

REFLEXÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR E A PRÁXIS DOCENTE¹

Cláudia Karina Soares de Macêdo²
 José Gerardo Bastos da Costa Júnior³
 Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira⁴
 Francisco das Chagas Silva Souza⁵

RESUMO

O presente artigo propõe uma discussão acerca da formação de professores sob a perspectiva de pesquisadores e de construtores de saberes, a partir de um processo crítico-reflexivo de suas práticas cotidianas, visualizando o cenário educacional como um lugar de construção e de reconstrução do conhecimento, em que o docente se afirma como próprio sujeito da investigação. A pesquisa conta com o subsídio teórico de autores como: Tardif e Lessard (2005), Pimenta e Lima (2004), Demo (2001), Nóvoa (2017; 2007), Freire (1996; 1987), Ghedin, Oliveira e Almeida (2012). A metodologia se baseia em referenciais bibliográficos, a fim de propor uma discussão teórico-epistemológica consistente à temática abordada. Compreendemos os saberes resultantes das experiências docentes como válidos, uma vez que são estabelecidos com base na valorização e no respeito à subjetividade humana, que se autoafirma por meio de um processo complexo de compreensão de si e do mundo em que vivem.

Palavras-chave: Formação docente. Práxis. Construção de saberes. Professor-pesquisador.

THEORETICAL-EPISTEMOLOGICAL REFLECTIONS ON TEACHER-RESEARCHER TRAINING AND TEACHING PRAXIS

ABSTRACT

This article proposes a discussion about teacher education from the perspective of researchers and knowledge builders, from a critical-reflective process of their daily practices, viewing the educational scenario as a place of construction and reconstruction of knowledge, in which the teacher asserts himself as the subject of the investigation. The research has the theoretical support of authors such as: Tardif and Lessard (2005), Pimenta and Lima (2004), Demo (2001), Nóvoa (2017; 2007), Freire (1996), Ghedin, Oliveira e Almeida (2012). The methodology used in this work is based on bibliographic references, in order to propose a theoretical-epistemological discussion consistent with the theme addressed. We understand the knowledge resulting from teaching experiences as valid, since they are established based on the

¹ Artigo científico produzido com base em estudos vivenciados no curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação e Contemporaneidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Mossoró, sob orientação do Prof. Me. José Gerardo Bastos da Costa Júnior.

² Estudante da Especialização em Educação e Contemporaneidade (IFRN/ Mossoró). Licenciada no Curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/Campus Assú). E-mail: claudia.karina14@hotmail.com

³ Mestre em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus Mossoró. E-mail: gerardo.junior@ifrn.edu.br

⁴ Doutora em Educação (UFRN). Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Avançado de Assú. E-mail: robertaceres@uern.br

⁵ Doutor em Educação (UFRN) e docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte nos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA) e em Educação Profissional (PPGEP/IFRN/Natal). E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

appreciation and respect for human subjectivity, which asserts itself through a complex process of understanding themselves and the world in which they live.

Keywords: Teacher training. Praxis. Construction of knowledge. Professor-researcher.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um campo de pesquisa que permite o aprofundamento em diferentes perspectivas, considerando a diversidade de estudos acerca dos modos de visualização e entendimento desse processo. Em meio às formas de compreensão existentes, se destaca a vertente que enxerga o professor sob uma ótica reflexiva. Visando essa linha de condução, tomamos como orientação os estudos de Pimenta e Lima (2004, p. 07):

Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas têm configurado o que se denomina professor reflexivo. Estas enfatizam sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os vê como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam.

Diante disso, infere-se que a formação docente está diretamente ligada a um processo democrático que engloba todo o contexto que envolve a profissão, no qual é imprescindível entender o professor como um sujeito subjetivo e autônomo que, conforme Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 23), “[...] se constrói mediante as experiências da vida social e cultural, por meio de um processo de significações, construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais”, movimento esse que o torna apto a pensar sobre suas ações, modificá-las ou recriá-las, considerando que os docentes estão em contato com situações que os colocam como participantes diretos desse cenário de pesquisa e construção.

Pensando nisso, e a fim de aprofundar os estudos nessa área, compreendendo o docente a partir da vertente que o enxerga como agente ativo na construção de saberes, temos como objetivo, no presente texto, compreender como a práxis docente⁶ contribui no processo de formação de professores, buscando refletir acerca da formação dos educadores numa perspectiva de pesquisadores e de construtores de saberes, além de discutir sobre o seu papel como sujeito ativo e participativo do processo de ensino-aprendizagem e investigar como as experiências docentes podem ser vistas/tidas como elemento formativo.

⁶ O uso do termo práxis docente se refere a um contexto de reflexividade humana que ocorre a partir do exercício de reflexão-ação-reflexão em que deve estar pautada a ação dos professores, conforme Freire (1987).

A formação de professores é uma área de pesquisa que conta com uma série de estudos a partir de diferentes vertentes, considerando a complexidade do assunto e o seu grande impacto no contexto social como um todo, uma vez que a continuidade desse processo de formação é fundamental para a elevação na qualidade educacional.

Buscamos chamar atenção para a junção entre o contexto de formação continuada e sua importância na perspectiva da pesquisa, destacando aprendizagens que os diferentes ambientes proporcionam aos sujeitos, e a forma como o docente lida com os próprios saberes, mediante um processo reflexivo sobre suas ações, a exemplo do que nos diz Tardif e Lessard, (2005, p. 47), “[...] nossa análise centra no trabalho cotidiano no tal como o vivem e percebem os docentes”. Portanto, é imprescindível a necessidade de valorização e inclusão e reconhecimento desses docentes nesse processo constitutivo e formativo.

Sendo assim, é certo que esse é um tema que provoca e instiga, tendo em vista a recorrência de discursos que acabam muitas vezes “ditando” o que o professor deve fazer e como fazer, inviabilizando ou dificultando uma postura autônoma dos docentes. Acreditamos no olhar de quem está diariamente vivenciando as realidades cotidianas, estas que podem e devem ser vistas/tidas como material de pesquisa, a partir do método de “reflexão-ação-reflexão”, que considera o professor como sujeito da investigação, tomando como referência a linha de pensamento de Freire (1987, p. 38), quando atribui a esse processo, o conceito de práxis. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Deste modo, o autor a caracteriza como uma relação dialógica e emancipatória.

Consideramos relevante pensar sobre professores/pesquisadores que se formam cotidianamente, em seus respectivos espaços de atuação profissional, refletindo com base na perspectiva do adulto em formação, pois:

Quando pensamos na formação de professores, nem sempre nos perguntamos qual é a concepção de sujeito que nos orienta no que denominamos de formação inicial, pós-graduada ou continuada. Um dos desafios parece ser o seguinte: enquanto não se conceber os professores como um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, com capacidade para refletir sobre si, e que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema, não se avançará, suficientemente, quanto à compreensão das relações que se estabelecem entre formandos e seu processo de formação (PASSEGGI, 2016, p. 68).

Passeggi (2016) indica uma problemática relevante para se pensar a formação de professores. Esta autora desenvolveu pesquisas e produções científicas com memoriais de

formação, ateliês de escrita autobiográfica e grupos reflexivos de mediação biográfica, preocupando-se com a constituição do sujeito em formação, as compreensões que têm de si, e as relações dessas reflexões com sua atuação profissional.

Nessa perspectiva, este artigo conta com o subsídio teórico de autores como: Tardif e Lessard (2005) que propõem discussões acerca da legitimação das experiências e a importância de enxergar a escola como ambiente de interações; Pimenta e Lima (2004) defendem a relevância das práticas, vistas por elas como momentos de construção a partir de um processo de reflexividade humana; Demo (2001) focaliza sobre a importância do professor-pesquisador; Nóvoa (2017) concentra seu olhar para a formação que ocorre dentro da profissão; Ghedin, Oliveira e Almeida (2012) tratam especificamente sobre a prática da reflexão dos sujeitos; Freire (1996) discorre sobre a inter-relação entre educação e pesquisa; dentre outros.

O texto está organizado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Apresentaremos a proposição da formação de professores e a relação com a construção e reconstrução de saberes, por conseguinte, buscamos refletir sobre a perspectiva do professor-reflexivo em processos de formação continuada.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO/RECONSTRUÇÃO DE SABERES

O cenário da formação docente indica novos/outros modos de ver e perceber o trabalho do professor, considerando-o como sujeito subjetivo que está hábil a construir e/ou reconstruir conhecimentos por meio de uma prática reflexiva, como nos apresenta Demo (2001, p. 02), “não basta apenas transmitir e socializar conhecimento. É mister saber reconstruí-lo com mão própria”. Nesse sentido, o autor não trata especificamente sobre a construção do conhecimento, mas defende um processo de reconstrução de saberes a partir das próprias experiências dos docentes.

O conhecimento não é algo externo ao professor, ele ocorre a partir de um exercício consciente de busca, construção e reconstrução que se dá o tempo todo, por meio da prática cotidiana e dos elementos que constituem a competência advinda da profissão, posicionamento defendido por Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227), quando consideram “[...] saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas e teorias”.

Compreendemos que esses saberes decorrentes de estudos cotidianos são construídos socialmente e fazem com que os professores reflitam sobre os fenômenos que orientam o seu fazer, atribuindo-lhe sentidos e significados a fim de elaborar ou reelaborar entendimentos sobre suas ações diárias, viabilizando o seu papel ativo e participativo em todo o cenário de investigação, como nos afirma Demo (2001, p. 5): “Professor é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo no da pesquisa como princípio educativo”.

A progressão dessa visão sobre o professor e o conhecimento é possível mediante a superação de raízes históricas que inviabilizaram sua capacidade construtora e reconstrutora, a qual lhe atribuía à incumbência de “apenas” dar aulas, e hipertrofiando a pesquisa, a extensão e a gestão. É preciso ressignificar o conceito de tal função, posto que ministrar aulas não deve ser visto sob um viés técnico de transmissão, mas sob uma ótica humanizada que coloque professor e educando como agentes de mudanças mediante os saberes que constroem.

Faz-se emergente pensarmos caminhos formativos de consonância entre uma base teórica e os momentos experienciados no âmbito da atuação profissional. Ao levantar questionamentos, discussões, têm-se um cenário em que são identificadas situações-problemas que possibilitam o exercício da reflexão e da pesquisa, ações que resultam do compromisso com a formação de base dos futuros profissionais da educação. Nóvoa (2017, p. 1121) ressalta o que na sua visão é necessário para se construir professor: “[...] Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aula na universidade [...]”.

Compreendemos que a base central da formação docente pode ser compreendida pela capacidade de articulação direta com os fatores que compõem a profissão, por isso se faz tão necessária a criação de espaços que visem à socialização e o compartilhamento de experiências vivenciadas e significadas pelos sujeitos, pois nisso está pautado o processo de construção da identidade profissional.

As configurações vão sofrendo mudanças, por isso a importância de falar sobre profissional da aprendizagem, essa visão permite desmitificar a compreensão do professor como aquele que detém um conhecimento sistematicamente elaborado e imutável, para dar lugar a um movimento de valorização à continuidade do processo e a troca entre os sujeitos. Anastasiou (2002), no que se refere a essas outras configurações da aprendizagem, defende a

perspectiva da “ensinagem”, quando estudantes e professores ensinam e aprendem simultaneamente, em partilha, entendendo que ensino e aprendizagem são ações indissociáveis.

Buscamos entender que uma das bases fundamentais do processo formativo se dá a partir das situações concretas que são vivenciadas com a junção da capacidade de refletir sobre elas de forma sistematizada. Sobre esse aspecto, Ghedin, Oliveira e Almeida (2012, p.155), ressaltam que “refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência”.

Os autores Ghedin, Oliveira e Almeida (2012) nos atentam para o caráter complexo que caracteriza os saberes experienciais, de modo que esclarecem que sua construção depende de um conjunto de fatores e do olhar dos docentes sobre estes, em que a reflexão é vista como um elemento primordial para a garantia da legitimidade desse saber. Perceber esse exercício de reflexão como fator essencial para a ação docente nos permite vislumbrar novas direções acerca do ensino.

Para tanto é importante vislumbrar a educação pautada na emancipação social, na práxis como base para a construção de saberes e em ações autocriadoras, que por meio de um processo consciente de produção, podem se transformar em teorias de conhecimento, quando o professor diante de conflitos que são estabelecidos, desenvolve a capacidade de pensar criticamente sobre os fatos, elaborando entendimentos fundamentados, e assim atuando na transformação de realidades. A exemplo do que nos diz Ghedin, Oliveira e Almeida (2012, p.144): “a reflexão, nesse caso, é entendida como uma prática que pode reconstruir a vida social e deve estar a serviço da emancipação e da autonomia do professor que pode fazer da sala de aula um espaço de práxis e de transformação humana”.

Nessa ótica, o professor se estabelece como sujeito que cria, recria e se compreende dentro de um contexto, possibilitando sua autorrenovação, tendo em vista que a práxis atua diretamente no processo de construção do sujeito e de suas realidades, se estabelecendo dentro do contexto educacional como exercício que direciona o ser e o fazer docente e para isso é preciso um movimento ininterrupto de ensino e pesquisa como nos coloca Freire (1996, p. 14): “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo [...]”.

A partir dessa colocação do autor, podemos compreender que a pesquisa se caracteriza como algo inerente ao professor e está intrinsecamente ligada a um contexto

incessante de procura, que se concretiza por meio da capacidade de análise sobre os fatos que se apresentam no cotidiano e suas possíveis intervenções, e, por conseguinte isso é pesquisa.

Esse modo de condução do ensino demonstra preocupação com uma aprendizagem consciente que oportuniza a formação de cidadãos participantes e atuantes, numa busca incessante por algo, muitas vezes desconhecido, mas que se torna acessível a partir do ato de autoanálise que se dá por meio do dinamismo e da atividade dialógica na qual deve estar pautada a relação entre os sujeitos.

Mediante essa compreensão, o processo de construção e/ou reconstrução é fator indispensável quando nos referimos à aprendizagem, uma vez que é por meio deste exercício que podemos estabelecer uma ligação entre o sujeito que constrói e o que está em constante estudo sobre as suas produções, refletindo e recriando entendimentos continuamente sobre esse aspecto, Tardif e Lessard (2005, p. 26) se posicionam:

[...] Dar novamente poder aos estabelecimentos locais e aos atores de base; promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado; construir com as pesquisas uma base de conhecimentos ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática; derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaborações frutuosas; valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras mais que ações realizadas segundo receitas ou decretos [...].

Essa conjuntura apresentada pelos autores evidencia uma aspiração por renovações de algumas compreensões em que estão pautadas a profissão docente, como a que visualiza este ofício a partir de concepções meramente tecnicistas e reproducionistas. Diante disso, é interessante pensar que o professor está apto a assumir as duas facetas dessa configuração por ser um sujeito que está diretamente lidando com conflitos sociais, ao mesmo tempo em que direciona os métodos de ensino, atua na construção de saberes e posteriormente no exercício reflexivo e constante desses saberes, desmistificando assim qualquer forma de segmentação.

Os professores que vivenciam um processo de inovação ininterrupto e contínuo não se pautam unicamente em concepções já estabelecidas, pois as utilizam como base e imprimem o seu caráter criativo e subjetivo construindo suas próprias teorias. É muito difícil pensar a educação em suas dimensões sem parar para analisar que ela está amparada em uma vertente social, em que o ensino não pode mais ser visto como algo meramente conteudista, e nos atentar para a possibilidade e a necessidade de renovações, a começar pelas formas de se entender o trabalho do professor. Nesse aspecto, Demo (2001, p. 9) elenca atribuições que o professor deve dispor: “Professor é primeiro, quem sabe aprender com virtudes comprovadas e

reconhecidas. Segundo, é quem sabe fazer o estudante aprender. Não se trata de “dar aula de matemática”, mas de assegurar que os estudantes aprendam de verdade matemática”.

Assim, compreendemos a aprendizagem em sentido amplo, destacando sua função social e intensificando a perspectiva de envolvimento com os preceitos de uma educação libertadora, que busque valorizar os caminhos percorridos e, por conseguinte os efeitos conquistados. Essa condução autônoma possibilita a atribuição de sentido ao contexto da docência, uma vez que só é possível se colocar como sujeito de transformações sociais por meio da liberdade de ser e estar no mundo, mediante posicionamentos críticos e conscientes.

O cenário educacional nos coloca à frente das mais diversas realidades e é indiscutível que a partir delas nos construímos como professores. Por isso, a importância de visualizar os saberes que são produzidos nos espaços de atuação docente, pois se caracterizam como contexto real de pesquisa. Sobre esse contexto, Nóvoa (2017, p. 1117) salienta que “não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação”. Dessa forma, podemos perceber que a formação docente está diretamente relacionada a um processo marcado pela pluralidade.

Esse posicionamento se apresenta em defesa de um exercício construtivo que legitima a participação da sociedade, a partir da compreensão de que as ações dos sujeitos devem estar em consonância com um movimento democrático. Nessa conjuntura, abrange-se a formação de professores, de uma esfera individual, para se pensar numa estrutura coletiva conforme Tardif e Lessard (2005, p. 31) “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Trata-se, portanto, de um ofício definido pelo processo de socialização.

Entendemos que a atividade docente está amparada num constante exercício de significações que ocorrem no seio da coletividade e que necessariamente precisa considerar análises diversas. Com isso, percebemos que privilegiar linhas de pesquisas em detrimento de outras, coloca-nos diante de barreiras que acabam muitas vezes nivelando “por baixo” os processos desencadeados por quem estabelece um contato direto com o campo de pesquisa, dificultando dessa forma a continuidade do processo de formação.

3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR

Diante do que vem sendo discutido, enfatizamos a necessidade de debruçar o olhar mais especificamente sobre a importância da formação continuada, dada à multiplicidade de desafios que se apresentam nos contextos em que nos inserimos, de modo que a inserção no campo de atuação acaba nos solicitando uma postura atuante através da tomada de decisões fundamentadas, que, na maioria das vezes, têm origem em um processo contínuo de estudo e pesquisa sobre a profissão, o ser e o fazer docente.

Desse modo, compreendemos que a formação de professores não se restringe unicamente ao momento da titulação, mas a todo um desdobramento profissional que ocorre por meio da continuidade construtiva da carreira docente. Sobre essa perspectiva, Morgado (2011, p. 799, grifos nossos) explica:

[...] Se compreende que desenvolvimento profissional e profissionalidade docente sejam vistos como elementos nucleares – quer em termos de estrutura da própria profissão, quer em termos de renovação do pensamento e da *ação* dos professores - sendo por isso frequentemente apontados, tanto nos discursos políticos como na literatura da especialidade, como *fatores* a ter em conta nas mudanças que urge imprimir no sistema, em particular ao nível das práticas que os professores desenvolvem nas escolas.

O autor citado faz referência aos elementos fundamentais em que se baseiam a profissão docente, os quais estão interligados com processos originários da estruturação identitária dos professores e do próprio ofício em si, este que versa sobre um constante exercício de renovação das compreensões e das ações desencadeadas. Nessa configuração, há uma atenção especial acerca das mudanças que podem ser suscitadas considerando as práticas desenvolvidas pelos profissionais da educação nos contextos de atuação.

A construção do saber profissional se dá mediante uma bagagem científica metodológica, mas também por meio do conjunto de práticas que são desencadeadas nos espaços formativos. Nesse cenário destaca-se a capacidade de reflexão sobre as próprias ações, que possibilita um exercício de significação e ressignificação acerca das experiências construídas.

Diante dessa abordagem, Oliveira e Lima (2017, p. 174) se referem ao termo experiência como sendo “[...] o que carregamos dentro de nós: modos de vida, saberes, histórias de vida, sentimentos, atitudes, valores, comportamentos, nos formamos ao modo que

experimentamos”. Nesse contexto, ao especificarem sobre o conceito de experiência, que para eles é entendida como um conjunto de fatores que fazem parte da composição do sujeito subjetivo é possível atribuir a este processo um caráter formador, uma vez que está associado a um contexto de pluralidade que se origina nas relações com o outro e com o mundo.

No entanto, para a possível efetivação dessa perspectiva é necessário refletir também acerca da autonomia docente como base que permite visualizar a prática a partir de uma ótica de sentido, a exemplo do que salienta Morgado (2011, p. 799): “[...] A autonomia é um meio de reforçar o papel da escola e de envolver os professores na contextualização, modelação e enriquecimento do currículo proposto a nível nacional, isto é, na (re)construção do currículo que desenvolvem”. O autor compreende o trabalho docente a partir das condições reais que os profissionais da educação vivenciam, ressaltando que é preciso afirmar a autonomia como fio condutor que oportuniza a intensificação e o fortalecimento dos aspectos formativos, pois através do reconhecimento da capacidade construtora e criadora dos professores, torna-se viável o processo de reestruturação dos currículos visando adequá-los às realidades existentes.

Destarte, entendemos que esse cenário está envolto em uma abrangência, em que os processos se desenvolvem em todas as ambiências da vida, contribuindo para a construção do ser humano, articulando e considerando diferentes experiências como fundamentais para a formação. Sobre a dimensão que caracteriza esse quadro formativo, Imbernón (2010, p.10) considera a aprendizagem, olhando para frente, “considerando [...] as relações entre os professores, as emoções e as atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos cursos de formação, a autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade, a influência da sociedade da informação”.

Diante da indicação desses rumos apresentados, o docente tem, diante de si, uma série de elementos que o permite continuar buscando e refletindo, dentre eles: a concretude da sala de aula, a relação com os estudantes, a interação com os colegas de profissão e a forma de se enxergar em meio a tudo isso, tendo a prática como elemento que impulsiona a pesquisa e a análise desses fatores.

As práticas são construídas e refletidas mediante um processo inacabado de busca por conhecimento e autoconhecimento. Diante disso, Nóvoa (2007, p.18) discorre sobre a relação entre a profissionalidade e a pessoalidade o qual salienta:

Temos que construir uma nova profissionalidade docente e que esteja também baseada numa forte personalidade. Na educação não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão de personalidade e isso implica em um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão. É nesse sentido que julgo que nós podemos e devemos caminhar no sentido de celebrar um novo contrato educativo com a sociedade, que passa também pela reformulação da profissão. Pois com certeza, não haverá sociedade do conhecimento sem escolas e sem professores. Não haverá futuro melhor, sem a presença forte dos professores e da nossa profissão.

Nóvoa propõe uma nova construção da profissionalidade docente, amparada na relação com a identidade pessoal dos sujeitos, de modo que enfatiza não ser possível a dissociação entre os dois aspectos, uma vez que somos seres situados no espaço, fazemos parte do todo, e compreendemos o mundo a partir de uma visão ampliada, por isso a indicação acerca da reformulação da profissão para que possamos assumi-la em sua totalidade.

Dito isso, é necessário compreender a relevância dessa temática para que possamos avançar no cenário educacional, tendo em vista a importância da formação continuada na estruturação da perspectiva do professor-pesquisador, considerando as conjunturas que se apresentam constantemente nos cotidianos formadores que acaba exigindo a prática de pesquisa-formação para que possam atender à subjetividade dos sujeitos diante da heterogeneidade das circunstâncias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as reflexões tecidas, propomos ressaltar diferentes possibilidades de enxergar o contexto da formação de professores. Especificamos a vertente que defende a autonomia da classe docente, a qual está pautada no desenvolvimento de ações que tenham por base o movimento de construção e reconstrução de saberes, que se dão a partir de um processo contínuo e ininterrupto, que ocorre no berço da prática diária.

Faz-se necessário um constante exercício reflexivo acerca das ações que são desenvolvidas pelos sujeitos em questão, considerando o ser e o fazer docente, direções que nos indicam a importância na valorização da pesquisa e da práxis no cenário educacional, tendo em vista que um professor-pesquisador se afirma no contato direto com as realidades que vivenciam.

Compreendemos que o ser professor se constitui mediante um conjunto de fatores, dentre os quais se destaca o contato direto com as especificidades decorrentes de realidades que

se apresentam cotidianamente no âmbito educativo e que, muitas vezes, acabam exigindo movimentos criativos e participativos.

Enfatizamos a importância da formação do professor-pesquisador que tem na prática a base para a construção de saberes, pois consideramos que a partir dessa tomada de consciência podemos propor outros modos de visualizar o cenário educacional, atuando na disseminação de propostas inovadoras que visem à valorização de quem está diariamente nos espaços formativos lidando com as questões delas decorrentes.

Discussões são necessárias e fazem diferença para um quadro de mudanças sociais, por isso a pesquisa, para discutir a necessidade de abrir caminho para novas possibilidades, ou reafirmar as que já se encontram em vigor. Entendemos a formação docente como algo que não se encontra externo ao trabalho do professor, muito pelo contrário, a chave dessa formação se encontra na capacidade de refletir sobre suas próprias ações e assim ressignificá-las continuamente.

Portanto, fortalecemos a discussão em torno da perspectiva que compreende os saberes resultantes das experiências docentes como saberes válidos, uma vez que são estabelecidos a partir da valorização e respeito à subjetividade humana, que se autoafirma por meio de um processo complexo de compreensão de si e do mundo, passando a ressignificar os processos formativos tendo em vista que o professor como sujeito subjetivo e autônomo está apto a refletir sobre suas ações, se colocando diante de um contexto de autoanálise que possibilita não só a modificação da sua prática, mas o movimento de se modificar a partir dela.

7 REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. A ensinagem como desafio à ação docente. **Revista Pedagógica**, Chapecó, ano 4, n. 8, p. 65-77, jan./jun./ 2002.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

DEMO, Pedro. **Professor/conhecimento**. Brasília, DF: UnB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela; ALMEIDA, Whasgthon. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro-SP, 2007. (Palestra) Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 26 maio. 2020.

OLIVEIRA, Maria Rita Duarte de; LIMA, Rosinei da Silva. **Memórias, experiências e saberes da trajetória de formação docente**. Minas Gerais: Virtual Books, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.