

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Adriana Lima Monteiro – UFPI – adrilimamonteiro@hotmail.com

RESUMO: O processo de profissionalização conduz na apropriação de saberes e conhecimentos necessários para a construção e a consolidação do ofício de ensinar. Nesse sentido, delineamos o objetivo de analisar as contribuições da formação inicial para a ressignificação da prática docente. Partimos da seguinte questão de investigação: quais as contribuições da formação inicial para a ressignificação da prática docente? Assumimos o pressuposto de que o sujeito no processo de profissionalização constrói saberes e conhecimentos que poderão contribuir tanto para sua autonomia profissional como para a ressignificação de sua prática docente. Este estudo contempla uma pesquisa de doutoramento, ainda em fase de construção dos dados. Para tanto, trabalhamos com a abordagem qualitativa de natureza bibliográfica com vista a apreensão de estudos, temáticas, conceitos e processos capazes de favorecer a apropriação, ampliação e discussão da tessitura maior desse estudo. Dialogamos com Contreras (2002), Freire (2011), Tardif (2002), García (1999) dentre outros. Assim, fundamentamos que a prática docente é ação do professor no contexto profissional que aporta a mobilização de saberes e conhecimentos necessários para a garantia do processo de ensino e aprendizagem, visando assegurar a sua autonomia profissional. Sumarizamos a necessidade de estudos que discutam a prática do professor iniciante, considerando, a acepção da formação como um processo intrínseco do Ser humano constituído nas relações consigo, com o outro e com o mundo, consistindo também, na ação de entendê-lo como um ato político, ético, epistemológico, ontológico e social. Desse modo, é preciso contextualizar a prática desse profissional, partindo da compreensão da formação.

Palavras-chave: Formação Inicial. Prática docente. Saberes Profissionais. Autonomia Profissional.

Introdução

Na contemporaneidade, a educação como foco de discussão entre instituições de ensino e espaços não formais, abrange na sua complexidade a possibilidade de compreender os processos de humanização, socialização e entrada numa cultura, permitindo a produção da singularização-subjetivação (CLARLOT, 2006), bem como proporciona por meio dela, perceber as tessituras políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação no bojo dos contextos sociais tem o fim de ser pensada e mediada para a construção do processo de formação humana de sujeitos humanos. (SOUZA, 2012).

Desse modo, a educação constitui-se como intencionalidade que visa legitimar por meio dos processos educativos, os saberes e os conhecimentos com vista garantir a apropriação da linguagem, para a compreensão dos modos de vida e de organização dos grupos sociais. Conforme assinala Franco (2012, p. 38) “Essas práticas/conhecimentos/ideias que buscam compreender/organizar e instituir/constituir a educação de uma sociedade são, normalmente, atribuídos à Pedagogia”.

A Pedagogia como ciência desenvolve-se na íntima relação com a prática educativa, e envolve também, outras práticas a pedagógica e a docente. Diante dessa afirmativa, dialogamos com Franco (2012, p. 40) quando aduz nas “possibilidades de a Pedagogia, como ciência, oferecer instrumentos teóricos e práticos que permitam ao professor construir ações que funcionem como mediações do ensino para a aprendizagem”.

Com base essa proposição elucidamos a questão de estudo: quais as contribuições da formação inicial para a ressignificação da prática docente? Assumimos o pressuposto de que o sujeito no processo de profissionalização constrói saberes e conhecimentos que poderá contribuir tanto para sua autonomia profissional como na ressignificação de sua prática docente.

Desse modo, delineamos o objetivo de analisar as contribuições da formação inicial para a ressignificação da prática docente. Trabalhamos com a abordagem qualitativa de natureza bibliográfica que consiste no processo de investigação dos

estudos, de temáticas, objetos, conceitos e processos voltados a pesquisa que possa garantir a apropriação e o aprofundamento acerca do objeto de estudo.

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material publicado, e nesse estudo, esse tipo de pesquisa permitiu o levantamento das obras, a realização das leituras, dos fichamentos, das produções de resenhas para apropriação dos conceitos, análise crítica e discussão das obras.

O professor, reconhecendo-se como um ser inacabado, busca ampliar por meio da prática o aprendizado construído no processo de profissionalização, considerando a particularidade do sujeito, ou seja, ninguém aprende da mesma forma, pois os saberes constituídos nos grupos são diversos e as pessoas que ali estão representam inúmeras maneiras de aprender e interpretar o mundo. Nesse sentido, apresentamos na seção seguinte as contribuições da formação inicial na mobilização de saberes necessários para o exercício da autonomia profissional.

Contribuições da formação inicial: consolidação da autonomia docente

O processo de profissionalização conduz na apropriação de saberes e conhecimentos essenciais para a consolidação do ofício de ensinar. Freire (2011, p. 24) instiga a reflexão dos saberes necessários para subsidiar a prática educativa, bem como a ação do docente. Alerta da complexidade do processo de ensinar, pois “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (grifo do autor).

Segundo esse autor, o aluno é considerado o sujeito da ação no processo de ensinar e não deve ser visto como objeto de análise do professor, pois, ambos são sujeitos de aprendizagem e partícipes desse processo, uma vez que professor e aluno aprendem e ensinam conforme dimensões diferentes.

De acordo com Josso (2004) há a necessidade de olhar para as experiências do sujeito e favorecer nos espaços formativos que ele se torne autor de si, tendo em vista que o sujeito na sociedade tem direitos e deveres e se constrói na relação com o outro.

Dialogamos com García (1995, p. 26) ao elucidar o conceito de formação de professores e sua constituição como:

[...] a área de conhecimentos, 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 exercícios – se implicam individualmente ou em equipa, 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, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Nessa direção, a formação de professores abarca processos, propostas teóricas e práticas, requerendo do profissional docente além do comprometimento com sua prática, a necessidade de trabalhar de maneira coletiva, exercitando a crítica e a reflexão.

Nessa direção, evocamos Souza (2012) para ilustrar os fundamentos construídos na formação inicial que alicerçam a prática do professor, sendo: os epistemológicos (produção e direcionalidade da produção de conhecimentos), políticos (implicações em termos de autonomia, dominação, subordinação, opressão, apoderamento e/ou empoderamento desses profissionais), sociais (inter-relações macro e microculturais em que vivem os sujeitos aprendizes, a sociedade), pedagógicos (o debate sobre a humanização; a formação humana do sujeito humano no confronto entre culturas ou traços culturais diferentes) e didático, enquanto criação das condições de sua intervenção qualificada na *práxis* pedagógica.

Com base em Sánchez Vázquez (2011, p. 398) podemos articular esses fundamentos com o sentido de *práxis* entendida como “atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente” e repercute nas atribuições dos agentes educativos no espaço formativo, visando o objetivo de atingir o fim da educação, sendo a aquisição da aprendizagem e transformação do mundo, ou seja, um fenômeno significativo para a humanidade.

Ainda, conforme essa perspectiva a atividade transformadora é consciente e intencionalmente realizada pela ação dos homens no coletivo. Nesse sentido, em relação ao processo de formação, Souza (2012) afirma, primeiramente, que a Universidade deve

continuar como um *lôcus* privilegiado da formação de professores. A segunda afirmação seria que o professor desempenha uma profissão específica com campo próprio de conhecimento e de ação.

Freire (2011) expressa que apenas a transmissão do saber sem aproximação da realidade e das condições de aprendizagem do aluno poderá favorecer para reprodução do conhecimento e ocasionar perdas significativas na trajetória escolar e no decurso da vida do sujeito. Nesse sentido, o professor tem a responsabilidade de saber ensinar e proporcionar ao aluno a produção do saber, pois o professor

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2011, p. 47)

Assim, corroborando com o autor, o professor na sua prática docente deve contribuir para a formação humana dos alunos por meio de espaços de diálogos e negociações, assumindo que ao entrar na ambiência da sala de aula precisa exercitar as dimensões da competência para melhor realizar a atividade de ensinar. Com base em Corazza (2013, p. 24)

Um professor que conseguiu formular algo novo para pensar; problematizar, com e diante dos alunos, o que até então não era considerado problemático por ninguém; conseguiu levar os alunos a encararem as besteiras e desaprender as verdades, que lhes haviam sido transmitidas e ensinadas, e que eles haviam assimilado. Para ele, pensar é, antes de tudo, criar.

No processo de aprender a ensinar, o professor além de superar dificuldades no início da docência entre elas: a sociabilidade com a gestão, a imitação acrítica de condutas de outros professores, o isolamento dos seus colegas (GARCÍA, 1995), deve criar espaços de problematização de questões que emergem em sua prática, revisitar a formação inicial, com vista garantir o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Desse modo, o professor passa a ser considerado o mediador de saberes e de conhecimentos fundamentais para apropriação e inquirição de processos de regulação, pois oportuniza no coletivo docente pensar sobre as condições trabalho, e assim, resistir a excessiva predominância do controle burocrático que venha a degradar a categoria docente.

Desse modo, Contreras (2002) estabelece como necessária nos estudos anglo-saxônicos a discussão da autonomia profissional e da proletarização dos professores, sendo imprescindível, também, para os países latino-americanos, no caso do Brasil, o debate sobre as condições de trabalho do professor e os processos de regulação dessa profissão, que repercute diretamente na qualidade do ensino e na formação humana.

A temática da proletarização sofre fortes críticas quando relacionada ao ensino, conforme pontua Contreras (2002) ao trazer à tona as contribuições de Derber (1982) ao distinguir a proletarização para os trabalhadores das indústrias e os profissionais de ensino. Apresenta, no caso de trabalhos que têm um componente intelectual, duas formas de proletarização, a conhecida como “*técnica* que produz uma perda de controle sobre as formas de realização do trabalho, sobre as decisões técnicas acerca do mesmo; e a *ideológica*, relacionada com a perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais o trabalho dirige”. (p. 42, grifo do autor).

Essas duas formas de proletarização atendem os trabalhadores das indústrias, enquanto o sentido de proletarização voltado para os profissionais de ensino é ocasionado quando “perderam seus valores ou o sentido de suas pretensões, mas não suas habilidades técnicas, que foram conservadas[...]” (idem, p. 42), presumindo, as perdas profissionais podem ser entendidas não como perda do domínio técnico, mas como perda do “sentido ideológico e moral do trabalho” (idem, p. 43).

A ausência da autonomia condiciona ao professor a acomodação do que é imposto pelo sistema regulador e fragiliza sua atividade, aliás, o limita a resolver situações corriqueiras, pois sua ação se destina: ao domínio da matéria, à individualização, à fragmentação do conhecimento, à mera execução de tarefas sobre as quais não toma nenhuma decisão.

Contreras (2002) aponta que o trabalhador depende inteiramente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos *experts* refletindo esse processo de racionalização do trabalho no ensino, assim, descreve os conceitos-chaves da racionalização do trabalho:

- a) a *separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a *desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a *perda de controle* sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao

controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (p. 35, grifo do autor).

Essas ações contribuem para elevar o domínio da produção capitalista, e diminui a visão de totalidade e consciência sobre a força de produção do trabalhador, perdendo então, a capacidade de resistência. Fato que acentua ainda mais a proletarização, uma vez que “a forma em que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas”. (CONTRERAS, 2002, p. 37).

A ruptura a posição de subalterno concedida ao trabalhador alcança diretamente ao profissional do ensino, permitidas nas resistências as ideologias do sistema, bem como no fortalecimento do coletivo docente como forma de combater e debater o contraditório jogo de poder do Estado. A prática de superação sob o que é imposto/regulado pelo poder burocrático do Estado acontece pelo ato de assunção do profissional docente.

Ao retornar a discussão ao processo de ensinar, Freire (2011, p. 39) defende que é necessário a “[...] reflexão crítica sobre a prática” o que pressupõe a reflexão na/sobre a ação, uma vez que o professor no fazer-se profissional recorre aos saberes da experiência e das teorias com o intuito de promover a discussão e apreensão da realidade por parte dos sujeitos, uma vez que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (idem, p. 40).

Desse modo, Contreras (2002) propõe para o exercício da docência o domínio das dimensões da profissionalidade docente. A primeira contempla o fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem a realiza, isso confere à atividade de ensino. O aspecto moral está voltado a subjetividade intrinsecamente ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa.

A segunda dimensão da profissionalidade docente deriva da relação com a comunidade social. Desse modo, a formação abrange inúmeros processos formativos, e deve transcender a restritiva aceção de ser trabalhada no microespaço da sala de aula, pois contempla os contextos sociais, políticos, econômicos, educativos, social e política. A profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos.

A competência profissional envolve a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade e transcende o sentido puramente técnico do recurso didático. Abrange, a competência profissional, não apenas na aquisição do capital cultural disponível, mas também, dos recursos intelectuais de que dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento do conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que as realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores.

Acerca dos subsídios de Rios (2003) para o processo de profissionalização com vista a prática do professor evidenciamos as dimensões técnica, estética e política, bem como as questões que circunscreve seu ofício de ensinar. A competência consiste em “[...] uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade”. (RIOS, 2003, p. 93).

A dimensão técnica seria a maneira ou habilidade que o professor desenvolve para dar conta de alcançar os objetivos e conteúdos de determinada disciplina. Essa dimensão está voltada para o domínio do que ensinar, sendo o suporte da competência, uma vez que se operacionaliza na ação concreta do professor.

O professor ao longo do processo desenvolve a arte de ensinar. Essa ação está estritamente relacionada a habilidade de realizar sua atividade, quer dizer, pensar na ação de ensinar, criar estratégias de aprendizagem, buscar investigar sua prática como ensejo de refletir sobre sua ação. Para Rios (2003, p. 96) a dimensão estética é “a percepção sensível da realidade”, tão necessário para a arte de ser professor.

A dimensão ética e política estão relacionadas com o ofício de ser e fazer professor. A dimensão ética está articulada a política, pois constituem-se na morada do sujeito, quer dizer, o homem recorre ao seu interior para buscar exercitar a reflexão sobre o costume, a necessidade de olhar para si e questionar os modos de comportamento do Ser, dos posicionamentos assumidos no grupo ou na própria individualidade.

Então, o professor no início de carreira poderá se deparar com situações conflitantes e precisará olhar para elas de forma consciente, para assim, agir em benefício da formação dos sujeitos, buscando melhorar a natureza dessa formação. Essas dimensões são fundamentais para subsidiar as competências do profissional docente, sobretudo quando se encontra no início de carreira, pois nas incertezas oriundas do contato com os

sujeitos particulares, sentirá a necessidade de formalização dos conhecimentos acadêmicos, recorrendo aos saberes produzidos no processo de profissionalização, que poderá vir a ser reelaborados.

Nesse sentido, Tardif (2002) afirma que um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. Para definir tais saberes sugeri alguns questionamentos: Que saber é esse? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Indagações voltadas a situação do corpo docente em relação a definição dos saberes.

A prática docente como atividade consciente, política e ética exercida pelo professor no contexto da sua ação tem como fundamento a mobilização de saberes o que favorece na compreensão do fenômeno educativo, bem como no reconhecimento da pluralidade de sujeitos que compõe o cenário escolar.

Tardif (2002) afirma que no processo de profissionalização e no exercício da docência, o professor recorre na disposição de vários saberes que são provenientes de diferentes fontes, abrangendo, os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e os experienciais. Diante tal afirmativa, esses saberes fundamentam a condição do professor de aprender a ensinar e aprender a aprender.

Nesse sentido, Tardif (2002) enfatiza que os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podem supor também que sejam de natureza diferente.

Os saberes disciplinares são aqueles que integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade.

É nessa sistematização das disciplinas que o futuro professor constitui-se por meio dos aportes teóricos-metodológicos o fundamento para apreender a realidade social, bem como as questões que permeiam a sociedade que estão diretamente voltadas para o processo educativo. Nessa condição ativa o conjunto de disciplinas que compõe a matriz curricular de um curso requer aprofundamento de áreas temáticas afim de discutir e problematizar esses saberes disciplinares.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Esse saber se abastece no conjunto de outros saberes, pois o currículo como campo de saberes e identidades se legitima tanto na condição de sujeito imbuído das regras, normas e condutas de um grupo e sociedade, como na identidade construída ao longo de sua condição aprendente.

Enquanto os saberes experienciais são produzidos no exercício das funções dos professores, ou seja, tendo por base seu trabalho cotidiano e o conhecimento de seu meio. Os saberes experienciais perpassam todos os outros saberes discutidos nessa construção teórica, sendo a base prática de sustentação da ação docente. Nesse sentido, o saber da experiência é considerado como o amálgama de conhecimentos adquiridos ao longo da formação do sujeito.

É evidenciado inúmeras contribuições da formação inicial para o exercício da prática docente, na mobilização de saberes e conhecimentos que fundamentam a ação e que poderá possibilitar na ressignificação dessa atividade profissional.

Considerações Inconclusivas

Buscamos compreender o movimento entre a formação inicial e a prática docente, apontando as contribuições desse processo para a mobilização de saberes necessários na consolidação da autonomia profissional.

Nesse sentido, desvelamos o objetivo desta produção analisar as contribuições da formação inicial para a ressignificação da prática docente. Para operacionalização dessa ação subsidiamos no estudo bibliográfico com o intuito de realizar o levantamento de produções teóricas que fundamentam a discussão da formação inicial e da prática de professores iniciantes.

Torna-se necessário que o professor iniciante produza em sua prática os saberes que serão mobilizados na ação de ensinar. Esses saberes devem ser formalizados no

sentido de orientar na sua construção, cujo os pares precisam estabelecer as articulações dos saberes disciplinares, curriculares, profissionais, incluindo os das ciências da educação e da pedagogia, bem como os experienciais.

Assim, fundamentamos a necessidade de estudos que discutam a prática do professor iniciante, considerando, a acepção da formação como um processo intrínseco do Ser humano, consistindo na ação de entendê-lo como um ato político, ético, epistemológico, ontológico e social. Desse modo, é preciso contextualizar a prática desse profissional, partindo da compreensão da formação.

Considerando essa construção, assumimos as contribuições de García (1999) e Freire (2011) por disponibilizar uma vasta produção no campo da formação de professores. Assim, a prática docente é ação do professor no contexto profissional, onde aporta na necessidade de mobilização de saberes e conhecimentos com a finalidade de garantir o processo de ensino e aprendizagem, bem como ampliar as possibilidades de assegurar a sua autonomia profissional.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DERBER, C. Professionals as workers. Mental labor in advanced capitalismo. Boston, G. K. Hall and Co. (1982).

FRANCO, M. do R. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: _____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 147-172.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, C.M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1995.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIOS, T. A. Dimensões da competência. In:_____. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 93-110.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular do Brasil, 2011.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.