

Formação e desenvolvimento profissional docente: como os(as) professores(as) constroem conhecimento na perspectiva de redes de colaboração?

Teacher training and professional development: how do teachers build knowledge from the perspective of collaboration networks?

Lazara da Piedade Rodrigues Regatieri¹
Renato José Fernandes²
Girleene Firmina Diniz³
Jaqueline Freitas da Silva⁴

319

Resumo: O presente artigo tem como metodologia a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica, buscando dados e compreensões na biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras - SCiELO-Brasil, no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de 2022, BNCC (2017), LDB (2015), além do referencial teórico de autores e pesquisadores que contemplam o tema de estudo como, Maurice Tardif (2014), Carlos Marcelo (2013; 1999), Saviani (2009), entre outros. Os dados apresentados de forma descritiva e argumentativa, constam de breve contextualização sobre a formação de professores(as) no Brasil, seguida de uma análise de como os(as) professores(as) constroem conhecimento e a construção do conhecimento em redes de colaboração. O objetivo do artigo é buscar compreensões e diálogos sobre como se dá o processo de construção do conhecimento dos(as) professores(as) na perspectiva de redes de colaboração. O estudo evidenciou compreensões sobre os professores(as) construírem conhecimentos ao longo de toda uma vida, tanto pessoal como profissional, uma junção de vários saberes que vão se consolidando e, se

¹ Doutoranda em Educação - UNIUBE/MG; Mestre em Educação – UNIUBE/MG; licenciada em Pedagogia – Faculdade Católica de Uberlândia/MG. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-5317-4827>. Email: lazara.regatieri@educacao.mg.gov.br

² Doutorando em Educação- UNIUBE/ MG - Mestre em Ensino de Ciências e Matemática- Universidade Federal de Uberlândia – UFU, licenciado em Física e licenciado em Matemática. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6981-8826> . E-mail: renato.jose.fernandes@educacao.mg.gov.br.

³ Doutoranda em Educação - UNIUBE/MG - Mestre em Matemática - Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, licenciada em Matemática – Universidade Federal de Uberlândia – UFU Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5275-0485> . E-mail: girleene.diniz@educacao.mg.gov.br.

⁴ Doutoranda em Educação- UNIUBE/ MG - Mestre em Letras - Universidade Federal de Uberlândia – UFU, licenciada em Letras (Inglês/Espanhol). Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4152-0013> . E-mail: jaqueline.freitas@educacao.mg.gov.br

Recebido em 09/05/2025

Aprovado em: 06 /09/2025

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



fortalecendo no fazer profissional. Também, a necessidade de um esforço coletivo e colaborativo para que os(as) professores(as) sejam reconhecidos como produtores de conhecimentos, como pesquisadores que fortalecem a pesquisa em suas áreas de atuação, gerando novas áreas de investigação e inovação nas práticas pedagógicas. Por fim, a formação e o desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade requerem ser pautados em ações concretas de reestruturação dos currículos, na valorização do profissional e da profissão docente, no reconhecimento da importância de um esforço colaborativo entre os(as) professores(as), que seja capaz de despertar novos conhecimentos para promover a transformação educacional e social. Acredita-se que sua relevância social, pauta em contribuições nas análises e debates, sobre formação e desenvolvimento profissional docente e sua valorização, construtos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação e consequentemente bases de transformação social.

Palavras-chave: Formação de Professores/as; Construção do conhecimento; Redes colaborativas.

Abstract: This study uses a qualitative approach and bibliographic research as its methodology, seeking data and understandings in the virtual library of Brazilian scientific journals - SciELO-Brasil, in the 2022 report of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), in the BNCC (2017), the LDB (2015), in addition to the theoretical framework of authors and researchers who address the theme of the study, such as Maurice Tardif (2014), Carlos Marcelo (2013; 1999), Saviani (2009), among others. The data presented in a descriptive and argumentative way, consist of a brief contextualization of teacher training in Brazil, followed by an analysis of how teachers build knowledge and the construction of knowledge within collaboration networks. The objective of the article is to seek understandings and dialogues on how the process of knowledge construction of teachers takes place from the perspective of collaboration networks. The study highlighted understandings about how teachers build knowledge throughout their personal and professional lives—a combination of various forms of knowledge that are consolidated and strengthened through professional practice. It also emphasized the need for a collective and collaborative effort so that teachers are recognized as knowledge producers, as researchers who contribute to strengthen research in their fields of activity, generating new areas of investigation and innovation in pedagogical practices. Finally, teacher training and professional development in contemporary times must be guided by concrete actions aimed at restructuring curricula, valuing the professional and the teaching career, and recognizing the importance of collaborative effort among teachers capable of fostering new knowledge that promotes educational and social transformation. Its social relevance is believed to lie in the contributions it offers to the analysis and debate on teacher training and professional development and their appreciation—fundamental constructs for improving the quality of education and, consequently, the foundation for social transformation.

Keywords: Teacher Training; Construction of knowledge; Collaborative networks.

1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca da formação de professores(as) é objeto de debates e de profundas reformulações no Brasil e no mundo⁵. Historicamente, tem sido marcada por avanços e retrocessos, os quais refletem em uma formação inicial que é considerada por pesquisadores da área, como insuficiente para preparar o(a) futuro(a) professor(a) para exercer sua profissão, tendo em vista a tamanha complexidade que envolve o contexto educacional e o ofício docente. Nesse sentido, buscamos tecer compreensões e análises sobre formação e desenvolvimento profissional docente, o que nos instigou a aprofundar um pouco mais e ampliar o olhar e as reflexões sobre, **como os professores constroem conhecimento na perspectiva de redes de colaboração?**

As reflexões serão apresentadas de forma descritiva e argumentativa, apontando uma breve contextualização da formação de professores(as) no Brasil, seguida da análise de como os(as) professores(as) constroem conhecimento e a construção do conhecimento em redes de colaboração com finalidade de transformação social.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, utilizou-se a metodologia de abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica buscando dados e compreensões na biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras - SCiELO-Brasil, no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de 2022, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 2015, além do referencial teórico de autores e pesquisadores que contemplam o tema de estudo como, Maurice Tardif (2014), Carlos Marcelo (2013; 1999), Saviani (2009), entre outros.

Objetivou-se com esse artigo buscar compreensões e diálogos sobre como se dá o processo de construção do conhecimento dos(as) professores(as) na perspectiva de redes de colaboração. Assim, compreende-se que esse estudo tem relevância social, visto que poderá contribuir com análises e debates sobre formação e desenvolvimento profissional docente e sua valorização, construtos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação e consequentemente bases de transformação social.

2 DESENVOLVIMENTO

⁵ A título de ilustração, podemos citar pesquisadores/as de renome nacional e internacional, que contribuíram e contribuem com bases teóricas no campo da formação de professores/as, dentre eles; Selma Garrido Pimenta (1996), Bernadete Angelina Gatti (2012), José Carlos Libâneo (2015), Marli André (2010), Kenneth M. Zeichner (2013), Donald Schon (1992), Antônio Nóvoa (1992), entre outros.

No que diz respeito ao desenvolvimento do estudo, conceitua-se em primeiro plano os termos formação, formação de professores(as) e desenvolvimento profissional docente, para em seguida adentrar, especificamente, nos diálogos sobre formação de professores(as) no Brasil, e as formulações sobre a construção do conhecimento finalizando com as considerações ou proposições possíveis, diante do estudo desenvolvido.

2.1 Conceituando os termos formação, formação de professores(as) e desenvolvimento profissional docente

De acordo com o Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, a palavra **formação**, do latim *formatiōne*, *substantivo feminino*, traz 14 definições. Contudo, apresenta-se neste estudo as 4 definições que melhor traduzem a discussão em foco. São elas:

1. O ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo); criação; a maneira pela qual uma pessoa é criada ou educada;
2. o que lhe molda o caráter, a personalidade;
3. conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade; instrução;
4. conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa (formação acadêmica, formação técnica etc.); [...] (Infopédia, 2023).

Em consonância, para o professor, pesquisador e sociólogo espanhol, Carlos Marcelo⁶ (1999), o conceito de formação está associado à ação de realizar alguma atividade, pode ser entendida como uma função social, como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa ou formação como instituição. Esse conceito tem múltiplas perspectivas, várias delas relacionadas ao desenvolvimento pessoal e apresenta variações dependendo do contexto, da época e dos autores.

Carlos Marcelo, em seu livro *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*, faz uma diferenciação em alguns termos usados na formação de professores(as), salientando que há diferenças entre esses termos e que por muitos anos foram usados como conceitos equivalentes. Vejamos os termos, *formação contínua*, *formação em serviço dos professores*, *reciclagem e desenvolvimento profissional*, e suas definições.

⁶ Carlos Marcelo Garcia é doutor em ciências da Educação na Universidade de Sevilla/Espanha e professor titular da mesma instituição. Coordenador do Programa de Doutorado em Educação. Faz parte da Comissão de Evaluacion de proyectos de investigación del Ministerio de Educación de España. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, pedagogia universitária e e-learning. E-mail: marcelo@us.es. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/10870747/carlos-marcelo-garcia>. Acesso em: 09 mar. 2023.

Para o autor Carlos Marcelo (1999), a formação contínua tem dimensões de desenvolvimento profissional e pessoal através do desempenho mais eficiente das tarefas recorrente e de novas tarefas. Já a formação em serviço é entendida como atividade de desenvolvimento profissional que ocorre após a formação inicial no exercício da prática profissional, podendo ocorrer de modo individual ou em grupos de professores. E por último, o autor conceitua reciclagem como o processo de formação quando o um conhecimento se torna obsoleto e é necessária a atualização ou quando é evidenciada alguma lacuna na formação básica.

O conceito de desenvolvimento é entendido como:

[...] o conceito de “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. [...] Uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores. (Carlos Marcelo, 1999, p.137).

Para desenvolvimento profissional,

Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas. (Dillon-Peterson, 1981, in Parker, 1990, p. 3 citado por Carlos Marcelo 1999, p. 136).

Para Carlos Marcelo (1999), alguns aspectos da escola podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento da formação, dentre eles destaca-se como importantes, a existência de liderança instrucional entre professores(as), de modo a que exista uma rede interna na escola que funcione como impulsionadora de mudanças e inovações e a existência de uma cultura de colaboração, que é potenciada pela existência de objetivos partilhados entre os(as) professores(as). A ligação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional requer uma gestão democrática e participativa onde os(as) professores(as) possam tomar decisões em aspectos a ser relevantes para o desenvolvimento de projetos de aperfeiçoamento. A escola deve ter autonomia suficiente para tomar as suas próprias decisões de ensino, organizacionais e profissionais. Autonomia para seleccionar profissionais, organizar o currículo, os espaços e os tempos segundo as necessidades identificadas pelos(as) próprios(as) professores(as).

O desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos(as) professores(as) sobre a sua própria prática, que contribui para que os(as) professores(as) gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua própria experiência.

Menze (1980), citado por Carlos Marcelo (1999, p. 21), faz referência a quatro teorias de formação: “teoria de formação formal”, relacionada à habilidade de aprender a aprender; “teoria da formação categorial”: processo dialético baseado na intuição, distanciamento da realidade e compreensão do sentido das coisas; “teoria dialogística da formação”: considera a importância da autorrealização do indivíduo e por último a “teoria de formação técnica”: considera que o indivíduo, através da formação, aprende continuamente.

Nesse sentido, a formação de professores(as) é entendida como profissionalização dos sujeitos que serão formadores, sendo necessário para tal o desenvolvimento de duas dimensões, a formação acadêmica ou científica relacionada aos conhecimentos e habilidades acadêmicas dos conteúdos disciplinares e a dimensão pedagógica que tange aos conhecimentos relacionados aos saberes docentes, metodologias, processos e teorias de ensino. Para Carlos Marcelo (1999, p. 24).

A formação de professores representa uma dimensão privilegiada da Didática na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas. Não se pode afirmar que teoria alguma sobre o ensino, o currículo, a escola, a inovação etc., tenha a potencialidade suficiente para orientar, guiar ou dirigir completamente a prática de ensino.

Nesse campo, o processo de formação de professores(as) tem características específicas em relação aos processos de formação, profissionalização e pressupõe estratégias próprias, metodologias para o ensino e modelos consolidados. Sendo caracterizada como, um conjunto de processos estruturalmente organizados de como os(as) professores(as) aprendem e desenvolvem competências profissionais para o exercício da docência. Assim, faz-se necessário sintetizar um conceito de formação de professores(as):

A Formação de Professores é área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício – se implicam ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Carlos Marcelo, 1999, p. 26).

Nesse âmbito, a necessidade de se pensar em uma instrução popular é a motivação para o desenvolvimento e implementação da formação de professores(as).

2.2 - A formação de professores no Brasil

No Brasil, a formação de professores decorre do ano de 1827 com o dispositivo da Lei das Escolas das Primeiras Letras, o que mais tarde seriam as Escolas Normais, essa formação era obrigatória e custeada pelos alunos. O foco dessa formação estava no preparo didático sem haver menções às questões pedagógicas. Para Saviani:

[...], a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, [...] (Saviani, 2009, p.143).

Em Niterói/RJ, ano de 1835 é fundada a primeira Escola Normal do país, esse processo de criação das Escolas Normais se estende até 1890. A formação ofertada tinha como foco a formação conteudista, sem maior preocupação com a formação didático-pedagógica. Nesse contexto, o professor deveria ser preparado para ensinar conteúdos necessários para a formação do aluno. Algumas Escolas Normais tiveram funcionamento intermitente, no período de 1890 até 1932, quando ocorreu a expansão das Escolas Normais e tem seu padrão de ensino reformulado pela reforma da instrução pública do Estado de São Paulo em 1890. Nessa reforma, está evidente a preocupação com a formação de professores bem preparados em conteúdos científicos e pedagógicos, requisitos considerados essenciais para um processo de transformação social.

Entre 1932 e 1939, embora o projeto da Escola Normal tenha se desenvolvido com boa expectativa não trouxe os resultados esperados, o ensino era ainda centrado no domínio de conteúdo. Ocorre então a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, que é considerado um marco para uma mudança de paradigma, idealizado e implantado por Anísio Teixeira, insere a pesquisa juntamente com a formação. Ainda em 1932, por meio de decreto, as Escolas Normais são transformadas em Escolas de Professores, com formação em disciplinas de conteúdo e de formação docente e abordavam princípios e técnicas, materiais e prática de ensino.

O Instituto de Educação de São Paulo é incorporado à Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, marcando assim um novo período com a criação de cursos de pedagogia e

licenciaturas. Nesse período a formação de professores foi organizada de modo que três anos eram destinados à formação específica e um ano destinado à formação pedagógica.

E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia (Saviani, 2009, p. 146).

No período que compreende 1971 até 1996, as Escolas Normais são substituídas pela habilitação específica de Magistério, também há mudanças na nomenclatura de ensino primário e médio para primeiro e segundo graus, respectivamente.

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (Saviani, 2009, p. 147).

Nesse contexto, com a Lei n. 5.692/71, é implementado a licenciatura curta e licenciatura plena. A primeira com três anos de duração e a segunda com quatro anos de duração. O curso de Pedagogia, com essa reformulação, tem a atribuição de formar especialistas, supervisores, orientadores escolares e inspetores de ensino. Em 1980, o curso de Pedagogia assume a atribuição de curso de formação de professores para a educação infantil e para séries iniciais do ensino de 1º grau, hoje anos iniciais do ensino fundamental.

A partir daí estudos e debates sobre formação inicial e continuada e sua importância no cotidiano das escolas brasileiras se intensificaram. Ampliaram-se também os ordenamentos legais como garantia de avanços nos direitos.

Na arena educacional, efetivou-se a aprovação da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, regulamentando o Conselho Nacional de Educação e instituindo avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores, assim como amplo processo de disputas, que demarcaram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), e, em 2001, do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), que resultou das disposições legais do artigo 214 da CF de 1988 e das disposições transitórias da LDB, em seu artigo 87, parágrafo 1º (Brasil, 2015, p.5).

Conforme Saviani (2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, promulgada em 20 de dezembro de 1996, sinalizou uma política educacional com ênfase em uma formação mais rápida e mais barata através de cursos de curta duração.

Após 21 anos da promulgação da LDBEN/96, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, é homologada. Ressaltamos o caráter normativo do documento e a centralização dos currículos na determinação das competências, habilidades e das aprendizagens essenciais que todos(as) os(as) alunos(as) devem desenvolver durante cada etapa da educação básica. Nessa esfera espera-se que a base seja:

327

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, **referentes à formação de professores**, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p. 8, grifo nosso).

É importante destacar que, em decorrência da homologação da BNCC/2017, para atender as exigências de suas demandas, desencadeou-se um movimento de políticas públicas (algumas já existentes e engavetadas), em prol da formação continuada dos(as) professores(as). Nesse contexto, podemos observar alguns exemplos a seguir:

O § 1º do art. 62 da LDB define que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”;

O inciso III do art. 63 da LDB define que “os Institutos Superiores de Educação manterão (...) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”;

A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;

A Meta 16 do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, define que, nos termos do art. 7º dessa Lei, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração” para “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”;

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC; A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente; (Brasil/CNE, 2020, p.1).

A Resolução CNE/CE Nº 1, de 27 de outubro de 2020, considerando as políticas públicas para formação de professores, citadas acima, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base

Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A BNCC/17, propõe a universalização dos conhecimentos e aponta os direitos de aprendizagem necessários à uma educação de qualidade. Direitos esses pautados em competências e habilidades específicas dos estudantes, como garantia de igualdade/equidade. Necessário nesse momento abrir um parêntese a fim de destacar que, a proposta de universalização do ensino num país de dimensões significativas e realidades sociais tão adversas é ponto nevrálgico a se discutir posteriormente sobre a BNCC/2017. Retomando, destacamos que a igualdade no acesso aos conhecimentos perpassa também por uma sólida formação e valorização dos(as) professores(as). Portanto, infere-se que no texto da base, não é possível encontrar propostas significativas neste sentido, isto é, não há indicação/contextualização clara sobre a formação de professores(as) e como estes constroem conhecimento. O documento propõe para a formação docente o mesmo que propõe para os estudantes, um ensino formatado, padronizado e baseado em competências. Assim, considera-se ser necessário, em outro momento, ampliar essas discussões, visto que a BNCC/17 é um documento referência para a melhoria na qualidade do ensino da educação brasileira.

Conforme Janz (2020, p. 4), “a democratização do saber passa necessariamente pelo professor, e envolve a sua formação, sua valorização e suas condições de trabalho”. Desse modo, para que o desempenho profissional seja de qualidade, é preciso, primeiramente, que haja condições de trabalho adequadas relacionadas à infraestrutura, bem como, atualização contínua dos(as) professores(as) para o atendimento às novas exigências da sociedade contemporânea. As políticas educacionais, ao longo dos anos, buscaram modernizar e atualizar parâmetros para formação de professores(as), mas de forma geral avançaram pouco, considerando os últimos dois séculos. Questões pedagógicas, antes ausentes, foram introduzidas lentamente nos cursos de formação de professores(as), porém ainda não são satisfatórias.

Nesse sentido, aponta-se neste estudo, a necessidade dos(as) professores(as) serem realmente sujeitos participantes nos diálogos, nos debates sobre educação, compreendendo seu potencial formador e transformador. Sujeitos que não só ensinam o saber histórico e socialmente acumulado, mas, que também dotados de saberes docentes, constroem conhecimento.

2.3 Como os professores constroem conhecimento?

Buscando compreender como os(as) professores(as) constroem conhecimento, encontrou-se nas formulações teóricas, “Saberes docentes e formação profissional”, de Maurice Tardif (2014), contribuições pertinentes quanto ao reconhecimento dos(as) professores(as) enquanto sujeitos na construção do conhecimento e não como meros reprodutores dos já elaborados e acumulados historicamente. É importante valorizar suas experiências, dando-lhes oportunidades para que produzam mudanças.

Para o pesquisador, o saber docente se constitui de uma junção de vários outros saberes. Está relacionado com o seu saber desde que nasce e com suas experiências de vida. Portanto, são sujeitos do conhecimento, não só reproduzem o que aprendem com os diversos sujeitos de sua convivência social, mas, também são capazes de produzir conhecimentos. É, portanto, no decorrer de toda sua vida, tanto pessoal quanto profissional, que o(a) professor(a) vai se constituindo enquanto profissional docente. Esse processo, segundo Tardif (2014), acontece ancorado por uma gama de saberes que, ao mesmo tempo que é social, é individual. Nos apropriamos do saber individual de quem convivemos e aprendemos e o incorporamos em nossas práticas, o adaptamos e o transformamos de acordo com nossos objetivos e necessidades e para bem de uma coletividade.

Nesse percurso de formação docente, o(a) professor(a) escolherá seu trajeto e **os saberes disciplinares** que vão dar norteamento aos conteúdos de suas disciplinas escolhidas para trabalharem. A esses saberes disciplinares aprendidos na academia/institutos e centros de formação, que não são a única fonte responsável para a formação docente, se juntam **os saberes curriculares** definidos pelas instâncias oficiais, orientadoras do ensino e aprendizagem. Ademais, os(as) professores(as) de acordo com seus contextos e culturas, ali no seu cotidiano, nas interações com seus(suas) alunos(as), pares e situações diversas, vão elaborando e validando os saberes construídos na prática, **os saberes experienciais**.

Assim, o trabalho docente vai modificando os(as) professores(as), os transformando e os formando enquanto profissionais docentes e sujeitos do conhecimento. Sujeitos do conhecimento porque não mobilizam apenas os saberes técnicos aprendidos de acordo com as necessidades profissionais do seu ofício, mas, também produzem, transformam e mobilizam saberes que lhes são próprios e também de outros “[...], sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (Tardif, 2014, p.230).

Compreendendo, portanto, os(as) professores(as) como sujeitos capazes de assimilar e construir novos conhecimentos, com bases em seus saberes constituídos ao longo de seu percurso e também de seus pares, se colocam como corresponsáveis pela transformação

educativa e social. Um coletivo em ação, que de forma colaborativa, planejam e organizam o processo ensino aprendizagem em prol do bem coletivo. Logo, apostamos na construção do conhecimento por meio do diálogo e de ações de forma colaborativa.

Para aprofundar a proposta de reflexão neste estudo, aborda-se a seguir a temática acerca da construção do conhecimento na perspectiva de redes de colaboração, tendo em vista os desafios à prática docente contemporânea.

2.4 - A construção do conhecimento na perspectiva de redes de colaboração

A fim de auxiliar quanto à ampliação dos olhares acerca das formulações sobre a construção do conhecimento em redes de colaboração, retomou-se as contribuições de Carlos Marcelo (2013). Ao discorrer sobre as tecnologias na inovação das práticas docentes, o teórico chama a atenção sobre uma vida em sociedade em constantes mudanças. As mudanças fazem parte do nosso cotidiano e não é só em relação ao avanço das tecnologias da informação e comunicação, mas também na maneira como cada pessoa está inserida na sociedade e, principalmente, nas questões de relacionamentos interpessoal e construção do conhecimento. Nesse sentido, ele reforça a necessidade de uma adequação face a uma sociedade que tem avançado, transformar a escola, tendo em vista atender às novas solicitações da sociedade, com novos ambientes educativos, trabalho em grupo, requer mudanças, buscando novas formas de organização, formas essas, mais flexíveis, horizontais e eficientes.

Uma sociedade em que o acesso à informação e, se for caso disso, ao conhecimento se realiza através de circuitos mais abertos, acessíveis e democráticos do que eram até há poucos anos. Já é comum destacar a importância do conhecimento e da inovação na nossa sociedade⁷ (Carlos Marcelo, 2013, p.25, tradução nossa).

Nesse contexto, o que Carlos Marcelo (2013), denomina de “sociedade em rede”, considera a educação, o conhecimento, como pilar fundamental para o avanço tanto individual como de um coletivo. O autor alerta quanto à necessidade de os sistemas educativos se adequarem, se atualizarem tanto em suas estruturas quanto em seus conteúdos, pois, segundo o teórico, “podemos decir que tenemos escuelas del siglo XIX, con docentes del siglo XX, para alumnos del siglo XXI”. (p.27). Significa, portanto, que há uma urgência de inovações nas

⁷ Una sociedad en la que el acceso a la información y en su caso al conocimiento se realiza a través de circuitos más abiertos, accesibles y democráticos de lo que eran hasta hace algunos años. Ya resulta un lugar común destacar la importancia del conocimiento y la innovación en nuestra sociedad (Carlos Marcelo, 2013, p.25).

escolas, na educação, nos processos de ensino e aprendizagem, de forma que tomemos consciência da importância da atuação colaborativa e não apenas cooperativa. No sentido amplo, é preciso agir colaborativamente sobre as realidades dos sujeitos envolvidos, contribuir com/no seu processo de desenvolvimento e formação como pessoas completas.

No momento, faz-se necessário realizar uma diferenciação entre os termos cooperação e colaboração. A necessidade justifica-se devido a interpretações das terminologias como sinônimos. Fiorentini (2006), distingue os dois termos da seguinte forma:

Embora as denominações cooperação e colaboração tenham o mesmo prefixo co, que significa ação conjunta, elas diferenciam pelo fato da primeira ser derivada do verbo latino operare (operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema) e a segunda de labore (trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo vista um determinado fim). Assim, na cooperação, uns ajudam os outros (co-operam), executando tarefas cujas finalidades geralmente não resultam de negociação conjunta do grupo [...]. Na colaboração, todos trabalham conjuntamente (colaboram) e se apóiam mutuamente, visando garantir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não hierárquicas, havendo liderança compartilhada e corresponsabilidade pela condução das ações (Fiorentini, 2006, p.52).

Isto posto, pode-se dizer que cooperar não é o mesmo que colaborar, contudo, o trabalho colaborativo pode envolver ações de cooperação. Nesse sentido, Fiorentini (2006) busca salientar a importância de construir no contexto escolar um trabalho em rede de colaboração coletivo, utilizando-o como ferramenta didática para que se possa motivar a novas práticas docentes, repensar o cotidiano escolar, desenhando perspectivas de valorização pessoal e profissional docente e de transformar o mundo em que vivem e desejam.

Entende-se, nesse contexto, que o conhecimento individual dos cidadãos, assim como, o dos coletivos envolvidos precisam ser compartilhados, distribuídos e rentabilizados, em função de resolver os problemas da atualidade, como também podem contribuir na prevenção de problemas futuros. Inferimos que há uma década, Marcelo Garcia (2013, p.26-44), vem destacando a importância de compreender e empreender na contemporaneidade, o paradigma da construção de uma “cultura organizativa”, do “funcionamento em rede”. Tema caro na atualidade.

Nesse sentido, acrescenta-se às formulações citadas, contribuições de relevância global, o relatório da UNESCO/2022⁸, “*Reimaginar juntos nossos futuros: um novo contrato social*

⁸ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicaram em fevereiro de 2022, o relatório **Reimaginar juntos nossos futuros: um novo contrato social para a educação**. O Relatório, que sintetiza o trabalho coletivo da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação com um participativo de mais de um milhão de cidadãos, de 400 escolas associadas e 200 cátedras da UNESCO em todo o mundo. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 14 mar. 2023.

para a educação”. O documento teve a pesquisa e a redação conduzida pelo português António Nóvoa, assim como, a participação de uma comissão com nomes de destaque, sendo um deles, para nossa satisfação, o pesquisador e político brasileiro Cristovam Buarque.

Frente aos desafios das crises mundiais que têm assolado o planeta, como a pandemia de Covid-19, com 5 milhões de mortos, crise ambiental e outras, se fundamentou o relatório. Apresenta a educação como tendo um papel relevante a desempenhar. Educação essa, pautada num mundo comum e num futuro compartilhado, com propostas construídas coletivamente e “[...] cientes de que **estamos conectados** neste planeta compartilhado e que é imperativo que **trabalhemos juntos**”, (UNESCO, 2022, p.xi, grifo nosso).

Em consonância, com a resenha de Gonçalves (2022), o documento traz um apelo importantíssimo sobre o futuro e a necessidade de mudanças profundas que atingem os princípios legais do direito à educação e não apenas a forma de garanti-lo aos cidadãos. Assim resume a essência do documento:

A introdução do relatório apresenta a defesa de um novo conceito de educação, argumentando que o desenvolvimento paradoxal colocou a humanidade em marcha para um “futuro insustentável”: o modelo econômico é uma ameaça ambiental, a polarização política e radicalização é uma ameaça aos direitos humanos, a globalização acelerou o fluxo de migração humana, sem, contudo, criar condições adequadas para essa mobilidade, e a tecnologia digital promete uma revolução no ensino e na comunicação, mas traz sérios problemas quanto à privacidade, liberdade criativa e desinformação. [...] (Gonçalves, 2022, p.317).

De acordo com o relatório, o desafio é duplo, pois, é preciso cumprir a promessa não cumprida de assegurar o direito à educação de qualidade para cada criança, cada jovem e cada adulto de forma contínua e realizar de forma plena o potencial transformador da educação como um caminho para futuros coletivos sustentáveis. Para fazer isso, é preciso um novo contrato social para a educação, que possa reparar as injustiças no presente, enquanto transforma o futuro.

Este novo contrato social deve se fundamentar nos direitos humanos e se basear em princípios de não discriminação, justiça social, respeito à vida, dignidade humana e diversidade cultural. Deve abranger uma ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade. Deve fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum (UNESCO, 2022, s/n).

Nesse novo contrato social para a educação, no que compete aos docentes, o relatório indica quatro princípios que podem nortear o diálogo e as ações necessárias para alcançarmos tal intento. São eles:

- A colaboração e o trabalho em equipe devem caracterizar o trabalho dos professores [...].
- A produção de conhecimento, reflexão e pesquisa deve se tornar parte integrante do ensino. [...].
- A autonomia e a liberdade dos professores devem ser apoiadas. [...].
- Os professores devem participar do debate público e do diálogo sobre os futuros da educação. [...] (UNESCO, 2022, p.88-89).

Compreende-se, portanto, conforme o documento supracitado, que em relação à profissionalização do ensino, os caminhos indicam a necessidade de fortalecimento do empenho colaborativo, do real reconhecimento da autonomia dos(as) professores(as), de participação nos diálogos e nas tomadas de decisões sobre a educação e suas realidades e por último, o que consideramos mais importante frente ao diálogo proposto neste texto, o reconhecimento dos(as) professores(as) como construtores/geradores de conhecimento e sujeitos na transformação educacional e social.

3 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Espera-se que este artigo possa contribuir com debates e reflexões futuras sobre formação e desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade. Nesse sentido, buscou-se compreensões que possam acrescentar no campo da pesquisa em educação, mais especificamente no campo da pesquisa sobre como os(as) professores(as) constroem conhecimento na perspectiva de redes de colaboração.

Nesse sentido, baseando-se nas proposições apresentadas no relatório UNESCO (2022), e nas análises das formulações teóricas dos pesquisadores escolhidos, inferiu-se que a formação e o desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade requerem ser pautados em ações concretas de reestruturação dos currículos, na valorização do profissional e da profissão docente, no reconhecimento da importância de um “esforço colaborativo” entre os(as) professores(as), que seja capaz de “despertar novos conhecimentos para promover a transformação educacional e social” (UNESCO, 2022, p.78).

Ademais, propõe-se uma “economia do conhecimento”, que permeada pela “existência da iniciativa, do envolvimento, da autonomia responsável, da comunicação, da colaboração, do respeito às ideias e permanências de certas tradições, que fazem parte do pensamento e identidade coletiva” distribui e socializa o conhecimento e as informações em prol de uma coletividade (Marcelo, 2013, p. 26-44).

Frente aos inúmeros desafios no processo formativo docente, a colaboração tem se tornado um assunto bastante discutido em diversos domínios governamentais. Parece crescer a

consciência da necessidade de se alcançar resultados que só podem ser atingidos através de trabalho colaborativo entre vários indivíduos, grupos ou organizações. Dessa forma, entende-se que um trabalho realizado de forma colaborativa normalmente produz melhores resultados do que quando se trabalha de forma isolada (Ferreira, 2010). Portanto, a colaboração entre os docentes pode contribuir para otimizar o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos e dos resultados, proporcionando o compartilhamento e disseminação de novos conhecimentos.

Diante do exposto, ousa-se idealizar uma educação para a transformação, onde nesse “[...] novo contrato social para a educação, o ensino seja ainda mais profissionalizado como um esforço colaborativo, **onde os professores sejam reconhecidos por seu trabalho como produtores de conhecimento** e figuras essenciais na transformação educacional e social”. Capazes de se engajar como pesquisadores em suas áreas de atuação, gerando novas áreas de investigação e inovação nas práticas pedagógicas (UNESCO, 2022, p 88, grifo nosso).

Enfim, faz-se necessário o fortalecimento do compromisso público com a educação, não como mercadoria, mas, como bem comum para a transformação social, tendo o ensino organizado com base nos princípios da cooperação, colaboração e solidariedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

FERREIRA, M. A. **Estudos sobre a utilização de ferramentas de colaboração em redes de pesquisa científica**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Stricto Sensu em Gestão de Conhecimento e Tecnologia, Universidade Católica de Brasília (UCB), DF. 2010. Disponível:

<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1315>. Acesso em: 18 abr. 2023.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C; ARAÚJO, J. L. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. Cap. 2, p.49-78.

GONÇALVES, A. C. F. Resenha- A nova proposta da Unesco para educação. **Revista do PPGCS -UFRB**. Novos Olhares Sociais. Vol. 5 – n. 1 – 2022. p. 316-322. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/643>. Acesso em: 28 mar. 2023.

JANZ, L. A. T. **Formação continuada do professor: uma experiência no espaço escolar**, 2020. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/532-4.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

MARCELO, Carlos. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 25-47, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27525615003.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MARCELO. Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. **Revista Complutense de Educación**, 12(2), 531. 2001. Disponível: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220531A>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MARCELO. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. 2.ed. Porto: Editora Porto, 1999. v.1.272p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa. Acesso em: 28 fev. 2023.

Porto Editora – *formação* no **Dicionário infopédia da Língua Portuguesa** [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2023-04-18 13:58:36]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/formação>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 02 abr. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 07 mar. 2023.