



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

17800 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

**CONCEITO DE DOCÊNCIA: CONHECER PARA SABER QUEM FORMAR**

Nilson de Souza Cardoso - UECE - Universidade Estadual do Ceará

Sandra Maria Gadelha de Carvalho - UECE - Universidade Estadual do Ceará

Agência e/ou Instituição Financiadora: FUNCAP

**CONCEITO DE DOCÊNCIA: QUEM É O(A) PROFESSOR(A)?**

---

Palavras-chave: concepção de docência, formação docente, dimensão política

## 1 INTRODUÇÃO

A análise aqui apresentada busca compreender, considerando produções acadêmicas na última década, correlacionando às últimas legislações sobre a formação de professores, a categoria “conceito de docência” no campo da formação de professoras(es). A busca não é para aprisionar numa definição, mas tão somente examinar se a perspectiva que prepondera envolve outra dimensão que não a centralidade na dimensão técnico-pedagógica do trabalho docente, numa compreensão ampliada do que seja ser professor(a), além das questões estritamente relacionadas ao ensinar e ao aprender em áreas/disciplinas/componentes curriculares.

Com esteio nesse entendimento, buscamos problematizar como se delineia em tese, dissertações e artigos em periódicos indexados, no contexto contemporâneo recente (2015 a 2024), o conceito (ou concepção, como possibilidade ampliar o alcance) de docência, ou seja, como o cenário atual nos convoca a lançar olhares para a(o) docente. Elegeu-se como fontes o Portal de Periódicos CAPES, reconhecido como ampla, significativa e segura fonte de

produções acadêmicas, em especial, artigos indexados e avaliados por pares, e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dada a sua capacidade repositória das produções acadêmicas em pós-graduação brasileira.

Esse exercício analítico encontrou suporte no exame bibliográfico, configurado como um Estado da Questão (EQ) (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2010). Importa anotar que a revisão bibliográfica desenvolvida se apoiou no reconhecimento de que esse procedimento focaliza evidências da leitura (Bell, 2008) com o objetivo de ampliar para enxergar o problema de pesquisa, tal como propõe Stake (2011).

Assim, o *corpus* de análise envolveu 16 artigos, 12 dissertações e 12 teses, ao todo 39 documentos publicados entre os anos de 2015 e 2024, disponibilizados no portal Periódicos Capes e na BDTD, respectivamente.

## **2 A ACEPÇÃO DE DOCÊNCIA: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.**

A análise das produções selecionadas demonstra a prevalência da problematização sobre o conceito de docência, seja definido de forma ampla ou destacando algumas de suas particularidades, essencialmente, no magistério do Ensino Superior. Docente artista foi outro elemento presente nesse contexto de definições das características mencionadas, muito relacionada à dimensão estética e à formação/atuação em cursos/disciplinas da área de Artes. As demais, demonstraram-se ser, possivelmente, formulações próprias com destaque à algum aspecto presente em outras considerações sobre a docência, como a reflexividade, intelectualidade, profissionalidade e institucionalidade.

O conceito de docência nas demais produções ora chama para superação de uma visão simplista (tecnicista) da prática profissional, ora reclama para a ampliação das dimensões que balizam suas concepções, com certo destaque à estética, dada as investigações que dispensam olhares para docência nas Artes, sobretudo. Converge, nos achados, a necessidade de imbricação entre formação e atuação, entre teoria e prática, entre o 'ensinante e o ensinado', portanto, uma prática relacional e processual, em transformação. Além desta movimentação, reconhecem também o papel da docência na transformação da sociedade, na reflexão sobre os contextos de atuação de forma crítica, aludindo a ela o traço de prática social.

A dimensão política, elemento que nos faz entender a docência num sentido amplo, a partir de um compromisso coletivo e que supera o envolvimento pedagógico com um componente curricular circunscrito em si, é escamoteada nas conceituações, relegada a uma dimensão subliminar. Tal fato é revelador de uma

rarefeita compreensão da relevância de uma consciência política às(aos) docentes e uma vez desconhecida ou relativizada – quando muito, o(a) educador(a) não atentará que sua atuação se dá em contexto “tensão política permanente” e que seu trabalho deve – ou pelo menos deveria buscar “conjugação uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade”, para o alcance de uma prática transformadora (Fernandes, 1986, p. 31).

Nesse sentido, buscando encontrar convergência e aproximar-se de uma conceituação, destaca-se definição que agrega esses elementos, elaborada por Santos (2017) para fundamentar sua tese, e na qual explicita que sua compreensão sobre a docência:

[...] é entendê-la como constituída e constituinte no plano das determinações e relações sociais, é considerar o espaço educativo como um espaço de construção do conhecimento. Sendo o conhecimento pensado como uma construção histórica, contextualizado e elaborado por homens e mulheres com implicações políticas, sociais, econômicas e éticas. Sem desconsiderar, ainda, as questões subjetivas de professores e alunos, as quais estão implícitas emoções, criatividade, intuição e valores que estão envolvidos neste processo. Isso requer diálogo, negociação e reflexão crítica permeada por atitude ética. Desta forma professores e alunos são vistos como sujeitos da práxis que aprendem, ensinam e transformam, ou seja, realizam a ação. Sendo que a dimensão coletiva é fundamental ao longo de todo processo. Assim a educação só possui sentido na medida em que as estruturas, processos e relações nas quais ela se efetiva explicitam os limites da alienação humana e, potencialmente, a humanização do indivíduo (p. 101).

Outro constructo que aflui para uma definição que supera os limites do *modus operandi* docente foi observado nas formulações de Ribeiro (2019), o qual ancora-se em Paulo Freire. O autor se vale dos conceitos “educador engajado” e “professor libertador” para destacar a importância dos conteúdos e metodologias, porém, num exercício dialógico, a prática docente deve promover uma tomada de consciência. Muito embora não faça referência expressa à dimensão política, de algum modo a contempla, sobretudo, pelo caráter emancipador nos seus enunciados.

De modo pontual entre os documentos analisados, na formulação de Santos (2017) é nítido o imbricamento político a que o conceito de docência remete, entendimento que fortalece o objeto de estudo acerca da percepção, do investimento e da incorporação do seu papel como sujeito político - a consciência ampliada de docência. Esta conjugação, aliada a dimensão estética e ética da docência, presente na Resolução nº 02/2015-CNE/CP, influenciou a compreensão do conceito, seja pela sua amplitude ou pelo discurso oficial do documento, fato, possivelmente, decorrente da importância na política de formação de professoras(es) até o final de 2019, quando houve a publicação de nova diretriz

que sinaliza para outro rumo, não necessariamente implicando avanço, mas um grave retrocesso.

Os artigos de Silva (2016), Vilela (2017) e Guedes e Ferreira (2018) e três produções decorrentes de estudos *stricto sensu* (Bezerra, 2017; Sabbag, 2017; Di Napoli, 2019) fazem referência ao conceito de docência registrado no documento do Conselho Nacional de Educação publicado em 2015. A dissertação de Bezerra (2017), cujo objeto gira em torno da análise sobre as diretrizes curriculares nacionais para formação de professoras(es) de 2002 a 2015, traz elementos do que define ser uma docência “alargada”, ao analisar o perfil da(o) pedagoga(o) nas DCN da Resolução nº 01/2006 CNE/CP. A autora faz crítica sobre essa expansão estar, de algum modo, relacionada ao atendimento dos interesses neoliberais, que possibilitam responsabilização e degradação das(os) docentes.

Por outro lado, a mesma autora reconhece nas DCN 02/2015 um redimensionamento na pauta formativa de professoras(es), concebendo a docência integrada a processo articulados “de ensino e aprendizagem e na organização e gestão da Educação Básica”, em um processo orgânico entre espaço formativo e de atuação profissional, representando conquista histórica no campo da formação de professoras(es). Registra-se que a pesquisadora não faz destaque à dimensão política da formação de professoras(es) nas suas constatações sobre ampliação do conceito de docência. Essa ausência também se verifica nas análises de Vilela (2017) e Di Napoli (2019), com publicações que também examinam as DCN de 2015 para formação de professoras(es), tendo a primeira a menção à uma “concepção ampliada de docência”, relacionando o alargamento ao aumento de horas relacionadas às ciências da educação e aos estágios supervisionados nos cursos.

Dentre os achados, não houve qualquer menção Resolução nº 02/2019 CNE/CP que substituíram as DCN de 2015 e, tampouco, às recentes diretrizes publicadas na Resolução nº 04/2024 CNE/CP, a última alteração publicada pelo Conselho Nacional de Educação. Possivelmente, a primeira pela resistência de sua implantação nos cursos e pelo entendimento de retrocesso no campo da formação e a segunda, não sem os mesmos protestos, a brevidade de sua publicação ainda carece de tempo para produção de reflexões.

### **3 CONCEITUAR PARA COMPREENDER A QUEM FORMAR**

Temporalmente, o olhar é lançado sob teses, dissertações e artigos publicados entre 2015 e 2024, o qual também compreende o período em que se

discutiu as reformulações curriculares da formação de professoras(es), iniciada pela Resolução do CNE/CP nº 02/2015, a qual expressa o mais abrangente conceito de docência, sob nosso julgo, e que por esta razão, deveria balizar as práticas formativas nos cursos de licenciatura, sobretudo ao privilegia-las “nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo” [...] (Brasil, 2015, p. 22).

Não incomum, a formação de professoras(es) pouco oportuniza discussão política que possibilite “recuperar e preservar elementos de identidade cultural, que alimentem e potencializem o processo de tomada de consciência crítica”, anotam Giaretta e Meneghel (2008, p. 06). A asserção dos autores brasileiros chama atenção para o tangenciamento ou ausência nos projetos pedagógicos dos cursos e, por conseguinte, na formação docente, da dimensão política, a despeito dos preceitos legais que a indicam como constitutiva da docência. É grave essa lacuna, sobretudo pelo momento em que se busca uma normalização de professoras(es) no Brasil, considerando o esvaziamento de conteúdos e limitação da formação inicial a uma base que prescreve os currículos na Educação Básica.

Há um projeto de objetificação da docência, cujas origens remontam o início da educação formal brasileira que intenta com a escola e com a atividade de professoras e professores manter a estrutura de dominação de elites financeiras, de classes dominantes pelo esvaziamento da possibilidade de refletir, agir e reagir às questões dilemáticas e opressoras que cercam aos atores e atrizes sociais na escola e na universidade pública, sobretudo. Como já alertava sobre o estreitamento como projeto de poder, Florestan Fernandes (1986, p. 20), asseverou que para formar professoras(es) “A gente põe um pouco de vinagre, um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacitação política do professor, para enfrentar e compreender os seus papéis. O professor, quanto mais inocente sobre essas coisas, será mais acomodável e acomodado”. A consequência disso faz com que professoras(es) se distanciem sobre o agir nos tensionamentos que cercam sua prática e a vida dos seus estudantes, sejam em questões culturais, ambientais ou com outras implicâncias sociais, tais como os matizes identitários étnico-raciais e de gênero, que perpassam e vão além da relação ensino-aprendizagem de conteúdos. Essa é a ‘base da formação’ que se soma ao conjunto de estruturas de controle, no projeto, reforço, de objetificação da docência.

Formar professoras(es) num sentido ampliado de docência, tal qual a compreensão de educador(a) dirigente (Silva, 1992), de professor-cidadão (Fernandes, 1992), de educador revolucionário (Freire, 2022), que compreende e reflete, reage e projeta na sua prática docente uma consciência política, crítica, transformadora, deve conjugar “uma prática pedagógica eficiente a uma ação

política da mesma qualidade” (Fernandes, 1986, p. 31). Assim, a formação de professoras(es) não deve restringir-se ao “puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos” sob o “risco de perder-se em licenciabilidade” (Freire, 2022, p.45-46), afirma o patrono da Educação Brasileira, ao criticar processos formativos em perspectiva estreita de docência, como a que se tem hoje instituída no atual marco legal: a famigerada BNC-F (Resolução CNE/CP nº 02/2019).

Há de se compreender que a ação política é eminentemente prática, tal como a docência, sem querer rebaixar ou esquivar a dimensão teórica, pelo contrário, como afirma Paulo Freire (2022, p. 99), uma “precisa” da outra. Assim, a tomada de uma consciência dita política, sobrepondo-se a uma ingênua, se dá na prática e por uma educação libertadora, em ação e requer elementos concretos para instrumentalizá-la, estabelecida no “processo de conscientização e diálogo, como denúncia de toda estrutura opressora e desumanizante e anúncio de uma nova estrutura humanizante” (Figueredo; Silva, 2020, p. 262). Dito de outra forma, o processo de transformação, a partir de um pensamento político, só se efetiva por meio da prática, é necessário, desse modo, elementos “que vincule a consciência de transformação a uma ação prática inconformista ou rebelde” (Fernandes, 1986, p. 35).

Estas ponderações visam realçar a quão necessária é a dimensão política para a formação de professoras(es), sejam iniciantes ou experientes, sem, é obvio, desconsiderar que a docência é constituída de múltiplas abordagens, conjunturas e perspectivas. Observou-se reflexo desse silenciamento nas análises dos textos acadêmicos em nível *stricto sensu* e em artigos publicados em periódicos que compuseram esse EQ.

#### **4 E O CONCEITO?**

As considerações feitas acerca das 39 produções acadêmicas – artigos, dissertações e teses – propiciaram elucidar como o conceito de docência foi problematizado nesses estudos, produzidos no interregno de 2015 a 2024. As evidências advindas dessas leituras, evidenciam que a docência é uma atividade profissional que envolve diversidade de dimensões, de contextos, de exigências formativas, de espaços de atuação, de particularidades e ao fazerem conceituações sob um desses aspectos não se observa sua totalidade, chega-se a ela apenas por “diferentes acessos e ingressos”, o que “pode conduzir a unilateralismos, no sentido de fazer sobrepujar um dado enfoque sobre outro” (Veiga; Araújo; Kapuziniak, 2005, p. 15). Nesse EQ, preponderou, grosso modo, uma percepção reducionista do conceito de docência, delimitada ao seu fazer, à

sua dimensão operacional. Não foi identificado uma análise “omnilateral” (p. 15).

Apontam o desenvolvimento profissional como requisito para a profissionalização, reforçando a concepção da docência decorrente de processos formativos e em contínua transformação. Apenas dois trabalhos fazem alguma referência à dimensão política, elemento, pela defesa que se faz, essencial a conceituação ampliada da docência. Aliás, esse é um indicativo evidenciado a partir da realização desse EQ: o conceito de docência ampliada encontra na dimensão política da atuação profissional um dos elementos fundantes. É essa dimensão e, principalmente, seu exercício, que instiga e impulsiona uma consciência ampliada de docência. Este é conceito que compreende “o pensar e o fazer político e pedagógico do professor para além do ensino”, tal como formulado por Dourado em uma entrevista (Villas Boas, 2018, p. 85).

As legislações que normatizam a formação docente ora apontam para um alargamento do que é requerido para formar professoras(es), de forma orgânica e integrada à processos que envolvem o desenvolvimento profissional docente num *continuum*, associando a licenciatura à formação continuada, à valorização da profissão e à uma construção consubstancia pela participação de vários agentes – entidades educacionais, centros de formação, num todo democrático que deu origem à res. nº 02/2015 – CNE/CP. Por outro lado, as duas últimas resoluções foram marcadas pela falta de diálogo e imposição ante a toda resistência contra modelos que desarticulam formação inicial e continuada, que responsabilizam docentes, unicamente, a uma pretensa qualidade da educação e que são fomentadas pelos interesses privatistas que atuam sobre a educação. Nossa resistência às resoluções nº 02/2019 CNE/CP e nº 04/2024 CNE/CP. Formar professoras(es) requer escuta e participação

## REFERÊNCIAS

Bell, J. **Projeto de Pesquisa: Guia para pesquisadores iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais**. Tradução Magda França Lopes. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Bezerra, A. M. C. A Formação de professores no Brasil: Um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015). 2017. 177 f. **Dissertação (Mestrado)** - PPGE UFPB, João Pessoa, 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

- Di Nápoli, B. L. S. (2019). A formação inicial de professores e a educação de jovens e adultos. 2019. 105 f. **Tese (Doutorado)** - PPGE UFG, 2019.
- Fernandes, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: Catani, Denice Bárbara; Miranda, Hercília Tavares de; Fischmann. **Universidade, escola e Formação de professores**. 199p. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- Figueredo, Allan Diêgo Rodrigues; SILVA, André Gustavo Ferreira da. Ser mais e docência: contribuições freirianas para uma docência humanizadora-crítico-reflexiva em tempos complexos. *Universidade e Sociedade*. Brasília, nº 66, p.258-269, 2020.
- Freire, Paulo. **Política e educação**. 9ª ed. 144p. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- Guedes, Adrienne Ogê da Ogê da; FERREIRA, Michelle Dantas. Concepções de docência na educação infantil, arte e educação estética de um grupo de pesquisa: panorama de um percurso de investigações. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 21, p. 216-234, 2018.
- Nóbrega-therrien, silvia maria; therrien, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: Farias, I De; Nunes, J. C.; Nóbrega-Therrien, S. M. (Orgs.) **Pesquisa científica para iniciantes: caminhos no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010, p.33-51 (vol. I).
- Ribeiro, M. F. d. B. S. Formação pedagógica nos programas de pós-graduação stricto sensu da Unioeste/campus Cascavel-PR: Um estudo sobre o estágio de docência. 2019. 109 f. **Dissertação (Mestrado)** - PPGE UNIOESTE, Cascavel, 2019.
- Sabbag, S. (2017). "Porque a gente tem um corpo né... mas a gente só lembra do corpo quando ele dói": A centralidade do corpo adulto nas relações educativas na educação infantil. 2017. 248 f. **Tese (Doutorado)** - PPGE UFSC, Florianópolis, 2017.
- Santos, J. D. A. Aspectos relevantes das políticas públicas de formação de professores: Considerações dos gestores educacionais da cidade de Goiânia. 2017. 253 f. **Tese (Doutorado)** - PPGQ UFG, Goiânia, 2017.
- SILVA, J. I. **Formação do educador e educação política**. Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 48, 96p. São Paulo: Cortez, 1992.
- Silva, F. L. G. R. Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção. **HOLOS**, Ano 32, Vol. 6, p. 156-177, 2016.
- Veiga, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIÁK, C. **Docência: uma construção ético-profissional**. 142 p. Campinas: Papirus, 2005
- Vilela, Mariana Lima. Pedagogia, Licenciaturas e as Novas DCN: concepções de docência inconciliáveis. **Revist Aleph**, 2017.