

## ASPECTOS DEMARCADORES DO TORNAR-SE PROFESSOR:

### discutindo a formação e a prática pedagógica no ensino superior

Mary Gracy e Silva LIMA<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir a formação docente e a prática pedagógica como demarcadoras no processo de tornar-se professor do ensino superior. Esta discussão teórica é um recorte de uma pesquisa realizada que teve como objeto de estudo a constituição da identidade profissional do professor de Didática nos cursos de formação de professores. Neste artigo, propomos uma reflexão acerca dos aspectos formativos no percurso profissional do tornar-se professor, na constituição da identidade docente. Apresentamos uma breve reflexão sobre a formação docente, a prática pedagógica e os saberes docentes que configuram a natureza da profissão. Para discutir sobre essa temática, temos como suporte teórico as ideias dos seguintes autores: Candau (1997), Brito (2008), Cunha (1989), Furlanetto (2003), Gauthier (1998), Guarnieri (2005), Lima (2009), Nóvoa (1992, 2000), Perrenoud (2001), Pimenta (1997, 2001), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), entre outros. Cabe enfatizar, portanto, que, nesse contexto reflexivo sobre aspectos formativos da profissão docente, tornou-se evidente a existência de um forte vínculo entre os processos formativos, o espaço do exercício profissional e as significações profissionais e sociais no movimento de tornar-se professor.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Prática pedagógica. Identidade profissional docente.

#### ABSTRACT

This article discusses public policies concerning higher education with the central focus on the process of access and permanence of students graduating from public schools and entering the university via Quota Policy. It is fundamental for the elaboration of policies that allow a wide access to higher education to analyze this policy and its peculiarities given the vulnerabilities of certain social groups. The implementation of affirmative actions, among which the Quota Policies in higher education, are designed to help students graduating from public schools and blacks. The idea that guides this work is that the democratization process comprises the access, the permanence of students, and the quality of the planned actions. The methodological research steps involved a bibliographic review of the literature based on authors like: Candau (1997), Brito (2008), Cunha (1989), Furlanetto (2003), Gauthier (1998), Guarnieri (2005), Lima (2009), Nóvoa (1992, 2000), Perrenoud

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e da Universidade Estadual do Maranhão (CESTI-UEMA). E-mail: [mgracysl@hotmail.com](mailto:mgracysl@hotmail.com)

(2001), Pimenta (1997, 2001), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) among others; documentary research of official documents of international organizations, national legislation, plans and government programs, laws and institutional documents, semi-structured interviews and open questionnaires. The interviewees were managers that participated of the implementation process of the Quota Policy, current representatives of agencies linked to this policy and students coming from public schools enrolled in courses that have high and low demand in the entrance exam. Among the results it is possible to understand that this portion of students are having access to institutions of higher education, however, there is a lack of actions that assist these students in the processes of retention and academic success, especially actions that help students overcome initial weakness to avoid feelings of exclusion or desires to exclude themselves from such environment.

**Keywords:** Public policy. Higher Education. Access and Permanence.

## 1 INTRODUZINDO A DISCUSSÃO...

No âmbito da educação escolar, e principalmente na educação do ensino superior, muitos são as discussões e estudos acerca dos processos formativos da profissão professor, da prática pedagógica e dos saberes docentes como elementos propiciadores e demarcadores da constituição da identidade profissional docente.

Essa é uma temática relevante e pertinente nas pesquisas educacionais na contemporaneidade, buscando proporcionar uma análise reflexiva e crítica sobre os processos formativos da profissão, bem como o resgate da memória do profissional docente, por meio de narrativas da história de vida sobre a sua performance na prática pedagógica, decorrente da sua formação, atuação profissional e dos seus saberes, considerando-os aspectos basilares para a sua profissionalização, para que, no coletivo social e profissional, valorizem a docência como profissão.

A discussão proposta acerca de aspectos demarcadores da trajetória profissional no processo de tornar-se professor no ensino superior, a qual pretendemos delinear neste tópico, evidencia a necessidade da compreensão da constituição da identidade profissional docente, como um dos elementos necessários ao exercício profissional competente. Oportuniza, também, refletir sobre a formação inicial e continuada de professores, sobre sua prática pedagógica, sobre a relação com os pares e com os alunos e com a instituição em que exercem a sua atividade profissional, dando suporte para definição de como se vê, sente e identifica-se como professor.

O processo de tornar-se professor decorre, também, da forma como se deu a escolha dessa atividade profissional e, para tanto, requer uma tomada de decisão das mais importantes na história de vida de um indivíduo, pois muitos são os fatores que contribuem para tal decisão, dentre estes, destacamos aspectos relacionados à questão da tradição familiar, interesses dos pais, status da profissão, e, principalmente, a opção se dá pelo status social que a profissão pode determinar para a pessoa, bem como pela afinidade e pelo grau de satisfação pessoal e profissional.

Assim, para a compreensão de como podemos nos tornar um profissional competente é fundamental para a construção da identidade profissional e, dessa forma, para comprometer-se (ou não) com a excelência no exercício da atividade profissional.

Dessa forma, ressaltamos que, neste texto, apresentaremos uma breve discussão teórica sobre a formação de professores, sobre a prática pedagógica e sobre os saberes docentes considerados, no âmbito da pesquisa realizada, como elementos norteadores e demarcadores do processo de construção da identidade docente no tornar-se professor no ensino superior.

## **2 A FORMAÇÃO DOCENTE, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS SABERES DOCENTES COMO ASPECTOS DEMARCADORES DO TORNAR-SE PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR**

No contexto deste estudo, discorreremos que a formação docente e a efetivação do saber, do saber ser e do saber fazer docente na prática pedagógica, no bojo da educação escolar, e, também, no contexto do ensino superior são aspectos formativos da profissão docente e, assim, são necessários para a compreensão de como o professor se torna professor e consolida a sua identidade afirmadora do ser professor de profissão.

Desse modo, é importante afirmar que ser professor no ensino superior pode demandar ter que assumir a profissão, reconhecendo o sentido dos investimentos nos processos de formação, de autoformação e do estabelecimento de uma relação de pertencimento à categoria profissional.

No processo de tornar-se professor, ou seja, na constituição da identidade profissional docente, requer investimentos na formação inicial e continuada, aliada a vivência de uma prática reflexiva no ser e no fazer-se professor, isto é, exige um constante movimento nos processos de construção e reconstrução da atividade docente, definindo e

redefinindo os aspectos demarcadores do tornar-se professor, tais como: a formação inicial e continuada e a prática pedagógica docente, elementos norteadores do desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) ressalta que nos cursos de formação de professores não se formam apenas profissionais, mas se produz uma profissão, evidenciando que esses cursos devem ser repensados e reestruturados como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, e da formação contínua, preparando professores que não sejam apenas técnicos seguidores de modelos profissionais, pois, “[...] o processo de formação pode assim considerar a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa” (NÓVOA, 1992, p. 15).

O professor que se assume e faz investimentos constantes como profissional da docência concebe-se como sujeito de uma identidade profissional forjada em múltiplas e diversas redes de formação, e, portanto, entendemos que o processo identitário é caracterizado como cada professor se sente e diz ser professor, pois a “[...] identidade não é um dado adquirido não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” (NÓVOA, 2000, p. 16).

Analisando a temática em questão, Brzenzinski (2002, p. 143) afirma que:

[...] O reconhecimento do magistério como profissão supõe a conquista de um estatuto social e econômico dos profissionais da educação e impõe ações que superem a degradação em que se encontram a formação e a carreira dos profissionais refletindo na desvalorização social da profissão docente com drásticas consequências para a qualidade do ensino em todos os níveis, bem como aumentando a crise da identidade e da profissionalização do professor no cenário educacional brasileiro.

Nesse sentido, a autora entende que a formação dos profissionais em cursos próprios e a formulação de uma carreira que assegure as condições dignas de ingresso e de atuação profissional docente constituem um dos componentes essenciais para o profissionalismo do magistério.

Dessa forma, Guimarães (2004) realça que a formação de qualquer profissional pressupõe envolvimento com as questões próprias da profissão na perspectiva de desenvolver nesse processo a identidade com a profissão. E ainda procurar saber se (e como) o curso de formação propicia o vínculo dos profissionais com a profissão, sendo, para tanto, fundamental que o professor desenvolva uma imagem positiva da profissão

docente, apesar da realidade de desvalorização do professor no Brasil, do pessimismo e da baixa autoestima generalizados impostas pelo contexto social e condição profissional vivida pela docência.

A significação dada pelo docente sobre o que é ser professor, como se sente exercendo a profissão de professor e como reage diante das representações sociais sobre a sua profissão em detrimento das outras áreas de formação, é imprescindível para o desenvolvimento da sua função formativa no contexto social, o de formar indivíduos críticos e conscientes para o exercício da cidadania.

É salutar afirmar que os cursos de formação inicial de futuros professores é considerado como condição essencial para ser professor, para o exercício da atividade docente, diante da exigência do domínio de um campo vasto de conhecimentos específicos e fundamentos pedagógico, pois se os conteúdos teóricos relacionados a vivências e saberes, experiências no ambiente em que o ensino acontece, por meio de procedimentos didáticos e metodológicos, possibilita ao professor ferramenta pedagógica para ser professor.

O exercício da profissão docente exige um repertório de conhecimentos específicos e pedagógicos, pois a prática de ensinar é multifacetada. O professor precisa saber refletir sobre a complexidade da prática pedagógica, assegurando um desempenho profissional eficiente, evidenciando o fato de que apenas o domínio do conteúdo de ensino não é suficiente para planejar, executar o planejamento, avaliar o ensino e a aprendizagem entre outras coisas relativas à ação docente. Considerando, pois, às múltiplas exigências da prática pedagógica, compreendemos que a formação profissional deve alicerçar-se em saberes de natureza diversas para que o professor possa responder às atuais exigências da formação integral do educando e, de modo especial, assumindo e investindo no ensino de qualidade.

A formação de professores deve ser, ao mesmo tempo, científica e pedagógica, profissional e pessoal. Para Libâneo (2004), os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, das atitudes e, das convicções dos futuros professores necessários à profissão docente. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) ressalta que nos cursos de formação de professores não se formam apenas profissionais, mas se produz uma profissão, evidenciando que esses cursos devem ser repensados e reestruturados como um todo,

abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua, formando professores que não sejam apenas técnicos, seguindo modelos profissionais, mas também criadores.

É importante compreender que nem as universidades nem as escolas são capazes, isoladamente, de responder às demandas da prática pedagógica. Tratar da formação de professores, nesse sentido, é realizar investimentos nos projetos da escola, ressaltando o papel dos professores como protagonistas ativos nas diversas fases da formação, na perspectiva de pensarmos os processos formativos como espaço de ação-transformação. Nesses termos:

[...] É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação. Instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 28).

Assim, ressaltamos a relevância dos caminhos de uma nova perspectiva de formação continuada de professores centrada na superação do modelo clássico.

Candau (1997) contribui a esse respeito, considerando a escola como *lócus* de formação continuada, evidenciando o valor dos saberes da experiência construídos cotidianamente através de uma prática reflexiva e coletiva. Ressalta, ainda, que os programas de formação devem partir das necessidades reais dos professores através da pesquisa-ação, valorizando o saber docente.

A autora enfatiza também, a necessidade de a academia reconhecer e valorizar o saber do professor, proporcionando a interação destes saberes como diferentes aspectos determinantes na construção de uma formação contínua que desperte no docente o interesse de avaliar e redirecionar a sua *práxis* pedagógica. Para analisar a formação de professores, é preciso abordar os saberes destes, refletindo sobre a problemática de tais conhecimentos e sua implicação para a definição/re-definição do papel do professor e para a constituição de identidade profissional.

Na perspectiva de entender como o professor do ensino superior torna-se professor, Gauthier (1998) contribui com estudo acerca dos saberes profissionais docentes que podem ser produzidos e mobilizados na sua prática pedagógica, o qual aponta três posições em relação à existência de um conjunto de saberes que configuram a identidade e

a profissionalidade docente. Para o autor, essa temática pode ser analisada pensando o ensino como o ofício sem saberes, saberes sem ofício e um ofício feito de saberes. A categoria ofício sem saberes abrange a falta de sistematização de um saber próprio do docente, ou seja, considerar a docência um ofício sem saberes revela a compreensão de que para ensinar basta ter bom senso, intuição, experiência, entre outros atributos.

Os saberes sem ofício são caracterizados pela formalização do ensino que se torna não condizente com a realidade. A percepção da docência como ofício feito de vários saberes implica pensar que diferentes saberes são mobilizados pelo professor em sua prática, envolvendo o saber disciplinar (conteúdos a serem ensinados); o saber curricular (como os programas de ensino, das ciências da educação); saber profissional específico da tradição pedagógica (da experiência); e o julgamento privado, responsável pela jurisprudência de truques, o saber experiencial, representa e compreende a especificidade da profissão docente.

Pimenta (2001) apresenta importante contribuição quando se discute a formação inicial e continuada e os saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor reflexivo no contexto da sala de aula. Nesse sentido, para tornar-se um professor competente esse profissional busca mobilizar os saberes da docência na sua prática docente, os quais são considerados como sendo os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

A autora evidencia a importância desses saberes, no entanto, destaca os saberes da experiência como sendo fundamentais na construção da identidade profissional, visto que estes compreendem os saberes construídos pelo professor por meio de um processo permanente de reflexão de sua prática, mediatizados pela prática desenvolvida pelos colegas de trabalho. Portanto, podemos considerar que produzir e mobilizar estes saberes na prática docente é o primeiro passo quando se pretende mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores.

Nos cursos de formação docentes, é preciso compreender o ensino como realidade social e, para isso, é salutar que haja a mobilização dos conhecimentos da didática e das teorias educacionais. Dessa forma, no cenário de formação, espera-se que o professor na docência do ensino superior “[...] desenvolva nos alunos a capacidade de investigar a própria atividade para, com base nela, constituir e transformar os seus saberes-fazer docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores [...]” (PIMENTA, 1997, p. 41).

Diante dos saberes pedagógicos produzidos na formação inicial e continuada que produz e mobiliza sua prática, o professor tem o papel de promover situações de aprendizagens desafiadoras do aluno para que este realmente aprenda, isto é, para que vá além do ponto em que está e produza conhecimento para que, de fato, aconteça a aprendizagem.

Na prática docente em que haja a prática pedagógica, é fato que as formas como ocorrem a mediação pedagógica dos conhecimentos específicos da área da educação e das diversas áreas do conhecimento escolar ocupam um lugar especial no conjunto de estudos indispensáveis à formação teórica e prática dos professores no processo de tornar-se professor.

Assim, o profissional em formação, percebendo-se e identificando-se como professor nas situações reais e conflitantes da escola, de acordo com a natureza da atividade docente, tem possibilidade de tornar-se um bom professor e de desenvolver conhecimentos e habilidades, valores e atitudes, ensejando continuamente a construção dos seus saberes-fazer docentes adequando-os às necessidades e aos desafios do ensino como prática social contextualizada.

Diante disso, constatamos que é salutar compreender que é imposto aos cursos de formação docente que o grande desafio “[...] é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno a seu ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para que os saberes da experiência não bastam.” (PIMENTA, 1997, p. 50)

Ao afirmar que a prática pedagógica do professor no contexto da sala de aula envolve a utilização, mobilização e produção de saberes específicos ao ofício, evidenciamos a relevância e a necessidade dos estudos sobre a ação docente para contribuir com o redimensionamento dessa formação.

A prática pedagógica, no que tange à formação do professor, deve ser considerada como situação real que fornece pistas fundamentais para articular os conhecimentos da formação básica, ao exercício da profissão docente, pois, a partir de um olhar crítico e reflexivo direcionado ao exercício profissional docente, é possível compreender o processo de aprender a ensinar, articulando o conhecimento teórico-acadêmico às exigências do contexto escolar e da prática docente. Nesse âmbito, é mister realçar a complexidade do trabalho docente em sala de aula, o sucesso ou insucesso, limitações e



dilemas profissionais, os quais devem ser compreendidos sempre no condicional, pois dependem de múltiplos aspectos sociais e políticos (GUARNIERI, 2005).

Cabe enfatizar, portanto, que se delineia um novo paradigma de formação docente, vislumbrando o professor como um profissional que pode gerar novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, o que, com certeza, refletirá no cenário da construção da identidade docente na contemporaneidade. A partir dessas reflexões, ressaltamos:

Há, portanto, a necessidade de se delinear um processo de formação do professor em que a prática se transforme num local de produção de saber, capacitando-o a compreender, entre outros aspectos, a peculiaridade/heterogeneidade dos alunos, a função social da escola e a especificidade da ação docente, bem como valorizando os saberes e práticas dos professores, ampliando, assim, sua autoformação pessoal e profissional. (BRITO, 2006, p. 45).

No desenvolvimento dos processos de tornar-se professor, educar para e na reflexão é essencial se quisermos construir uma sociedade que valorize e respeite as diversidades, isto é, que acredite num projeto social complexo, perspectivando formar mentes reflexivas para acreditar e agir num projeto de inovação que rompa com as formas e os modelos tradicionais de educação, partindo da prática reflexiva do professor.

Abordar a formação de professores, no contexto deste estudo, é bastante significativo, visto que é também no processo de formação que se processa a constituição da identidade profissional do professor. Para o direcionamento das questões acerca das experiências vivenciadas, dos conhecimentos específicos, e das questões pedagógicas vinculadas ao ser professor, de um modo geral, é necessário articular a formação profissional à ação docente, tendo como foco a realidade da escola, suas necessidades (sem devaneios e propostas ideais e irrealis), seus saberes e suas dificuldades e limitações.

Enfatizamos, portanto, que os cursos de formação de professores devem estruturar e organizar seus currículos, partindo do desenvolvimento das capacidades reflexivas dos professores, com base na sua própria prática, no seu fazer com consciência. Perrenoud (2001), nesse contexto, defende um modelo de formação profissional no qual a prática pedagógica é considerada instância de “produção” de saberes e de competências. Na prática pedagógica, articulam-se e integram-se os diversos saberes, dentre os quais: saberes específicos e saber da experiência (ou da prática) e o saber didático-pedagógico, entre outros.

A formação de professores deve estar alicerçada na reflexão crítica e na pesquisa, no sentido de valorizar a compreensão do professor como produtor de saberes, dotando-o de competências e de habilidades para analisar a realidade contextual e as condições que determinam suas ações e sua profissão.

No tocante ao trabalho do professor, como atividade complexa, a ênfase deve caminhar para promover a autoformação contínua, através de um processo participativo de valorização do saber da experiência, percebendo a "práxis" pedagógica como *lócus* da produção desse saber. A prática docente pressupõe, portanto, a atuação do professor norteadada por conhecimentos específicos da profissão, fundamentada numa base de conhecimentos teórico-práticos que o professor deve dominar, articular e transformar no contexto do ensino, mantendo-se coerente com a dimensão ética dessa prática.

No âmbito deste estudo, compreendemos que a prática pedagógica e a troca de experiências entre os professores conduzem não só à reflexão sobre a prática, mas, também, ao questionamento sobre esta e à socialização dos saberes, fazendo com que o professor assuma tanto o papel de formador, quanto o de investigador da prática.

No contexto da prática pedagógica, muito se discute atualmente acerca da questão da competência exigida para o exercício da atividade profissional docente. É fundamental na efetivação desta prática que o professor tenha competência humana, política, social, técnica, dentre outras habilidades, em sua atuação, como formador de pessoas e de profissionais.

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica docente competente, há que se compreender a concepção que se tem de competência. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) pontuam que as competências podem ser caracterizadas partindo de várias situações ou premissas, tais como: a competência é mostrada em contexto real; a competência se baseia em um conjunto de recursos; a competência exige o saber-mobilizar e o saber de seu saber fazer; a competência como saber agir é uma prática intencional; a competência é um projeto, é uma finalidade; a competência é uma potencialidade de ação; o agir competente é um ato bem sucedido, é imediato e eficiente; e a competência é uma capacidade de agir com estabilidade.

Nesse sentido, pode-se compreender que tornar-se e ser professor competente, no contexto da prática pedagógica, pode ser decorrente dos percursos formativos e das vivências profissionais no *lócus* de atuação profissional. Na discussão sobre as dimensões da competência pedagógica do saber e do fazer do professor no exercício da docência, é

pertinente propor uma reflexão sobre estas quatro questões norteadoras da ação docente: Por que eu ensino? O que ensino? Como ensino? A quem ensino? Aqui vale ressaltar que o ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas.

Ao considerarmos que tornar-se um bom professor, ser um professor competente no ato de ensinar e de aprender a ser professor, na docência do ensino superior, é salutar entender que o termo competência é polissêmico e tem recebido vários significados, portanto, o conceito de “bom professor” é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar determinado historicamente. Contribuindo com estudos sobre esse tema, Cunha (1989) afirma que o conceito de competência é multidimensional, dependendo do professor, dos alunos, da situação educacional e dos valores sociais que servem de base ao ajuizamento dessa competência. Nessa visão, a competência é vista como algo abrangente e dependente de vários fatores, dentre eles estão os valores sociais.

Estes fatores evidenciam um paradigma criado em dado momento da sociedade, paradigma resultante de uma ideologia dominante ou repassada por um grupo socialmente hegemônico. Naturalmente, esse entendimento acerca do que é ser professor competente passará a determinar ou a influenciar as ações do professor dentro da sala de aula, e, do mesmo modo, servirá de reflexo através do qual os alunos perceberão quem é o bom professor.

Nesse sentido, ser professor competente implica, pois, produzir e mobilizar saberes e fazeres pedagógicos contextualizados, reflexivos e comprometidos com as mudanças e as inovações contextuais. Não basta somente levar em conta o saber, mas é preciso querer saber fazer de forma reflexiva e, assim, torna-se necessário ter a percepção da percepção, ou seja, a percepção crítica da trajetória profissional, de como se dá o seu envolvimento e os investimentos com a atuação docente, no sentido de ensinar e de aprender no cotidiano do trabalho educativo, consciente das suas implicações e do rumo a seguir (LIMA, 2009, p. 52).

O professor compreendendo e valorizando as dimensões de sua competência profissional na sua prática pedagógica docente perceberá o alcance de seu saber e, se estiver predisposto a usar uma visão crítica da realidade, pode fazer intervenção crítica na sociedade. Implica, portanto, em tomar partido, sair da neutralidade, assumir compromissos inerentes à ação educativa.

Um professor competente envolve-se no processo reflexivo de sua prática e do ensino-aprendizagem, ultrapassando os limites da simples memorização e da repetição

automática de saberes. É alguém comprometido com uma prática pedagógica que privilegia a investigação e a reflexão da atividade pedagógica, valorizando a troca de experiências com os pares.

Enfim, para tornar-se um bom professor, há que se considerar um profissional que tem a intencionalidade no ensinar e exige uma intencionalidade no aprender, reconhecendo, também, que ser bom professor não acontece por um ato apenas, de uma vez só e para sempre, mas é um caminho a ser trilhado e uma postura a ser conquistada dia a dia na prática docente. É um constante movimento dialético no processo de ensinar a aprender e a ensinar a ensinar com o foco na aprendizagem dos alunos, ou seja, um profissional que constrói a sua identidade docente refletindo acerca dos aspectos que marcam significativamente o exercício da profissão de professor.

Diante disso, parece surgir uma nova concepção de professor aprendiz, evidenciando a complexidade da docência a partir da percepção mais ampla dos processos formativos, e, principalmente, no que se refere a desmitificar que o tornar-se professor resulta, somente, a partir de cursos de formação inicial e contínua. Atualmente, no exercício da profissão docente, as receitas prontas sobre como ensinar, baseados na racionalidade técnica, vêm sendo superadas pelas incertezas, pelos dilemas, evidenciando que “[...] o professor toma decisões, processa informações, atribui sentidos, fundamentado no que sabe; sua subjetividade é mesclada de teorias, vivências, crenças e valores” (FURLANETTO, 2003, p. 12).

Com isso, afirmamos que a prática pedagógica do professor na docência do ensino superior, fundamentada nos preceitos da formação docente, deve extrapolar o âmbito da reprodução do conhecimento e abranger os aspectos éticos, de cidadania, de respeito e de valorização do meio ambiente e, conseqüentemente, da vida humana, visto que este é o ideário da formação integral do indivíduo a ser efetivado também na instituição escolar e, principalmente, nos processos formativos de futuros formadores.

Nesse contexto reflexivo sobre aspectos formativos da profissão docente, torna-se evidente, portanto, a existência de um forte vínculo entre os processos formativos, o espaço do exercício profissional e as significações profissionais e sociais no movimento de tornar-se professor, isto é, da dinamicidade do processo de constituição da identidade profissional docente. Assim, cabe enfatizar, então, que se delinea um novo paradigma de formação docente, vislumbrando o professor como um profissional que pode gerar novos

conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, o que, com certeza, refletirá no cenário da construção da identidade docente.

### 3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DESTA DISCUSSÃO...

A partir da compreensão de que a formação de professores e a prática pedagógica docente como elementos norteadores do saber, saber ser e saber fazer docente e demarcadores do processo de tornar-se professor, e que são oriundas de um recorte teórico da pesquisa bibliográfica de uma pesquisa de mestrado (Lima, 2009), é salutar afirmar que repensar a formação inicial e continuada, no âmbito da prática pedagógica de professores na contemporaneidade, é uma proposta atual, pertinente e necessária para compreender o processo de produção e de mobilização dos saberes docentes no processo de constituição da identidade do professor no percurso do tornar-se um bom profissional da docência.

A formação do docente exige reflexão sobre seus valores, saberes, e percepção do sentido do processo de escolarização presentes nas situações as quais os profissionais encontram em exercício, através de reflexão na ação. Nesse contexto, a proposta de formação de professores deve especificar o que deve ser “um bom professor” e quais ações pedagógicas dos formadores preparam o professor para atuar no âmbito escolar com um perfil e uma identidade profissional docente definida e construída continuamente nas situações didático-pedagógicas em desenvolvimento.

Compreendemos, então, que para a efetivação de um novo modelo formativo, os cursos de formação de professores precisam ser estruturados e organizados de acordo com as necessidades da prática pedagógica efetivada no contexto da sala de aula. Portanto, a compreensão da natureza da prática no contexto da formação de professor, possibilita investir na mudança e no desenvolvimento profissional, fundamentando a teorização da prática pedagógica.

Dessa forma, é preciso pensar os processos formativos do professor como um processo que especifica e atende às necessidades ideais dos profissionais que vivenciam a prática educativa e as problemáticas reais do ensino-aprendizagem escolar, visando uma apropriação sem reflexão dos modelos pré-estabelecidos de atualizações profissionais, isto é, oferecendo apenas um processo de aquisição de informações sem reflexão da ação.

Portanto, percebemos a necessidade de uma proposta de formação e da prática pedagógica docente, a partir de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e

sobre os saberes dos professores pelos próprios professores, no sentido de dar sentido ao seu saber e ao fazer docente, visando à construção permanente de uma identidade pessoal e profissional coletivamente, para a ressignificação da sua prática pedagógica, contribuindo com a qualidade do ensino escolar, partindo da mudança da práxis educativa desenvolvida na formação docente.

Para tornar-se, então, um professor competente e com uma identidade afirmadora de sua profissão, ele deve envolver-se de forma reflexiva, crítica e criativa da sua prática docente no processo de ensino-aprendizagem. E ser um profissional comprometido com uma prática pedagógica emergente que privilegia a investigação e a reflexão da atividade pedagógica, valorizando a troca de experiências com os pares, com os seus alunos e investindo no seu desenvolvimento profissional na carreira de professor.

Acreditamos, portanto, que este estudo pode contribuir com reflexões sobre a formação de professores, no contexto do ensino superior, que permeiam o ofício de professor, através das discussões acerca das contribuições dos conhecimentos teóricos da formação inicial e continuada, e seu reflexo no exercício da profissão. Podendo, ainda, suscitar interesse e um repensar do saber fazer docente e, quiçá, proposições de intervenções didático-pedagógicas para o desenvolvimento da prática pedagógica de forma reflexiva e consciente, para uma teorização da sua prática educativa, em busca do desenvolvimento e da construção de identidade profissional afirmadora do ser professor de profissão, visando à melhoria da formação e à atuação docente em busca da qualidade do trabalho docente na oferta de um ensino escolar de qualidade oferecido à comunidade.

## REFERÊNCIAS

BRITO, Antonia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. São Paulo: Autêntica, 2006.

BRZENZINSKI, Iria (Org.). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CANAU, Vera M. F. A Formação continuada de professores tendências atuais. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSCar, 1997, p. 139-152.

CUNHA, Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática**. 18. ed. Campinas: Papyrus Editora, 1989.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas. Unijuí: UNIJUÍ, 1998.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores:** saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In: **Organização e gestão da escola.** Teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 74-93.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **A Constituição da Identidade Docente:** desvelando significados do ser professor de didática. 2009. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os Professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Formando Professores Profissionais.** Quais estratégias? Quais Competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Educação AEC.** Universidade de São Paulo. n. 104, 1997. p. 44-60.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.