Multi-Science Journal, 3 (Special issue: CIAIQ 2019). 2020
Supplementary file

Source text (in Portuguese)

O estado do conhecimento acerca da relação com o saber na formação de professores

Marquise Meneses Santos [1*], Marilene Batista da Cruz Nascimento [1], Josevânia Teixeira Guedes [2]

[1] *Federal University of Sergipe – Campus Prof. Alberto Carvalho. Rua Vereador Olímpio Grande s/n, Itabaiana – SE, Brazil.*
[2] *Faculdade Pio Décimo – Campus Jabotiana – Aracajú - SE, Brazil.*

** Corresponding author's e-mail: kisemeneses@hotmail.com*

RESUMO. Esta pesquisa do tipo estado do conhecimento tem por objetivo mapear as produções científicas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nas bases de dados Scopus, SciELO e na Rede de Pesquisa sobre Relação com o Saber (REPERES) acerca da relação com o saber na formação docente, assim como categorizar os múltiplos enfoques e perspectivas das publicações sobre a temática, ancorada nas pesquisas de Charlot (2000; 2001; 2014), Freire (2011), Imbernón (2011), Nóvoa (2009; 2011), Tardif (2012), entre outros. O estudo partiu da leitura flutuante dos títulos e resumos dos artigos, dissertações e teses cujos dados foram trabalhados à luz da análise textual discursiva (ATD) que envolve um ciclo de operações voltado à desconstrução do *corpus* em direção à categorização das unidades de análise. Os resultados evidenciaram a relevância dos professores buscarem uma formação relacionada a atitudes investigativas que valorizem o outro numa concepção humanista, dialógica e de compartilhamento de saberes. Concluiu-se que a relação com o saber na formação de educadores remete considerar as dificuldades existentes no processo de aprender a apreender, além da tarefa do docente mediar os saberes com o mundo, consigo e com o outro.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa fez parte do projeto intitulado "Formação Inicial de Professor e a Relação com o Saber: um estudo com egressos de iniciação científica" (2017-2018), edital n.° 02/2017, da Coordenação de Pesquisa (Copes), vinculada à Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (POSGRAP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), apoiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Voluntário (PICVOL).

Nesta pesquisa, entende-se a iniciação científica (IC) como uma política de ação pública que estimula a produção do conhecimento na educação no Brasil, em nível de graduação – especificamente na vertente da pesquisa._A IC como objeto de estudo decorreu da vontade de sublimar a complexidade que reveste as políticas públicas de ciência. A este propósito, é relevante estabelecer a distinção entre as abordagens de política derivada da ciência política, (centra a sua atenção na ação do Estado por meio de dispositivos formais, numa perspectiva normativa e administrativa. Ou seja, a análise das políticas perpassaria por um modelo sequencial entre a concepção e a implementação, fundado numa visão racional) e das raízes sociológicas que adotam a perspectiva de variação de interesses e atores no processo político, privilegiando a dimensão incremental da ação, adotando a complexidade dos processos de tomada de decisão (Viseu, 2012).

Souza (2006) trata da política pública sobre a perspectiva holística que situa o território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. Assim, a política pública pertence formalmente ao ramo da ciência política, mas não se resume a ela, haja vista ser objeto analítico de diversos campos de conhecimento. A política pública (em geral) e a política social (em particular)

> [...] são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. (Souza, 2006, p. 25).

Esses aspectos permitem conceber a IC como uma política de ação pública que estimula a produção do conhecimento de educação no Brasil, no âmbito de graduação – especificamente na vertente da pesquisa. A

DOI: http://dx.doi.org/10.33837/msj.v3i2.1267

IC foi criada em 1951, juntamente com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão ligado diretamente ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). A criação do CNPq deu-se na mesma época do início do financiamento da atividade de IC através da liberação de bolsas anuais de fomento à pesquisa na graduação. Entretanto, o CNPq não é o único órgão de fomento à pesquisa na graduação brasileira, há também as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAP). Em Sergipe, tem-se a Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (Fapitec/SE) instituída pela Lei n.˚ 5.771, de 12 de dezembro de 2005, que tem a missão de "[...] fomentar e induzir a ciência, tecnologia e inovação, em Sergipe, de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável nos territórios" (Fapitec, 2018, não paginado).

O Regimento Interno do CNPq, Título I, Capítulo I, artigo 2º, determina a esse órgão a missão de "[...] promover e fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico do país e contribuir na formulação das políticas nacionais de ciência e tecnologia (Brasil, 2010, p. 1)." Assim, o CNPq tem relação direta com o desenvolvimento e a institucionalização da ciência e tecnologia no Brasil, por meio de chamadas públicas com vistas à formação de recursos humanos via concessão de bolsas destinadas aos programas de pós-graduação, a editais ou convênios com recursos próprios ou de instituições públicas e privadas. Os dados do CNPq, período de 2013-2018, revelam que já foram concedidas 611.984 mil bolsas de IC e de Iniciação Tecnológica (IT), assim distribuídas: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica[1] (PIBIC) 466.554 (76,23%); Programa de Iniciação Científica da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas[2] (PIC-OBMEP) 31.702 (5,18%); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio[3] (PIBIC-EM) 27.717 (4,52%); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação[4] (PIBITI) 75.919 (12,4%); Programa Institucional de Iniciação Científica[5] (PIBIC-Af) 7.480 (1,22%); Programa de Iniciação Científica Júnior[6] (ICJ) 2.622 (0,42%). (Painel de Investimentos CNPq, 2019).

As bolsas de IC atendem a qualquer área do conhecimento para estudantes de graduação que devem participar de um projeto de pesquisa com um professor-orientador. Marcuschi (1996) afirma que as bolsas de IC tiveram uma direção desigual nas décadas de 1970-1980. No final dos anos 1980 e início da década 1990, houve um crescimento significativo no número de bolsas concebidas, o que o autor chama de período de valorização da IC.

Esse cenário associado à profissão docente permite adotar a concepção do professor como profissional reflexivo, e da reflexão-na-ação como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática que tem tido repercussões, tanto do ponto de vista da pesquisa didática, quanto da formação de professores, levantando-se a seguinte **questão de partida**: quais os enfoques e as perspectivas das produções científicas acerca da formação de professores e da relação com o saber? Considerando a complexidade de que se reveste esse tema, apresentam-se os **objetivos**: mapear as produções científicas no Catálogo de Teses e Dissertações da

---

[1] O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. A cota de bolsas de (IC) é concedida diretamente às instituições, estas são responsáveis pela seleção dos projetos dos pesquisadores orientadores interessados em participar do Programa. Os estudantes tornam-se bolsistas a partir da indicação dos orientadores. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/pibic

[2] O Programa de Iniciação Científica da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) visa dar continuidade à formação matemática dos estudantes medalhistas da OBMEP por meio da concessão de bolsa de Iniciação Científica Junior. Esse Programa é desenvolvido em parceria com o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA). O PIC-OBMEP é distribuído por todo o País, em geral, sediados em universidades e escolas, e pela internet, por meio do fórum da OBMEP, que permite a discussão virtual do conteúdo matemático escolhido para a iniciação científica. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/pic-obmep

[3] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio busca fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, e desenvolver atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/pibic-ensino-medio

[4] O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) tem por objetivo estimular os jovens do ensino superior nas atividades, metodologias, conhecimentos e práticas próprias ao desenvolvimento tecnológico e processos de inovação. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/pibiti

[5] O PIBIC-Af é o programa institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas, resultado de uma parceria entre CNPq e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). O Programa concede bolsas de IC diretamente para as Instituições Públicas, participantes do PIBIC e que tenham implementado ações afirmativas para o ingresso no Ensino Superior. Somente poderão ser indicados os estudantes que sejam beneficiários de ações afirmativas. A seleção dos projetos é feita pelas instituições. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/web/guest/piict

[6] O Programa de Iniciação Científica Júnior (ICJ) visa o desenvolvimento de projetos de educação científica com estudantes do Ensino Médio, por meio da concessão de cotas às entidades estaduais parceiras de fomento à pesquisa (Fundações de Amparo à Pesquisa ou Secretarias Estaduais) e outras instituições. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/ic-jr/faps

DOI: http://dx.doi.org/10.33837/msj.v3i2.1267

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na base de dados *Scopus*, na biblioteca eletrônica do *Scientific Electronic* Library *Online* (*SciELO*) e na base da Rede de Pesquisa sobre Relação com o Saber (REPERES); categorizar os múltiplos enfoques e perspectivas das publicações sobre a temática em questão.

Defende-se que a ideia da profissão docente deve

> [...] assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores etc. (Nóvoa, 2011, p. 15).

Assim também, sustenta-se na concepção de que o professor é um cientista social cuja formação seja focada na pesquisa, assegurando a (re) construção de conhecimentos e saberes que extrapolem os limites da disciplinaridade. Esse pressuposto perpassa pela formação pessoal e cultural que conduz as categorias de análise desta investigação: **formação de professores** e **relação com saber**.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta o caminho percorrido para o mapeamento no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na base de dados do *Scopus*, na biblioteca eletrônica do Scientific Electronic Library *Online* (*SciELO*) e na base da Rede de Pesquisa sobre Relação com o Saber (REPERES), com vistas a compreender a relação com o saber e a formação de professores. Essas bases têm como objetivo fortalecer as práticas científicas e apoiar programas de pós-graduação, desempenhando papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Quanto à natureza dos dados, trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estado do conhecimento, que permite "[...] identificação, registros, categorização que levem à reflexão e à síntese sobre a produção científica de uma área ou espaço de tempo, incorporando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica" (Morosini, 2015, p. 102). Partiu-se da leitura flutuante dos títulos e resumos de todos os trabalhos, sendo selecionados 58, no período de 2006 a 2017. Na organização do corpus, para compreender a relação com o saber e a formação de professores, foram mapeados artigos, dissertações e teses no espaço temporal que permitiu uma categorização significativa.

O *corpus*[7] foi trabalhado à luz da análise textual discursiva (ATD) que "[...] tem se mostrado, especialmente, útil aos estudos em que as abordagens de análise solicitam encaminhamentos que se localizam entre soluções propostas pela análise de conteúdo e a análise de discurso" (Moraes, 2003, p. 2). Para esse autor, o *corpus* é constituído essencialmente de produções textuais, entendidas como produções linguísticas referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. É visto como produto que expressa discurso sobre fenômenos que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos. Nessa perspectiva, a ATD fundamenta-se na análise linguística, posto que envolve a palavra, os sentidos, os múltiplos significados dos signos linguísticos, a sintaxe e outros aspectos que em uma leitura superficial passariam despercebidos.

Esse tipo de análise aborda um ciclo de operações que visa à unitarização/desconstrução do material do *corpus* para se mover em direção à categorização das unidades de análise. A terceira etapa congrega a explicitação das luzes sobre o fenômeno em estudo em forma de um metatexto, que revela o entendimento acerca da combinação das variáveis construídas nas fases anteriores (Moraes, 2013), potencializando a emergência de novos conhecimentos e compreensões a partir de um processo auto-organizado.

O mapeamento das teses e dissertações no Catálogo da Capes contemplou 29 publicações no período entre 2013 a 2017 (Tabela 1)

Tabela 1. Catálogo da Capes/Teses e Dissertações (2013-2017)

Ano	**Tipo de pesquisa**		**Total**
	Tese	**Dissertação**	

[7] "Toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado corpus. [...] representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa" (Moraes, 2003, p. 194).

DOI: http://dx.doi.org/10.33837/msj.v3i2.1267

2013	02	--	02
2014	12	01	13
2015	06	02	08
2016	04	--	04
2017	01	01	02
Subtotal	25	04	29

O levantamento nas bases *Scopus*, *SciELO* e REPERES permitiu o acesso a informações que refletem as publicações de 29 artigos mapeados sobre formação de professores e relação com o saber, no período entre 2006 a 2017 (Tabela 2).

Tabela 2. Levantamento de Artigos (2006-2017)

Base de dados	Ano	Artigos selecionados	
Scopus	2006	01	
	2008	01	
	2012	01	
	Subtotal	03	
Scielo	2014	01	
	2015	01	
	2016	01	
	Subtotal	03	
REPERES	2007	03	
	2009	02	
	2011	03	
	2013	04	
	2014	06	
	2015	02	
	2016	01	
	2017	02	
	Subtotal		23
	Total		29

Após a unitarização dos resumos, emergiram as seguintes categorias: a) **aprendizagens e experiências escolares**; b) **saberes e processos formativos**, apresentadas na próxima seção com vistas à compreensão de como se dá a relação com o saber na formação de professores.

APRENDIZAGENS, SABERES E PROCESSOS FORMATIVOS: DISCUSSÃO E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS

As categorias aprendizagens e experiências escolares emergiram das categorias intermediárias: sentido e significado (vozes dos outros e do mundo), interação, investigação (aprender pela pesquisa), desenvolvimento pessoal e representações/apropriações.

Charlot (2014) afirma que a relação professor-aluno mudou muito de 1950 até os dias atuais. Os métodos de ensino e os livros didáticos tiveram poucas alterações, o que permaneceu foi a "forma escolar", o tempo/espaço, o modo de distribuição dos alunos nas séries/idades, o processo básico do ensino e aprendizagem. Cada vez mais, os jovens vão à escola para

> [...] passar de ano e que nunca encontraram o saber como sentido, como atividade intelectual, como prazer. A ideia básica da teoria do capital humano, de que a educação é um capital que traz benefícios para a vida profissional, não é apenas uma ideia dos capitalistas, é também a ideia predominante na mente dos jornalistas, dos políticos, quer de esquerda, quer de direita, dos pais e dos próprios alunos. Assim cresce o descompasso entre o que a escola oferece e o que os alunos e os pais esperam dela e, portanto, aumentam as dificuldades dos docentes. (Charlot, 2014, p. 21).

A superação dessas dificuldades envolve a atuação do professor como mediador da aprendizagem, com um olhar voltado para a dialética, buscando em seu fazer docente utilizar metodologias diferenciadas para que o aluno encontre sentido no saber, que não se constrói "[...] a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram" Charlot (2001, p. 149), por meio de práticas educativas

permeadas na investigação e resolução de problematizações resultantes das vivências, anastomoses dos conhecimentos anteriores, ou seja, uma ação pedagógica com ênfase na ressignificação das aprendizagens.

Para Charlot (2014), o saber é como instrumento de interlocução com o mundo, como constituidor da identidade que influencia na relação professor e estudante, bem como na construção da relação saberes escolares. Por essa ótica, o sentido dos saberes é alcançar degraus sociais desde que sejam úteis em profissões futuras, no cotidiano e até como enriquecimento cultural. E o sentido do aprender relaciona-se com "[...] à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros" (Charlot, 2000, p. 72).

Deve-se considerar que as vozes desses sujeitos que se multiplicam, são as vozes do outro sobre o mundo e essas relações complexas dão sentido aos saberes. Para tanto, o autor criou um instrumento metodológico denominado balanço do saber. Através dessa estratégia, foi possível detectar inibição diante do saber escolar com os resultados das avaliações, o medo de errar ou vergonha por não saber, enquanto que a relação com a aprendizagem é de valorização da construção de conhecimento.

Os alunos se relacionam com os objetos e as práticas cotidianas, como contar dinheiro. Então, é necessário que o docente aborde, em suas aulas, exemplos vivenciados no dia a dia pelo estudante no desenvolvimento do processo de aprendizagem, para que o saber tenha sentido/significado. Nessa perspectiva, ensinar é

> [...] mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento. Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar para o qual valha a pena ter feito a viagem" (Charlot, 2014, p. 53).

Logo, mobilizar o estudante a aprender um conteúdo não é uma ação fácil, posto que ninguém gosta daquilo que não entende, fator também relacionado à predisposição pessoal. O professor deve construir coletivamente com seus alunos o desejo de aprender, tanto no espaço escolar ou fora dele. Segundo Charlot (2014), só aprende aquele que encontra prazer no simples ato de aprender. É nesse sentido que ensinar "[...] não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado" (Freire, 2011, p. 23). Para tanto, é preciso que o docente não dê respostas prontas aos questionamentos que emergem do processo de aprendizagem, e, sim, fazer o estudante pensar, criticar, buscar respostas para que todo o saber tenha um sentido, mas vale destacar que a aprendizagem não se limita somente na escola. Pelo contrário, é

> [...] fora da escola [que] aprendemos muitas coisas (e coisas muito importantes) e temos uma forma de relação com o mundo, com os outros, com o saber, com a linguagem, com o tempo, que é diferente daquela que se encontra na escola. O aprender, ou seja, o processo pelo qual aprendemos uma coisa, seja ela qual for, apresenta-se sob formas várias e heterogêneas. Aprender na escola é uma dessas formas, específica, valiosa, mas não única. Devemos respeitar a forma escolar de aprender, mas reconhecer, também, que existem outras. (Charlot, 2014, p. 75).

Nessa perspectiva, o aprender está diretamente ligado ao sentido e significado que damos pela forma como nos apropriamos dos saberes, é entendida como prática social desenvolvida na vivência cotidiana que se aprende diuturnamente. Então, faz-se necessário que o docente trabalhe o conceito de cotidiano em suas aulas para o aluno associar o conhecimento àquilo que se vivencia.

No mapeamento dos trabalhos, emergiram as categorias saberes escolares, pedagógicos e disciplinares (Física, Química, Biologia, Educação Física – técnicos e profissionais) e processos formativos (identitários, autoformação, trajetórias formativas). No campo da docência, Tardif (2012) apresenta quatro, a saber: saberes profissionais; curriculares; experienciais e disciplinares que dialogam, gerando novos conhecimentos, sustentados em dimensões plurais e multifacetadas, que emergem das experiências pessoais

dos professores como sujeitos ativos da sala de aula. Trata-se de adotar uma *práxis* diária nas escolas baseada na interação com os estudantes e com o mundo que os cerca.

No tocante aos processos formativos, Imbernón (2011) afirma que a instituição que educa deve deixar de ser um lugar onde se aprende o básico, pautando-se na transmissão e reprodução de conhecimentos e saberes, na aplicação de atividades meramente transcritórias, como ênfase na memorização. Ela deve assumir uma manifestação de vida em toda complexidade. Assim, a formação docente

> [...] já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...]. E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (Imbernón, 2011, p. 14).

Diante disso, torna-se imprescindível uma formação continuada para que os docentes possam ressignificar suas aprendizagens e saberes como possiblidade de reflexão de sua prática pedagógica. As relações que os profissionais formadores estabelecem com seus saberes profissionais emergem, principalmente, da cultura institucional. Para Nóvoa (2009), alguns programas de formação continuada têm se revelado inúteis, servindo apenas para dificultar o cotidiano docente. Faz-se necessário recusar o consumismo de cursos e ações do atual mercado que alimentam um sentimento de desatualização dos professores. Tem-se a necessidade de investimento na construção de redes de trabalho coletivo em que o profissional partilhe a sua prática com os colegas e dialogue, aprimorando seus saberes e fazeres, aprendendo em conjunto.

Nessa direção,

> [...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (Nóvoa, 2009, p. 12).

Portanto, a formação continuada docente deve ser pautada na (re) construção do conhecimento e ressignificação das aprendizagens e reflexão sobre a formação inicial, posto que "[ninguém] nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática" (Freire, 2011, p, 58). A formação de professores é essencial para que sejam criadas relações interior e exterior, no mundo profissional. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, o aprender com o saber do outro e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (Nóvoa, 2009). Assim,

> [...] o professor precisa de novos sistemas de trabalhos e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais (Imbernóm, 2011, p. 47).

Nessa lógica, os saberes e a trajetória formativa têm como objetivo questionar ou legitimar os conhecimentos postos na prática pedagógica, do saber e do fazer saber. A formação de professores precisa permitir o desenvolvimento de habilidades para a modificação das tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos estudantes, permitindo-os irem além do espaço escolar. Isso significa que os futuros docentes devem

> [...] estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto. Para isso é necessário aplicar uma nova metodologia e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa constante (o professor é capaz de gerar conhecimento

> pedagógico em sua prática) que faça mais do que lhes proporcionar um amontoado de conhecimentos formais e formas de culturais preestabelecidas, estáticas e fixas, incutindo-lhes uma atitude de investigação que considere tanto a perspectiva teórica como a pratica, a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social, a aprendizagem alternativa por estudo de casos, simulações e dramatizações. (Imbernón, 2011, p. 64).

Ressalta-se, assim, a relevância dos docentes buscarem uma formação continuada em serviço, com vistas aos compartilhamento de práticas pedagógicas que brotam dos fazeres e refazeres que os educadores seguem reconstruindo ao longo da sua vida profissional, numa perspectiva de ressignificação dos cursos de licenciatura. Nessa abordagem, Tardif (2012, p. 12-13) destaca que "[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos", ou seja, trata-se de desenvolver atitudes investigativas em que o professor-pesquisador possa (re)construir conhecimento pedagógico, apoiado nas argumentações, experimentações, observações e problematizações, incorporados no fazeres docentes, dando-lhe sentido aos saberes, sejam eles curriculares, disciplinares, profissionais ou experienciais. O professor deve problematizar suas aulas, fazer questionamentos, usar exemplos do cotidiano, buscando a promoção de aprendizagem com sentido e significado.

Por esse ângulo, o trabalho docente consiste na (re)construção de práticas educativas coletivas, visto que só se constrói conhecimento nas relações entre seus pares e na pespectiva reflexiva da ação pedagógica, portanto faz-se necessário que o professor conduza os alunos à aprendizagem, pois é a partir do conhecimento (re)construído entre o professor e os sujeitos que se promove e se compreende a aprendizagem, pensando na educação das pessoas (Nóvoa, 2011). Assim, a

> [aprendizagem] necessita também dos conhecimentos. E os conhecimentos, é preciso reconhecer, durante algum tempo foram espécie de paradigma ausente de muitas práticas pedagógicas. A melhor expressão que define isso é 'aprender a aprender', a ideia de que se poderia aprender num vazio de conhecimentos. É preciso insistir na ideia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades (Nóvoa, 2011, p. 6).

A ideia de 'aprender a apreender' num processo de tomar para si, de apropriar-se, remete-nos a uma escola focada na aprendizagem, na qual os alunos precisam aprender a estudar. Essa vontade, somente, os professores conseguem promover na condução da autonomia discente, do (auto) conhecimento, num processo dialógico, de interação e disposição pessoal. Então, é necessário que os docentes se percebam, também, como mobilizadores intelectuais, de olhares instigantes, cujo conhecimento pedagógico esteja

> [...] ligado à ação prática no próprio contexto profissional. E esse conhecimento não se limita apenas a identificar as competências necessárias do professor para que sua relação com os alunos seja mais eficaz, como pretendia uma perspectiva técnica e funcionalista. Não se limita apenas a estabelecer algumas bases de conhecimento do conteúdo como ciência básica do professor ou a melhorar o conhecimento didático do conteúdo ou em aumentar a vertente aplicativa de uma criatividade instrumental (Imbernón, 2011, p. 119).

Portanto, cabe ao docente participar de formação continuada, com vistas à reflexão e ressignificação das suas aprendizagens construídas ao longo da prática pedagógica dos seus saberes e fazeres. Que este profissional se (re)construa por meio de ações que vão além da inventividade e criatividade, que transforme suas ações docentes em experiências coletivas de aprendizagens, promovendo o desejo de conhecer e aprender dos alunos.

CONCLUSÕES

DOI: http://dx.doi.org/10.33837/msj.v3i2.1267

Este estudo ressalta a importância de os docentes utilizarem recursos metodológicos de ensino diferenciados e estratégias de aprendizagens práticas, à luz do cotidiano dos estudantes, para que o conteúdo desenvolvido no espaço escolar tenha sentido e significado, mobilizando-os a aprender diuturnamente.

É relevante destacar que a melhoria da atuação docente, por meio de uma formação continuada, movimenta-se num re(construir) de múltiplas práticas nos ambientes pedagógicos e de abordagens metodológicas que desenvolvam os aspectos afetivo-emocional e cognitivo dos estudantes, como também contribuam para o enriquecimento cultural. Acredita-se, assim, ser necessário considerar as vozes dos sujeitos para se compreender as relações mais complexas dos saberes e fazeres.

Logo, refletir sobre a formação de educadores exige olhares que envolvam avanços, frente às diversidades e direitos de aprendizagens individuais e coletivos; que valorizem o outro numa concepção humanista, dialógica e de compartilhamento de saberes; e que minimizem as posturas hierárquicas, tão presentes nos espaços escolares. É necessária uma educação que valorize as especificidades dos discentes, respeitando as dificuldades existentes, características culturais e sociais a que pertencem, cabendo aos docentes continuar pesquisando, reinventando atividades e inovando no fazer das suas aulas.

Por fim, defende-se que a relação com o saber na formação de professores remete considerar as dificuldades existentes no processo de aprendizagem, bem como na tarefa do docente mediar os saberes com o mundo, consigo e com o outro. Nas práticas pedagógicas, os educadores podem considerar a identidade, os saberes e a cultura do discente, cuja trajetória formativa dos professores é primordial para se compreender as inter-relações dos saberes curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais.

DOI: http://dx.doi.org/10.33837/msj.v3i2.1267