacam que, as melhores respostas à pandemia foram frutos da colaboração entre grupos de professores, da mesma instituição escolar e de diferentes instituições, que apresentaram ideias e projetos inovadores, preservando os vínculos com os estudantes e mobilizando-os em relação às aprendizagens. Neste mesmo viés, compreendendo o homem como um ser social e a educação como prática social, reconhecemos que a constituição humana se dá pela apropriação do patrimônio cultural humano e seu conhecimento não será somente da escola, pois a educação não se restringe ao ensino. No entanto, isso não diminui a valorização da educação escolar, que objetiva a socialização do saber sistematizado (SAVIANI, GALVÃO, 2011). E nessa dinâmica, cabe a nós salientar que a educação escolar perpassa, principalmente, pela formação docente e sua capacidade de mudança e reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos possíveis conceitos de formação, de forma geral, e da formação de professores e seu desenvolvimento abordados neste estudo, pode-se reconhecer que é impossível um único conceito de formação docente; uns podem ser complementares e outros divergentes. Entretanto, é possível destacar que a dinâmica da formação é um processo complexo, com várias dimensões, no qual a escola e o professor têm seu papel e competências, e

o docente precisa ser compreendido como um indivíduo em constante desenvolvimento.

Nesta perspectiva, evidencia-se que a formação do professor está em transformação, considerando o desenvolvimento pessoal, profissional, processual e reflexivo, a inovação e as mudanças, buscando, também, o desenvolvimento integral do aluno e de suas potencialidades. Por meio das abordagens e considerações acerca das concepções do profissional técnico, do profissional reflexivo, do profissional pesquisador e do profissional intelectual crítico, pode-se verificar que cada formação tem suas especificidades, características e variáveis trazendo à tona, novamente, a complexidade da formação e atuação docente, de acordo com cada concepção assumida e desempenhada.

É necessário reconhecer que a educação, enquanto prática social, não está isenta de situações de interesses, poder, pressupostos diversos do contexto histórico e cultural e essas dimensões estão presentes na concepção de formação de professores e em sua atuação. Dessa forma e por meio das reflexões abordadas neste trabalho, é importante destacar que a formação profissional técnica contém influências racionais e apresenta uma formação tecnicista; já o profissional reflexivo está em análise de sua prática, o que pode resultar também em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Adicionalmente, o profissional pesquisador tem condições de compreender o universo escolar por meio de investigações e pesquisas que podem contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, e, por fim, o profissional intelectual crítico traz em si uma atuação crítica e transformadora do espaço escolar e de seus estudantes.

Ressalta-se ainda que, apesar do contexto exposto, muitas práticas escolares atuais e algumas de formação docente estão em consonância com as concepções do profissional intelectual crítico, reflexivo e pesquisador. Podemos enfatizar ainda, a necessidade urgente de transformação, e que essa, precisa partir de atores que são partes fundamentais do processo de ensino e aprendizagem e da construção de um conhecimento significativo e útil aos estudantes em sua vida social.

Nesta perspectiva, é importante reconhecer que, após a Pandemia, a escola e todos os seus processos e necessidades não

são mais os mesmos, precisando estar mais aberta às mudanças em suas práticas educativas, o que compreende a formação docente continuada, principalmente em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) e na compreensão de uma escola mais inclusiva, considerando o quanto as desigualdades escolares foram acentuadas, em função da desigualdade social. Desta forma, destacamos que a formação do professor deve estar em constante transformação, mediante as mudanças tecnológicas e sociais, buscando o desenvolvimento integral do aluno de acordo com a sua realidade.

REFERÊNCIAS

BERNADO, Elisangela da Silva e VASCONCELLOS, Katia. Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v..37, 2021. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/edur/a/55RGtLfGwtFtZKKRnHZJ4YN/?-format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 out. 2022.

BERBAUM, Jean. As qualidades e a apropriação de uma ação de formação. In. As ciências da educação e a formação de professores. Lisboa. **GEP**. Ministérios da Educação, 1982.

BOER, Noemi e SANTOS, Marta da Cunha. O professor na contemporaneidade: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem no cenário de pandemia. **Rev. Franc. Edu**. Santa Maria. 2020. Disponível em: <https://www.revistafranciscanaeducacao.com.br/index.php/rfe/article/view/84>. Acesso em 26 out. 2022.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 11. ed. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 2007.

DOMINGO, José Contreras. A autonomia ilusória: o professor como profissional técnico. In. A autonomia de professores. São Paulo: **Cortez**, 2002.

DEBESSE, Maurice. (1982). Un Problema Clave de la Educación Escolar Contemporánea. In: Debesse M. y Mialaret G. (eds), La Formación de los Enseñantes. Barcelona: **Oikos-Tau**, pp. 13-34.

DOYLE, Walter. (1990). Themes in Teacher Education Research. In R. Houston (ed.), Handbook of Research on Teacher Education. New York: **Macmillan**, pp. 3-24.

FEIMAN-NEMSER, Sharon; FLODEN, Robert E. (1986). The Cultures of Reaching. In M. Wittrock (ed.), Handbook of Research on Teaching, Third Edition. New York: **Macmillan**, pp. 505-526.

FERRY, Gilles. Le Trajet de la Formation: les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris: **Dunod**, 1983.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: **Atlas**, 2002.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1997.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Cláudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**. v.47. n.166. p.1396-1413. out/dez.2017.

HONORÉ, Bernard.. Para una Teoría de la Formación. Madrid: **Narcea**. 1980

KLAFKI, Wolfgang. La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. **Revista de educación**. 1990, n. 29; p. 105-127.

GARCIA , Carlos Marcelo. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Lisboa: **Porto Editora**. 1999.

MEDINA, Antonio Rivilla; DOMÍNGUES, Maria Concepcion Garrido. La formación del profesorado en una sociedad tecnológica. Madrid: **Cinzel**, 1989.

MENZE, C. Formación. In J. Speck *et al.* (eds.), *Conceptos Fundamentales de pedagogía*. Barcelona: **Herder**, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição revista e aprimorada. São Paulo: **Hucitec**, 2014.

NETO, Samuel de Souza; BORGES, Cecilia; AYOUB, Eliana. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. **Pro-Posições**. Campinas, São Paulo. v. 32. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/gFg-Zh5rxH9mNW3VKfdzNMKj/abstract/?lang=pt>. Acesso em 24 out. 2022.

NÓVOA, António, ALVIM, Yara. Escola e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: **SEC/IAT**, 2022.

SARTI, Flavia Medeiros. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n.175, p.294-315, jan/mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whjPHkRjzDpd4rRjpsJHFQh/?lang=pt>. Acesso em 23 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN Ano XXXI - Nº 67 - janeiro de 2021. Disponível em: <https://sintese.org.br/educacao/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em 25 out.2022.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: **Dom Quixote**, 1992.

ZEICHNER, Ken. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In. GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas. SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

YARGER, S.; SMITH, Ph. Issues in research on teacher education. In: HOUSTON, W. R. (Ed.), Handbook of Research on Teacher Education. New York, EUA: **MacMillan**, 1990.