

MÉTODO E SABERES DOCENTES: PERCURSO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR

TEACHING METHOD AND KNOWLEDGE: THE TEACHER'S IDENTITY PATH

Vanda Elizete Vieira Da Costa **1**
Seila Sousa Dos Santos Ferreira **2**
Jocyleia Dos Santos **3**

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo compreender como a formação docente, os métodos e conhecimentos adquiridos tributarão na construção da identidade do professor. O intento deste estudo é promover reflexões sobre os procedimentos metodológicos em uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, embasada na perspectiva histórica lógica. O respectivo trabalho introduz o enfoque histórico com discussões sobre formação docente, práticas e saberes e conclui com análise sobre identidade do professor. Mostrando os aspectos efetivos da formação inicial e os saberes da profissão como também o desenvolver-se da identidade profissional. Porém os resultados do estudo mostram que os saberes docentes se alicerçam-se nos cursos de formação de professores, incluindo as experiências pedagógicas, a pesquisa se solidifica na constituição da identificação do professor.

Palavras-chave: Formação. Métodos. Saberes. Identidade do Professor.

Abstract: The present research aims to understand how teacher training, the methods and knowledge acquired will contribute to the construction of the teacher's identity. The intent of this study is to promote reflections on methodological procedures in qualitative and bibliographical research, based on a logical historical perspective. The respective work introduces the historical focus with discussions on teacher training, practices and knowledge and concludes with an analysis of teacher identity. Showing the effective aspects of initial training and the knowledge of the profession as well as the development of professional identity. However, the results of the study show that teaching knowledge is based on teacher training courses, including pedagogical experiences, the research solidifies the constitution of teacher identification.

Keywords: Training. Methods. Know. Teacher's Identity.

-
- 1** Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (1999), Pós-Graduada em: Orientação Educacional, Gestão Educacional e Metodologia do Ensino de Ciências Humanas (História e Geografia). Mestre Em Educação (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3730683393032176>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4348-7982>. E-mail: vandaelizete@hotmail.com
 - 2** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Pós Graduada em Coordenação Pedagógica, (UFT), Graduada em Pedagogia pela (UFT) e Professora da rede Municipal de Educação de Miracema do Tocantins. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5434911147197448>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1858-924X>. E-mail: seilaferreira.sousa@gmail.com
 - 3** Pós-doutora em Educação pela UEPA. Doutora em História pela UFPE. Coordena o Mestrado Acadêmico em Educação Palmas/ Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8198025782417839>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2335-121X>,. Email: jocyleiasantana@gmail.com

Introdução

A educação vem sofrendo grandes transformações nos últimos tempos e isso exige cada vez mais uma formação qualificada dos profissionais que nela se integram. A cada dia, mais os professores necessitam de capacitação para atender as necessidades exigidas pela educação, já que estes estão formando novos cidadãos, sujeitos que precisam ser reflexivos, criativos, saber dialogar e ter a consciência da realidade em que está inserido. Quando falamos da formação do professor, estamos refletindo sobre a capacidade que cada um adquire nos mais diferentes âmbitos da educação. Ou seja, o professor não é apenas um mero transmissor, ele é um mediador do conhecimento que leva seu aluno a refletir sobre os diferentes métodos de aprendizagem. O professor também precisa ser visto como um aprendiz que aprende com seu aluno e que juntos buscam novos meios de absorver o conhecimento.

O referido estudo tem como objetivo abranger a formação, métodos e saberes profissional, como também entender a construção da identidade do professor. Aborda-se um estudo de caráter qualitativo que partir dos escritos de autores em torno dos seguintes pressupostos: formação de professores; saberes e métodos docentes. Entende-se que os elementos dantes apresentada ajuda a (re) construir a identidade profissional docente no momento da aquisição do conhecimento acadêmico e no campo da experiência.

A questão da construção da identidade do professor é um tema discutido e investigado por muitos estudiosos. O “ser professor” implica em diversas concepções históricas que, em princípio, baseiam-se no desenvolvimento de competências e habilidades em sua atuação profissional. Tais competências e habilidades se manifestam no processo de formação do professor, enquanto discente na graduação, e permeia ao longo de sua carreira por meio de suas experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas, além de uma formação continuada. A necessidade de conhecermos a importância da relação entre a formação específica para a prática pedagógica fica evidenciada, mediante à natureza dos saberes dos profissionais da educação como um todo.

A formação inicial é o fundamento essencial para a formação docente. Entre os aspectos essenciais da formação inicial estão os saberes da profissão e o desenvolvimento da identidade profissional. O trabalho do docente requer diferentes saberes.

A docência pressupõe uma profissão - a de professor - e torna necessária a profissionalidade, que é definida como sendo um “conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor” (Libâneo, 2004, p. 75). A maneira que aprendemos e ensinamos é uma característica relacionada ao conhecimento que construímos do decorrer da formação profissional. O mundo, onde vivemos nos proporciona a busca do entendimento real e necessário do processo de formação para um desempenharmos eficaz como profissional.

A formação encontra-se ligada às condições de trabalho, à qualidade da educação e, principalmente, à identidade do professor. “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente [...]” (Pimenta, 1999, p. 20). É importante destacar a importância que os professores desempenham em sala de aula, compreendendo a qualidade do ensino e como os alunos desenvolvem a aprendizagem.

Segundo Pimenta (2000, p.19) “Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições”. A identidade do professor é caracterizada pela forma como o docente se percebe como é visto por seus pares e pela sociedade (Marcelo Garcia, 2009). Para a sua efetivação há necessidade de tempo, no qual se desencadeia um fazer constante, em que as inovações e as experiências são assimiladas em um novo fazer (Nóvoa, 1992).

Entende-se que o saber do professor não é algo explícito e singular, mas composto por vários saberes, provenientes de distintos campos da ciência abrangendo a singularidade de afazeres e perspectivas de educação, opção de que o real, referente ao dia a dia, não pode ser imperceptível e sim considerado.

A primeira parte deste trabalho traz a abordagem histórica sobre formação docente, métodos e saberes e culmina com análise sobre identidade do professor. As teorias utilizadas para a escrita amparam-se em concepções de autores que apresenta pesquisas históricas em educação (formação, métodos, pesquisas docentes e identidade profissional), especialmente naqueles que

se preocupam com aspectos que constituem a identidade do professor, objeto do estudo.

Conjuntura Histórica do Ensino

Vale lembrar que os aspectos históricos como fatores de abrangência influenciam ora a percepção de mundo ora as mudanças das práticas pedagógicas, todavia, as exigências quanto à formação docente não nascem ao acaso, pois são frutos de um processo histórico. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Portanto, a discussão acerca dos fatos históricos da educação é de fundamental importância para o entendimento do processo educacional que se desencadeou no mundo e no Brasil. A partir desses fatos, o professor situa-se e compreende o processo educacional mediante a contextualização histórica. Mesmo tendo que expressar ideologias diversas, o professor/educador nunca deixou de ter a sua própria identidade. Assim, as práticas pedagógicas mediante a trajetória da educação e a formação recebida pelo docente se intercomunicam contribuindo para a formação e ideologia/identidade do professor.

A gênese da profissão professor se dá na Idade Média. Durante esse período, a figura do professor no processo educacional era valorizada e a educação teve grande influência religiosa.

A educação formal brasileira inicia-se no período do Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, em 1549, sob a orientação do Padre Manoel da Nóbrega. Estes religiosos foram responsáveis pela instrução e catequização até o ano de 1759, quando o Marquês de Pombal os expulsou e implantou as Reformas Pombalinas. Somente muitos anos depois, a responsabilidade da educação coube ao Estado. Mas os professores não eram preparados para lecionar. Tornavam-se professores as pessoas que tinham simplesmente recebido alguma instrução, as quais eram em sua maioria padres. A democratização da educação foi finalmente alavancada em 1920. Anísio Teixeira foi importante no combate à restrição da educação a uma minoria, bem como à relação da educação com a religião.

Em 1882, Rui Barbosa fez uma análise da educação imperial e criticou a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro. Um parecer de 1882 explicitava a carência de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (Ribeiro Júnior, 2001, p. 29). Todavia, no Brasil, tal preocupação surge de forma explícita após a independência, quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular. O processo de percepção de conhecimentos possibilita a construção da identidade profissional docente. No século XVI, na Europa, teve início o processo de abertura das escolas elementares para as classes populares. O objetivo dessas escolas era o ensino da leitura de textos religiosos para a manutenção da influência da Igreja sobre a grande massa da população.

Nessa época, as escolas normalmente funcionavam em igrejas ou conventos, e os docentes eram membros do clero. Consoante o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, são apresentados como critérios para formação do educador, visto que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. O conhecimento é importante e necessário para constituição de uma identidade profissional (Brasil, 1996, s/p).

De acordo Aranha (2006, p. 35), na sociedade pré-histórica “os mitos e ritos são transmitidos oralmente, e a tradição se impõe por meio da crença”. O ensino sistematizado surgiu na Grécia e Roma antiga. Foi na antiga Grécia que se desenvolveu um ensino antropocêntrico, nasce a valorização individual do homem e a promoção da educação em vários aspectos, principalmente, nas questões sobre: “o que é melhor ensinar? Como é melhor ensinar? E para que ensinar?” (Aranha, 1996, p.41)

Formação Docente

Nos últimos tempos, as discussões sobre formação de professores têm sido um dos temas bastante discutido na área educacional. De forma que a União chega a reconhecer a necessidade da valorização do professor, da importância de ofertar a formação continuada e ainda que de fato isso não seja concretizado, mas legitimou a luta da categoria pelos seus direitos. Neste sentido, é impossível falar em melhoria de qualidade da educação, sem falar do processo formativo, valorização e qualificação do professor, são questões que estão intimamente ligadas, pois a formação teórica, a valorização e a ação do professor podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino que resultam em transformações sociais e irão gerar transformações no ensino.

Conceitua-se a formação inicial como um saber que vem totalmente para a solução de muitos desafios que surgem na profissão docente, como: políticos, pedagógicos, e sociais, porém esta formação, deve estar ajustada a vários discursos e diferentes concepções para isso não limitar a capacidade de discussão do professor, em se posicionar num processo que venha para ajudar e apoiar sempre que necessário à sua técnica e a construção de sua identidade.

Segundo Weffort (1994),

O desafio é formar, informando e resgatando, num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio, para a apropriação de sua história, pensamento, teoria, prática (Weffort, 1994, p.6).

Segundo, Brzezinski (1998), o professor é tido como profissional que possui capacidade e competência para “organizar, hierarquizar e sistematizar ideais”, sendo capaz de desenvolver ideias de forma dinâmica e expressiva de modo coerente e concretizando o saber-fazer de sua ação pedagógica:

Teoria é ‘um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas originárias desta através de uma análise crítica que tem por intenção, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la’ [...] e prática é ‘um saber objetivo e explicado em ação’ (Brzezinski, 1998, p.169).

Para Nóvoa *et al.* (1992) versando sobre a teoria, vem ajudar a ação do professor, podendo demonstrar à trajetória a modificação da prática docente. Assim, a ação pedagógica passa a ser concebida de frente a identificação de duas dimensões indispensáveis e inter influentes. A primeira refere-se ao processo formativo que se dá na formação inicial, ao passo que a segunda se evidencia na prática social, relacionada à formação pela experiência profissional. Resinificar essa ação implica, então, entendê-la como práxis, construída no caráter dialético da realidade sócio formativa, por que a educação, enquanto prática social humano é um fenômeno móvel, histórico, inconcluso que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade (Pimenta, 1994, p. 52).

Sendo assim, permite ao professor concretizar o saber, consolidando os conceitos no âmbito educacional, trazendo um direcionamento das reflexões que são recorrentes e que tem por intenção resinificar seus métodos e assim edificar uma postura crítico-reflexivo, a respeito de suas próprias experiências.

É imprescindível que durante os estudos, enquanto futuros educadores e no decorrer do curso haja práticas pedagógico inserido ao processo formativo, pois estas contribuem para a ampliação do saber que será aliado as experiências que advém do aprendizado presentes nos momentos de aprendizado de e que são desenvolvidos na vivência profissional.

Corroborar-se a conjectura como um dos fatores decisivos para a constituição e aperfeiçoamento das práxis, trazendo uma semelhança que consideramos recíproca e inexoravelmente indispensável no desenvolvimento educacional, aprimorando o alicerce para a progressão da identidade profissional.

Avaliando, de fato, a construção da identidade do professor observa-se que o processo de construção de identidade é consolidado por vários fatores, porém, uma das etapas mais difíceis

do fazer docente, envolve o processo de unir teoria adquirida e ação docente. Desta forma, ao se falar de formação, a mesma, não pode ser concebida somente para atender aos “modismos” ou somente como fonte de “acúmulo” de tantos cursos, palestras, simpósios, seminários, mas sim, deve se estabelecer em um trabalho diário e constante para a ampliação da prática do professor.

O professor domina a interdependência entre teoria e prática fazendo uso dessa compreensão em sua atuação docente e enfatizando que esses componentes são indissociáveis e indispensáveis para sua prática, e que são, portanto, componentes indissolúveis das práxis, este se torna um ser reflexivo com direcionamento da sua prática e aprendizagens significativas, com perfil definido.

É válido, a definição da atividade/ação prática e conhecimento teórico que deve incluir um lado experimental da junção teoria e prática que se concretiza as ações, propriamente prático, que só podem ser separados por uma técnica de abstração, estes permitem e cooperam para uma identidade emancipatória, transportando assim os sujeitos discentes à emancipação.

Nesse sentido, fica claro evidenciar que as ações pedagógicas são naturalmente diversas, se concluem e permite o saber pedagógico ganhando significação, com objetivos para reinventar quando necessário, dessa forma, o trabalho se torna claro e acessível quando está diretamente relacionada à realidade encontrada na docência.

Concluir uma licenciatura pressupõe troca, interações sociais e aprendizagem contínua, num processo pessoal e singular (Nóvoa, 1999). As construções da identidade pessoal e profissional não estão dissociadas. Assim, esta resulta das relações tecidas consigo e com o social, entre o eu e o outro. Tendo isso em mente, a construção da identidade do professor traz no seu escopo uma dimensão espaço-temporal. Essa construção atravessa toda a vida profissional desde a fase de escolha e decisão pela docência, a formação formal, os espaços institucionais nos quais sua atuação se desenrola. Logo, essa identidade reflete as marcas das experiências e escolhas, das práticas desenvolvidas, das ações continuadas de formação, da vida e da profissão docente de modo mesclado (Nóvoa, 1999).

Contudo, o processo de formação deve ser permanente na busca de métodos inovadores e de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, que está garantida aos professores, como direito na Legislação educacional, às condições de acesso e qualidade oferecidas, ainda se configura nos dias atuais como um desafio a ser superado, com a finalidade de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.

Saberes Docentes de Acordo com Tardif (2002) e Gauthier (1998)

A formação dos professores tem sido muito controversa como também ventilada a importância de se analisar a questão da atividade pedagógica como algo relevante. Contrapondo-se às abordagens que procura separar a formação e ação cotidiana. Neste ponto de vista, inicia-se o desenvolvimento de análises que considerando a complexidade do exercício pedagógico e de saberes docente. Vale lembrar que o papel do professor trás a importância de se pensar a formação profissional em uma abordagem que vá além da acadêmica envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

O professor há muito tempo deixou de ser um mero de transmissor de conhecimentos para assumir a posição de mediador do processo do ensino e da aprendizagem, conseqüentemente necessita de manter-se informado, além de dominar conteúdo. O papel do professor como agente transformador é que tem despertado a preocupação com as práticas e os saberes da profissão.

Segundo Gauthier (1998 p. 331) “profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico”. A concepção de saber do professor não o condiciona a um modelo premeditado de racionalidade, mas uma construção contínua de saberes advindo da prática. O saber do professor pode ser resultado de suas práticas e reflexões e não necessariamente ser um saber científico, é analisando suas ações que o professor adquiriu esse saber, que não deixa de ser legítimo por não ser ciência.

Tardif (2002) explicita em sua teoria, faz conceituações acerca do que denomina pluralidade dos saberes docente:

Saber da formação profissional – conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor [...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. [...] A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores [...] Saber disciplinar – saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina [...]. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores [...] Saber curricular – estes saberes 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. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar [...] Saber experiencial – Baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (Tardif, 2002, p. 36-39).

A pluralidade dos saberes docente é confirmada por Gauthier (2006), quando diz que:

[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (Gauthier 2006 p. 28).

E Gauthier (1998), expande a classificação dos saberes, como:

Saber disciplinar - saber produzido por pesquisadores e cientistas nas disciplinas científicas, ao conhecimento produzido a respeito do mundo. Conhecimento integrados a universidade sob forma de disciplinas. A escola produz saberes, a partir dos saberes da disciplina, através da transposição didática (Chevallard, p. 29-30).

Saber curricular - a disciplina sofre transformações para se tornar programa, produzidos por outras pessoas. Ele deve conhecer o programa para planejar e avaliar (p. 30-31).

Saber das ciências da educação - conhecimentos profissionais que informam a respeito das facetas da educação (conselho escolar, carga horária, sindicato, noções de desenvolvimento da criança [...])

Saber da tradição pedagógica - o mestre deixa de dar aulas individuais para dar em grupo, esta maneira se cristalizou,

cada um tem uma representação de escola mesmo antes de entrar Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”

Saber experiencial - A experiência e o hábito estão relacionados, esta experiência torna-se a regra, a experiência é pessoal e privada, confinadas nos segredos da sala de aula. Elabora jurisprudência, truques e estratégias, seus julgamentos e as razões para tais nunca são testadas publicamente (p 33).

Saber da ação pedagógica - é o saber experiencial a partir do momento em que se torna público, sedo testados e validados. A jurisprudência particular que todo professor possui não serve para reconhecimento profissional, pois não é validado nem compartilhado. A ausência do saber da ação pedagógica faz com que o professor use o bom senso, a tradição, à experiência, que possui limitações e não os distinguem do cidadão comum (p 34).

Tardif (2002) atribui uma natureza social e, ao mesmo tempo, individual ao saber docente; para isso explica sua análise por meio dos seis fios condutores. O primeiro fio condutor é o saber mediado pelo trabalho e a serviço deste. Nas palavras do autor, “[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (Tardif, 2002, p. 17).

O cotidiano mobiliza saberes que proporciona a reflexão sobre situações e ações, mas essa reflexão requer o saber específico da docência, sem desconsiderar a variedade de saberes que constitui as práticas e os processos formativos dos professores.

Tardif (2002) nos aponta a diversidade como segundo fio condutor, ressaltando a heterogeneidade do saber docente. O saber-fazer do professor é diferente, porque envolve a mobilização de múltiplas fontes como formação, os conhecimentos prévios à profissão e as experiências docentes. Esses saberes podem se caracterizar como temporais, condicionados à história de vivência do professor.

A experiência de trabalho do professor é o quarto fio condutor, apresenta-se como fundamento do seu saber. O exercício profissional proporciona as experiências de trabalho, a reflexividade do professor, relaciona o conhecimento adquirido com o saber-fazer. Na concepção do autor a prática profissional é o produto da mobilização de saberes adaptados e transformados pelo e para o trabalho do professor (Tardif, 2002).

A interação entre os sujeitos é uma das características da docência e o quinto fio condutor. Afirma o autor que, “A questão do saber está ligada, assim, à dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta” (Tardif, 2002, p. 22). A interação professor e aluno refere-se aos saberes humanos a respeito de seres humanos, que influencia os saberes profissionais.

A formação de professores é o sexto fio condutor da análise de Tardif (2002). Ao refletir formação, articula-se saberes as realidades específicas do trabalho cotidiano do professor que resulta em conhecimento, que traz novas ações, que forma o profissional, que por sua vez forma sua identidade e seu papel social (Tardif, 2002).

A formação inicial tem um papel constitucional no incremento da identidade profissional, pois os acadêmicos distinguem o papel do professor, seus saberes e suas habilidades. Portanto no decorrer da formação inicial, primasse-se por um olhar diferenciado em relação aos aspectos que estão diretos ou indiretamente ligados à prática docente.

No entanto, é preciso ressaltar que os saberes do professor não são mensuráveis entre si, ou seja, são compostos, constituem-se de diferentes formas e se manifestam em uma pluralidade de ações que vão estruturando a prática pedagógica.

Quadro 1. Tipos de categorias dos saberes docentes por autor

Autores	Tipo de Categoria	Categorias utilizadas
Tardif	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógico).
Gauthier	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica.

Fonte: Autoria própria (2022).

A partir do Quadro 1 podemos perceber a clara aproximação das categorias estabelecidas por Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (2013), uma vez que ambos categorizam os saberes como: curriculares, experienciais, disciplinares e das ciências da educação. Venham a se distanciar ao elegerem os saberes pedagógicos e os saberes da tradição pedagógica. Veremos ainda, que Gauthier se utiliza de uma categoria chamada saberes da ação pedagógica.

Categorização dos saberes docentes segundo Tardif (2002)

- a) Saberes da formação profissional – São adquiridos nas instituições formadoras de professores. E subdividem-se em: Saberes das ciências da educação – que são os saberes científicos e eruditos da educação, adquiridos na formação de professores, e os Saberes pedagógicos – que são tidos através de concepções provindas de reflexões racionais que conduzem a sistemas representativos que orientam a prática educativa.
- b) Saberes disciplinares – São oriundos da formação acadêmica, que não estão ligados a saberes da educação, tais quais: Matemática, história, literatura, biologia, etc.
- c) Saberes curriculares – São adquiridos pelos professores ao longo da carreira; estão ligados aos saberes selecionados pela instituição escolar. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2014, p. 38)
- d) Saberes experienciais – Provindos das experiências dos professores quando do exercício de suas profissões. Emanam da própria experiência prática, e, portanto, podem ser também denominados de saberem práticos.

Categorização dos saberes docentes segundo Gauthier (1998)

- a) Saberes disciplinares: São concebidos como a matéria a ser ensinada, são saberem produzidos pelos cientistas e pesquisadores, e não pelo professor. Geralmente são adquiridos pelos professores nas universidades, mas não estão relacionados à formação pedagógica.
- b) Saberes curriculares: São referentes aos programas de ensino, e formam o conjunto de conhecimentos que deverão ser ensinados.
- c) Saberes das Ciências da Educação: São saberes que se referem à organização escolar, às aprendizagens, à didática, e geralmente são os conhecimentos que são adquiridos no processo de formação de professor.
- d) Saberes da tradição pedagógica: São saberes que estão ligados às concepções de ordem metodológica, relacionados a maneira de ensinar em sala de aula, mas que estão para além dos conhecimentos adquiridos na formação profissional, como o próprio nome aponta, são da tradição.
- e) Saberes experienciais: São saberes que representam a própria experiência do docente

e que, ao longo do tempo, acabam se transformando em hábito. Todavia tais saberes, segundo o autor, por falta de fundamentação, estudo, pesquisa e aprofundamento, e, por assim dizer, validade científica, possam acabar gerando concepções equivocadas da própria prática.

f) Saberes da ação pedagógica ou repertório de saberes: São os saberes experienciais que foram publicamente testados e validados pelas pesquisas, e assim constituem-se como saberes importantes para a fundamentação da educação e do ensino.

Identidade do Professor

Mas o que é identidade? Podemos definir identidade como algo que nós construímos individualmente, cada um de nós constrói a sua própria identidade e isso é feito a partir do momento em que nascemos, com a nossa convivência em família. Outros, a partir do momento em que vamos à escola, essa construção torna-se coletiva, no entanto ela é algo único, pessoal que sofre transformações ao longo do nosso desenvolvimento enquanto pessoa e com a nossa convivência cotidiana. O conceito de identidade docente envolve tanto o fator pessoal como a parte intelectual do profissional.

A identidade não é algo que se tem, mas sim algo que se constrói durante o decorrer do percurso. O desenvolvimento da identidade caracteriza-se como processo evolutivo e de interpretação de si mesmo dentro de um determinado contexto.

Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são compartilhadas com os outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. É em cima dessa fundação que ocorre o natural fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão (Hull, 2006, p.106).

Para Hull (2006) existem três concepções de identidade, as quais ele define como concepções de identidade do Sujeito do Iluminismo, Sujeito Sociológico e Sujeito Pós-moderno. O primeiro, sujeito do iluminismo, ver a pessoa individualmente, como indivíduo na sociedade. O segundo, sujeito sociológico, ver a sociedade como um todo. A partir dessa concepção que se discute a questão de que a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. E o terceiro, o sujeito pós-moderno é aquele que ver o indivíduo como si mesmo, mas inclui a globalização.

A história da formação docente no Brasil também foi objeto dos estudos de vários autores. No entanto, a partir dos anos 2000 iniciaram-se os estudos tendo o professor como objeto de investigação. Segundo Guarnieri (1997 p. 2) “esses novos paradigmas investigativos buscam a partir do pensamento e desenvolvimento profissional dos professores ‘uma epistemologia da prática’ que explique como se configura o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor”.

Em toda essa trajetória e desafios impostos pelas mudanças sociais e que o ensino teve que se adequar, o professor sempre foi compelido a seguir, trajetória essa que exigiu sua evolução profissional, não mais só instruir-se para ensinar, mas para refletir, para pesquisar, adquirindo o domínio do saber e sua identidade profissional. Para Pérez Gómez, se deve observar a complexidade do trabalho docente posto que, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições.

Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prático, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social.

Nesse sentido, Pérez Gómez afirma que, para se compreender a prática professoral, se faz necessário distinguir três conceitos, os quais foram sugeridos por Schön (1983): “conhecimento-nação” está presente em toda atividade humana e se expressa no saber-fazer.

De acordo com Schön (1983) a “reflexão-na-ação” justifica que “no contato com a situação prática”, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem, já o conceito “reflexão sobre a ação” refere-se à análise realizada sobre a ação para melhor compreender e até mesmo reformular sua ação prática.

Quando o professor reflete sobre sua ação, ele está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionando as teorias à situação singular vivenciada em sala para poder agir de maneira mais racional e adequada, evitando assim reproduzir vícios e atuar mecanicamente.

O ensino, na perspectiva da racionalidade técnica, gera nos futuros professores certa insegurança ao ingressarem no mundo profissional, pois ao se depararem com situações conflituosas não sabem o que fazer. Pérez Gómez propõe um novo modelo de formação de professores, visando um profissional reflexivo acerca de sua própria autoformação, aproximando-o da prática em sala de aula, procurando instigá-lo a investigar sua ação, formar seu próprio conhecimento na reflexão/ação, possibilitando que reconheça e relacione a teoria à realidade vivenciada no contexto docente.

Vale ressaltar que a importância da formação de professores como artistas reflexivos, onde a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor.

Para Nóvoa (1992):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992, p. 25)

Pimenta e Anastácio (2002, p.105) afirmam que “os anos passados na universidade já desenvolvia a preparação e iniciação ao processo indenitário e de profissionalização dos profissionais de diferentes áreas”. A conexão prática e saberes configuram-se em construir o perfil docente, onde o que é aprendido se configura com o ato de fazer, de estudar, de pesquisar de forma contínua e coletiva, formando a identidade pessoal e profissional do professor.

Nóvoa (1995) afirma que construindo sua identidade social, o docente também acredita na necessidade de investigar os saberes dos quais é portador, refletindo acerca deles dos pontos de vista teórico e conceitual. Segundo o autor, a trajetória formativa tem um papel importante onde a teoria aliada as práticas buscarão a compreensão e a valorização do ensino para melhor transformar o seu saber fazer docente num processo sucessivo para a construção da sua identidade profissional docente.

Tardif (2002) aponta fontes de aprendizagens no início de carreira, sendo que a primeira vem acompanhada por uma fase crítica, a partir das certezas e dos condicionamentos da experiência prática, de modo que os professores julgam sua formação anterior; a outra aprendizagem se dá a partir da experiência dos outros, dos pares, dos colegas, o que aprende sozinho em sua atividade e o que aprende com seus colegas de profissão durante sua carreira.

Refletir sobre a constituição da identidade docente destacando a prática como elemento formador e diferenciador das trajetórias de identidade, por meio da materialidade da narrativa de história de vida, implicam em um exercício de apreensão dos sentidos que os sujeitos atribuem às situações vivenciadas, pois a apresentação de si mesmo é sempre uma pretensão de reconhecimento.

A identidade docente conforma - se como um processo complexo, onde incorpora e ajusta saberes, aptidões e conhecimentos necessários ao desempenho das atividades pedagógicas. Os referidos saberes iniciam-se com a formação acadêmica.

As Tendências Pedagógicas na Construção da Identidade Docente

Concebe-se por identidade “o modo de ser de uma pessoa no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais” (Gomes, 2005, p. 45).

Santos (2013) ressalta que, durante a sua formação acadêmica, ao professor é disponibilizado o acesso a inúmeros conteúdos direcionados à sua profissionalização, dentre os quais se inserem as tendências pedagógicas, cujas teorias foram desenvolvidas por renomados autores, a exemplo de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Cipriano Luckesi, José Carlos Libâneo, Demerval Saviani, dentre outros, com o propósito de nortear as práticas pedagógicas nas escolas, como descritas em sequência.

Portanto quando menciona-se a proposta de apresentar uma abordagem acerca das tendências pedagógicas como fator que contribui para a construção da identidade docente e orienta as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas brasileiras, pode-se confirmar, de modo geral, que as implicações das tendências pedagógicas contemporâneas são de extrema relevância para o processo educacional, por favorecer a condução de um trabalho docente mais consciente, baseado nas demandas atuais da comunidade escolar.

Existe uma significativa diferença entre as pedagogias burguesas, dominantes e as pedagogias não dominantes. As primeiras escondem os vínculos existentes entre as teorias educacionais e o interesse de classe. Tenta fazer da pedagogia um campo neutro, sem conflitos sociais. A segunda, busca provar que cada teoria educacional serve a uma classe social. Como já foi citado anteriormente, sobre as pedagogias existentes no Brasil, Ghiraldelli Júnior (2006, p. 30) conclui que:

[...] as primeiras procuram escamotear o vínculo existente entre as teorias educacionais e os interesses de classes [...] as pedagogias não-dominantes procurando provar que não existe a anunciada neutralidade pedagógica e que todas as teorias educacionais estão a serviço de uma classe. Nesse sentido, as não dominantes pretendem colaborar com o processo de transformação social.

Ao refletir sobre as tendências pedagógicas na construção da identidade profissional do professor, pode-se compreender que, a partir do método de ensino da pedagogia tradicional, inserida no grupo liberal, que visa apenas repassar o que se sabe, sem inspirar criatividade nos alunos, nada inovador era de se esperar (Oliveira *et al.*, 2014). Mas, hoje, é necessário insurgir-se ao sistema imposto e, por isso, os educadores devem ser críticos, mas, sensatos.

A tendência da pedagogia renovada não diretiva centraliza-se na desautorização do polo de ensino, enquanto o da aprendizagem torna-se irrestrito. Significa que a relação se torna impossível na medida em que a mesma pretende progredir. O resultado é um processo que caminha para o fracasso, com prejuízo atribuído tanto ao polo de ensino, como o de aprendizagem. O professor é desprovido de sua função e o aluno guindado a um patamar que ele desconhece e, suas dificuldades de aprendizagem alcançam uma proporção muito grande de serem superadas (Oliveira; Gomes, 2004).

Ainda na tendência liberal, pode-se entender que o ideário tecnicista foi absorvido pelos professores e, por consequência, acabou por influenciar a didática, que priorizam a natureza das práxis do processo ensino-aprendizagem, fazendo a justaposição da teoria e prática. Deste contexto, emerge o sentido de ensino como pesquisa, baseado no pressuposto de que os assuntos do ensino são problemas, privilegiando assim, os fatores psicológicos, psicopedagógicos e experimentais cientificamente validados na experiência para constituição do corpo teórico (Oliveira; Gomes, 2004). E, novamente, são ignorados os fatores sociais, políticos e econômicos. Foi a vez da didática tecnicista.

No âmbito da chamada pedagogia progressista são também forjadas diferentes concepções de escola. Encontram-se aqui as orientações voltadas para uma perspectiva em que a escola é chamada a cumprir um papel de transmissão de saberes universais, em busca da transformação social.

O posicionamento dos docentes em sua prática pedagógica, segundo Libâneo (2011), configura-se em três grupos distintos: aqueles que desempenham suas atividades nos moldes da pedagogia liberal; os que sustentam a fala da escola repetidora; e os que agem conforme as premissas da pedagogia crítica, por confiarem na possibilidade de poder atuar em espaços acessíveis pelas incoerências da sociedade de classes.

Neste contexto, há de se concordar com o argumento de Santos (2012), de que o professor deve estar ao par das teorias e tendências pedagógicas, principalmente as mais recentes, ao problematizar suas questões do cotidiano e ao pensar sua prática, sem, contudo, estar firmemente preso a uma delas. Por isso, torna-se necessário, antes de tudo, procurar o melhor de cada uma, seguindo uma aplicação cuidadosa que permita avaliar sua eficiência.

Em concordância com os autores que subsidiaram este estudo, entende-se que o conhecimento dessas tendências pedagógicas e suas perspectivas de ensino, por parte dos professores, contribuem sobremaneira para a construção de uma identidade docente significativa, ao possibilitarem ao educador uma reflexão maior a respeito dos pressupostos e variáveis do processo de ensino-aprendizagem, abrindo-lhe um vasto espaço de possibilidades norteadoras da prática pedagógica, fundamentadas em concepções pessoais, profissionais, políticas e sociais.

Formação Continuada no Contexto dos Saberes Docentes

A formação continuada é um elemento fundamental para o desenvolvimento saudável da escola, contudo a formação continuada é indispensável para que as instituições de ensino e equipes de educação acompanhem essas novidades e consigam evoluir e proporcionar uma educação ainda mais qualificada e completa aos alunos, promovendo impactos positivos em toda a comunidade escolar.

De fato, um dos objetivos da formação continuada de professores é provocar, contudo um desenvolvimento de habilidades para melhorar o processo de ensino aprendizagem que ocorre dentro da instituição de ensino de cada dia com uma formação contínua o professor tem acesso ao que há de mais novo na área de atuação e em didática e metodologia de ensino. E, além disso, ele pode relacionar o novo conhecimento adquirido com as bases científicas da sua graduação inicial agregando mais suporte de conteúdo para oferecer para seus alunos.

É evidente que para estar dentro de uma sala de aula o professor já passou por uma graduação está formado, mas será que somente ao seu paciente apenas uma graduação de quatro ou cinco anos é o bastante para formar docentes está mente qualificados para atuar em uma das importantes missões com toda certeza resposta a educação é uma das áreas mais importante para o desenvolvimento de uma sociedade.

E assim, esse acesso ao ensino de qualidade é um direito de toda a população sendo papel das instituições de ensino garantir aos alunos matriculados nas escolas uma das formas de alcançar esse objetivo é contar com profissionais capa capacitado no ambiente escolar para exercer suas funções e o poder de melhorado por meio da formação continuada de professores.

Além disso, a sociedade está se transformando rapidamente sendo que o perfil dos estudantes passa por mudanças e com essas transformações surgem novas metodologias de ensino. E aí que entra a formação continuada aqui nada mais é do que a capacitação frequente dos educadores apenas quem está todos os dias dentro da sala de aula sabe quantos desafios precisam ser vencidos diariamente, a diversidade de necessidade que exigem dentro do espaço escolar é muito grande cada aluno apresenta uma personalidade e uma bagagem com diferentes saberes, sendo assim é preciso desenvolver técnicas e estratégias diferenciadas para aprender a lidar com maestria de diversidade oferecendo o melhor aprendizado para todos os alunos.

Conclusão

Mediante pesquisas e estudo, concluímos que a formação tanto inicial, como a continuada contribuem para a aquisição do conhecimento teórico e que a junção desses com a prática pedagógica são indispensáveis para a construção dos saberes docente o que resulta na identidade do professor. Faz-se necessário investir na formação do professor, com: capacitações. Pois se tornar professor, é um processo duradouro, sem um final delimitado, repleto de novas aprendizagens (Nóvoa, 1999).

Segundo Charlot (2014, p. 78): “Através da educação as gerações recebem as criações culturais dos antecedentes e as transmite, continuando, desse modo, o processo de criação da espécie”. Mas, ao receber esse legado, cada um de nós, construímos seres singulares. Isso é

fundamental para compreendermos o processo educativo.

O processo formativo docente é subsídio fundamental para que os mesmos façam ajustes no exercício de sua profissão, sendo que os conhecimentos e experiências perpetram novas reflexões, comportamentos, atitudes pessoais e profissionais. Segundo Nóvoa (1992, p. 27): “A formação estimula o desenvolvimento profissional no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente”.

Portanto, quando o professor adquiriu atitudes inovadoras, o mesmo edifica uma nova cultura indenitária e subjetiva. A Inovação profissional contribui para uma prática dinâmica e possibilita aquisição de novos conhecimentos, saberes, aptidões e competências.

A formação profissional está interligada com os saberes docentes, que, com a atuação do professor, ele modifica diariamente a sua prática para atender as necessidades dos alunos, que são os sujeitos da aprendizagem, refletindo, assim e buscando formações necessárias para aprender e utilizar na prática. Portanto, é necessário conhecer os saberes indispensáveis para a nossa prática educativa, pois a educação é inerte para o desenvolvimento do sujeito em sociedade.

Ressalta-se que a construção da identidade docente se encontra relacionada com as características intrínsecas da profissão, de como desempenhá-la no contexto educacional, além da relevância que lhe é conferida e das exigências a serem cumpridas no dia a dia, as quais variam em conformidade com as diferentes perspectivas e valores atribuídos à educação que se processa no ambiente escolar.

Por fim, a compreensão da dimensão da política da educação interferiu na forma de compreensão do papel do professor e, por conseguinte, em sua formação, a contribuição de Paulo Freire (1992) assim, o professor é um ser do mundo e não pode ser pensado ou pautado fora dessa perspectiva real, não como um indivíduo isolado, mas, como um trabalho de transformação social e transformador de vida. É de suma importância que o professor compreenda a educação como uma complexidade e perceba em seus múltiplos que a envolvem em seu trabalho, assim, é compreensível que se enxerguem como um exercício de práxis como parte da ação para a reflexão e na qual retorne novamente a ação sempre em uma constante dinâmica permanente, a educação é exercitada no contexto social concreto.

Referências

ARANHA, M. L. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006. 384p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FIORENTINI, D.; SOUZA MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos *In*: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a) Pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber

- docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação Brasileira**. Cortez: São Paulo, 2006.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- HULL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAIA, C. M.; SCHEIBEL, M. F. **Didática: Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1997, p.15-34.
- NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.25 n.1, p.11-20, jan/jun.1999.
- OLIVEIRA, C. A. V.; GOMES, A. A. Apontamentos sobre o conceito de identidade profissional de professores profissional de professores. **Período do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 18, p. 193-202, jul./dez. 2004.
- OLIVEIRA, J. J. A.; ENGLER, H. B. R.; SOARES, N. *et al.* Trabalho Docente: um processo em construção. *In*: LOPES, A.; CAVALCANTI, M. A. S.; OLIVEIRA, D. A. **Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança**. Alagoas: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014, v. IV, p. 5221-34.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação Pedagógica do Professor de Direito**. Campinas-SP: Papirus, 2001.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANTOS, R. F. **Tendências pedagógicas: o que são e para que servem**. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/.../tendencias-pedagogicas-o-que-sao-e-para-que-servem.html>. Acesso em 14 mar. 2022.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, v.12, n.34, abr., 2007.

SOUZA NETO, S.; MICOTTI, M. C. O.; BENITES, L. C. **A pedagogia do “movimento humano”** – o corpo como objeto de estudo. Projeto leitura e escrita: a avaliação motora. 2003. Disponível em: <https://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A%20pedagogia%20do%20desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

WEFFORT, M. F. **Sobre o processo de formação do educador**. Em Foco. Petrópolis: Vozes, n. 0, outubro, 1994.

Recebido em 23 de janeiro de 2023.

Aceito em 30 de junho de 2023.