

SABERES QUE TRANSFORMAM: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

DOI: 10.5281/zenodo.17460650

Audiene Araújo da Silva¹

Magno de Souza Holanda²

RESUMO

Esse texto é fruto de muitas inquietações que venho acumulando ao longo da minha caminhada como acadêmica e futura professora. Nele, procuro discutir e entender melhor o que são, de fato, os saberes docentes aqueles conhecimentos que a gente carrega, aprende, constrói e reconstrói durante toda a vida profissional. Começo olhando para os fundamentos e as dimensões desses saberes, percebendo que ensinar não é só transmitir conteúdo. A docência envolve sentimentos, experiências, relações e muito jogo de cintura. É um saber que nasce tanto da teoria quanto da prática, mas principalmente da vivência. Falo também sobre os diferentes tipos de saberes: o experiencial, que vem da prática e do cotidiano da sala de aula; o disciplinar, que é o conhecimento do conteúdo em si; e o pedagógico, que ajuda a pensar em como ensinar aquilo de forma significativa. Outro ponto importante é como esses saberes vão se formando na trajetória profissional de cada educador. Não dá pra separar o professor da sua história. Tudo o que vivemos os acertos, os erros, as formações, os encontros com os alunos vai

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

construindo um jeito único de ensinar e de ser na profissão. Também reflito sobre a formação docente e a eterna tentativa de equilibrar teoria e prática. A universidade dá uma base, mas a realidade da sala de aula exige muito mais do que o diploma. Exige escuta, sensibilidade, criatividade e, principalmente, humildade pra reconhecer que estamos sempre aprendendo. No fim das contas, meu objetivo com esse texto é valorizar os saberes que o professor carrega no corpo, na fala e na prática. Saberes que não estão só nos livros, mas que fazem toda a diferença no ato de ensinar.

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação docente. Prática pedagógica. Experiência profissional. Teoria e prática.

ABSTRACT

This text is the result of many reflections and questions I've gathered throughout my journey as an academic and future teacher. Here, I seek to discuss and better understand what we really mean by "teaching knowledge" the kind of knowledge we carry, learn, build, and rebuild throughout our professional lives. I begin by exploring the foundations and dimensions of these knowledges, recognizing that teaching is not just about delivering content. It involves feelings, experiences, relationships, and a lot of flexibility. Teaching knowledge comes from theory and practice, but mostly from lived experience. I also talk about the different types of knowledge: experiential, which comes from everyday classroom life; disciplinary, which is about mastering subject content; and pedagogical, which helps us think about how to teach in meaningful ways. Another key point is how these knowledges are shaped over time by each educator's professional journey. You can't separate a teacher from their story. Everything we go through the

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

successes, the mistakes, the training, the encounters with students all contribute to shaping our unique way of teaching and being. I also reflect on teacher education and the ongoing challenge of balancing theory and practice. University provides a foundation, but the reality of the classroom demands much more than a diploma. It requires listening, sensitivity, creativity, and, above all, the humility to recognize that we are always learning. Ultimately, my goal with this text is to value the knowledge that teachers carry in their bodies, voices, and practices knowledge that isn't just found in books, but that makes all the difference in the act of teaching.

Keywords: Teaching knowledge; Teacher education; Pedagogical practice; Professional experience; Theory and practice.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira, em seu contexto mais amplo, reflete um campo de constantes disputas e reconfigurações. As estruturas que definem o processo educativo no país não são estáticas e implicam em desafios contínuos que impactam diretamente as formas de ensino e aprendizagem nas escolas. A formação docente, em particular, tem sido uma das áreas mais debatidas, sobretudo quando se observa que o modelo tradicional de formação tem se mostrado incapaz de oferecer respostas satisfatórias aos desafios impostos pela sociedade contemporânea. Para além da mera transmissão de conteúdos, a formação de educadores deveria ser compreendida como um processo contínuo de reflexão e ação, integrando teoria e prática e considerando a realidade diversificada e multifacetada das escolas brasileiras. No entanto, ao longo dos anos, essa formação foi muitas vezes reduzida a uma adequação

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

técnica a currículos e métodos preestabelecidos, distantes das reais necessidades de transformação social e educacional.

Nesse cenário, delimita-se o problema de pesquisa: como a formação docente pode ser reformulada para integrar teoria e prática, de modo que os saberes docentes se tornem instrumentos de transformação social e promotores de uma educação crítica e inclusiva? Daqui decorre a pergunta geral: de que maneira a formação docente pode ser reestruturada para articular saberes teóricos e práticos, preparando professores capazes de atuar de forma reflexiva, crítica e transformadora? Essa questão central se desdobra em perguntas específicas: até que ponto os programas de formação docente no Brasil têm sido eficazes em preparar os educadores para os desafios reais da sala de aula? Como os saberes docentes são construídos e aplicados ao longo da trajetória profissional? Em que medida as políticas públicas de formação contribuem ou limitam esse processo? Quais práticas pedagógicas demonstram a integração entre teoria e prática e em que condições elas se tornam transformadoras? O objetivo geral deste trabalho é analisar de que forma a formação docente pode ser reestruturada para integrar saberes teóricos e práticos, de modo que os professores estejam preparados para atuar de forma reflexiva e transformadora no contexto educacional brasileiro.

Os objetivos específicos consistem em compreender como os saberes docentes são constituídos e aplicados na prática pedagógica; investigar de que modo a formação inicial e continuada respondem aos desafios educacionais contemporâneos; discutir o papel das práticas pedagógicas transformadoras na construção de uma educação inclusiva e democrática;

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

examinar as implicações das políticas públicas na valorização e no desenvolvimento profissional dos educadores; e propor caminhos que apontem para uma formação docente crítica, emancipadora e capaz de enfrentar as desigualdades estruturais do país. A justificativa desta pesquisa se apoia na centralidade que o professor ocupa no processo de transformação educacional.

O educador é o principal agente de mudança dentro da escola e, em um país marcado por desigualdades sociais e educacionais, a formação docente não pode ser reduzida a uma prática mecânica, nem a exigências burocráticas. É preciso compreendê-la como um processo contínuo e reflexivo que permita ao professor questionar as estruturas que limitam a aprendizagem e a construção do conhecimento. Assim, a investigação se mostra relevante tanto no âmbito social, ao contribuir para o fortalecimento da educação inclusiva e democrática, quanto no acadêmico, ao ampliar os debates sobre saberes docentes, formação e práticas pedagógicas. A hipótese que norteia o estudo sustenta que os saberes docentes, quando compreendidos em sua dimensão teórico-prática, experiencial e crítica, podem constituir-se como ferramentas de transformação social. Por outro lado, quando reduzidos a um viés técnico e instrumental, eles reforçam a reprodução de desigualdades e limitam o papel do educador a mero executor de currículos preestabelecidos.

A metodologia adotada é de caráter bibliográfico e qualitativo, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas nacionais e internacionais que abordam os saberes docentes, a formação inicial e continuada, bem como as práticas pedagógicas transformadoras. O recorte temporal privilegiará estudos recentes que tratam das demandas da formação docente no contexto

contemporâneo, com ênfase em referenciais críticos e em propostas que tensionam os limites do modelo tradicional de formação.

2. DISCUTINDO E CONTEXTUALIZANDO SABERES DOCENTES

A presente fundamentação teórica busca estabelecer os aportes conceituais que sustentam a análise da linguagem, da identidade e da resistência no contexto do letramento racial e sua inserção no currículo escolar. Compreender a complexidade dos processos de constituição identitária e das práticas discursivas implica mobilizar categorias como linguagem, sujeito, letramento e currículo em suas dimensões históricas, sociais e políticas. Ao situar o letramento racial como prática pedagógica e política, este capítulo articula saberes interdisciplinares, baseando-se em produções de autores/as que refletem criticamente sobre as relações étnico-raciais na escola, a reprodução do racismo estrutural e as possibilidades de construção de um currículo antirracista. A seguir, os tópicos serão desenvolvidos de forma sistemática para possibilitar uma compreensão ampliada das categorias-chave da pesquisa.

2.1. Saberes Docentes: Fundamentos e Dimensões

A questão dos saberes docentes é um dos pilares centrais da pedagogia, sendo essencial para a construção de uma prática educativa que seja ao mesmo tempo efetiva e transformadora. Para compreender os saberes docentes, é necessário considerar que a docência não se limita a um simples repasse de conteúdo; ela é uma prática permeada por diversas dimensões do conhecimento, que incluem não só os aspectos cognitivos, mas também os

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

sociais, culturais e históricos. Essa complexidade exige uma análise profunda da formação docente, pois é ela que oferece ao educador as ferramentas para refletir criticamente sobre sua prática e desenvolver estratégias pedagógicas que considerem as realidades específicas de cada grupo de alunos.

Nesse sentido, o saber docente não é apenas um acúmulo de conteúdos acadêmicos, mas uma construção contínua e dinâmica, feita ao longo da trajetória profissional do educador. Para Moll (2023), os saberes docentes podem ser classificados em três categorias fundamentais: saberes acadêmicos, saberes da experiência e saberes do ofício. Esses três saberes se entrelaçam e se complementam, configurando-se como a base para uma prática pedagógica que seja não só eficiente, mas também reflexiva e transformadora. A formação de professores, assim, não pode ser vista como um processo estático ou linear. Ela deve ser entendida como uma trajetória de crescimento pessoal e profissional, na qual o educador é constantemente desafiado a questionar suas próprias práticas e a adaptar seu conhecimento às demandas de um contexto educacional em constante mudança.

Nesse processo, os saberes dos educadores se formam a partir de uma série de interações com os alunos, com os colegas de profissão e com o próprio currículo escolar, além de serem influenciados pelas políticas educacionais, pelas questões sociais e pelas dimensões culturais, especialmente quando tratamos de aspectos de identidade étnico-racial. É nesse contexto que a linguagem se revela como um elemento estruturante na constituição dos saberes docentes, especialmente quando se pensa na construção da identidade do sujeito dentro do processo educacional. A linguagem não é

apenas um meio de comunicação, mas um instrumento pedagógico e formador de identidades sociais, que deve ser considerado central para os professores no processo de ensino-aprendizagem. Ela exerce um papel crucial, não só como vetor de transmissão de conhecimento, mas também como formadora de subjetividades e de identidades, especialmente em um contexto onde questões étnico-raciais estão cada vez mais em discussão.

A forma como o educador utiliza a linguagem em sua prática pedagógica tem o poder de reforçar ou desafiar as dinâmicas de poder que estruturam a sociedade, sendo capaz de influenciar diretamente a construção da identidade dos alunos, bem como a sua percepção de si mesmos e dos outros. Este tópico tem como objetivo discutir a linguagem enquanto elemento estruturante da formação do sujeito e das identidades sociais, com ênfase na constituição da identidade étnico-racial.

3. CONCEITUAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

A conceituação dos saberes docentes exige uma abordagem crítica e multidimensional, que vai além do simples entendimento de "conhecimento" ou 19 "habilidade" que um professor deve possuir. Para que a prática pedagógica seja verdadeiramente transformadora e emancipadora, os saberes docentes não podem ser reduzidos a um conjunto fechado de técnicas e competências técnicas a serem reproduzidas. Como afirma Moll (2023), os saberes dos professores não se limitam ao conteúdo acadêmico que transmitem aos alunos, mas envolvem uma rede complexa de experiências, reflexões e práticas que se formam e se transformam ao longo da carreira docente.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

O educador, nesse sentido, é um sujeito que não apenas conhece, mas que constantemente reconstrói e adapta seu conhecimento à medida que interage com os alunos, com as práticas pedagógicas e com as condições do contexto escolar. De acordo com Pimenta e Lima (2021), os saberes docentes devem ser compreendidos como um campo dinâmico, que integra três dimensões essenciais: os saberes acadêmicos, os saberes da experiência e os saberes do ofício. Os saberes acadêmicos referem-se ao conhecimento técnico e teórico das disciplinas que o educador ensina, ou seja, são os saberes conceituais e científicos que formam a base do conteúdo a ser transmitido aos alunos. No entanto, essa concepção de saber docente é limitada, pois ela não leva em consideração as experiências cotidianas do educador, as interações com os alunos e os desafios imprevistos que surgem em sala de aula.

Os saberes da experiência, por sua vez, são formados através do contato direto com a prática educacional, e são esses saberes que permitem ao professor lidar com as complexidades da sala de aula, como a gestão de comportamentos, a adaptação do conteúdo ao ritmo dos alunos e a resolução de conflitos. Já os saberes do ofício incluem as estratégias pedagógicas, as técnicas de ensino e as habilidades de gestão da sala de aula, que são fundamentais para a organização do ambiente educacional e para o sucesso das atividades de ensino. Entretanto, esse modelo tripartido precisa ser expansivo, pois não contempla as dimensões culturais, sociais e raciais que permeiam o ambiente escolar.

Em um país como o Brasil, marcado pela diversidade étnico-racial, os saberes docentes precisam ser contextualizados dentro dessas questões e levar em consideração os saberes culturais dos alunos e da comunidade

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

escolar. A linguagem aqui se apresenta como um dos principais instrumentos de mediação do saber docente, pois é através dela que os professores não apenas transmitem informações, mas também constroem identidades sociais, identidades de gênero e identidades étnico raciais dentro do ambiente educacional. Como discute Ferreira (2022), a identidade étnico-racial dos alunos precisa ser reconhecida e valorizada na prática pedagógica, e os professores têm o papel crucial de promover a inclusão e a valorização das diferenças por meio de suas escolhas pedagógicas e discursivas. A linguagem, então, não é apenas um veículo de transmissão de conteúdos, mas uma ferramenta de construção de subjetividades.

A maneira como o educador se comunica com os alunos, a escolha de palavras, os exemplos que utiliza, os textos que escolhe, tudo isso tem um impacto direto na formação identitária dos estudantes (Ferreira, 2022). A linguagem, portanto, possui um poder de produção de sentido que deve ser reconhecido e utilizado de forma crítica pelo professor. Os professores, ao se depararem com questões de raça e identidade na sala de aula, precisam ser conscientes de que suas práticas linguísticas e pedagógicas podem reforçar ou combater estereótipos, preconceitos e discriminação. A construção de uma identidade étnico-racial positiva para os alunos requer, portanto, uma formação docente que esteja atenta a essas dinâmicas e que prepare os educadores para agirem de forma consciente, promovendo uma educação antirracista. Ainda dentro dessa perspectiva crítica, Gatti (2021) sugere que os saberes docentes devem ser vistos como uma prática reflexiva e transformadora, onde o educador, ao invés de se ver como um simples

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

transmissor de conteúdos, deve se posicionar como um mediador de processos de aprendizagem, um agente de mudança social.

A formação de professores, nesse contexto, deve, então, ser entendida não como um processo técnico de transmissão de conteúdos, mas como um processo político e social, onde o professor deve ser preparado para questionar e desconstruir as relações de poder e as desigualdades presentes na sociedade. A reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre a posição do educador na sociedade é um elemento essencial para que a docência se torne um verdadeiro instrumento de transformação social. Além disso, a identidade de um professor não é apenas uma construção individual, mas uma identidade coletiva, que é formada dentro de um contexto social e cultural específico.

Em um país como o Brasil, onde as relações raciais e sociais são extremamente complexas, a formação docente deve ser encarada como uma prática que leva em consideração essas questões de diversidade e inclusão. A reflexão sobre o racismo estrutural, sobre as desigualdades de classe e sobre as questões de gênero precisa ser central na formação dos professores, pois esses são os desafios que eles enfrentam em sala de aula.

A formação docente, assim, não deve apenas ensinar técnicas pedagógicas, mas deve ser um espaço de conscientização política e de formação ética, onde o educador se torna capaz de questionar os valores estabelecidos e de promover mudanças significativas no sistema educacional. Os saberes docentes, então, se tornam, de maneira inevitável, também um campo de resistência, onde o educador, ao se apropriar dos saberes acadêmicos, da

experiência e do ofício, transforma-se em um agente ativo de contestação ao status quo educacional e social. O professor não deve ser apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador crítico e reflexivo, capaz de gerar mudanças significativas na sociedade e na educação.

4. SABERES EXPERIENCIAIS, DISCIPLINARES E PEDAGÓGICOS

A formação docente, quando vista sob a ótica dos saberes docentes, requer uma compreensão de que esses saberes não são compostos unicamente por conhecimentos técnicos ou acadêmicos, mas por um conjunto de práticas e experiências que se desdobram ao longo da trajetória do educador. Para além da simples transmissão de conteúdo, a prática pedagógica envolve o processo de construção de saberes que são tanto técnicos quanto humanos, nos quais o professor é continuamente formado e transformado. Dessa maneira, é possível afirmar que os saberes experienciais são cruciais para a prática pedagógica, pois são formados a partir da vivência cotidiana do professor, com seus alunos e com os desafios diários da sala de aula.

Tardif destaca que a formação docente envolve a integração de diversos saberes, entre eles os saberes disciplinares, pedagógicos e experiências. Esses últimos, como Moll (2023) argumenta, são fundamentais, pois são construídos pelo educador ao longo do tempo, por meio da interação com os alunos, da resolução de problemas diários e das situações concretas que surgem no ambiente educacional. Segundo Moll, o saber docente não pode ser apenas acadêmico ou técnico, mas precisa ser profundamente enraizado na experiência prática. É justamente essa vivência que permite ao educador adaptar e inovar suas práticas pedagógicas, respondendo de maneira mais

eficaz às necessidades e desafios da sala de aula. A experiência prática permite ao educador aprender a avaliar de forma justa, a planejar de maneira organizada, e a lidar com a diversidade dos alunos, que apresentam ritmos de aprendizagem distintos. O relato de experiência de Beque Ramos e Barin (2020) sobre a formação docente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica corrobora com essa perspectiva. As autoras afirmam que:

[...] é na prática que o professor aprende a avaliar de forma justa, planejar de maneira organizada e de forma que contemple a aprendizagem dos seus alunos, pois estes são um público muito diverso, como citado na referência acima, uns aprendem mais rápido, outros nem tanto, portanto, o professor precisa da experiência para contemplar a todos (Beque Ramos; Barin, 2020, p. 3).

Esse trecho ilustra a importância da experiência como fator central na formação do educador. A prática permite que o docente desenvolva não apenas suas habilidades técnicas, mas também sua capacidade de adaptar suas estratégias e de lidar com as demandas dinâmicas do processo

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

educativo. Os saberes disciplinares, por sua vez, referem-se ao conhecimento técnico e científico das áreas específicas de ensino, como Matemática, Ciências, História, entre outras.

Embora imprescindíveis, esses saberes não são suficientes para uma formação docente completa, pois, como Pimenta e Lima (2021) apontam, a prática pedagógica exige mais do que o domínio do conteúdo acadêmico. Ela demanda uma capacidade de articular teoria e prática, de adaptar o saber à realidade concreta dos alunos, e de gerir os desafios cotidianos da sala de aula. No entanto, a aplicação desses saberes disciplinares ocorre em um contexto específico, onde a experiência docente se torna uma das ferramentas mais valiosas. O saber-fazer, que é o que constitui os saberes experienciais, reflete o saber-ser do professor, ou seja, a capacidade de se adaptar, de refletir sobre sua prática e de agir de acordo com a realidade dos seus alunos, sem que isso se limite a uma simples aplicação de um conteúdo. A prática pedagógica, conforme discutido por Freire, é centrada na interação entre educador e educando, levando em consideração as experiências de vida e os saberes prévios dos alunos. Esse conceito tem sido abordado por autores contemporâneos, como Silva e Almeida (2023), que destacam a importância de uma educação que reconheça a diversidade de experiências dos alunos, adaptando o ensino às suas necessidades específicas.

Assim, ao refletir sobre os saberes docentes, não podemos esquecer que os saberes experienciais são formados e ampliados a partir da interação com a realidade escolar. Beque Ramos e Barin (2020) destacam que, embora a formação acadêmica seja importante, ela por si só não é suficiente para formar um educador eficaz. O que realmente transforma a prática

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

pedagógica é a experiência vivida, que permite ao professor desenvolver um olhar mais aguçado para as necessidades de seus alunos e adaptar seu trabalho a essas exigências. Como afirmam Beque Ramos e Barin (2020):

[...] o saber associado à experiência no decorrer do processo de formação inicial é importante, mas não suficiente, assim a prática aqui relatada contribuiu para a profissionalização enquanto futura professora da Educação Profissional, modalidade essa que preconiza professores com práticas inovadoras que atendam a necessidade da educação em seu atual contexto|| (p. 3).

Portanto, os saberes disciplinares, embora fundamentais, não podem ser dissociados dos saberes experienciais, que são essenciais para a construção de uma prática pedagógica efetiva e transformadora. A formação docente deve ser vista como um processo contínuo, onde os saberes experiências e disciplinares se entrelaçam e se alimentam mutuamente, criando um ambiente de aprendizagem onde teoria e prática não se contradizem, mas se complementam

5. A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

A constituição dos saberes docentes ao longo da trajetória profissional é um processo que vai além da aquisição de conteúdos acadêmicos ou da aplicação de técnicas pedagógicas. Os saberes docentes são dinâmicos e construídos através da prática contínua, que se alimenta das interações diárias em sala de aula, das relações interpessoais com os alunos, da reflexão crítica sobre o próprio ensino e das adaptações feitas para enfrentar os desafios cotidianos. Schön (2020) argumenta que, para o educador, a prática é tanto um campo de aplicação de teorias quanto um espaço de aprendizado contínuo, onde os saberes não são apenas adquiridos, mas são constantemente transformados pela experiência vivida.

Para ele, o educador é um "praticante reflexivo", alguém que não apenas executa uma ação, mas reflete sobre ela, ajustando-a em tempo real para lidar com a complexidade da sala de aula e as necessidades dos alunos. Schön (2020) propõe que, ao contrário de uma formação técnica que busca respostas padronizadas, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser visto como um campo de incertezas e desafios em que os professores devem aprender a "resolver problemas" enquanto ensinam. Ele afirma: A prática do educador se desenvolve em situações frequentemente imprevisíveis, onde os conhecimentos preexistentes não são suficientes para lidar com a complexidade da sala de aula. Através da reflexão sobre a prática, o professor não só aprimora sua ação, mas também desenvolve novos saberes que não poderiam ser aprendidos em contextos puramente teóricos.

A reflexão sobre a ação transforma o professor em um praticante reflexivo, que aprende com suas falhas e sucessos, ajustando suas abordagens pedagógicas constantemente, sem nunca ter respostas definitivas ou padrões fixos. É nesse processo que o saber docente se constitui, na interação contínua entre teoria e prática, entre conhecimento e experiência (Schön, 2020, p. 79).

A partir dessa concepção, a trajetória profissional do docente é entendida como uma narrativa em construção, na qual o educador vai reconfigurando seus saberes ao longo do tempo, adaptando-se às mudanças da sociedade, às inovações pedagógicas e às necessidades emergentes dos alunos. Day (2023), ao discutir a formação e desenvolvimento de professores, complementa essa visão, destacando que a experiência prática do educador é o principal motor da constituição de seus saberes. Para Day (2023), o processo de ensino é caracterizado pela intensa interação entre o educador e a realidade da escola, onde o docente constrói seus saberes a partir das experiências vividas no campo da prática, da análise de suas próprias ações e da reflexão sobre suas decisões pedagógicas.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A prática cotidiana, assim, se torna o espaço onde o educador aplica, questiona e reinventa seus saberes, desenvolvendo habilidades e estratégias que não são aprendidas de maneira formal ou prescritiva, mas que são forjadas no cotidiano da sala de aula. No entanto, o conceito de saberes docentes não pode ser reduzido à habilidade prática de ensinar. Friedrich (2023), em sua análise sobre a educação, propõe que a trajetória profissional do educador está indissociavelmente ligada à identidade profissional que ele constrói ao longo de sua carreira. Ele afirma que a identidade docente é um processo contínuo, que envolve a negociação constante entre as expectativas do sistema educacional, as experiências de sala de aula e a visão pessoal do educador sobre o ensino. Para Friedrich (2023), a constituição dos saberes docentes, ao longo da trajetória profissional, envolve a integração de múltiplos conhecimentos, incluindo os saberes disciplinares, pedagógicos, culturais e afetivos.

É através dessa interação entre saberes técnicos e humanos que o educador vai se apropriando de sua identidade profissional, se tornando não apenas um transmissor de conhecimento, mas um agente de transformação. Dessa forma, a formação docente é entendida como um processo contínuo de evolução, que se constrói a partir das interações entre o professor e seu contexto educacional. A prática não é apenas uma aplicação de saberes preestabelecidos, mas um espaço onde o educador aprende, se adapta e se reinventa. Como afirma Friedrich (2023):

A formação docente não termina com a graduação; ela continua a ser desenvolvida ao longo da carreira, com o professor constantemente se apropriando e transformando seus saberes através da prática diária e das reflexões sobre as experiências vividas. O educador se torna, assim, um sujeito em permanente transformação, cuja identidade profissional é formada na intersecção entre teoria, prática e contexto social (Friedrich, 2023, p. 108).

Essa trajetória de construção contínua dos saberes docentes é também influenciada por aspectos socioculturais e políticos que moldam a prática pedagógica. Imbernón (2022) destaca que a constituição dos saberes docentes não é apenas individual, mas interligada a uma rede de influências externas, como políticas educacionais, cultura local, e as demandas sociais de cada momento histórico.

O professor, assim, deve ser visto como um sujeito que não apenas aplica um currículo, mas que interpreta e adapta esse currículo de acordo com as

necessidades e as especificidades do contexto educacional em que atua. Imbernón (2022) reforça que a formação docente deve ser pensada de maneira flexível e adaptativa, permitindo que o educador, ao longo de sua carreira, se reinvente frente aos desafios impostos pelo sistema educacional e pela sociedade.

Portanto, a constituição dos saberes docentes ao longo da trajetória profissional é um processo contínuo e dinâmico, marcado pela interação constante entre teoria e prática, e pela reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Como defendem Moll (2023) (2020) e Schön (2020), é na experiência cotidiana do educador que seus saberes se formam e se transformam, permitindo-lhe adaptar suas estratégias de ensino às necessidades dos alunos e ao contexto educacional, promovendo, assim, uma educação que seja inclusiva, reflexiva e transformadora.

6. FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O segundo tópico da fundamentação teórica trata dos conceitos de letramento, com destaque para as abordagens ideológicas e críticas que deslocam o foco da mera codificação da linguagem para sua função social. O conceito de letramento, que inicialmente se limitava à capacidade de codificação e decodificação de símbolos escritos, foi progressivamente expandido e transformado, especialmente nas abordagens mais recentes que adotam uma visão sociocultural da linguagem.

O letramento, então, deixa de ser uma habilidade puramente técnica para se tornar uma ferramenta de inclusão social e transformação. Isso tem

implicações diretas na formação docente, pois implica que os professores não devem apenas ensinar a decodificação de palavras, mas também engajar os alunos em práticas de leitura e escrita que permitam a compreensão crítica do mundo em que vivem.

Para isso, é necessário que a formação docente seja orientada para o desenvolvimento de competências pedagógicas que integrem a teoria crítica e a prática reflexiva, permitindo aos educadores não só ensinar, mas também questionar e transformar as condições sociais por meio da educação. De acordo com Street (2020), o conceito de letramento não deve ser visto como uma habilidade isolada, mas como um conjunto de práticas que são culturalmente determinadas e que transmitem valores e ideologias. O autor defende que o letramento deve ser entendido como um fenômeno social e político, uma vez que as práticas de leitura e escrita estão intimamente ligadas ao poder e à distribuição de recursos sociais e culturais. A escola, nesse contexto, não é apenas um local de ensino da língua, mas também um espaço de disputa em que diferentes formas de letramento (e, por conseguinte, de acesso ao poder e ao conhecimento) se confrontam. Street (2020) afirma:



O letramento é, portanto, um fenômeno socialmente localizado, que reflete estruturas de poder e acesso. Ao ensinar letramento, os educadores estão, implicitamente, inserindo os

alunos em práticas sociais que não só envolvem a codificação de palavras, mas a integração dos indivíduos em uma sociedade que distribui recursos de forma desigual. O letramento, então, é uma forma de mediador cultural que vai além da técnica, funcionando como um instrumento de inclusão e de exclusão no processo educacional (Street, 2020, p. 47).

Essas considerações têm uma relevância direta para a formação docente, uma vez que o professor deve ser capaz de reconhecer e questionar as dinâmicas de poder presentes nas práticas de letramento, desenvolvendo uma prática pedagógica crítica e inclusiva que promova uma educação mais igualitária e democrática. Para isso, é necessário que a formação docente inclua uma compreensão mais profunda das questões sociais, culturais e políticas envolvidas no letramento, preparando os educadores para desafiar as normas sociais que perpetuam desigualdades no acesso ao conhecimento.

Além disso, o conceito de letramento crítico propõe que o letramento deve ir além da decodificação de textos, envolvendo a análise crítica de textos, contextos e discursos. Cervetti et al. (2021) ampliam essa perspectiva ao afirmar que o letramento deve ser compreendido como uma prática que envolve o engajamento ativo do aluno com a leitura e a escrita, no sentido de

interpretar e transformar os textos de forma crítica. Para Cervetti et al. (2021), um ensino eficaz de letramento deve promover a reflexão crítica sobre o conteúdo, permitindo que os alunos desenvolvam não apenas a habilidade de entender o que leem, mas também a capacidade de questionar e intervir no mundo por meio da leitura e escrita. Eles argumentam: O letramento crítico não se limita a ensinar a ler e escrever, mas envolve o engajamento profundo com os textos e os contextos em que esses textos são produzidos.

Os educadores devem ensinar os alunos a refletir sobre as estruturas de poder e as intencionalidades presentes nas produções textuais, ajudando-os a entender o papel da leitura e da escrita na construção de suas próprias identidades e na transformação do mundo ao seu redor (Cervetti et al., 2021, p. 61).

Essa abordagem do letramento implica que a formação inicial dos professores não deva se restringir ao ensino de estratégias de decodificação ou compreensão literal de textos, mas deve incluir uma formação que os

preparasse para engajar os alunos em uma leitura crítica da realidade, estimulando-os a analisar e questionar os textos, os discursos e as estruturas sociais e culturais que os moldam. O letramento, portanto, deve ser uma prática intencional e reflexiva, com o objetivo de formar sujeitos críticos que não apenas reproduzam o conhecimento, mas que também sejam capazes de questioná-lo e de transformá-lo. Essa perspectiva é sustentada por Alvarez (2020), que coloca o letramento como uma ferramenta de emancipação social. Para Alvarez (2020), a prática de letramento deve ser vista como um meio de empoderamento dos alunos, proporcionando-lhes a capacidade de interagir com o mundo de maneira crítica e reflexiva, com o intuito de desafiar as desigualdades e construir uma sociedade mais justa. Ele afirma:

O letramento crítico se apresenta não apenas como uma habilidade técnica, mas como um instrumento de emancipação. Através do letramento, os alunos podem desafiar as narrativas dominantes e construir novos significados, tornando-se sujeitos de sua própria aprendizagem e agentes de transformação social. Portanto, o ensino do letramento deve envolver a reflexão constante sobre os textos, as intencionalidades dos discursos e as condições

sociais que moldam o conteúdo das leituras
(Alvarez, 2020, p. 82).

Essas abordagens ideológicas e críticas do letramento são essenciais para a formação docente, pois exigem que o educador não só domine as técnicas de leitura e escrita, mas também seja capaz de desafiar as estruturas de poder que permeiam a educação. Para formar professores críticos, capazes de promover uma educação transformadora, é necessário que sua formação inicial inclua uma compreensão profunda da função social da linguagem e do letramento, para que possam, por meio da leitura crítica e da escrita reflexiva, proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para compreender e transformar o mundo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível perceber que os saberes docentes vão muito além daquilo que se aprende em sala de aula na universidade. Eles são construídos aos poucos, entre encontros e desencontros, acertos e falhas, teoria e prática. São saberes que carregam a marca da experiência, da escuta, da sensibilidade e, principalmente, da convivência com o outro.

Discutir e compreender os fundamentos, dimensões e tipos de saberes que compõem a prática docente é um passo importante para valorizarmos a profissão e repensarmos a formação de professores. O conhecimento não

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

nasce pronto ele se faz na caminhada, na troca com colegas, nos desafios do dia a dia escolar e nas reflexões sobre a própria prática.

Como docente, percebo cada vez mais que ensinar exige entrega, mas também humildade para continuar aprendendo. A formação, portanto, não se encerra no diploma, nem nos cursos obrigatórios. Ela é contínua, viva, construída no chão da escola e no coração da sala de aula.

Mais do que dominar conteúdos, ser professora (ou professor) é saber transformar o saber em diálogo, afeto e sentido. E esse processo, por mais desafiador que seja, é também profundamente bonito. Porque no fim das contas, ensinar é um ato de acreditar no conhecimento, no outro e na potência de transformar realidades, mesmo que um pouquinho de cada vez.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. In: Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5-21, jan./fev./mar./abr. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

¹ Graduada em Licenciatura em Biologia pela Universidade Estadual do vale do Acaraú, graduada em Licenciatura em Ciências da Religião pela Faculdade IBRA , Especialista em Ciências Ambientais pelo Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Lourdes -FNSL, Mestre Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas – UNIDA. E-mail: audienearaujo@gmail.com

² Mestre pela Universidad de Las Integración de las Américas – UNIDA – PY. E-mail: msholanda@uol.com.br

Instituição de Ensino Superior: UNIDA (Universidade de La Integración de Las Américas Paraguay)