



Recebido: 03/12/2024 | Revisado: 17/01/2025 | Aceito: 30/01/2025 | Publicado: 05/04/2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

DOI: 10.31416/rsdv.v13i1.1181

Formação docente e saberes necessários à prática do pedagogo: análise de artigos acadêmicos

Teacher training and knowledge necessary to the practice of the pedagogue: analysis of academic articles

LIMA, Francisca Neuzimar Araújo de. Especialista em Psicopedagogia Escolar

Universidade de Pernambuco *campus* Petrolina - PE - Rodovia BR 203 km 2 s/n, Vila Eduardo, Petrolina - PE, Brasil. CEP: 56.328-900 / Telefone: (87) 99120-6433 / E-mail: francicaneuzimar@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4018-0782>

RODRIGUES, Deusimária Santana. Especialista em Psicopedagogia Escolar

Universidade de Pernambuco *campus* Petrolina - PE - Rodovia BR 203 km 2 s/n, Vila Eduardo, Petrolina - PE, Brasil. CEP: 56.328-900 / Telefone: (87) 98141-0359 / E-mail: deusimariasantana258@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5395-7482>

SILVA, Genilda Maria da. Mestra em Educação

Universidade de Pernambuco *campus* Petrolina - PE - Rodovia BR 203 km 2 s/n, Vila Eduardo, Petrolina - PE, Brasil. CEP: 56.328-900 / Telefone: (87) 98802-5633/ E-mail: genilda.msilva@upe.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6764-9280>

CARVALHO, Odair França de. Doutor em Educação

Universidade de Pernambuco *campus* Petrolina - PE - Rodovia BR 203 km 2 s/n, Vila Eduardo, Petrolina - PE, Brasil. CEP: 56.328-900 / (81) 98998-2727 / E-mail: odair.carvalho@upe.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4864-4510>

RESUMO

A formação inicial do docente pedagogo é um tema complexo que reverbera o *quefazer* pedagógico desse profissional. Esse debate torna-se ainda mais abstruso, quando agregamos a ele, a reflexão sobre os saberes docentes, indispensáveis à sua prática educativa. Sendo assim, objetivamos analisar, nas produções de artigos acadêmicos quais saberes docentes são construídos durante o processo formativo do pedagogo. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, na base de dados do *Google Acadêmico*, aportada em Freire (2021), Tardif (2012) e Silva e Carvalho (2021a). Os dados nos revelam que as Universidades ainda encontram algumas dificuldades em articular teoria e prática, durante a formação inicial do pedagogo, assim como apontam, que mesmo diante dessa problemática, os saberes experienciais do currículo, da ação crítica, reflexiva e pedagógica, indispensáveis no seu *quefazer* docente, estão sendo (re)construídos/refletidos pelos egressos da pesquisa e da discussão bibliográfica analisada. Por fim, enfatizamos ser indispensável, na formação do pedagogo o despertar da consciência crítico-reflexiva, pois não enxergamos outra maneira de (re)pensar a formação inicial sem que haja esse enfoque na conscientização do ser que aprende com vistas à humanização do ser que ensina.

Palavras-chave: Ação reflexiva, formação do pedagogo, saberes docentes.

ABSTRACT

The initial training of the teacher pedagogue is a complex topic that reverberates in the pedagogical work of this professional. This debate becomes even more abstruse when we add to it the reflection on teaching knowledge, essential to their educational practice. Therefore, we aim to analyze, in the



production of academic articles, which teaching knowledge is constructed during the pedagogue's training process. To this end, we carried out a bibliographical research with a qualitative approach, in the Google Scholar database, supported by Freire (2021), Tardif (2012) and XXX (2021a). The data reveal to us that Universities still encounter some difficulties in articulating theory and practice, during the initial training of the pedagogue, as well as pointing out that, even in the face of this problem, the experiential knowledge of the curriculum, critical, reflective and pedagogical action, essential in their teaching activities, are being (re)constructed/reflected by graduate of the research and bibliographic discussion analyzed. Finally, we emphasize that the awakening of critical-reflective awareness is essential in the training of pedagogues, as we do not see any other way of (re)thinking initial training without this focus on the awareness of the being who learns with a view to the humanization of the being who teaches.

Keywords: Reflective action, pedagogue training, teaching knowledge.

Recortes introdutórios

O papel da educação, como já dizia Paulo Freire, vai muito além do simples fato de treinar o aluno para a vida e/ou para a sociedade. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (2020) nos alerta que o interesse principal da escola deve ser o de ensinar ao estudante a ler o mundo. Essa leitura de mundo configura-se como algo muito maior, que simplesmente aprender os conteúdos para ser ou não aprovado, mas para que o sujeito se torne consciente sobre o apreendido. A prática de educação conteudista, denominada pelo autor como educação bancária, está cada vez mais em declínio nos meios educacionais. Pensamos ser, inclusive, um dos maiores consensos entre educadores de todo país, que a educação evolua, para firmar-se como uma prática significativa, reflexiva e contextualizada com a realidade social dos alunos.

Essa reflexão freiriana dialoga com o que Santomé (1998) destaca a respeito da necessidade de a escola deixar de adotar a postura de fábrica de conhecimentos para assumir o compromisso com a formação cidadã/holística do ser aprendente. Esse autor incita aos professores, de todas as áreas do conhecimento, e a nós, pedagogos futuros e atuais, a encararmos a educação e a escola como a possibilidade de contribuir para a transformação social-política-econômica-ética-educacional de todos os que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

Essas ideias de Freire (2020) e de Santomé (1998) são corroboradas por Silva e Carvalho (2021a) quando conclamam a urgência de a educação escolar romper com as ideologias neopolíticas, neoliberais e neocapitalistas de ensino homogeneizador e alienante. É imprescindível que a educação contribua para a formação humana, ontológica de todos, vislumbrando que esses sujeitos se humanizem, *a priori*, para, *a posteriori*, serem capazes de contribuir para a humanização do outrem (Freire, 2020).

Pensando nisso, colocamo-nos a refletir sobre a formação do pedagogo, por meio de respostas às questões basilares que nos mobilizaram: como está acontecendo, hoje, o processo de aquisição dos saberes necessários à prática docente do futuro educador? Será que, de fato, os saberes adquiridos durante o itinerário formativo são suficientes para abarcar todas as especificidades dos estudantes? Para respondermos a esses questionamentos traçamos como objetivo analisar nas produções de artigos acadêmicos quais saberes docentes são construídos durante o processo formativo do pedagogo.

Sabemos que a formação inicial por si só, não seria capaz de produzir um profissional totalmente capacitado, com todos os saberes constituídos, até porque como afirma Freire (2020, p. 57), a função do professor é “[...] estar no mundo, com o mundo e com os outros”. Nesse sentido, consideramos imprescindível para o futuro



pedagogo, construir a sua jornada formativa respaldada por um leque de saberes que assegurem a sua prática e as suas ações, pois como certifica Tardif (2012, p. 288), “[...] a formação inicial visa a habituar os alunos - os futuros professores - à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’”.

Assim sendo, enfatizamos que a escolha desse tema se deu a partir da inquietação a respeito de entendermos quais são os saberes docentes que os pedagogos precisam construir em seu itinerário formativo e como esses saberes docentes podem favorecer ao desenvolvimento de uma ação pedagógica, de fato, crítico-reflexiva. Essa curiosidade surgiu logo no início da graduação, quando estudamos três disciplinas, em particular: Prática Pedagógica II, Filosofia da Educação e Didática, as quais nos provocaram a pensar e a ser profissionais comprometidos com a formação humana do ser aprendente.

Dessa forma, entendemos que este estudo possibilita a todos os que ingressarem no curso de Pedagogia conhecer antecipadamente os saberes que deverão construir durante sua trajetória acadêmica, de modo a prepararem-se física, mental e emocionalmente para a docência e para o desenvolvimento de um *quefazer* libertador, emancipador e significativo na Educação Básica e nos espaços não escolares.

Ademais, permite aos docentes formadores do curso de Pedagogia, planejarem suas aulas de forma reflexiva, de modo que nessa ação, a mediação dos conteúdos teórico-epistemológicos ocorra por meio da articulação entre a prática exercida na docência.

Para tanto, este estudo é resultado de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, realizada no *Google Acadêmico*, a partir dos descritores: formação do pedagogo E saberes docentes, a qual se aporta em Freire (2021) que defende a necessidade de uma formação subsidiada pela reflexão-crítica. Em Tardif (2012), por nos convidar a construir saberes docentes de forma abrangente e em Silva e Carvalho (2021a), que assim como Freire (2021), nos impulsionam à ruptura de ideologias educacionais subsidiadas por ações homogeneizadas.

Diante disso, organizamos as reflexões aqui presentes em cinco seções. Na primeira, discutimos sobre os caminhos percorridos durante a formação inicial do pedagogo. Na segunda, destacamos algumas das expectativas e das realidades vivenciadas pelo pedagogo durante seu interim de formação. Na terceira, dialogamos sobre quais saberes docentes são constituídos durante o itinerário formativo desse profissional da educação. Na quarta, apresentamos os caminhos metodológicos trilhados durante a realização da pesquisa. Na quinta, refletimos sobre os resultados dos dados coletados.

Formação docente: diálogo essencial a um *quefazer* emancipatório

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto (Freire, 2021, p. 42).

Essa afirmação freiriana nos convida a refletir sobre o papel dos futuros pedagogos, visto esclarecer que a missão desse profissional é muito maior que a mera, e fria, transmissão de conteúdo, pois na docência não se lida com máquinas



que, atuam no modo automático, mas sim, forma pessoas para atuarem nos diversos espaços (escolares e não escolares) existentes na sociedade, por isso compete-nos alertar sobre a necessidade de entender que essas pessoas serão formadas para a vida. E é, por isso que a missão do pedagogo deve ser assumida em todas as suas nuances/singularidades/especificidades e, sobretudo, em suas complexidades, não perdendo de vista que o objetivo primordial desse *quefazer* deverá ser sempre a formação integral do aprendiz.

Assim, ao formar o aluno para assumir-se como sujeito ativo no processo e assumir-se como ser crítico, histórico e criativo, como defende Freire (2021) propiciará a ele uma educação libertadora, crítica, reflexiva e emancipadora, como contribuirá para a formação holística desse sujeito, de modo que seja capaz, não só de assimilar o conteúdo para ser ou não aprovado, mas, para que após passar pelo processo educativo, seja capaz de entender verdadeiramente seu contexto social e político, constituindo-se assim, um agente de transformação da sua comunidade. Esse raciocínio dialoga com o pensamento de Silva e Carvalho (2021a, p. 6) quando afirmam que

[...] é urgente, entendermos que a educação consiste em um processo, o qual vislumbra a conscientização e a formação holística do ser, por isso faz-se indispensável a ruptura com a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem contempla-se da encheção 'vazia de conteúdos', os quais contribuirão para que o sujeito da aprendizagem seja visto e compreendido apenas como depósito de informações, de conteúdos úteis ao desenvolvimento de um mercado neoliberal.

E não é de hoje que é enfatizada, na formação docente, a importância de romper com as formas de ensino mecânico. No entanto, inúmeros pensadores já nos alertaram para o perigo de uma educação como esta. Para Freire (2021, p. 67)

[...] a memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.

Nessa perspectiva e corroborando com o pensamento do autor, cremos ser imprescindível despertar no educando o prazer por construir seu próprio conhecimento, instigando-o a questionar e questionar-se, a pesquisar, a refletir e a (re)pensar até atingir as respostas necessárias às suas indagações, *a priori*, e/ou às futuras interrogações, que certamente surgirão com o avanço das reflexões iniciais. Frente a isso, entendemos, pois, que o papel do professor é mediar as descobertas, a partir do processo de ensino-aprendizagem, para favorecer o protagonismo do aluno.

Assim sendo, destacamos ser indispensável que os futuros e os atuais pedagogos busquem construir bases sólidas para um exercício docente que, de fato, seja libertador. Para isso, destacamos ser relevante uma formação inicial docente constituída por saberes bem consolidados, os quais potencializarão que essa prática educativa possa despertar o ser aprendiz para a curiosidade e para a criticidade, vislumbrando a ruptura da mansidão/passividade de outrora.

Defendemos ainda que, por meio da formação docente subsidiada de ações crítico-reflexivas e emancipadoras, contribui-se para o desenvolvimento holístico e ontológico tanto do ser que ensina, quanto daquele que aprende. Na visão de



Anastasiou e Alves (2015), esse processo, consiste no ato de ensinar, de aprender e de apreender o conhecimento. Para esses autores esta ação é denominada de ensinagem. Na ensinagem rompe-se com a ideia de transmissão e de absorção do conhecimento, em vistas do desenvolvimento de uma ação social abstrusa e consciente no exercício educativo.

Para Shön (1997), o processo de ensino-aprendizagem perpassa por uma lógica sob a qual o professor/pedagogo coloca-se como agente de reflexão, que desenvolve o conhecimento sobre sua ação e reflete sobre essa ação, visando com isso apreender as singularidades em torno de seus alunos. Para esse autor, quando o professor atua como mediador reflexivo, ele consegue voltar-se para o aluno individualmente e entender as nuances que coexistem em suas aprendizagens e ou não aprendizagens.

Nesse aspecto, salientamos, que tornar-se e afirmar-se professor/pedagogo requer compreensão e respeito das inúmeras atribuições que esse profissional precisa desenvolver no seu *quefazer* docente, porque não basta apenas ter competências e habilidades para realizar ações burocráticas e/ou padronizadas, conforme pressupõe o sistema de ensino do Brasil, é imprescindível ter conhecimentos, saberes múltiplos e ser reflexivo-crítico-politizado-humanizado.

Esse ponto de vista dialoga com o pensamento de Freire (1991, p. 58) quando revela que “[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. É com essa convicção que destacamos que, ao escolher à docência, é preciso entender que se trilhará um caminho reverberado por inusitadas complexidades.

Concordamos com Freire (1991) que ninguém se torna professor de uma hora para outra, pois o processo formativo desse profissional é constituído por uma multiplicidade de saberes, de conhecimentos, de reflexões, de competências e de habilidades, que precisam ser apreendidos, refletidos e transformados no dia a dia do exercício pedagógico. Ainda com base nas ideias de Freire (1991), ousamos afirmar que a formação docente é um processo contínuo de aquisição de conhecimento, de reflexão e de resignificação da prática educativa. Esse processo exige que o atual e o futuro professor assuma um compromisso concreto com a construção da sua identidade docente.

É importante destacarmos, ainda, que ao escolher a educação, é necessário entender as singularidades que a concernem, pois não é interessante o sujeito assumir esse trabalho, simplesmente por falta de “algo melhor para fazer” como costumamos ouvir, ou por não ter sido aprovado em outro curso que garanta maiores rendimentos financeiros, ou até mesmo pelo fato de acreditar que aprender/apreender a profissão docente configura-se de uma ação simplista e/ou mais fácil do que qualquer outra.

Nesse sentido, ressaltamos que o processo formativo do professor é revestido por inusitadas incertezas, desafios, aprendizagens, resignificações diárias, pois ao torna-se e firmar-se professor requer compromisso com uma educação transformadora, a qual vislumbra a formação humana e holística do sujeito. É a partir desse ato tão complexo e ao mesmo tempo tão prazeroso que o profissional da docência potencializa a formação omnilateral do sujeito. Frigotto, Dickmann e Pertuzatti (2017) elencam que a formação omnilateral do ser aprendente, potencializa-o a constituir-se como sujeito crítico-consciente-ativo em todos os aspectos.

Defendemos assim, que a educação só fará sentido, se contemplar essa



premissa, por isso afirmamos que ser professor pressupõe um movimento constante de reflexão sobre a ação desenvolvida como destaca Freire (1991), em vistas dessa formação omnilateral (Frigotto; Dickmann; Pertuzatti, 2017).

Sendo assim, destacamos, que apesar de entendermos que em todo processo formativo, há lacunas, afirmamos ser indispensável que durante a formação docente haja provocações, capazes de impulsionarem esse profissional à busca pela mudança, pela emancipação social-política-econômica-educacional, pela transformação do ser em seus múltiplos aspectos e pela construção holística e ontológica de si e do ser aprendente.

O curso de Pedagogia: expectativas e realidades

Sabemos que o processo de formação do pedagogo é constituído por uma multiplicidade de saberes e uma diversidade de atribuições, haja vista a complexidade dos campos de atuação desse profissional, que [...] pode atuar em instituições escolares e não-escolares. [...] os campos de atuação do egresso de Pedagogia são: no espaço escolar, onde ele trabalha como professor polivalente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas no Ensino Médio (Sociologia e Filosofia), na gestão e na coordenação escolar e, em instituições não-escolares atuando em: prisões, no desenvolvimento de projetos para empresas, hospitais, organizações socioeducativas, entre outras (Silva; Carvalho, 2021b, p. 8-9).

Partimos dessa afirmativa dos autores para elencarmos o quão complexo é ser professor, é ser pedagogo, é lidar com a educação e com as singularidades que coexistem os espaços educacionais. Libâneo JC (2017) revela-nos que ser professor requer assumir compromisso com as atribuições que esse sujeito desenvolve no seu exercício como: planejar aulas, ensinar para que o aluno entenda e apreenda o objeto de conhecimento, (re)orientar as atividades sugeridas, ter conhecimento teórico-epistemológico sobre o conteúdo ensinado, atuar de forma reflexiva, afetiva, avaliar, ressignificar seus *quefazeres*, entre tantas outras ações.

Entendemos que o curso de Pedagogia é responsável pela formação do profissional da docência como destacado por Silva e Carvalho (2021b). Entretanto, é necessário um questionamento: esse curso consegue, de fato, garantir que o processo formativo do seu egresso se consolide com qualidade e de forma significativa?

Quando o estudante de Pedagogia chega à Universidade, traz consigo inúmeras expectativas, cria-se aspirações no decorrer dos primeiros períodos do curso. Encanta-se com as teorias dos pensadores que permeiam as bases dos períodos iniciais. Entretanto, esse contexto forma no futuro pedagogo ilusões sobre sua futura atuação na área, pois horizontes são vislumbrados, de que, ao final do curso poderá se tornar uma espécie de super-herói. Afinal “[...] formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...]” (Libâneo JB, 2001, p. 13).

Nessa perspectiva e buscando viabilizar o entendimento e a compreensão do estudante sobre seu papel enquanto futuro educador e prepará-lo para o campo de atuação que o espera após a formação, é que se chega aos estágios supervisionados, momento de grande importância para o futuro professor/pedagogo, pois é aí que ele tem os primeiros contatos com o chão da sala de aula, da escola e dos espaços não escolares. E normalmente, a partir dessa vivência/experiência pode acontecer um choque entre as idealizações romantizadas, de uma prática docente reflexiva e



liberadora, com a realidade de uma educação que é marcada pela urgência e pela busca imediatista por resultados.

Nesse momento, é comum que o graduando de Pedagogia se depare com professores e alunos desgastados e em um ritmo frenético de conteúdos e avaliações. Até na Educação Infantil, quando para a ludicidade e as brincadeiras, são dadas tanta ênfase nas teorias estudadas, estas são frequentemente substituídas pela urgência em pôr a criança para ler e escrever o quanto antes, desconsiderando o processo de ludicidade, tão relevante para o desenvolvimento efetivo/significativo do ser.

Então, em meio a esse paradoxo entre teoria e realidade, o estudante de Pedagogia por vezes pode sentir-se decepcionado com a profissão escolhida, com a formação e até mesmo com o próprio curso. É uma sensação bem parecida com o que diz a letra da música “Ideologia” de Cazuza (1988) “[...] e as ilusões estão todas perdidas, os meus sonhos foram todos vendidos tão baratos, que eu nem acredito. Ah! Eu nem acredito [...], pois aquele garoto que ia mudar o mundo assiste tudo em cima do muro [...]”.

Então, em meio a todo esse desencantamento e frustração com a realidade vivenciada/experenciada é que o futuro pedagogo percebe que é preciso (re)descobrir e (res)significar, não só suas idealizações acerca do curso, como também todas as expectativas criadas sobre a suas futuras práticas pedagógicas, pois ao ter contato com a parte real da Pedagogia, a sala de aula, suas nuances e especificidades, o graduando entende que na educação não existem soluções mágicas trazidas por super-heróis.

Apreende, também, que nesse contexto existem professores humanos sem superpoderes, atuando dentro das possibilidades que lhes são apresentadas, sob as quais, muitas vezes são oprimidos pelo sistema que insiste em menosprezar sua importância dentro da sociedade, mas ainda assim, conseguem realizar seu trabalho da melhor maneira, dadas as suas possibilidades, com muito amor e dedicação. E é aí que o graduando percebe a grandeza da educação, pois mesmo enfrentando muitas barreiras, o SER professor não desiste de acreditar no seu real poder, porque sabe que é preciso ter “[...] fé na vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Freire, 2020, p. 93-94).

Percebemos então, que para realizar uma prática docente que, de fato, seja emancipadora, é indispensável que a teoria trabalhada durante o curso seja totalmente contextualizada e alinhada com a realidade do campo de atuação. Concordamos quando Shön (1997) afirma que existe uma epistemologia para além dos muros da Universidade, sob a qual o aluno da Educação Básica está imergido, por isso é imprescindível que os cursos de formação de professores, e em especial, o curso de Pedagogia, se atentem para essa realidade, visando com isso estreitar o distanciamento entre conhecimentos ensinados, realidade da Educação Básica e do sistema educacional que a controla e a manipula e as especificidades dos espaços não escolares.

Diante dessa afirmativa, defendemos ser imprescindível que a formação inicial do pedagogo deixe claro, desde o início, o quão complexo e desafiador é fazer educação no Brasil, país subordinado às políticas neoliberais e neocapitalistas, que vislumbram somente a formação da mão de obra barata e desconsidera a formação integral do sujeito (Silva; Carvalho, 2021a). Em contrapartida a essa perspectiva de ensino padronizado, Freire (2018, p. 15 - grifo nosso) conclama a necessidade de a formação docente contemplar

a conscientização *que* é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais



conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual.

Esse ponto de vista do autor permite-nos afirmar que a formação docente deve ser pensada sempre com vistas a essa conscientização, para que não haja situações em que os conhecimentos teóricos, mediados nos períodos iniciais dos cursos de licenciaturas contribuam para o distanciamento entre a realidade.

Por isso é que destacamos ser imperativo salientar a relevância de que desde os primeiros períodos do curso, o estudante de Pedagogia realize reflexões subsidiadas por atividades de campo, as quais fomentem a construção de um conhecimento integrado entre teoria e prática, pois “[..] quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (Freire, 2018, p. 16).

Saberes docentes e o tornar-se pedagogo: reflexões necessárias

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. ‘Não sou esperançoso’, disse certa vez por pura teimosia, mas por exigência ontológica (Freire, 2021, p. 57).

Refletindo sobre este pensamento de Freire (2021) inferimos que, na busca pela essência dos saberes docentes, cabe-nos conscientizar de que somos inacabados, bem como compreender que jamais conseguiremos alcançar a plenitude do conhecimento. Sendo, pois preciso caminhar por percursos que nos levem cada vez mais a vislumbrar uma metodologia significativa e inovadora de ensino. Não podemos nos contentar com o engessamento da prática pedagógica, conforme elencamos anteriormente, é imprescindível investirmos em uma *práxis* reflexiva e ressignificada.

É evidente, que, quanto mais os pedagogos se aprofundam na busca pelos saberes que devem ser construídos durante o itinerário formativo, mais perto chegar-se-ão de garantir a aquisição plena desses saberes, e dessa forma, se tornarem profissionais mais humanizados e consciente-critico-reflexivos capazes de mediar uma educação libertadora. Para Cunha (2007, p. 34) é necessário entendermos

[...] que o professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o ‘saber profissional’ que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência.

Concordamos com esse pensamento, pois entendemos que o professor não tem



como determinar um saber específico que contemple a amplitude da sua prática. Compreendemos também, que essa prática é revestida pela junção de vários saberes, como bem menciona o autor. Nessa mesma lógica, Tardif (2012, p. 54), esclarece que o saber que o professor deve adquirir é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Conforme essa afirmação, defendemos que o investimento na formação profissional para o exercício consciente da docência favorece a construção de uma educação, de fato, crítica, reflexiva e emancipadora. Esse pensamento coaduna com o que Silva e Carvalho (2020, p. 11) refletem,

[...] nesse sentido, enfatizamos a necessidade de pensarmos a educação enquanto proposta que potencializa a reflexão, a conscientização e a humanização dos sujeitos, pois quando a educação, ou o processo formativo de pedagogos assume sua função social, conseqüentemente, garante ao sujeito constituir-se enquanto ser, enquanto pessoa, para poder se posicionar de forma crítica, segura e autônoma no contexto social em que está inserido.

Podemos então, intuir que o caminho para a formação holística que tanto buscamos e defendemos ser indispensável para os alunos, passa necessariamente pela formação do profissional que irá educá-lo, pois uma preparação adequada contribuirá para a reflexão sobre os saberes docentes essenciais à prática pedagógica consciente. E, para assumir-se como docente crítico-reflexivo-emancipador o pedagogo precisa entender a importância do papel social que assumirá a partir do exercício da sua função para construir bases consistentes para este exercício.

Dito isso, destacamos aqui saberes que, em nossa visão devem, necessariamente, ser constituídos durante esse processo inicial de formação do pedagogo. Sob a ótica de Tardif (2012), há quatro tipos de saberes que são indispensáveis à prática docente: os saberes da formação profissional (aqueles adquiridos nas instituições de ensino), os saberes disciplinares (aqueles adquiridos mediante o estudo das diversas disciplinas e das diversas áreas do conhecimento), os saberes curriculares (que estão relacionados à forma como as instituições de ensino organizam os conhecimentos de acordo com suas malhas curriculares) e os saberes experienciais (os quais são desenvolvidos no cotidiano dos docentes, em suas experiências, em seu *quefazer* pedagógico e nas suas relações com seus alunos e demais membros com quem atuam nas instituições educacionais). O autor destaca tais saberes como sendo primordiais ao desenvolvimento da ação docente, em especial, este último saber, o experiencial, é extremamente relevante e indispensável ao pedagogo e aos demais profissionais da docência, pois é por meio dos saberes obtidos pela experiência, testada e vivenciada no dia a dia, que esses sujeitos conseguem refletir, reinventar e ressignificar a sua prática, ou seja, os saberes experienciais são “[...] o núcleo vital do trabalho docente” (Tardif, 2012, p. 54).

Evidenciamos que todos os saberes citados acima são essenciais à prática educativa, porém é imprescindível ressaltarmos, que além destes, existem outros muitos que podem ser entendidos como fundamentais para o desenvolvimento do docente, entre eles destacamos o saber avaliar, pois vivemos uma cultura, em que, tradicionalmente o ato de avaliar é visto meramente como um ato classificatório, muitas vezes discriminatório e a hora da avaliação é vista como a hora do terror, pois a maioria dos docentes ainda utilizam-na, apenas como um forma de julgar os



alunos, ou como um meio para puni-los, colocando uma linha divisória entre os bons e os maus estudantes. No entanto, “[..] na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa” (Luckesi, 2005, p. 33). É relevante que o futuro pedagogo enxergue a avaliação como um ato de conhecer, e de ajudar na construção do conhecimento, do seu aluno, sem julgamentos, sem dar ênfase à nota.

Outro saber para ser construído/refletido durante a formação inicial é o da ética profissional, pois é comum docentes tratarem das dificuldades e das particularidades de seus alunos enquanto tomam um ‘cafezinho’ na sala dos professores, ou enquanto dão aula em outra turma, trazendo tais situações como forma de exemplo, ou levando as especificidades de seus educandos para conversas particulares fora dos muros das instituições de ensino. Destacamos ser impreterível que o futuro pedagogo preze por manter uma postura moral e ética no desempenho de suas funções. Para Freire (2021, p. 34) “[...] não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão”.

Tão indispensável quanto os demais saberes, elencados até aqui, é o saber do autoconhecimento emocional, que podemos tratar como sendo um saber poderoso a ser desenvolvido durante esse processo de formação, bem como dever-se-á ser ampliado durante toda a sua trajetória profissional, haja vista que conhecer a si mesmo e suas emoções é algo tão imprescindível quanto conhecer os seus alunos. Pois,

[...] se o autoconhecimento é um tema importante para todo e qualquer ser humano que queira realizar o processo de construção de si mesmo de forma consciente e rumo à integração dos muitos fios que tecem a complexidade de nossa condição humana, ele é, de modo especial, fundamental aos educadores. Afinal são esses profissionais os responsáveis em grande medida, pela iniciação das gerações aos processos pelos quais construímos como seres humanos no mundo (Espírito Santo, 2007, p. 9).

Refletimos também sobre um saber permeado de incompreensões, mas que se bem entendido e bem desenvolvido durante o processo formativo poderá sem dúvida ser determinante para uma prática docente reflexiva/emancipadora/libertadora: o saber interdisciplinar. Podemos dizer que o professor que tem uma visão aportada por conhecimentos/saberes interdisciplinares preocupa-se em trazer para seus alunos um conhecimento significativo, reflexivo, de qualidade e holístico.

Para Silva e Carvalho (2021b) a interdisciplinaridade possibilita ao educador um movimento constante de ação-reflexão e nova ação, potencializando assim, a construção e a ressignificação dos conhecimentos. Para esses autores, por meio da ação interdisciplinar, a formação do docente pedagogo favorece a esse sujeito o desenvolvimento de um *quefazer* educativo sob o qual a prática é subsidiada por uma teoria crítico-reflexiva-consciente e a teoria constitui-se por reflexão-compreensão-transformação em vistas de uma nova ação. Coadunamos com esses pensamentos dos autores, pois também entendemos que uma formação voltada para o entendimento sobre o movimento provocado pela interdisciplinaridade garante, sem dúvidas, a aquisição indispensável por parte do futuro pedagogo de uma postura ativa, inovadora e crítico-reflexiva, voltada para o enriquecimento da ação pedagógica na prática do ensino-aprendizagem, com vistas à formação integral do educando.



Outro saber, que na nossa visão é imprescindível, é o saber da afetividade/ amorosidade, este é um saber sob o qual deveria estar aportada toda a ação docente, pois desenvolver um vínculo de afeto/amor com os educandos traz para eles a segurança e a confiança necessária para estabelecer uma boa relação com o professor, o que certamente, facilita o processo de aprendizagem. Por isso enfatizamos que “[...] a afetividade é fundamental para a construção das informações cognitivo-afetivas nas crianças e conseqüentemente nas relações que devem ser estabelecidas entre professor e aluno, pois é por meio dela que acontece a identificação com as outras pessoas [...]” (Souza, 2013, p. 11).

Com esta afirmação da autora, elencamos que, ao receber o carinho do professor, o educando, certamente tem maior facilidade durante a construção do conhecimento. No entanto, aqui nos cabe fazer um alerta sobre este saber, em tempos em que toda e qualquer ação do professor pode ser filmada e lançada na rede mundial de computadores. É relevante que esse profissional se assuma como afetivo-amoroso-respeitoso, evitando, comportamentos que possam ser mal interpretados. É preciso cuidar ainda para que a afetividade-amorosidade não contribua para que os docentes se esqueçam quais são seus reais compromissos frente ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Freire (2021, p. 138) nos alerta que

[...] a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior e menor bem querer que tenha por ele.

Essa reflexão freiriana permite-nos inferir que a afetividade/amorosidade é fator determinante para que o pedagogo estabeleça uma boa relação de convivência com seus alunos, no entanto, é preciso zelar para que tal ação aconteça na medida certa: nem tanto, a ponto de ser mal interpretada, nem tão pouco que possa contribuir para que o educador se torne como um agente frio e distante no exercício da sua profissão.

Recorremos por fim, mais uma vez a Freire (2021, p. 68), ao defendermos que o futuro pedagogo precisa estar aberto a aprender, pois “[...] aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito”. Com isso, salientamos que, nem sempre os saberes docentes são fáceis de serem adquiridos/refletidos, haja vista a complexidade que os concernem, por isso, é preciso essa abertura para o inusitado imposto/proposto pela realidade à nossa volta.

Itinerário metodológico

O ser humano é curioso por natureza, e durante toda a sua existência procurou por métodos que fossem capazes de satisfazer a sua curiosidade. Posto isso, podemos dizer que o método mais confiável que o ser humano encontrou para responder suas indagações foi a partir da realização da pesquisa científica, que garante, por meio da ciência, da experimentação e da observação, um resultado lógico, seguro e confiável. Nesse sentido, enfatizamos que “[...] a ciência, desenvolvida por meio da pesquisa, é um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, com o objetivo de encontrar soluções para os problemas propostos, mediante o emprego de métodos científicos e definição de tipos de pesquisa” (Cervo; Bervian,



2007, p. 27).

Definimos ainda, a pesquisa científica por meio da metáfora do “tear” que se trata de um processo criterioso de escolha e de seleção dos fios, os quais vão encontrando-se e interligando-se no movimento de ir e vir do tear, fazendo uma tecitura, que a partir do tracejar dos fios, o tecelão produz a obra de arte, o objeto de seu trabalho, o qual se configura em beleza e encantamento. Assim, também acontece com a pesquisa científico-acadêmica, pois a ação de investigação nos permite trilhar inusitados caminhos, fazer novas escolhas, inquietarmo-nos a respeito de um objeto e buscar respostas para explicá-lo, bem como responder com clareza aos objetivos propostos durante esse processo.

Todos esses movimentos produzidos pelo pesquisador durante o trilhar da pesquisa fazem uma reflexão analógica muito semelhante com a arte do tear, pois a partir de tais movimentos, vai-se construindo também grandes descobertas, aqui denominadas por nós de obra de arte do conhecimento científico. Com esse propósito em mente, de construirmos conhecimento acerca das nuances/singularidades/especificidades que cercam os saberes docentes constituídos durante a formação inicial do pedagogo, é que nos lançamos neste trabalho com o objetivo de responder ao questionamento que nos norteou para essa investigação. E para alcançar esta meta, recorreremos a pesquisa bibliográfica, aquela realizada mediante a leitura e a análise de trabalhos já publicados em jornais, livros, periódicos (Prodanov; Freitas, 2013).

Esse processo foi resultado de uma busca criteriosa de artigos sobre a temática na base de dados do *Google Acadêmico*, uma ferramenta gratuita do navegador *Google*, que oferece um mecanismo de busca especificamente voltado à literatura acadêmica. A escolha por esta ferramenta deu-se pela variedade e pela qualidade dos materiais disponibilizados e da forma rápida e simples de acesso do endereço eletrônico <https://scholar.google.com.br>.

Realizada a escolha da plataforma, selecionamos os artigos publicados em periódicos no período de cinco anos, os quais serviram para a análise e para a compreensão do objeto de estudo: a formação e os saberes docentes do pedagogo. Foram utilizados descritores com as expressões: formação do pedagogo E saberes docentes. Sendo encontrados 18 artigos, dos quais descartamos 15, após uma filtragem, mediante os seguintes critérios: (I) artigos publicados em língua portuguesa; (II) que tivessem sido lançados entre 2016 e 2021 e (III) que estivessem publicados em periódicos científicos. Sendo assim, selecionamos 3 manuscritos, os quais estão apresentados e analisados na próxima seção por meio da abordagem qualitativa da pesquisa pois a entendemos como aquela que não se preocupa em quantificar, nem mensurar resultados, primando, principalmente, pela compreensão acerca dos dados encontrados.

Saberes necessários à prática do pedagogo: reflexões sobre os achados

Após a pesquisa realizada, sobraram três artigos. O artigo “A formação do pedagogo em reflexão” de Lia Machado Fiuza Fialho e Francisca Genifer Andrade de Sousa, que realizou uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, mediante o uso da história oral como instrumento de coleta de dados, por meio da realização de entrevistas com oito docentes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Ceará (UECE). Com esta pesquisa, as autoras objetivavam compreender como os professores entrevistados percebem a formação pedagógica que receberam.

Na entrevista, buscaram checar o que os docentes compreendem por formação



pedagógica, a importância dessa formação, que aspectos esse exercício deve contemplar e quais as premissas para se formar um pedagogo para o atual contexto educacional. As respostas obtidas permitiram as autoras afirmar que, na visão dos participantes, o pedagogo é visto e entendido como professor polivalente da educação infantil e do ensino fundamental. Com isso, concordamos com as reflexões de Fialho e Sousa (2021), as quais destacam que, ao compreendermos o pedagogo a partir dessa perspectiva, desconsideramos todas as outras atribuições que esse profissional deverá desempenhar no desenvolvimento de seu trabalho didático-pedagógico-educativo.

Essa reflexão de Fialho e Sousa (2021) dialoga com o pensamento de Silva e Carvalho (2021a), quando elencam a formação como um processo reverberado de complexidades, devido à multiplicidade de ações docentes que podem ser desenvolvidas por esse profissional, tanto no âmbito escolar, quanto no não escolar. Sabemos na verdade, que são inúmeras e desafiadoras as atribuições do pedagogo em exercício docente em ambos os espaços.

É com vistas a isso, que defendemos que durante o processo de formação inicial esse sujeito seja provocado a entender que para firmar-se e afirmar-se enquanto professor, é indispensável a apreensão de saberes docentes, de conhecimentos que contemplem a diversidade social-política-econômica-cultural-educacional, de competências e de habilidades necessárias à ação reflexiva da prática pedagógica e da formação do ser emancipado e questionador.

Nesse sentido, Fialho e Sousa (2021) destacam que os participantes das entrevistas compreendem a necessidade de ser garantida, durante o processo formativo do pedagogo, a construção do pensamento crítico e reflexivo desse sujeito, pois estando imerso nessa conjuntura social, que ameaça aos direitos da humanidade, constituída por injustiças contra a classe docente, este, deve ser formado criticamente para o exercício da cidadania em resistência às propostas que visam retiradas de direitos da sua categoria.

As autoras relatam que, o pedagogo e demais profissionais da docência precisam ser compreendidos e enxergados como agentes, de transformação social e da emancipação humana. Entretanto, durante a pesquisa realizada, constatou-se que os docentes “[...] se referiram, quase exclusivamente, aos saberes curriculares do curso de Pedagogia, invisibilizando os demais, o que pode acarretar a ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional” (Fialho; Sousa, 2021, p. 181-182).

As autoras acrescentam que os docentes relataram a necessidade de articulação, durante a formação, entre teoria e prática para viabilizar a construção de saberes práticos e metodológicos que sejam efetivos para a garantia da aprendizagem. Nessa situação, observamos mais uma vez que os professores entrevistados não elencaram a relevância de saberes como o da disciplina, o experiencial, o emocional, o tecnológico, focando apenas nos saberes curriculares: teoria-prática, prática-metodologia. É importante ressaltarmos também, que os achados de Fialho e Sousa (2021, p. 182) destacam que

os docentes explicitaram que a graduação em Pedagogia deveria privilegiar a docência para crianças, o que desprivilegiava os outros ambientes onde poderiam ser exercidas as suas atividades profissionais. Na contramão, por vezes, os pedagogos eram compreendidos como sujeitos críticos e responsáveis por possibilitar empoderamento do estudante para que estes se tornassem reflexivos e adotassem uma práxis contextualizada convergente com a luta pela justiça social.



As autoras enfatizam ainda, que essa lógica de priorização da formação do pedagogo, apenas para o espaço escolar, decorre da falta de incentivo, dos professores formadores da UECE, no decorrer do processo formativo desses sujeitos. Esclarecem que não existe, na malha curricular do curso, disciplinas obrigatórias e/ou eletivas voltadas para a discussão sobre a atuação do pedagogo em espaços não escolares. Essa reflexão nos direciona ainda para algumas inquietações: será que essa perspectiva de formação do egresso de Pedagogia para os espaços escolares é uma realidade só da UECE? Ou será que essa é uma realidade que perpassa pelos cursos de Pedagogia no Brasil?

Frente a essas considerações e apoiando-nos nas afirmativas de Fialho e Sousa (2021), refletimos, então, que são diversas e constantes, as mudanças ocorridas durante o processo formativo do pedagogo, por isso é imprescindível que apreendamos o quão necessário faz-se entender as multiplicidades dos saberes docentes e dos conhecimentos didático-pedagógico-crítico-reflexivo-emancipatórios que esse profissional precisa construir durante esse processo.

Defendemos também, que, se a formação inicial decorrer de propostas provocativas, reverberadas pela vivência e pelo desejo de compreender como se desenvolvem os saberes experienciais, certamente o pedagogo e/ou futuro pedagogo estará desejoso de conhecer e de se (re)inventar em cada espaço para qual for oportunizado a viver/experienciar à docência: escolar, hospitalar, empresarial, prisional (Silva; Carvalho, 2021a).

Ousamos destacar que essa reflexão coaduna com a afirmativa de Freire (2021, p. 85 - grifos nossos) a respeito da relevância de o curso de Pedagogia despertar em seus estudantes, futuros pedagogos “[...] a capacidade de inquietar-se, e buscar continuamente, pois não *haverá* existência humana sem a abertura do nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência”.

O artigo “Formação e Profissionalidade Docente: a Pedagogia como base de saberes e competências do professor”, de José Leonardo Rolim de Lima Severo discorre sobre uma pesquisa teórica construída a partir de um mapa bibliográfico, que discute sobre os saberes e sobre as habilidades necessárias para a prática em sala de aula com o objetivo de resgatar alguns princípios e doutrinas que definiram debates e práticas no campo da formação e da profissionalização docente entre os anos de 1990 e 2000. Essas discussões refletem sobre os modelos baseados na epistemologia da prática e sobre o papel da Pedagogia neste processo.

O autor discute sobre quais são os saberes e as competências necessárias à prática docente e como o profissional pode reconhecer tais elementos no exercício diário de sua profissão. Também dialoga acerca do significado da Pedagogia como Ciência da Educação e do processo de compreender como se deu a mudança educacional para situá-la no contexto das práticas profissionais que conduzem os professores por caminhos que os obrigam a reorganizar suas ideias sobre o que deve ser ensinado e aprendido na escola diante de suas muitas conexões, bem como discute sobre os saberes e as habilidades que esses profissionais precisam possuir e mobilizar para desenvolver e constituir suas identidades como docentes. Para este autor, a experiência de ensino serve de alicerce para o desenvolvimento de um saber prático que se articula a outros saberes teóricos, culturais e éticos para formar uma rede epistemológica complexa que compõe o corpo normativo da atividade educativa.

Este pensamento de Severo (2016) dialoga com o que defende Tardif (2002, p. 54) ao conceber que “[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais;



são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. É com essa perspectiva, que defendemos, que a formação docente deve ser cada vez mais atrelada à prática no campo de atuação, seja em ambiente escolar ou não escolar, a fim de proporcionar ao profissional pedagogo a vivência real e a aquisição concreta dos saberes experienciais necessários à sua prática.

No texto, Severo (2016) esclarece ainda, que a Pedagogia em si demorou um certo tempo para situar-se como ciência que contribui para a formação experiencial e reflexiva do docente, sendo vista por muitas vezes apenas como

[...] o corpo de conhecimentos pedagógicos que embasava a formação teórica recebida pelos educadores, durante a formação inicial em cursos de licenciatura, que se mostravam fragmentados e distantes da dinâmica cotidiana que caracteriza as práticas profissionais dos mesmos (Severo, 2016, p. 273).

Assim, o autor direciona suas reflexões para a evolução da Pedagogia ao longo da história, transformando-se em uma formação voltada para proporcionar ao futuro educador o saber pedagógico prático, o qual

[...] se estabelece em uma dialogia que se dirige à superação das dicotomias entre ciência e experiência, sujeito e objeto, teoria e prática, educação e Pedagogia, implicando, ainda, um processo de reconceituação da noção de competência pedagógica que, de um nível puramente operacional, compreende a capacidade que o docente deve desenvolver para mobilizar saberes e recursos em contexto e não apenas executar procedimentos automatizados pela experiência repetida ou institucionalmente prescritos (Severo, 2016, p. 275).

Esses argumentos do autor reforçam nossas compreensões e pontos de vistas. Entendemos, pois, que a formação docente precisa estar frequentemente em evolução visando despertar no profissional a busca pelas mudanças das práticas pedagógicas, vislumbrando, sobretudo, à ruptura dos moldes da educação bancária, a fim de conjecturar a educação problematizadora, que traz para o educando uma tomada profunda de consciência da sua realidade e o entendimento de que é possível atuar como agente de transformação em todos os aspectos nos quais estiver inserido (Freire, 2020).

No artigo, Severo (2016) reflete que o desenvolvimento da profissionalidade docente necessita da disponibilidade de espaços e experiências que possibilitem o desenvolvimento do conhecimento pedagógico, como garantia de que os saberes docentes serão construídos. Afirma ainda, que reconhecer o conhecimento pedagógico como uma elaboração "prática" consiste em reafirmar o papel da Pedagogia como uma ciência que faz a ponte entre os aspectos teóricos e práticos da educação, permitindo a integração da sala de aula e de outros ambientes de aprendizagem e, em particular, facilita a transição da experiência que fora refletida durante a formação para a experiência direta da ação docente.

Diante dessas considerações, enfatizamos, a necessidade de uma formação inicial que englobe a integração dos conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos e/ou experienciais. Defendemos e afirmamos, que só assim é possível pensar um processo voltado para a formação integral do sujeito com vistas a aquisição do SER MAIS (Freire, 2021).

O último artigo analisado é intitulado “Os saberes privilegiados na formação



inicial de professoras da escola básica” de Marinalva Lopes Ribeiro e Taiara de Lima Silva Sales. As autoras utilizaram os achados de um estudo qualitativo, cujo objetivo foi compreender o processo de construção dos saberes docentes pelos discentes do Curso de Pedagogia de uma Universidade pública da Bahia.

A coleta de dados desta pesquisa aconteceu por meio do diálogo entre as autoras e as entrevistadas. Como técnicas para a busca de dados Ribeiro e Sales (2020) utilizaram a análise de conteúdo, para refletirem em cima de seis epístolas, cartas que foram escritas e enviadas às autoras, por doze egressas da referida Universidade, no ano letivo de 2018. As autoras afirmam que as participantes, atuavam como professoras em escolas públicas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para essas autoras é indispensável que “[...] a formação inicial em Pedagogia proporcione ao professor, um contato, *a priori*, com os saberes e habilidades necessários ao desenvolvimento da prática a que se propõe, a saber, o exercício da docência [...]” (Ribeiro; Sales, 2020, p. 504), para que durante o percurso formativo o estudante de Pedagogia ser capaz de construir uma identidade docente amparada por saberes que irão subsidiar e assegurar as suas ações dentro da sala de aula.

Na pesquisa, Ribeiro e Sales (2020) dialogam ainda, a respeito de aspectos importantes sobre os saberes privilegiados e adquiridos na formação inicial, destacando que o professor no seu dia a dia em sala de aula, acaba recorrendo para solucionar situações problemas relacionadas a relação professor/aluno, como “[...] o saber pedagógico, que considera o saber-fazer da prática educativa, os saberes dos conteúdos específicos que lhes servirão de base para desenvolver a docência, a postura crítica e reflexiva diante dos problemas da realidade da sala de aula e ainda aqueles relativos à dimensão afetiva e política” (Ribeiro; Sales, 2020, p. 515).

Essas discussões convergem com o que defendem Silva e Carvalho (2021b, p. 68) quando esclarecem “[...] que a formação do pedagogo deve estar ancorada em pressupostos que o fortaleçam para o exercício de um saber-fazer, o qual é reverberado por vários desafios e complexidades, por isso, deve estar revestido por múltiplos saberes, múltiplos conhecimentos, múltiplas intenções”.

Corroboramos com ambos os pensamentos, no sentido de que não há como conceber uma formação docente que não esteja em sintonia com as necessidades do futuro educador. Um processo formativo que não fomenta a criticidade, a reflexão sobre a prática educativa e a busca constante de aperfeiçoamento por parte do discente em formação, acaba por entregar a sociedade um profissional limitado, sem criatividade e com sérias tendências de enveredar pelo caminho da prática da educação bancária, tão temida e rechaçada (Freire, 2020).

As autoras salientam que para apreenderem quais os saberes docentes o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Bahia, desenvolve em seus egressos, precisaram organizar as reflexões, a partir de seis dimensões, nas quais as entrevistadas deveriam dialogar a respeito do conhecimento construído sobre: os saberes da trajetória profissional, os saberes pedagógicos e didáticos, o saber disciplinar, a iniciação científica, os saberes da dimensão afetiva e a postura crítica e reflexiva.

Os resultados da pesquisa demonstraram que as egressas desenvolveram importantes e concretos saberes em praticamente todas as dimensões, exceto na dimensão da iniciação científica que ficou restrita aos bolsistas de iniciação nas áreas específicas. Assim, as autoras alertam que os resultados evidenciaram

[...] algumas lacunas, como a dificuldade em se criar conexões coesas entre



o campo teórico e a dimensão prática. Talvez seja relevante que haja uma coerência entre o conteúdo programático ensinado pelos cursos de formação e os possíveis revezes que os futuros professores irão encontrar na ambiência da sala de aula, o que pode ocorrer via estágio curricular e outras experiências de interação entre a universidade e a escola básica (Ribeiro; Sales, 2020, p. 515).

As lacunas apontadas com a pesquisa demonstram que é necessário ao currículo dos cursos de Pedagogia frequentes atualizações, para contemplarem todas as áreas concernentes à formação docente. No entanto, sabemos das complexidades que permeiam a construção desse instrumento e enfatizamos a necessidade de se pensar em um currículo contextualizado com a realidade onde o curso de Pedagogia está inserido. Em consonância com esses pensamentos, Silva e Carvalho (2020, p. 4) destacam que “[...] entender o currículo e seus elementos curriculares numa perspectiva de recontextualização contribui para a garantia de que a ação educativa vise à formação do sujeito em sua totalidade”.

Podemos dizer que para pensar uma formação adequada, cada curso deveria ter um currículo atualizado de acordo com as especificidades locais, sendo, pois, integrado com a realidade onde o futuro docente irá atuar. Em convergência com esse pensamento Ribeiro e Sales (2020), p. 515) destacam ser fundamental, durante a formação do pedagogo, potencializar “[...] a postura crítica e reflexiva diante dos problemas da realidade da sala de aula, de modo a tornarem-se agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e da transformação da realidade”.

Corroborando com essas reflexões é que “enfatizamos a necessidade de pensarmos a educação enquanto proposta que potencializa a reflexão, a conscientização e a humanização dos sujeitos” (Silva; Carvalho, 2020, p. 11), pois é preciso que o processo de formação inicial do pedagogo seja desenvolvido com vistas à conscientização e à humanização tanto do ser que aprende, quanto daquele que ensina.

Reflexões finais - apreendemos que...

Visando entender quais saberes os docentes deveriam constituir durante seu itinerário de formação inicial, foi o que nos motivou a realizar este trabalho. Assim como a inquietação a respeito do porquê, mesmo imersos em uma sociedade que tem o conhecimento ao alcance das mãos, a formação docente, ainda permanece recheada de lacunas. É preciso formar profissionais capazes de entenderem a importância de constituir uma prática educativa que seja crítica-reflexiva-libertadora.

Com as análises dos dados constatamos que os egressos participantes das pesquisas empíricas demonstram angústia e inquietação com a falta de integração entre os fundamentos teóricos refletidos durante o itinerário formativo e a prática educativa encontrada na realidade do chão da sala de aula, pois não foram apresentadas discussões sobre o *quefazer* docente nos espaços não escolares. Enfatizamos, também, que mesmo diante dessas questões, alguns saberes docentes foram construídos e/ou ressignificados no exercício da docência durante o processo formativo do pedagogo como: os saberes do currículo, da experiência, da ética, da afetividade, da disciplina, da amorosidade, dentre outros.

Os dados, tanto das pesquisas empíricas, quanto da bibliográfica, nos revelam também, que há a consolidação do entendimento de que a educação é o caminho, talvez não seja o mais rápido ou o mais fácil, mas sem dúvida é o único e o mais



seguro trajeto por onde se pode construir e transformar a realidade social, por isso, ousamos elencar que o pedagogo é um dos profissionais responsáveis por constituir as bases para esta transformação, pois “[...] educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 2018, p. 84).

É certo, que ainda há muito que percorrer para que possamos conceber uma formação docente que seja voltada, de fato, para a formação integral do sujeito, ainda falta a compreensão pelas próprias instituições de ensino sobre a importância de despertar a consciência crítico-reflexiva do futuro educador/pedagogo. É preciso que o estudante de Pedagogia se conscientize, que em suas mãos encontra-se o elemento transformador da sociedade: a educação.

Destacamos ainda, a impossibilidade de pensar a formação docente por meio de um currículo unificado, desprezando as especificidades e as complexidades das áreas onde os cursos de Pedagogia estejam inseridos. Sugerimos, portanto, a contextualização curricular com a realidade do *lôcus* de atuação do pedagogo, com vistas a superação das barreiras apontadas pelo estudo, integrando os aportes teóricos do curso com a realidade imposta pelo campo de atuação do profissional.

Sendo assim, esclarecemos, então, que se faz imprescindível que dentre tantos outros, os saberes docentes como respeito à individualidade, ao tempo e à identidade do aluno, à amorosidade/afetividade na/para prática educativa, à certeza do inacabamento, à busca pela inovação pela mudança e pelo ser mais se façam permanente no processo de mediação da aprendizagem do ser aprendente.

Ressaltamos, inclusive, que estes foram alguns dos saberes que construímos durante a nossa trajetória de formação inicial, na Universidade. Além destes, destacamos ainda que consolidamos o entendimento sobre o saber avaliar, o saber ser ético na profissão, e na vida, o autoconhecimento e o equilíbrio emocional e noções concretas sobre a importância de desenvolver práticas interdisciplinares de ensino, para favorecer a aprendizagem do aluno.

Defendemos também que a formação inicial não se trata de um processo suficientemente completo, capaz de abarcar todas as especificidades e complexidades que reverberam a formação docente, portanto consideramos relevante a necessidade de o pedagogo investir no processo de formação continuada, pois tal ação o favorecerá ao desenvolvimento de uma ação emancipatória e holística.

Feitas essas considerações, cabe-nos pensar no porquê, mesmo com esse entendimento, de que é somente a educação pode transformar a sociedade, o processo de formação docente ainda se encontra revestido por inusitadas lacunas e incompreensões sobre o *quefazer* docente do pedagogo? O que está faltando para as instituições de ensino superior dirimirem a distância entre as concepções teórico-epistemológica e prática?

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs). **Processo de ensinagem na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville - SC: Editora Univille, 2015.

CAZUZA. Ideologia. *In: Ideologia*. Rio de Janeiro: Philips Records: 1988. Faixa 9. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoiF-pDzod4>. Acesso em 18 de maio de 2023.



CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Pretice Hall, 2007.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**. Belém - PA. v.1. n. 2. p. 31 - 39. jul./dez., 2007.

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em 20 de junho de 2024.

ESPÍRITO SANTO, R. C. **Autoconhecimento na formação do educador**. São Paulo: Ágora, 2007.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. A formação do pedagogo em reflexão. **Plurais Revista Multidisciplinar**. v.6, n.3, p. 171-186, set./dez., 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/index>. Acesso em 25 de agosto de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Liberdade - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, G.; DICKMANN, I.; PERTUZATTI, I. Currículo integrado, Ensino Médio Técnico e Base Nacional Comum Curricular: entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Revista E-curriculum**. São Paulo. v.15. n. 3, p. 871 - 884, jul./set., 2017. Disponível em: <https://revistaspuccsp.br/index.php/ecurriculum>. Acesso em 25 de junho de 2024.

LIBÂNEO, J. C. **A arte de formar-se**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. [Livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. [e-book]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, M. L.; SALES, T. L. S. Os saberes privilegiados na formação inicial de professoras da escola básica. **Revista Dialogia**. São Paulo, n. 36, p. 502-517, set./dez. 2020. Disponível em: https://revistaft.com.br/publique/?gclid=CjwKCAjwrDmhBhBBEiwA4Hx5g_QTaINLfuLa3JjJHXNbi21pewO5Zft5YLtrE3uM5t-TftNGBldtixoCQ7kQAvD_BwE. Acesso em 25 de agosto de 2024.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**.



Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SEVERO, J. L. R. L. Formação e profissionalidade docente: a pedagogia como base de saberes e competências do professor. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 261-279, Mai./Ago. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 25 de agosto de 2024.

SILVA, G. M.; CARVALHO, O. F. Reflexão sobre o pensamento freiriano e a profissionalização docente: diálogos possíveis entre a pedagogia libertadora e a formação do pedagogo. *In: Anais. CIESA - II CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO, SAÚDE E AMBIENTE*. 17/11/2021 - 19/11/2021. Petrolina: UPE, 2021a. Disponível em: <https://www.edupe.upe.br/index.php/catalogo/anais-de-eventos/congresso-interdisciplinar-em-educacao-saude-e-ambiente-ciesa>. Acesso em 25 de junho de 2024.

SILVA, G.M; CARVALHO, O. F. O processo formativo de pedagogos: uma identidade, múltiplos saberes - ação interdisciplinar **RECEI - Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 7, n. 20, março, 2021b. Disponível em: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/about/submissions>. Acesso em 20 de junho de 2024.

SILVA, G. M; CARVALHO, O. F. A necessidade do currículo na perspectiva dialógica: entre o discurso e ação - reflexões interdisciplinares. *In: Anais. VII SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA*. 29/11/2020 - 05/12/2020. Maceió: UFAL, 2020. Disponível em: <https://doity.com.br/vii-semana-internacional-de-pedagogia-2020>. Acesso em 20 de junho de 2024.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, António (coord.) Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Tavares. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SOUZA, C. B. **A afetividade na visão de docentes da Educação Infantil**. 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20863/2/MD_EDUMTE_2014_2_21.pdf. Acesso em 20 de julho de 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012.