

CONHECIMENTO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: *Apresentação*

Helena Maria dos Santos Felício

Universidade Federal de Alfnas / Brasil

Carlos Silva

Universidade do Minho / Portugal

A relação entre o conhecimento escolar e a formação de professores é uma questão que se apresenta constantemente nas pesquisas, tanto sobre o conhecimento escolar, quanto sobre a formação de professores, visto a compreensão da interdependência de um em relação ao outro.

Se por um lado, quando refletimos sobre o conhecimento escolar, intrinsecamente, denotamos a necessidade de avançar para o campo da formação de professores, uma vez que é este profissional o responsável para trabalhar com o conhecimento no contexto escolar. Por outro lado, quando nos centramos na formação de professores, alavancamos as diferentes áreas de conhecimento, que serão objeto de atuação profissional desses professores.

Nesta integração, o conhecimento escolar é entendido como aquele que resulta da relação ativa por parte do estudante com o objeto em estudo, tendo por base os seus conhecimentos prévios que permitem estabelecer um diálogo profundo e profícuo com esse objeto. Esse diálogo que o estudante estabelece com o objeto em estudo é fruto do trabalho de mediação que o professor reconhece como necessário para criar possibilidades de construção de conhecimento.

Os processos de construção do conhecimento escolar remetem-nos, numa primeira instância, ao âmago da função da educação e das formas que a permitem concretizar ao nível daquilo que é essencial nesse ato educativo, ou seja, a atividade de ensino e aquilo que se espera que seja capaz de desencadear, o desenvolvimento da aprendizagem. Esta última deve pressupor a capacidade de, a partir de determinadas condições, levar o sujeito a estar no centro de um conjunto de experiências de aprendizagem que lhe permite construir o seu próprio conhecimento. A sistematização destes processos tem sido remetidas aos contextos da escola como instituição social à qual está cometida a função de organizar as experiências que permitem aos sujeitos a construção de um determinado conhecimento considerado pessoal e socialmente relevante para a sua formação num contexto histórico, social, cultural e político devidamente delimitado e fundamentado.

Assim, de forma muito sintética, César Coll (1991), no seu livro sobre *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*, refere-se, em determinado passo, à construção do conhecimento demarcada pelas relações interpessoais e pelas suas implicações para o currículo escolar. Esta abordagem faz-se à luz de uma concepção construtivista da aprendizagem, em que “mediante a realização de aprendizagens significativas, o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena os seus esquemas, estabelecendo deste modo redes de significados que enriquecem o seu conhecimento do mundo físico e social e potenciam o seu crescimento pessoal” (p. 179). Nesta lógica, a aprendizagem significativa, a memorização compreensiva e a funcionalidade do apreendido são três aspetos essenciais de entender a aprendizagem em geral.

Outro aspeto para demarcar a construção do conhecimento escolar é a interação professor-aluno e o ajuste da ajuda pedagógica. Para Coll (1991), a ajuda pedagógica adota formas muito distintas no currículo escolar e é importante que o currículo transmita e exemplifique a ideia de que essa ajuda se efetiva em dois sentidos.

Em primeiro lugar, é uma *ajuda* porque o verdadeiro artífice do processo de aprendizagem é o aluno, de quem depende em último termo a construção do conhecimento. Em segundo lugar, é também uma *ajuda* porque tem como finalidade sintonizar com o processo de construção do conhecimento do aluno e incidir sobre ele, orientando-o na direção que assinalam as intenções educativas e utilizando para o mesmo todos os meios disponíveis sem renunciar de antemão a nenhum deles: proporcionar informação devidamente organizada, e estruturada.

Oferecer modelos de ação a imitar, formular indicações e sugestões para abordar tarefas novas, colocar problemas para resolver, etc. A única limitação a respeito, recordemos uma vez mais, é a que é imposta pela exigência de que o tipo de ajuda pedagógica oferecida esteja ajustada às necessidades e características dos alunos. (COLL, 1991, p. 186).

Por isso, entendemos que, no centro desta temática da construção do conhecimento em contexto escolar, colocam-se questões relativas ao desenvolvimento humano e à forma como o mesmo apreende a realidade, ou seja, como se desenvolve a aprendizagem. Nesse sentido, sem querer nos detalhar nestes assuntos, colocam-se reflexões em torno das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem (DE LANDSHEERE, 1994; TAVARES; ALARCÃO, 1999).

Parece ser esta a função nobre dos professores, a de compreender o desenvolvimento humano e agir em conformidade segundo pressupostos devidamente definidos para a concretização da aprendizagem, que se consubstancia numa ajuda e numa mediação pedagógica adequada. Como tal, o desígnio da formação dos professores, que os prepara para serem capazes de proceder à ajuda necessária aos alunos, é permitir que estes consigam, por intermédio das propostas curriculares, proceder à construção do seu conhecimento escolar.

Assim, a problemática da formação de professores surge como um campo de interseção, tanto para a influência das sociedades que queremos estruturar e fazer perdurar, como para as aprendizagens que pretendemos que os alunos façam, no duplo sentido da utilidade que esse conhecimento induz no desenvolvimento pessoal, social e profissional desses sujeitos e no papel que venham a exercer nessa sociedade em que estão inseridos.

De fato, como afirma Silva (2016, p. 17), “a formação, como conceito relacionado à teoria de formação de professores, surge como um processo complexo, dinâmico e evolutivo, normalmente associado à ideia de «aprender a ensinar», aproximando-se mais do desenvolvimento permanente do professor, reforçando a necessidade da sua constante atualização”, tornando este processo de construção de conhecimento profissional do professor como algo que nunca está concluído, o que faz evidência da necessidade de uma formação ao longo da vida. Assim, no seguimento desta ideia,

[...] tornar-se professor constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional (Flores, 2010) que implica o desenvolvimento de competências profissionais específicas do ‘aprender a aprender’ e ‘aprender a ensinar’, bem como competências

do 'saber ser e estar' e 'saber conviver' numa família e cultura profissional. Este processo passa por diversas fases que ajudam o profissional a adquirir ou a desenvolver os seus conhecimentos e saberes, decorrentes de contextos e experiências variados. (FLORES; CARVALHO; SILVA, 2016, p. 8).

A partir destes pressupostos, interessa-nos reportar, de uma forma global e sintética, alguns dos princípios orientadores pelos quais os processos de formação de professores se devem reger, procurando garantir as melhores forma de 'aprender a ensinar' e que estas permitam o desígnio último que se relaciona com a capacidade de potencializar a 'construção do conhecimento escolar' por parte dos alunos, sujeitos da mediação pedagógica dos professores. Deste modo, fazemos evidência desses princípios subjacentes à formação de professores, enunciados por Marcelo (1999), a partir de uma síntese elaborada por Silva (2016, p. 20-22):

- Conceber a *formação como um contínuo* pressupõe um processo que, para além de ser constituído por fases diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, antevê a necessidade de existência de uma interligação entre a formação inicial e a formação contínua, pois concebe-se a primeira como um passo inicial de um longo e diferenciado caminho de desenvolvimento profissional.
- Integrar a formação em *processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular*, no sentido de a conceber como uma estratégia para promover a melhoria da escola e do ensino.
- Ligar os processos de formação com o *desenvolvimento organizacional da escola*, como forma de reforçar a necessidade de adotar uma perspectiva organizacional nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes, assumindo como problema e referência o contexto próximo dos professores e como uma forma de elevado grau de sucesso na real transformação da escola.
- *Articulação e integração entre a formação em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares e a formação pedagógica* que faz com que os professores se diferenciem dos especialistas das áreas científicas, tratando-se de um conhecimento estruturador do pensamento pedagógico do professor, pois representa uma combinação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento do modo de ensinar.
- *A integração teoria-prática na formação*, pois os professores, enquanto profissionais de ensino, desenvolvem conhecimento próprio, em resultado das experiências e vivências pessoais, pelo que a formação de professores, tanto inicial como contínua, deve assumir uma reflexão

epistemológica da prática para que o 'aprender a ensinar' se realize através de um processo em que o conhecimento teórico e o prático se integrem num currículo orientado para a ação e para a efetiva mudança da prática.

- *Isomorfismo* entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe é solicitado que desenvolva, assumindo-se aqui a congruência entre os referenciais formativos dos alunos candidatos a professores e os referenciais da aprendizagem escolar dos alunos da escolaridade básica, nomeadamente ao nível dos conteúdos e dos processos da construção do conhecimento escolar.

- O *princípio da individualização* como elemento integrante dos programas de formação (entende-se que a formação deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e profissionais), pois essa diferenciação é entendida tanto ao nível individual, como no contexto de grupos de professores e da unidade orgânica da escola, na medida em que interessa salvaguardar a idiossincrasia do indivíduo e das equipas de trabalho, na lógica de corresponder às expectativas e interesses, de olhar os contextos e fomentar a participação e a reflexão, próximas da criação de 'comunidades críticas'.

- A formação deve ainda proporcionar aos professores, a título individual ou no seio de uma comunidade de pertença, a *possibilidade de questionarem as suas crenças e práticas*, pois importa valorizar a indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir da prática e da reflexão/investigação sobre a mesma, o que implica conceber os professores como consumidores críticos e construtores reflexivos do currículo, como consumidores de conhecimento, mas também capazes de gerar conhecimento e valorizar o conhecimento desenvolvido por outros.

Destes princípios interessa-nos salientar, conforme reflete Silva (2016, p. 22), na lógica da construção do conhecimento profissional e de como este influencia de forma decisiva a construção do conhecimento escolar, o fato de estarmos perante a ideia de uma formação sustentada numa epistemologia da prática (SCHÖN, 1983, 1987; ZEICHNER, 1993), de um conhecimento reflexivo, crítico, tendente à mobilização social transformadora dos contextos políticos e pedagógicos, na ótica dos 'professores como intelectuais críticos' (GIROUX, 1990), através de processos de investigação-ação colaborativa (ELLIOTT, 1993, 2015).

Preconizam-se práticas escolares orientadas para a valorização local, o reconhecimento de culturas minoritárias, a primazia da escola democrática, a defesa do patrimônio natural e construído (APLLE; BEANE, 1997), lideradas por procedimentos de inovação curricular e mudança educativa (FULLAN, 2003; HARGREAVES, 2004).

Daí invocar, de novo e em última instância, a questão do isomorfismo pedagógico de Marcelo (1999, p. 27), que põe de relevo a relação intrínseca entre a construção do conhecimento profissional, proporcionado pela formação de professores, e a construção do conhecimento escolar, que deve resultar da mediação realizada pelos professores. Esta mediação deve consubstanciar-se nos pressupostos que a formação de professores trabalha ao nível do desenvolvimento humano, das teorias da aprendizagem, do desenvolvimento do currículo, dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, entre outros aspetos, fundamentais para a constituição dos saberes docentes.

Deste modo, considerando esta relação como pano de fundo, ou seja, as possibilidades de construção do conhecimento escolar e a formação que permite desenvolver no professor as competências para a sua concretização, os textos deste dossiê, elaborados por professores de diversas universidades brasileiras e portuguesas, problematizam a relação entre conhecimento escolar e formação de professores em suas mais diferentes perspectivas, sejam elas políticas, culturais, curriculares, pedagógicas, didáticas, formativas, entre outras, cujos autores consideram relevantes.

Neste dossiê alguns textos enfatizam a compreensão do tema a partir de uma dimensão teórica; outros apresentam uma dimensão política para a análise do conhecimento e da formação de professores; outros ressaltam a dimensão dos saberes necessários à atuação profissional da docência e outros, ainda, apresentam elementos específicos para a formação dos professores a partir de necessidades apresentadas pelo cotidiano escolar.

O primeiro artigo - *A dimensão intelectual do trabalho docente e o lugar do conhecimento escolar: do intelectual transformador à pedagogia histórico-crítica* -, de autoria de André Luiz Sena Mariano e Emília Freitas de Lima, procura cotejar as relações que podem ser estabelecidas entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a dimensão intelectual da formação e do trabalho docente. Partindo do conceito de intelectual comumente adotado pelas pesquisas educacionais: o de intelectual transformador, pautado em Henry Giroux, os autores traçam linhas que diferenciam a Pedagogia

Histórico-Crítica da abordagem hegemônica, procurando destacar o papel central que o conhecimento escolar deve ter para a definição da dimensão intelectual do trabalho docente.

O segundo artigo - *O epistemológico e o curricular na formação docente em exercício* -, aponta os aspectos metodológicos e curriculares que colaboram com a formação pedagógica de professores bacharéis, no exercício da docência, no ensino superior. As autoras Mere Abramowicz, Rita Stano e Yara Pires Gonçalves elucidam que esses profissionais constroem seu saber ensinar, a partir de fundamentos teóricos de sua profissão. Entretanto, no confronto com a prática docente, se autoformam pela troca de experiência entre seus pares e cursos de capacitação, resultando em uma epistemologia da prática em construção. Consequentemente, eles compõem seu currículo à medida que mobilizam seus conhecimentos pessoais e profissionais que permitem aos mesmos irem se formando e se profissionalizando professores, construindo, assim, sua identidade docente.

Sandra Faria Fernandes, no terceiro artigo - *O processo de implantação da reforma curricular no estado de São Paulo: implicações na prática docente* -, identifica fatores facilitadores e dificultadores que interferem no trabalho docente em consequência da implantação da nova Proposta Curricular no estado de São Paulo de 2008 a 2014, em escolas pertencentes à Baixada Santista. À luz de uma matriz teórica que aborda a necessidade de uma nova escola para o novo século, a autora evidencia que o método de implantação do processo de mudança é mais importante para o sucesso do empreendimento do que a natureza da mudança desejada. Deste modo, para a autora, as estratégias que não levam em conta as decisões locais de como colocar em prática novos projetos podem levar qualquer proposta ao fracasso. É essencial ouvir os professores, com eles dialogar, possibilitando o delineamento de um currículo resignificado.

No artigo - *Educação dos trabalhadores em retrospectiva - as necessidades de aprendizagem dos adultos na experiência do distrito federal (1928-1947)*, o quarto artigo deste dossiê, Cristiane Fernanda Xavier, convida-nos a um olhar para o passado, com o objetivo de compreendermos as necessidades de aprendizagem dos trabalhadores, por meio do exame da organização da educação de adultos do Distrito Federal, nas duas décadas anteriores à instalação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. A exploração dos documentos, conforme apresenta a autora, sugere que diferentes modos de conceber as necessidades de aprendizagem do adulto analfabeto ou pouco escolarizado conformaram diferentes modelos de organização da

educação dos adultos. Deste modo, o modelo educacional dos anos de 1930 fundamentava-se numa noção abrangente de educação, cujo processo é permanente ao longo da vida. A partir de 1940 predominou a oferta da educação de adultos vinculada à instrução primária e/ou profissional. Tais modelos também expressavam as tensões e disputas entre as posições políticas e ideológicas em confronto no agitado contexto da época.

Maria Valéria Barbosa e Olavo Pereira Soares escrevem o quinto texto deste dossiê intitulado *Formar professores de ciências sociais: uma necessidade histórica e social*. O artigo analisa a inserção da sociologia como disciplina do currículo escolar. Procuram demonstrar que se trata de um bom exemplo das disputas no interior do neoliberalismo, e que tais disputas interferem nas políticas públicas para a educação, notadamente nos aspectos curriculares e de formação de professores, da mesma forma que explicitam como este contexto dificulta tanto os processos de formação de professores de sociologia, quanto a inserção qualitativa da disciplina no cotidiano escolar. A partir de experiências realizadas no interior dos grupos de PIBID da UNESP/Marília, e com a utilização do referencial teórico vinculado à perspectiva histórico-cultural, faz-se a defesa de uma proposta de formação de professores que considere o contexto histórico, social e cultural tanto dos processos formativos quanto da inserção da disciplina no currículo praticado pelas escolas.

A preocupação com os saberes docentes está presente no artigo de Carlos Silva e Helena Maria dos Santos Felício, intitulado *Entre o conhecimento escolar, os processos de ensino e aprendizagem, e os saberes docentes: uma experiência luso-brasileira na formação de professores*. Neste sexto artigo, os autores procuram compreender as percepções de acadêmicos, futuros professores, sobre o processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente, sobre os conhecimentos necessários à prática pedagógica. A partir de um exercício didático desenvolvido com acadêmicos nos contextos universitários português e brasileiro, os autores apreendem essas percepções no sentido de levar os estudantes a tomarem consciência da necessidade de sistematizar conhecimentos necessários à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, e dos saberes docentes requeridos para enfrentar com sucesso esse processo. Finalmente, evidenciam a importância de um projeto integrado no processo de formação inicial de professores, refutando a justaposição de saberes mais ou menos especializados, que no âmbito não contribuem para a ação fundamental do professor: a mobilização fundamentada desses conhecimentos para os processos de ensino e de aprendizagem.

Da mesma forma, no sétimo artigo - *Construções de saberes profissionais pela investigação em contexto da prática: função da biblioteca escolar na perspetiva dos atores de educação*, Deolinda Ribeiro, Mariana Mendes e Sara Leal problematizam a perspetiva dos atores de educação do 1.º ciclo do ensino básico sobre a função da biblioteca escolar a partir de uma investigação desenvolvida no estágio de formação profissional docente. Considerando o contexto de uma escola de estágio no distrito do Porto, Portugal, que não tinha biblioteca escolar, propõe como objetivos do estudo: conhecer a influência desta problemática nas práticas docentes, na perspetiva dos professores, e na motivação para a aprendizagem da leitura, na perspetiva dos alunos. As autoras evidenciam que uma biblioteca escolar pode beneficiar a prática docente e as aprendizagens dos alunos.

No oitavo artigo - *A formação continuada de profissionais da educação na vertente dialógica: desafios e possibilidades* -, as autoras Amanda Chiaradia Magalhães, Thays Alexandre Salles e Vanessa Cristina Giroto apresentam o resultado de uma pesquisa com ações de formação continuada, docência e investigações de mestrado em Educação na vertente dialógica. As autoras indicam que a investigação em torno do processo de formação continuada dos docentes se deu a partir da oferta de um Curso de Extensão via plataforma Moodle, e que fundamentadas na vertente comunicativa de investigação, os dados foram analisados intersubjetivamente entre pesquisadoras e sujeitos e apontaram para a necessidade de ações direcionadas à ampliação das discussões em torno de uma formação de professores mais dialógica.

Carla Pires Antunes, no nono artigo - *A educação dramática na formação inicial de professores e educadores* -, aponta que as atividades de Educação Dramática convocam uma diversidade de possibilidades expressivas. Integradas no currículo de formação inicial de professores e educadores, os projetos de criação dramática, orientados para a performance, implicam, no seu processo criativo, um envolvimento grupal que deverá constituir matéria suficiente de análise e de avaliação por parte dos seus intervenientes em relação à sua própria participação e às relações interpares. Para a autora o paradigma metodológico fundamentado num modelo construtivista do processo educacional, pelo seu caráter explorativo e experimental, favorece que a aprendizagem dramático-teatral se sustentada em estratégias colaborativas entre professor e aluno, implicando, para tal, a possibilidade de tomada de decisões partilhadas, num ambiente de respeito e igualdade.

O artigo - *Clima disciplinar, oportunidades de aprendizado e formação docente*, décimo deste dossiê, explora a relação entre clima disciplinar, oportunidades de aprendizado e formação de professores. Luciano Campos da Silva analisa alguns discursos sobre as temáticas da disciplina e da indisciplina presentes no meio educacional brasileiro, especialmente entre professores, pais e alunos. O autor evidencia que tais discursos tendem a desconsiderar a natureza complexa dos fenômenos sociais e educacionais, revelando uma visão parcial, reduzida ou simplificada da realidade, ao mesmo que aponta para a necessidade de inserção das temáticas relativas a atuação disciplinar em programas de formação inicial e continuada de professores como forma de permitir aos docentes a construção de um amplo repertório de conhecimentos e habilidades sobre os quais possam apoiar as suas práticas profissionais, especialmente no que tange à atuação disciplinar em sala de aula.

Cristiane dos Reis Cardoso e Claudia Gomes escrevem o último artigo, intitulado *O mal-estar docente e a educação inclusiva: um estudo com professores do ensino regular*, no qual fazem uma análise dos elementos sustentadores do processo de subjetivação docente atrelados à inclusão escolar de alunos com deficiência. Trata-se de resultados de um pesquisa realizada com professores do Ensino Fundamental I de uma escola estadual de Alfenas/MG, por intermédio da qual as autoras concluem que espaços de formação continuada que permitam problematizar as inquietações docentes frente à educação inclusiva são imprescindíveis para superar os sentimentos de incapacidade de atuação pedagógica com alunos deficientes.

Evidencia-se, nos artigos publicados, que são múltiplas as possibilidades de abordar a questão do conhecimento escolar e a formação de professores. Conservando a particularidade de cada um, temos a consciência de que todos contribuem para com a reflexão no campo de estudo explicitado neste dossiê que, ao ser organizado por professores da Universidade Federal de Alfenas (Brasil) e da Universidade do Minho (Portugal), fortalece e diversifica as atividades do protocolo de cooperação entre a UNIFAL-MG e a UMINHO.

Referências

- APPLE, M.; BEANE, J. A. *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata, 1997.
- COOL, C. *Aprendizaje escolar e y construcción del conocimiento*. Barcelona: Ediciones PAIDOS, 1991.
- DE LANDSHEERE, V. *Educação e Formação – Ciência e Prática*. Porto: Edições ASA, 1994.
- ELLIOTT, J. Educational action research as the quest for virtue in teaching. *Educational Action Research Journal*, 23(1), 04-21, 2015. DOI: 10.1080/09650792.2014.994017
- ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, 1993.
- FLORES, M. A.; CARVALHO, M. L.; SILVA, C. Introdução – Contextos e Experiências de Formação e de Aprendizagem Profissional de Professores. In: FLORES, M. A.; CARVALHO, M. L.; SILVA, C. (Orgs.). *Formação e Aprendizagem Profissional de Professores – Contextos e Experiências*. Santo Tirso: DE FACTO Editores, 2016, p. 07-15.
- FULLAN, M. *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA, 2003.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós / Ministerio de Educación e Cultura, 1990.
- HARGREAVES, A. Ser professor na era da mudança. In: ADÃO, A.; MARTINS, E. (Orgs.), *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004, p. 13-36.
- MARCELO, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SILVA, C. Tornar-se Professor ou o Itinerário Formativo: Entre Formação Inicial, Indução Profissional e Formação Contínua. In: FLORES, M. A.; CARVALHO, M. L.; SILVA, C. (Orgs.). *Formação e Aprendizagem Profissional de Professores – Contextos e Experiências*. Santo Tirso: DE FACTO Editores, 2016, p. 17-40.
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* (5.^a imp.). Coimbra: Livraria Almedina, 1999.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores*. Lisboa: EDUCA – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1993.