



SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: IMPLICAÇÕES E ESPECIFICIDADES PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

TEACHER'S KNOWLEDGE AND PRACTICES: IMPLICATIONS AND SPECIFICITIES FOR PROFESSIONAL EXERCISE

ARTIGO

Simone Leite Andradeⁱ

FATEC / UNIFAI – Adamantina – SP

E-mail: simone@fai.com.br

Andreia Guilhen Pinto

SME - Presidente Prudente - SP

E-mail: andreia.guilhen@unesp.br

RESUMO:

A discussão ora apresentada remete às inquietações decorrentes dos estudos e das experiências profissionais das autoras em diferentes contextos educativos – seja na condição de estudantes de pós-graduação, seja na condição de docentes da educação básica e educação superior. Trata-se de um texto que objetiva levantar aspectos importantes para a formação de professores acerca da compreensão das práticas e saberes necessários à docência a partir dos estudos de Tardif (2014); Shulman (1986) e Mizukami (2004); do papel do professor e da função da escola enquanto instituição privilegiada para a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade. Assim, nos limites desse artigo, são trazidas as reflexões desencadeadas pelas discussões e leituras realizadas ao longo de nossas jornadas acadêmicas e profissionais, bem como por outras leituras e autores da área da educação.

Descritores: Formação de professores. Papel da escola. Práticas e saberes docentes.

ABSTRACT:

The discussion presented here refers to concerns arising from the studies and professional experiences of the authors in different educational contexts – whether as postgraduate students or as teachers of basic education and higher education. This is a text that aims to raise important aspects for teacher education about the understanding of practices and knowledge necessary for teaching based on studies by Tardif (2014); Shulman (1986) and Mizukami (2004); the role of the teacher and the role of the school as a privileged institution for the socialization of knowledge historically produced by society. Thus, within the limits of this article, the reflections triggered by the discussions and readings carried out throughout our academic and professional journeys, as well as by other readings and authors in the area of education, are brought.

Descriptors: Teacher training. Role of the school. Teaching practices and knowledge.

Editor deste número da RECS:
Dr. João Batista Lopes da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
E-mail: revistaedu@unemat.br



1 INTRODUÇÃO

Os temas relacionados à formação inicial e continuada dos professores, os saberes necessários à docência, a trajetória docente, os desafios no “chão da escola” e a luta pela qualidade da educação, entre outros, têm sido recorrentes em muitas pesquisas educacionais. Tais discussões não se esgotam, pois a educação e a formação de professores estão em contínua (trans) formação.

Desde a década de 1990, com a implantação do neoliberalismo no Brasil, vivenciamos recorrentes medidas e políticas públicas que desconfiguram a formação de professores, a escola, sua função e seu papel no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Ainda há muitos questionamentos que permeiam sobre o papel da escola, a formação de professores, a prática docente, o papel do professor, o desenvolvimento profissional e o elemento caracterizador do trabalho docente.

Defendemos a escola como espaço privilegiado para a formação dos estudantes, para a socialização de conhecimentos, e os professores como sujeitos imprescindíveis para realizar esse trabalho no âmbito escolar. Para isso, é necessário investimentos na formação de professores – inicial e continuada – como forma de proporcionar o desenvolvimento profissional e a construção de saberes e práticas necessários ao exercício da docência.

Portanto, nos limites desse texto, buscamos discutir a importância da formação de professores, o papel e os desafios do professor e da escola, na atualidade. Para tanto, levantamos algumas questões pertinentes sobre o papel do professor a partir do conceito de práticas e saberes necessários à docência¹ e a importância da formação de professores para que práticas reducionistas sejam superadas em nossas escolas, e avancemos para formar profissionais capazes de pensar, discutir e (re)construir suas ações continuamente, buscando a valorização e o reconhecimento profissional. Além disso, tratamos o papel da escola, enquanto instituição de ensino e local privilegiado de formação científica, filosófica e cultural. Ao final, apontamos possíveis saídas para lutarmos pelo direito à educação de qualidade dos nossos alunos.

2. PROFESSOR: ENTRE SABERES E PRÁTICAS NECESSÁRIOS AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

É fato que os professores, como grupo social, ocupam posição estratégica e privilegiada diante dos saberes individuais e coletivos produzidos e mobilizados pela sociedade contemporânea.

Considerando os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação como fenômenos complementares da cultura moderna, preocupa o fato de que, “na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, as atividades relacionadas à formação e educação parecem passar progressivamente para o segundo plano” (Tardif, 2014, p. 34). Educadores e comunidade científica constituem-se em grupos com tarefas distintas, para as quais os saberes dos primeiros ficam restritos unicamente à competência técnica e pedagógica para o compartilhamento dos saberes elaborados pelos segundos.

Entretanto, todo saber implica um processo de aprendizagem, muitas vezes longo e complexo e um processo de formação, coordenado por agentes educacionais, em que o novo saber surge pela atualização do antigo. Por este motivo, se os saberes se limitarem apenas aos necessários para a função improdutivo de compartilhamento do conhecimento, os docentes não serão reconhecidos socialmente como sujeitos e verdadeiros atores sociais da produção do conhecimento.

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece

¹ Cabe destacar, que nos limites desse artigo, propusemos as discussões acerca das práticas e saberes necessários à docência a partir dos estudos de Tardif (2014); Shulman (1986) e Mizukami (2004).

conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (Freire, 1983, p. 27)

De acordo com Mizukami (2004), os estudos sobre o conhecimento do professor iniciaram-se na década de 80 e evidenciaram que os pensamentos, as crenças e as teorias pessoais dos professores influenciavam de forma significativa suas práticas e suas decisões curriculares na sala de aula. Nessa época, no entanto, na tentativa de simplificar a complexidade do ensino, as pesquisas ignoravam um outro aspecto igualmente importante para caracterizar o saber docente: o conteúdo específico da disciplina que os professores lecionavam. (Shulman², 1986 *apud* Mizukami, 2004)

A partir deste questionamento e do aprofundamento dos estudos quanto aos processos pelos quais os saberes profissionais dos professores são construídos, a hipótese de Shulman é de que “os professores precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular.” (Mizukami, 2004, p.37)

A base de conhecimento da docência, tal qual proposta pelo autor, envolve uma série de conhecimentos: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento dos alunos e de suas características, o conhecimento dos contextos educacionais e o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação bem como sua base histórica e filosófica. (Born; Prado; Felipe, 2019)

Portanto, a profissão docente vai além do acúmulo de saberes sobre uma determinada área ou conteúdo. Este conhecimento deve estar articulado com o ensino e, para isto, é necessário que durante sua formação inicial os futuros docentes tenham contato permanente com o universo escolar, campo de sua atuação, com o processo de escolarização, com as estruturas e materiais, integrando os saberes do conteúdo ao fazer específico.

Desta forma, a aprendizagem profissional de docentes contempla ciclos de atividades que envolvem compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. Isto é, por meio de um olhar sobre a prática específica desse profissional - integrando os saberes do conteúdo (objeto do conhecimento) e o fazer específico (prática de ensino) - o professor aprofunda o entendimento de como aquele conhecimento específico do campo se transforma dentro da sala de aula. Além disso, seleciona materiais específicos e estratégias de ensino adequadas para que todos os alunos possam alcançar os objetivos esperados. O docente também é capaz de adotar estratégias para assegurar um bom funcionamento do espaço da sala de aula, avaliar o trabalho dos estudantes e refletir tanto acerca do processo de aprendizagem quanto sobre as práticas. Por fim, é capaz de revisar seus procedimentos e repensar os próximos passos da instrução. (Born; Prado; Felipe, 2019)

De acordo com Tardif (2014), os diferentes saberes constituem a prática docente e as múltiplas articulações entre os saberes e a prática fazem dos professores um grupo social e profissional que depende da própria capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática. O problema, porém, é que embora a função docente se desenvolva a partir da relação com os saberes, ela parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado por quem a exerce.

Franco (2015) afirma que para que se tenha bons professores, preparados para exercer ações como práticas sociais que produzam saberes, deve-se garantir uma formação crítica, reflexiva, dialógica, capaz de produzir conhecimentos, ações e saberes que possam potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. O professor precisa “ter consciência das intencionalidades que presidem suas práticas” (Franco, 2015, p. 607). Caso contrário, “ele desistirá e replicará fazeres” (ibid. p. 607)

A partir destas considerações, podemos concluir que o conhecimento dos professores é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, pois é o que lhe possibilita compreender

² SHULMAN, L.S. *Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher*, 15 (2), 1986. p. 4-14.

o conteúdo a ser ensinado, selecionar as estratégias e métodos de ensino mais adequados, e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos. Ele deve ter um conhecimento profundo do conteúdo, mas também deve ter conhecimento dos alunos, dos contextos educacionais e dos fins, propósitos e valores da educação. Deve estar sempre atualizado, uma vez que o conhecimento científico e o contexto educacional estão em constante mudança, além de ser capaz de refletir sobre sua prática para identificar seus pontos fortes e fracos e para buscar novas estratégias e métodos de ensino.

3. ESCOLA: ESPAÇO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E DE SOCIALIZAÇÃO DO SABER SISTEMATIZADO CONSTRUÍDO HISTORICAMENTE

Um outro aspecto a ser considerado diante das diferentes articulações entre os saberes e as práticas docentes é o papel da escola, uma vez que esta, ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação, pode contribuir significativamente para a legitimação de desigualdades, já que o capital social, enquanto instrumento do acúmulo de capital cultural, é fator impactante para a definição do destino à que se serve a educação. (Nogueira, C; Nogueira, A., 2002).

Somado a isso, Libâneo (2016) ressalta que o fato de as práticas educativas estarem vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder da classe dominante, produz um impacto considerável nas concepções de escola, de conhecimento escolar e na própria formulação de seus currículos. Torna-se evidente a descaracterização da escola e a desvalorização do conhecimento escolar - conseqüentemente também da prática docente.

A definição de objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc. São objetivos, também, que orientam a definição das políticas e diretrizes da educação nacional. (Libâneo, 2016, p. 41)

Ainda de acordo com Libâneo (2016), as políticas públicas para as escolas brasileiras, intencionalmente dirigidas à diversidade social, contribuem para o desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. As discussões acerca dos objetivos da escola básica e dos impactos das práticas pedagógicas na melhoria da qualidade do ensino reforçam que, ao satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, a educação interfere na redução da pobreza, fazendo com que se obtenha conhecimento e habilidades necessárias para o mercado de trabalho.

Nóvoa (2009) e Libâneo (2016) chamam a atenção para as conseqüências que surgem a partir disto: um dualismo no qual, em uma ponta está a escola concebida como centro de acolhimento social, voltada aos pobres e dedicada à assistência e ao apoio, do outro a escola centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada à formação dos filhos dos ricos.

Destarte, cabe a indagação sobre qual é realmente o papel da escola? Qual a verdadeira função dessa instituição de ensino? Investir nossos esforços na discussão a respeito do papel e função da escola, especialmente da escola pública, é um exercício de luta. Luta pelo direito à educação previsto na Constituição Federal, luta por políticas públicas que visem a qualidade do ensino, para que, de fato, os objetivos de aprendizagem se sobreponham aos objetivos assistenciais.

É clara a constatação de que escola pública avançou consideravelmente no quesito qualidade³ uma vez que abriu suas portas à população antes excluída. No entanto, não basta abrir as portas, é preciso garantir estrutura física e curricular para o amparo a esta classe que esteve à margem da educação por tantos anos.

Defendemos a escola enquanto espaço privilegiado para a socialização do saber sistematizado, instituição responsável por difundir os conhecimentos culturais, filosóficos e

³ No sentido polissêmico da palavra, de acordo com Beisiegel (2006) e Giorgi; Leite (2013), "qualidade" como melhoria qualitativa, pelo fato da escola aceitar a presença de forma legítima e maciça de crianças e jovens de todas as classes sociais, em uma perspectiva democrática e popular, e não como caracterização produtivista de desempenho satisfatório em testes padronizados.

científicos construídos historicamente, com objetivo claro de promover o desenvolvimento de capacidades intelectuais, garantindo a aprendizagem dos alunos. Concordamos, com Libâneo (2012, p.26 grifo nosso) quando pontua que:

[...] é preciso considerar que essa função primordial da escola – a formação cultural e científica – destina-se a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas. Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. **É claro que a escola pode, por imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais** (a escola convive com a pobreza, fome, maus tratos, consumos de drogas, violência etc.), **mas isso não pode ser visto como sua tarefa e função primordiais**, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais.

É necessário avançar e superar a visão sobre a escola - sobretudo a escola pública - e seu papel diante dos alunos e do contexto histórico e social que vivemos, diferenciando o que é essencial, nuclear do que é secundário, periférico, para que não seja negligenciado às crianças o direito à educação de qualidade, para tanto, o trabalho do professor é imprescindível. E para que seja executado de forma satisfatória, os professores devem ser preparados para atuar em uma escola que seja um espaço de construção das capacidades intelectuais e de socialização de saberes. As políticas públicas devem ser voltadas para a garantia do direito à educação de qualidade para todos os alunos, independente de sua origem social e a escola deve definir objetivos e funções claras, voltados para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento de competências, pois assim cumprirá seu papel de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ATUAÇÃO PROFISSIONAL: OS DESAFIOS DO FORMAR-SE E DO SER PROFESSOR

O processo de redemocratização do país em meados da década de 1980 acarretou o esforço de diferentes instâncias em produzir textos legais visando à efetivação de medidas concretas que garantisse a democratização e a qualidade do ensino formal. Com a Constituição Federal de 1988, que em seus artigos 205 a 211, disciplina e regulamenta o direito de acesso universal à Educação Básica combinados com a LDB (Lei nº. 9.394/96) e o ECA (Lei nº. 8.069/90) comprometeu os governos federal, estadual e municipal a efetivarem medidas de expansão da rede física de escolas em todo o país.

Essa expansão física das redes escolares implicou na ampliação do corpo de profissionais da educação, com destaque para o aumento do número de professores para o atendimento da crescente demanda e das exigências legais, o que desencadeou maior preocupação com a formação de professores, bem como com a deliberação de diretrizes claras acerca do perfil diferenciado de profissionais docentes que devem atuar em diferentes níveis da Educação Básica e de práticas formativas adequadas a essas exigências.

Sendo assim, não é possível discutir o papel da escola desconectado ao papel do professor e a sua formação. Concordamos com Leite (2011) que os cursos de formação de professores e as instituições de ensino superior têm papel relevante na construção do profissional que almejamos, se garantir aos estudantes uma formação que contemple os saberes necessários à docência, para que sejam profissionais que saibam interferir no ensino ministrado.

O professor não pode ser um mero transmissor, repetidor, mas alguém capaz de refletir e repensar sua prática, na busca de uma escola melhor, de um ensino de qualidade, construindo sua identidade profissional em um processo contínuo. Diante disso, faz-se urgente reforçar modelos de formação de professores que estejam baseados em um contexto no qual se tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar - as propostas teóricas só fazem sentido quando construídas dentro da profissão, através da reflexão sobre o próprio

trabalho (Nóvoa, 2009)

Consideramos necessário discussões acerca da formação de professores, com destaque para a formação inicial, pois neste ambiente são desenvolvidas atividades e discussões acerca da profissão, além da prática nos estágios supervisionados que permitem ao estudante a inserção no ambiente profissional. Esse momento da formação é crucial, uma vez que as dúvidas em relação aos saberes docentes, as técnicas didáticas e as competências e habilidades atribuídas ao professor começam a despertar nos estudantes certo conflito.

[...] os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (Pimenta, 1997, p. 47)

Pimenta (1997) propõe que a formação do professor deva passar pelo exercício de descoberta e análise da projeção que o professor, como sujeito, faz de um bom professor e daquela que ele faz de si mesmo como sujeito histórico. Cunha (1989, p. 169), por sua vez, complementa indicando que “[...] a formação é um processo que acontece no interior das condições históricas em que ele mesmo vive”.

Reiteramos, que a escola é o local privilegiado para a formação do cidadão consciente, não reduzindo cidadão à pessoa que sabe conviver em sociedade, mas para além disso, que conheça e compreenda os saberes científicos, filosóficos e culturais que foram construídos historicamente, que saiba posicionar-se diante da sociedade, que seja capaz de pensar, argumentar, articular diante das situações vivenciadas cotidianamente e aquilo que lhe é proposto.

Cabe ressaltar, que essa formação mencionada não se restringe ao aluno, uma vez que na relação professor - aluno o processo de aprendizagem acontece de forma ativa para ambos sujeitos, numa relação dialógica. A escola não é o local de testar a teoria, ao contrário, é na prática que se (re)constrói a teoria. Num processo dinâmico e contínuo.

Ensinar é instintivo, uma atitude natural dos seres humanos. De acordo com Lee Shulman, “nossa espécie foi planejada para aprender, o que significa que ela foi planejada para ser ensinada, de onde decorre que ela também foi planejada para ensinar.” (Born, Prado e Felipe, 2019). Embora atitude trivial, não são todos os conhecimentos que qualquer um pode ensinar. A partir disso, o ensinar se caracteriza como profissão e, como tal, precisa de preparação competente, que converta conhecimento em habilidade de ensino.

Adicionalmente, a formação inicial deve assegurar oportunidades suficientes para que se saiba utilizar estas habilidades para transformar o mundo com responsabilidade.

Um professor competente precisa estar disposto a pensar no ensino como algo diferente de “dar aulas” e na aprendizagem como algo diferente de repetir o que foi dito pelo professor. Precisa saber o que deve ensinar e como fazer isso - deve saber e ser capaz de fazer. (Shulman e Shulman, 2016). Sinteticamente, precisa transformar informação em conhecimento.

Um professor é alguém que usa o conhecimento, a experiência, a formação e a bagagem cultural que ele ou ela tem para mexer com os corações e mentes de pessoas jovens pelas quais é responsável. Ele o faz – e isso é o mais importante de tudo – ouvindo esses estudantes cuidadosamente, falando com eles conforme a necessidade e sempre que for preciso, e criando experiências que eles não teriam de outra forma se aquele professor com sua formação específica e seu comprometimento e dedicação não estivessem presentes na instituição que foi criada especificamente para isso - embora essa relação nem sempre seja institucionalizada. Uma vez que o professor começa a mexer com os corações e mentes dos estudantes, ele deve reconhecer que se tornou responsável pela bagunça que está fazendo. (Born, Prado e Felipe, 2019)

Consequentemente, todo tipo de ensino exige muito dos professores na efetivação de sua prática. Um professor pode compreender os princípios e as práticas de uma aprendizagem significativa, mas conduzi-los a serviço de perspectivas disciplinares empobrecidas; ou ele

pode ter um profundo conhecimento conceitual sem uma compreensão dos princípios pedagógicos e de ensino subjacentes ao processo. Pode entender quais são as bases para a verificação da aprendizagem autêntica, mas não ter a percepção disciplinar necessária para realizar e aferir os resultados de avaliações eficazes de uma disciplina em particular ou mesmo de maneira interdisciplinar. A análise crítica da própria prática e da resposta dos alunos a esta prática são elementos fundamentais para nortear o trabalho docente, cuja complexidade nem sempre permite a previsibilidade dos seus resultados. (Shulman e Shulman, 2016)

O desafio que se apresenta, portanto, é de ir além do mero domínio de conteúdo, ressaltando a importância do conhecimento pedagógico, que envolve compreender como os alunos aprendem e adaptar o ensino a suas necessidades. Ser professor é enfrentar a complexidade de salas de aula diversificadas, onde cada aluno é único. É também lidar com as constantes mudanças nas metodologias e tecnologias educacionais. Formar-se como professor significa adquirir habilidades que vão além da teoria, envolvendo a prática, a empatia e a capacidade de se adaptar.

5. À GUIA DE CONCLUSÃO

Imbuídas pelo desejo de buscar motivação para continuarmos nossa caminhada enquanto educadoras e acadêmicas nos empenhamos na escrita do presente texto, cujo movimento não pretende, de certa forma, esgotar o tema e as questões levantadas. Ao contrário, o objetivo é discutir propostas relevantes que perpassam a educação e a formação de professores, no sentido de indicar avanços efetivos no cenário educacional brasileiro.

Compreendemos que o trabalho do professor é extenso, devido as várias atribuições profissionais, e, além disso, nos últimos anos temos acompanhado a modificação no papel do professor, bem como, o que assevera Esteves (1999):

[...] a transferência, por parte da comunidade social e da família, de algumas de suas atividades sociais e protetoras anteriores à escola, sem que essa transferência tenha sido acompanhada das necessárias mudanças na formação profissional dos educadores, preparando-os para enfrentá-las com êxito [...]. (Esteves, 1999, p. 28)

Teodoro (2003, p. 148-149) ao discorrer sobre as transformações da escola contemporânea chama a atenção para as respostas que têm sido dadas a esses desafios:

A resposta à transformação em problemas escolares das questões sociais tem sido, até agora, a de alargar progressivamente as funções dos professores, tendendo cada vez mais a *configurar a profissão de professor como a de um trabalhador social*. Às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem somaram-se todas as outras, de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia, ou, numa imagem violenta mas muito real, de *criada (ou criado) para todo o serviço*.

Esteves (1999) e Teodoro (2003) nos alertam para a ampliação das demandas em relação ao trabalho docente o que exige do professor uma formação cada vez mais ampla e sólida. Esse fenômeno de ampliação das tarefas da escola e dos professores tem refletido em “[...] graves sintomas de crise de identidade e de profundo mal-estar, que *afectam* [os professores]” (Teodoro, 2003, P. 148).

Portanto, defendemos que do ponto de vista da estrutura dos cursos de formação inicial de professores, é preciso conceber os estágios com a interseção entre a teoria e a prática, em que os futuros professores possam ser mais do que “espectadores”, mas possam fazer parte do processo de ensino. Os estágios e as metodologias de ensino são importantes e cruciais na formação dos futuros professores, é a oportunidade de contato com todos os sujeitos do ambiente escolar.

Além disso, consideramos necessário estreitar os laços entre a escola e a universidade. Há uma divisão de águas entre essas instituições, quando deveria haver ponte. A universidade forma os profissionais que atuam nas escolas, enquanto isso, a escola, não está organizada para atender a demanda dos professores, além das outras demandas que são postas a ela e ao professor.

No que se refere à escola e a sua função enquanto instituição de ensino, defendemos a urgência de políticas públicas que visem, de fato, a qualidade da educação, a superação de injustiças e desigualdades sociais. À escola cabe esclarecer a sua função, o seu papel principal: o ensino, elemento caracterizador do trabalho docente.

Assim, ao finalizarmos esse texto, trazemos uma reflexão – como autoras e como atoras, protagonistas do ensino básico e universitário. Ser professor é desafiador, pensar a escola, sua função, seus objetivos, pensar a seleção de conteúdos e estratégias para o ensino são responsabilidades decisivas tanto para a carreira profissional, como para a vida, desenvolvimento e aprendizagem de seus educandos, o que requer, não só esforço e comprometimento, mas sobretudo formação, pois é necessário estudo para superar o senso comum e a superficialidade do discurso.

Embora isso pareça uma utopia, não podemos parar, nem desanimar diante da realidade que vivemos, dos retrocessos e desencontros que são postos à educação. É necessário lutar por melhores condições de trabalho e de formação, e consequentemente pela melhoria da qualidade do ensino em nossas escolas, em especial à pública.

Posto isso, advogamos a importância de não restringir a formação de professores à formação inicial. Formação inicial e formação continuada são processos inerentes e complementares, a formação de professores é contínua e progressiva.

Há mais de 30 anos Paulo Freire (1989, p. 67) alertava “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade”. Ser professor não é seguir roteiros engessados, mas compreender e refletir, individual e coletivamente, a prática, a realidade e os desafios postos a cada ano letivo.

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.
- BORN, B. B.; PRADO, A. P. do; FELIPPE, J. M. F. G. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e201945002003, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945002003>. Acesso em 05 set. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cadernos UDEMO: Legislação Básica Atualizada, São Paulo, n. 9, p. 119-151, fev. 2007.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- ESTEVES, J. M. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- FRANCO, M. A. S. Práticas Pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em 06 set. 2021.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1983.
- GIORGI, C. A. G. DI; LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 30, 5 jun. 2013.
- LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579832178. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109193>>. Acesso em: 4 set. 2021.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para

os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em 05 set. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, V. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em 07 set. 2021.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação (UFMS)**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-50, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3838>. Acesso em 05 set. 2021.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia Da Educação De Pierre Bourdieu: Limites E Contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, p. 15-36, Campinas, Abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRJX7m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em 07 set. 2021.

PIMENTA, S. G. Formação De Professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances** - Vol. III- setembro de 1997.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, v.6, n.1, p.120-142. São Paulo, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/349>. Acesso em: 12 set. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEODORO, A. **Globalização e educação**. Políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo, Cortez, 2003.

i Sobre as autoras:

Simone Leite Andrade (<https://orcid.org/0000-0001-9216-0703>)

Mestre em Matemática pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e licenciada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atualmente é professora de Ensino Superior na Faculdade de Tecnologia (FATEC) e também no Centro Universitário de Adamantina (UNIFAI), em Adamantina (SP), onde também exerce a função de Coordenadora Pedagógica. Membro titular da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA) do Centro Universitário de Adamantina (UNIFAI). Atuou como Docente Orientadora e Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. Atua também como Docente Orientadora no Programa Residência Pedagógica - CAPES. Tem experiência na área de Matemática atuando principalmente nas áreas de Álgebra Linear e Ensino de Matemática.

Andréia Guilhen Pinto (<https://orcid.org/0000-0001-8906-4892>)

Mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, onde foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC (graduação), bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Professora-Bolsista da disciplina Psicologia da Educação no curso de licenciatura em Física (Mestrado). Atualmente, é professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Presidente Prudente e professora do ensino Fundamental I no Centro Educacional Delta em Presidente Bernardes. Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, representações sociais, identidade profissional, educação infantil e ensino fundamental com ênfase no ensino de Matemática. É membro do Grupo de trabalho: Escuta, fala, pensamento e imaginação, responsável pela elaboração da Matriz Curricular pela Secretaria de Educação Municipal de Presidente Prudente e membro do Grupo de Pesquisa "Profissão docente: Formação, Identidade e Representações Sociais" (GPDFIRS).

Como citar este artigo:

ANDRADE, Simone Leite; PINTO, Andréia Guilhen. Saberes e práticas docentes: implicações e

especificidades para o exercício profissional. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. vol. 13, n. 2, p. 70-79, 28ª Edição, 2023. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR