

Formação da identidade e conhecimento docente: o que revelam os clássicos?

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.8875>

Patricia Alves Godinho¹, Roberta Pasqualli²

Resumo: Essa revisão crítica de literatura tem como objetivo apresentar uma visão acerca da constituição e de quais saberes são fundantes para a atividade docente a partir de estudos como os de Nóvoa (2002; 2013), Saviani (1996), Tardif (2011), Shulman (2005), Gauthier *et al.* (2006), Pimenta e Anastasiou (2002), Freire (2019) entre outros. É uma pesquisa de natureza básica com abordagem qualitativa, classificada como exploratória e descritiva com procedimento técnico bibliográfico realizado através de pesquisa bibliográfica em livros e artigos. Traz à luz a discussão de que, na complexidade da prática docente, uma simples e didática definição não constitui uma receita na qual os elementos e conhecimentos essenciais para cada habilidade apresentada estão dados e basta ao professor aplicá-los na prática.

Palavras-chave: Prática docente. Saberes docentes. Autores clássicos.

Identity formation and teaching knowledge: what do the classics reveal?

Abstract: This critical literature review aims to present a vision about the constitution and which knowledge is fundamental for the teaching activity based on studies such as those by Nóvoa (2002; 2013), Saviani (1996), Tardif (2011), Shulman (2005), Gauthier *et al.* (2006), Pimenta e Anastasiou (2002), Freire (2019) among others. It is a research of a basic nature with a qualitative approach, classified as exploratory and descriptive with technical bibliographic procedure carried out through bibliographical research in books and articles. It brings to light the discussion that, in the complexity of teaching practice, a simple and didactic definition does not constitute a recipe in which the essential elements and knowledge for each skill presented are given and it is enough for the teacher to apply them in practice.

Keywords: Teaching practice. Teaching knowledge. Classic authors.

Introdução

A docência é uma profissão que se diferencia das demais profissões pelo seu grau de complexidade e desafio. Nóvoa (2002), ao pontuar aspectos inerentes aos dilemas da profissão docente na atualidade, traz elementos que demonstram tal complexidade, colocando que, ao contrário de outras atividades profissionais, a docência implica em participação dos estudantes, necessitando da cooperação ativa destes. Gauthier *et al.* (2006), acrescenta que se instala entre mestre e os estudantes um processo interativo onde os comportamentos de um provocam reações no outro e assim reciprocamente.

¹ UDESC <https://orcid.org/0000-0002-7102-1242>

² IFSC <https://orcid.org/0000-0001-8293-033X>

Nóvoa (2002) destaca, como outro destes aspectos, a dimensão emocional que interfere e está sempre presente no trabalho docente. Apresenta, ainda, como forma de entender a complexidade da docência, a sua relação com a sociedade, onde as expectativas depositadas sobre o professor conferem a ele grande responsabilidade na formação dos estudantes. No que diz respeito à relação do professor com a sociedade, Tardif (2011, p. 114) reflete que “exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino”, exigência percebida sobremaneira atualmente

Nesta direção, este ensaio teórico tem o objetivo de apresentar uma visão acerca da constituição e de quais saberes são fundantes para a atividade docente a partir de uma visão politécnica³ de educação com base no trabalho como princípio educativo.

O trabalho se estrutura, além desta introdução, em outras três seções: a primeira descreve os procedimentos metodológicos utilizados que, de forma geral teorizam a natureza, a classificação e os procedimentos técnicos da pesquisa. A segunda seção apresenta o referencial teórico com foco nos saberes necessários à docência. Para dar materialidade a este ensaio teórico privilegiou-se, nas leituras, os seguintes autores: Nóvoa (2002; 2013), Saviani (1996), Tardif (2011), Shulman (2005), Gauthier *et al.* (2006), Pimenta e Anastasiou (2002), Freire (2019) entre outros. Considera-se que tais autores fazem parte de um rol teórico privilegiado para o campo de estudo em tela. A terceira seção apresenta as considerações finais sobre o estudo e, na sequência, apresentam-se as referências.

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica com abordagem qualitativa. É classificada como exploratória e descritiva com procedimento técnico bibliográfico realizado por meio de pesquisa bibliográfica em livros e artigos.

Para Minayo (2001), o método qualitativo de pesquisa é entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história,

³Para Moura, Lima e Silva (2015, p. 1061) é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politécnia pode abarcar a ideia de formação humana integral. No que diz respeito à educação do corpo, esta deveria compensar os efeitos nocivos do trabalho à saúde que, sobretudo no sistema de máquinas, “agride o sistema nervoso ao máximo, reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual”. (Marx, 1996, p. 53).

do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais. Quanto aos seus objetivos, a opção metodológica foi pela pesquisa exploratória e descritiva que, para Gil (2008), busca apresentar a temática, com o objetivo de torná-la mais compreensível e, também, apresentar uma descrição mais detalhada de suas características.

Considerando a tipologia deste texto, dada pelos estudos do tipo ensaio teórico, Lakatos e Marconi (2010) afirmam que pesquisa bibliográfica é meio de formação que procura explicar estudos monográficos a partir de referências teóricas tornadas públicas, podendo ser publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, dentre outros meios de comunicação.

Desenvolvimento Teórico

Refletindo sobre o processo educativo e seus saberes, Saviani (1996) define tal processo como um fenômeno reconhecidamente complexo que se apresenta na sociedade atual como um universo muito heterogêneo tanto nas estruturas de organização e efetivação quanto no modo como seus agentes as traduzem. Pimenta e Anastasiou (2002), complementam tal definição ao caracterizarem docência e ensino:

a docência como uma atividade profissional que se situa em dado momento histórico, edificada pelas necessidades apresentadas pela sociedade em que está inserida e com base nos significados sociais que a ela são incorporados e, ensino como “fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos” que “é modificado pela ação e relação desses sujeitos que, por sua vez, são modificados por esses processos.” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p.189).

Na análise do processo de construção da identidade dos professores Nóvoa (2013) aponta para o que define como os “três AAA” que sustentam este processo. São eles: (a) adesão – voltada a princípios de valores, bem como a “um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens” (Nóvoa, 2013, p. 16); (b) ação – escolhas voltadas para a prática, o agir e a tomadas de decisão, são influenciadas por aquilo que foi vivido no foro profissional e pessoal e, (c) autoconsciência – processo de reflexão que o professor tem da sua própria ação e que o leva à tomada de decisão. Tal análise deixa evidente o processo dinâmico e contínuo que vai, ao longo da trajetória profissional e de vida, moldando a maneira de cada um fazer-se professor (Nóvoa, 2013).

Diante de uma profissão tão desafiadora, muitos estudos já consolidados se debruçam sobre a docência, seus saberes e características peculiares que contribuem para a constituição da identidade destes profissionais. Tais estudos acabam por delimitar os saberes e identidades docentes como um campo de pesquisa fundamental para estruturar políticas voltadas à formação inicial e continuada dos professores, bem como planos e projetos que envolvem o cotidiano educacional, incluindo as práticas vivenciadas dentro da sala de aula.

Dentre estes estudos destacam-se aqueles que, pautados de modo geral na área de ensino, buscam relacionar a efetivação do processo de aprendizagem às características da docência, trazendo à baila aquilo que pode ser definido como o ‘bom professor’, aquele que encaminha com competência o processo de aprendizagem dos estudantes.

Destas pesquisas, focadas nas especificidades da profissão docente, destaca-se inicialmente Shulman (2005) que, trabalhando em um amplo campo de pesquisa na área do ensino, buscou mapear as relações entre os saberes e a profissionalização docente por meio de inúmeras pesquisas com enfoques variados, mas que propunham sempre uma relação com o trabalho docente. Seus estudos realizam análises sobre percurso de formação dos professores até sua constituição como profissional (novatos e experientes) buscando identificar os conhecimentos necessários à docência e a importância do professor compreender o conteúdo da sua disciplina, refletindo sobre as formas de ensinar para que os estudantes consigam aprender. Tardif (2011), ao refletir sobre a relação dos saberes da profissão que, segundo ele, lhe dão uma prática erudita e os saberes gerais da sociedade na constituição da prática docente, lança luz àquilo que descreve como ‘professor ideal’:

Em suma um professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (Tardif, 2011, p. 39).

Com questionamentos sobre o que é conhecimento e o seu papel no ensino, o que seria o conhecimento base para o ensino e a suficiência e sustentabilidade deste conhecimento, Shulman (2005) busca desmistificar a ideia de que a prática do ensinar necessita “pouco mais que um estilo pessoal, habilidade para comunicar-se, certo conhecimento dos conteúdos e a aplicação dos resultados de investigação recente sobre ensino efetivo” (Shulman, 2005, p. 7).

No desenvolvimento de pesquisa sobre o repertório de conhecimentos relacionados ao ensino Gauthier *et al.* (2006) trazem uma reflexão semelhante ao evidenciar ideias pejorativas proferidas ao se tratar da profissão docente, afirmando que, para ser professor, basta conhecer o conteúdo ou ter talento ou ter bom senso ou seguir a intuição ou ter experiência, por fim, ter tão somente um conhecimento cultural elevado que, para os autores, se traduz na expressão: ‘Ofício sem Saberes’. A ideia de ‘Ofício sem Saberes’ constitui-se acompanhado da ideia de ‘Saberes sem Ofício’, em equívocos que, historicamente, se atrelaram ao ensino e que se configuram em obstáculos que precisam ser enfrentados na perspectiva de reconhecimento e formalização da tarefa de ensinar como um ‘Ofício feito de Saberes’. (Gauthier *et al.*, 2006).

Com base nestas pesquisas, Shulman (2005) aponta para sete categorias de conhecimentos que formam a base dos saberes necessários a uma boa atuação como docente, são elas: (a) conhecimento dos conteúdos – conhecimentos científicos das áreas específicas de cada disciplina que constituem a base do processo de ensino aprendizagem e devem ser ensinados aos alunos; (b) conhecimento pedagógico geral – estratégias de organização do trabalho docente; (c) conhecimento curricular – representa os materiais e programas que compõem a proposta curricular das instituições e redes educacionais; (d) conhecimento pedagógico dos conteúdos – junção dos conteúdos e as estratégias pedagógicas, representa a síntese de conteúdo e pedagogia na compreensão dos tópicos curriculares; (e) conhecimento sobre os alunos e suas características – adquirido do convívio e as observações dos estudantes; (f) conhecimento do contexto educacional – refere-se a todo o funcionamento da educação que vem dos sistemas e chega na escola e sala de aula, considerando a gestão, financiamento e organização da educação e, (g) conhecimento dos fins e propósitos da educação – conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos.

Dentre estas categorias, Shulman (2005), destaca o conhecimento pedagógico dos conteúdos como a categoria que, “com maior ou menor probabilidade permite distinguir entre a compreensão dos especialistas em determinada área do saber e a compreensão do pedagogo.” (Shulman, 2005, p. 11). Esta categoria também recebe destaque por parte do autor por ser capaz de definir os conhecimentos para o processo de ensino, representando o resultado da junção entre conteúdos e conhecimentos pedagógicos. Neste sentido Shulman (2005, p. 21) aponta que “a chave para distinguir o conhecimento base para o ensino está na intersecção da matéria e da didática”.

Outro aspecto relevante às pesquisas de Shulman (2005) é a definição das principais fontes que alimentam os conhecimentos da profissão docente. O autor aponta que tais fontes são: as instituições formadoras, os materiais e locais institucionalizados do processo pedagógico, a pesquisa educacional e o saber da prática.

Estudos desenvolvidos por Gauthier *et al.* (2006) trouxeram ao debate argumentos que apontavam a relação entre a profissionalização da docência e a legitimação e institucionalização do que o autor chama de ‘repertório de conhecimentos’ próprios do campo do ensino, estabelecendo a relevância dos saberes da ação pedagógica nos saberes profissionais dos professores e apontando estes como uma possível base para a constituição de uma teoria da Pedagogia.

Elencando categorias de saberes que compõe o campo de ação do professor, Gauthier *et al.* (2006) apresentam os seguintes saberes:

(a) saberes disciplinares – são concebidos como a matéria a ser ensinada que não estão relacionados à formação pedagógica. São saberes produzidos pelos cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento e adquiridos pelos professores nas universidades e, no ato de ensinar, extraem desses saberes aquilo que é importante ser ensinado. Do ponto de vista de Gauthier *et al.* (2006), o conhecer profundamente a matéria a ser ensinada, sua estrutura, sua construção histórica bem como os métodos, técnicas, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao ensino do conteúdo, faz a diferença quanto ao ser professor ou ser outro leigo que se especializa por interesse no assunto a ser ensinado;

(b) saberes curriculares – são referentes aos programas de ensino e formam o conjunto de conhecimentos que deverão ser ensinados. Programas de ensino formados de conhecimentos produzidos e legitimados socialmente que são selecionados e transformados em conteúdos escolares por instâncias administrativas superiores ou ainda por especialistas das várias áreas de conhecimento;

(c) saberes das Ciências da Educação – são saberes que se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento, organização escolar, referente também as aprendizagens e a didática, estes geralmente são os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada do professor. É um saber profissional específico, que não está diametralmente relacionado com a ação pedagógica, porém serve para dar sustentação a todos os membros de sua categoria socializados da mesma maneira;

(d) saberes da tradição pedagógica – são saberes pertencentes ao reservatório de saberes da profissão docente. Eles referem-se às representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, etc. construídas em etapas anteriores ao ingresso na formação inicial e na carreira. Este saber apesar das suas fragilidades, em muitas situações, serve de molde para o comportamento dos professores;

(e) saberes experienciais – são saberes que representam a própria experiência do docente e que, por sua vez, correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. Para Gauthier *et al.* (2006) esses saberes acabam dificultando o reconhecimento da docência como profissão, pois a experiência do professor apresenta-se como uma ação pessoal e, acima de tudo, privada que se resguarda à sala de aula e, (f) saberes da ação pedagógica ou repertório de saberes – são os saberes experienciais que foram testados e validados pelas pesquisas que são realizadas em sala de aula. Nesta direção os “julgamentos dos professores e os motivos, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores”, o que se constituem como saberes fundamentais à profissionalização do ensino. (Gauthier *et al.*, 2006, p. 33).

Na categoria dos saberes da ação pedagógica ancora-se a perspectiva de uma necessária testagem e validação dos saberes da experiência para que sejam legitimados profissional e socialmente. Gauthier *et al.* (2006) reconhecem, assim, o saber da experiência como um saber subjetivo e individual que possui elementos fundamentais para a consolidação da profissão docente, mas que, pelo seu caráter privado, exercido pelo professor na sua prática individual em sala de aula, precisa ser pesquisado e confirmado para que se torne um conhecimento reconhecido, podendo ser socializado como tal, sobretudo, nos processos de formação das novas gerações profissionais.

Na definição do que faz parte dos saberes da profissão docente, Tardif (2011) propõe sua classificação em: (a) os saberes docentes da formação profissional – que são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (ciências da educação e pedagogias); (b) os saberes disciplinares – que correspondem aos diversos campos do conhecimento; (c) os saberes curriculares – que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos dos programas escolares e, (d) os saberes experimentais brotam da experiência e por ela são validados.

Tardif (2011) buscando uma perspectiva que “procura situar o saber do professor na interface entre o individual e o social” (2011, p. 16), aponta para o que são, na sua

visão, os fios condutores dos saberes docentes, apresentando-os como sendo: (a) saber e trabalho; (b) diversidade do saber; (c) temporalidade do saber; (d) a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber; (e) saberes humanos a respeito de seres humanos e, (f) saberes e formação de professores.

Estes fios condutores trazem elementos de reflexão para pensar as múltiplas determinações da formação da identidade docente, que encontra no trabalho e no fazer cotidiano a fonte para um conhecimento rico que deve ser considerado em ponderações acerca de concepções arraigadas sobre suas formações, identidades e profissionalização. Nesta perspectiva Shulman (2005, p. 26) ao discorrer que “as aprendizagens e a socialização mais importantes só podem ocorrer no lugar do trabalho” centraliza e evidencia a importância do cotidiano do trabalho, do ‘chão’ das instituições, no processo de formação do professor e conseqüentemente da apropriação dos seus conhecimentos profissionais.

Retomando a ideia da definição dos saberes fundamentais à profissão docente, Saviani (1996), faz um exercício de categorizar os saberes que compõe o processo educativo como sendo: (a) saberes específicos – relacionados às disciplinas e os conhecimentos socialmente produzidos; (b) saberes pedagógicos – que são os produzidos pelas ciências da educação e decodificados como teorias educacionais; (c) saber didático-curricular – que refere-se à forma de organização da prática educativa considerando a relação professor-estudante (domínio do saber-fazer); (d) saber atitudinal – trata do domínio de comportamentos e vivências coerentes ao processo educativo, (e) saber crítico-contextual – definido pela consciência das condições sócio-históricas que direcionam a educação.

Com relação aos saberes apontados por Saviani (1996) destacam-se os saberes atitudinais e os crítico-contextual por serem categorias que colocam em evidência elementos que se apresentam diluídos nos estudos dos demais autores, em categorias mais amplas. No caso da categoria crítico-contextual pode-se aproximá-la dos estudos de Freire (2019) que, por meio de reflexão sobre a prática educativa que favoreça a autonomia dos educandos, promove a discussão acerca dos saberes fundamentais aos docentes para que esta se consolide. Ao apontar estes saberes Freire (2019), entre outras reflexões, coloca a necessidade dos educadores refletirem sobre a apreensão curiosa e crítica da realidade e evidenciando o necessário compromisso do educador em posicionar-se sobre a mesma.

Pimenta (2005), em pesquisa realizada com professores em processo de formação inicial aponta para três categorias: os saberes da experiência, do conhecimento e pedagógico que, para esta autora, configuram e constituem a identidade docente.

O saber da experiência é o saber que em um primeiro momento está ligado à memória das coisas vividas, do período escolar como estudante, lembranças dos professores que marcaram este período e suas práticas e outras que compõem o repertório social acumulado ao longo da trajetória de vida. Nas palavras de Pimenta (2005, p. 20):

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores [...] (Pimenta, 2005, p. 20).

A partir da docência este saber vai se construindo com base no cotidiano dos espaços de atuação como professor e que perpassam as relações estabelecidas entre seus pares, mudanças na profissão, valorização, trabalho em escolas precárias, dificuldades enfrentadas em sala de aula entre outras situações constitutivas da prática docente.

A experiência vivenciada pelo professor no espaço da escola coloca-se como um repositório de saberes privilegiados para promover a sua identidade profissional e aprimorar sua prática e é, então, “no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual esse está inserido” (Azzi, 2005, p. 40).

Pimenta (2005) define que o saber do conhecimento é o saber específico das áreas do conhecimento das disciplinas de atuação como docentes, conhecimentos históricos, matemáticos, linguísticos e demais áreas, incluindo as suas relações com o mundo e as vivências e dilemas contemporâneos.

O saber pedagógico é o saber da prática educacional que deve ser construído a partir das necessidades pedagógicas postas pela realidade e as contribuições de áreas ligadas ao ensino, tais como, psicologia educacional e sociologia da educação. Diretamente ligado à didática, em algumas situações este saber confunde-se com esta, provocando a ideia de ‘receita’ para o saber ensinar. Azzi (2005) complementa que:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (Azzi, 2005, p. 43).

Romanowski (2010, p. 18) ressalta que “o processo de constituição da identidade profissional é de desenvolvimento permanente, coletivo e individual, no confronto do

velho com o novo, frente aos desafios de cada momento sócio-histórico”, colaborando com a ideia deste coletivo e configurando, nas palavras da referida autora, um ‘*status social*’ da profissão.

Dando enfoque maior à percepção do professor como sujeito político, Freire (2019) aponta para saberes necessários à prática educativa que trazem ao debate dos saberes docentes elementos que levam a percepção da ação do professor como um instrumento fundamental na formação humana dos sujeitos dentro de uma perspectiva de mudança de valores éticos, sociais e a construção de uma sociedade mais igualitária. Sendo assim Freire (2019) nos afirma que:

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquele e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar. (Freire, 2019, p. 18).

Ao trazer ao debate ideias como a relação intrínseca da docência com a discência, o ensinar como um uma experiência que extrapola a mera transmissão de conhecimento e explicitar o ato de ensinar como uma especificidade humana, leva o professor à percepção de detalhes incutidos no seu trabalho que podem fazer a diferença na formação plena do estudante e na sua emancipação enquanto cidadão que deve ser conduzido à ter consciência crítica da sua realidade para poder, se necessário, lutar para transformá-la.

Quando apresenta a intrínseca relação da docência com a discência aponta para o respeito aos estudantes e seus saberes, ao exercício da aceitação das diferenças e militância constante contra qualquer forma de discriminação. Aponta também para o conhecimento da realidade dos estudantes como ponto fundamental para a prática educativa sendo, por meio dela, que o professor pode tornar significativos os conhecimentos científicos a serem ensinados pois, ao incorporá-los no debate sobre aquilo que é problema real da vida destes, abre a possibilidade de apreensão significativa e dotada de sentido desses conhecimentos pelo educando.

Ao trazer o ensinar como um uma experiência que extrapola a mera transmissão de conhecimento Freire (2019) alerta os professores sobre seu inacabamento, sobre a necessidade de coerência da sua teoria com a sua prática e explicita que o esforço de superar a ideia de processo educativo como transmissão de conhecimento é ‘pensar certo’ e que isto “é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante

dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos”. (Freire, 2005, p. 49).

Traz a ideia de que aquele que ensina sempre tem algo a aprender e aquele que aprende sempre tem algo a ensinar e, é na abertura para as trocas que a educação se faz viva, alegre e movida de esperança. Sobre alegria e esperança na prática educativa Freire (2019) ainda coloca que: Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (Freire, 2005, p. 70).

Ao explicitar o ato de ensinar como uma especificidade humana e como tal, uma forma de intervenção no mundo, Freire (2019, p. 62), aponta que tal intervenção não está somente ligada a transmissão do conhecimento representado pelos conteúdos que são “bem ou mal ensinados e/ou aprendidos”, mas também implica na reprodução e ruptura com a ideologia das classes dominantes. Em um movimento histórico de manutenção e também de revelação da realidade que geram sucessivas e progressivas tentativas de superação da mesma, indicando, neste sentido, que nenhum comportamento humano é neutro, tampouco o ato educativo, levando o professor a pensar sobre a sua prática e a quem ela está favorecendo.

Dentro desse contexto Freire (2019) reclama à docência a apreensão de saberes que o ligam diretamente a questões éticas e política, de tomada de consciência e posição diante da realidade imediata, os saberes essenciais ao professor são explicitamente propostos como: rigorosidade metódica; prática da pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade, bom-senso, alegria e esperança; preocupação com a ética e a estética na sua ação; ser o exemplo daquilo que professa; saber lidar e trabalhar com a diversidade, o risco e o novo; saber escutar e querer bem aos educandos. Estes saberes, apontados aqui de forma objetiva, são trazidos pelo autor promovendo uma profunda reflexão sobre a prática educativa e a responsabilidade do educador na promoção de uma educação que favoreça a emancipação humana e a capacidade de transformação de realidades sociais desiguais.

A partir das contribuições trazidas sobre os saberes considerados, pelos autores até agora apresentados, como constitutivos da profissão docente, pode-se perceber de forma contundente que a prática é um elemento fundamental para a eleição dos saberes inerentes à profissão docente e que é por meio da sua problematização que é possível o constante aprimoramento destes saberes.

Considerações Finais

Na complexidade da prática docente, uma simples e didática definição não constitui uma ‘receita’ na qual os elementos e conhecimentos essenciais para cada habilidade apresentada estão dados e basta ao professor aplicá-los na prática. Pelo contrário, cada elemento apresentado transforma-se em uma teia de múltiplas variáveis que promovem dinâmicas de articulação entre a prática e os saberes constituintes da identidade docente.

Na formação do ‘ser docente’ esses saberes se interligam e complementam um ao outro na prática pedagógica, articulando-se à realidade e todas as relações estabelecidas ao longo da atuação como professor e contribuindo para a formação de uma identidade profissional que, apesar de ser própria, está ligada a um coletivo de trabalhadores que compõe uma categoria e que desenvolvem conhecimentos próprios da profissão.

Sendo assim, a partir desde apanhado teórico acerca dos saberes fundamentais para a docência, considera-se importante que estudos com base empírica sejam aplicados com professores e estudantes dos diferentes níveis de educação para que se compreenda a materialização prática desses saberes.

Referências

- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 2008.
- GAUTHIER, Clemont; MARTINEAU, Stéphane ; DESBIENS, Jean-Francois; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma Teoria da Pedagogia**. Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. 2. ed - Ijuí-RS: Editora UNIJUI, 2006.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MOURA, Dante Henrique; LIMA, Domingo Leite; SILVA, Monica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições

históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2015, v. 20, n. 63, 2015.

NÓVOA, António Sampaio. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António Sampaio. Professores e as Histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António Sampaio (Org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed - São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Lea da Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Profissão de professor. *In*: **Formação e profissionalização docente**. Editora IBPEX, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador. IV** Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro – SP, 1996.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículo y formación del profesorado**, 9, 2, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Submissão: 01/03/2023. Aprovação: 07/04/2024. Publicação: 20/08/2024.