

# OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE\*

Luiz Siveres,  
da Universidade Católica de Brasília.

---

RESUMO: O objetivo do artigo é compreender a formação e a profissionalização dos docentes, a partir dos processos de aprendizagem contextualizados em uma realidade que está em constante mudança e tematizados no horizonte epistemológico de construção de saberes. Para isso contribuiu a retomada de algumas iniciativas aprendentes, propostas por instituições, como a Unesco, ou por teóricos da educação, como Edgar Morin. Com base nesse percurso são propostas algumas categorias para enfrentar os desafios da aprendizagem docente, ou seja, a dimensão subjetiva pela relação entre a singularidade e a convivialidade, a dimensão pedagógica pela relação entre a informação e a compreensão, e a dimensão teleológica pela relação entre o bem-estar e o bem viver. Toda essa dinâmica dialógica está pautada na eticidade e na politicidade, considerados os pressupostos dinamizadores do processo de aprendizagem dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Profissionalização. Docente. Aprendizagem.

---

## INTRODUÇÃO

Aprender a viver e aprender que a vida vale a pena ser vivida tornam-se os desafios da humanidade que deseja fazer, da sua vivência e convivência, um projeto que impacta as condições sociais, econômicas, políticas e culturais. Por esse motivo, a aprendizagem compreende o comportamento humano, a relação que se estabelece com o conhecimento e a razão para contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Tais dimensões podem ser apreendidas e compreendidas de maneira formal ou informal, por meio de

---

\* Artigo recebido em 24/05/2012 e aprovado em 22/01/2013.

um processo instituído ou instituinte, ou por meio de sujeitos históricos ou contemporâneos.

Num percurso mais longitudinal, é possível intuir que todos os períodos da civilização humana tiveram modelos específicos de aprendizagem. Apenas para relembrar, na Antiguidade ocorreram aqueles vinculados ao trabalho, realizados por meio da *techne* e cujo objetivo era instruir os trabalhadores para um ofício, bem como aqueles vinculados à relação social, ofertados por meio da *paideia* e que tinham por finalidade educar, de forma integral, para uma vida em sociedade. Os aspectos instrumentais e sociais estavam contemplados nessa época, porém, para sujeitos distintos daquele contexto histórico.

Na Idade Média, apesar de a referência da construção do conhecimento e do processo educativo estar vinculada ao teocentrismo, a aprendizagem ocorria por meio do agrupamento das disciplinas, separadas em duas vias: o quadrivium e o trivium, o primeiro capitaneado pela matemática e o segundo, pela linguística. Num período posterior, dentro desse recorte teocêntrico, foi oportuna a retomada do humanismo e, para isso, foi relevante a contribuição dos jesuítas, que desenvolveram o método *ratio studiorum*, que não se constituía em uma novidade metodológica, e sim na definição de um elenco de regras pedagógicas, tendo sempre como referência a filosofia aristotélica e a teologia tomista.

No contexto moderno, o projeto de aprendizagem esteve vinculado ao progresso, com base na Revolução Industrial, para a qual a tecnologia tornou-se o elemento dinamizador. Ainda na modernidade, mas na perspectiva contemporânea, a máquina, ou hardware, foi a metáfora apropriada para compreender essa realidade, mas aos poucos esse procedimento começa a ser superado pela valorização das redes, identificado pelo software. Assim, aos poucos a mecânica é substituída pela energia; a rigidez, pela fluidez; e o ensino, pela aprendizagem.

Nessa mutação delineia-se, também, uma reforma do pensamento, que ultrapassa o modelo linear ou cíclico, e introduz-se o paradigma da complexidade, que, segundo Morin (1999, p. 33), “é o pensamento que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações”. Nesse sentido, é viável compreender a aprendizagem como um processo, que o autor define pelo termo latino *complexus*, que significa, fundamentalmente, a arte de tecer conjuntamente.

Sob a inspiração desse paradigma, o processo educacional precisa, segundo O’Sullivan (2004, p. 82), “optar entre um habitat planetário e global sustentável, de seres vivos interdependentes, e o mercado global competitivo”.

Constata-se, portanto, uma realidade extremamente exigente e provocadora, dentro da qual a educação precisa assumir novos posicionamentos, até para estar sintonizada com o momento histórico que a humanidade está vivenciando.

Dentro desse movimento planetário e global, encontra-se o projeto educacional, no qual o docente é desafiado, diariamente, a uma nova compreensão da realidade e a um novo posicionamento educativo. Uma possibilidade para participar dessa dinâmica, de acordo com Roca (1999), é que o educador deveria se assemelhar ao navegador, isto é, buscar as oportunidades antes de deixar-se levar pelas catástrofes, e aproveitar a seu favor, inclusive, as situações adversas.

Assim, a arte de aprender e exercer a docência estaria influenciada pela arte de navegar, que, de acordo com Roca (1999, p. 17), “significa a emergência de um novo tipo de sabedoria que irmana convicções e responsabilidades, incorpora os sentimentos à razão e une o corpo à cabeça”. Para corresponder a esse desafio, entre tantos outros, é oportuno propor, num contexto aprendente, os processos de aprendizagem na formação e profissionalização docente, percorrendo algumas iniciativas de aprendizagem contemporâneas e abordando alguns desafios da aprendizagem na docência.

#### INICIATIVAS APRENDENTES CONTEMPORÂNEAS

Num itinerário processual e numa realidade caracterizada por profundas transformações, também no espaço educacional é recomendável lembrar algumas iniciativas recentes, tais como a proposta apresentada por Faure (1974, p. 10), que, entre outros postulados, sugere que não se trata mais de “adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser”. Essa recomendação assumiu o título do próprio Relatório, que propunha a educação em torno de dois eixos temáticos: educação ao longo da vida (*lifelong education*) e educação como responsabilidade não apenas das instituições escolares, mas de todos os segmentos sociais. Nessa perspectiva é que o “aprender a ser” configurou-se como uma finalidade educativa, na medida em que permite ao ser humano ser ele próprio, seja pela sua singularidade, seja pelo seu constante processo de sociabilidade.

O processo acentuado de globalização exigiu um novo posicionamento para se enfrentar os novos problemas educacionais. Nesse contexto, a Unesco criou em 1993 a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, com o objetivo de apresentar sugestões para um projeto de

educação que estivesse em sintonia, por meio de novos talentos e de novas potencialidades, com os desafios da realidade globalizada.

Numa compreensão mais solidária e ética, e na perspectiva da reforma do Estado, foi elaborado o Relatório Delors (1998), que contemplava a educação por meio dos pilares da educação: aprender a conhecer, que trata do domínio e da metodologia do conhecimento; aprender a fazer, por meio das competências técnicas e profissionais; aprender a viver juntos, por meio do reconhecimento do outro e de projetos comuns; e aprender a ser, na medida em que busca reafirmar o princípio do relatório anterior e reforçar a ideia de autonomia intelectual e de discernimento circunstancial.

Tais relatórios foram importantes para que outras iniciativas pudessem ser viabilizadas e, sob essa inspiração, é recomendável retomar a proposta de Morin (2001) sobre os sete saberes necessários à educação do futuro, a saber: as cegueiras do conhecimento – o erro e a ilusão, princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e a ética do gênero humano, objetivando com eles enfrentar os grandes dilemas da civilização contemporânea e ampliar as possibilidades e potencialidades educativas.

Outra iniciativa foi a de Braslavsky (2005), que propõe dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI, a saber: o foco na relevância pessoal e social, a convicção, a estima e a autoestima dos envolvidos, a força ética profissional dos mestres e professores, a capacidade de condução de diretores e inspetores, o trabalho em equipe dentro da escola e dos sistemas educacionais, as alianças entre as escolas e os demais agentes educacionais, o currículo em todos os seus níveis, a quantidade, a qualidade e a disponibilidade de materiais educativos, a pluralidade e a quantidade das didáticas, as condições materiais e os incentivos socioeconômicos e culturais mínimos. Tais fatores, entre outros, favorecem uma aprendizagem com um caráter mais holístico e apontando para horizontes mais complexos.

As contribuições institucionais e referenciais apontam para a necessidade de o docente estar em constante processo de formação e profissionalização. As duas dimensões são complementares, na medida em que o processo formativo se vincula ao exercício profissional, quando este provoca uma nova disposição de aprendizagem. Nesse sentido, o docente precisa estar num estado de aprendizagem, seja pelo aporte teórico, seja pela prática profissional.

As iniciativas acima indicadas podem desencadear, entre tantas outras, a proposição de um projeto de aprendizagem mais próximo das exigências da realidade atual, objetivando responder aos desafios contemporâneos da formação e profissionalização docente.

## DESAFIOS DA APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA

Os desafios da sociedade contemporânea, que incidem fortemente no exercício da docência, são inúmeros, mas, para a compreensão do assunto relacionado à formação e profissionalização docente, é oportuno indicar alguns procedimentos que podem tornar a educação um percurso mais significativo, e, para tanto, propõe-se uma relação dialógica subjetiva entre a singularidade e convivialidade, uma articulação pedagógica entre informação e compreensão, e uma integração teleológica entre o bem-estar e o bem viver.

### Singularidade e convivialidade

Uma das características muito evidentes do contexto atual é a individualidade, resultado de uma forma de pensamento que tem como suporte a razão iluminista e o racionalismo moderno. A valorização da individualidade, até recomendado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, é uma conquista inegável, mas a obsessão por esse conceito e a sua projeção para todas as situações sociais é que estão potencializando o individualismo.

Por essa razão, o sujeito contemporâneo, além de tornar-se objeto do sistema, tornou-se objeto de si mesmo. No conjunto dessa lógica, tudo é transformado em objeto; daí a possibilidade de ser explorado e mercantilizado, e isso diz respeito tanto às pessoas quanto à natureza e às relações sociais. Nessa percepção, tudo é individualizado, quando não individualizante, aspectos que minimizam, fortemente, a convivialidade.

Esse fato ocorreu, também, segundo Illich (1985), porque as relações estão sendo marcadas e demarcadas pela produtividade industrial, isto é, foram transformadas numa instrumentalidade. Mas, em contrapartida, o autor está propondo uma sociedade convivencial, que “está a serviço da pessoa integrada à coletividade e não a serviço de um corpo de especialistas. Convivencial é a sociedade em que o homem controla a ferramenta” (p. 13). Essa proposta retira a possibilidade de o ser humano continuar refém de um sistema que o transforma em simples objeto de produção e consumo, isto é, em um simples instrumento.

Para fortalecer essa proposta, Illich (1985) sugere uma educação baseada na convivialidade, que se faz por meio de uma relação convivencial, compreendida como a “ação de pessoas que participam da criação da vida social. Transladar-se da produtividade para a convivencialidade é substituir um valor técnico por um valor ético, um valor material por um valor realizado” (p.

28). Essa proposta pode fortalecer a pessoa humana como um sujeito social e dar um sentido à sua construção histórica.

A convivialidade torna-se, neste caso, uma dimensão inerente à condição humana. Por um lado, ela confronta-se com os limites do individualismo, da prepotência e da massificação, mas, por outro, aponta para as possibilidades coletivas, solidárias e políticas. A convivialidade é um instante vivido e por isso não segue a lógica cronológica, mas aponta para uma oportunidade diferente de entrega e doação; ela não se define, mas indica possibilidades diferenciadas de vivência e convivência; ela não ocupa um espaço, mas orienta para as opções de estadia e moradia significativas.

Percebe-se, neste horizonte, que o fenômeno do individualismo está influenciando fortemente a educação, identificando-se, inclusive, com seus recursos e metodologias. A educação, com base nessa tendência, está restringindo a sua ação e reflexão à quadratura do individualismo, perdendo o seu dinamismo convivencial. Isso é resultado de um ordenamento social que fortalece essa concepção, e tal pressuposto educativo compõe o conjunto de vetores que legitimam, por sua vez, essa realidade histórica.

Esse questionamento leva Roca (1999, p. 20) a afirmar que “a tarefa fundamental hoje consiste em estabelecer nexos entre o meio da escola e o fim da educação”, com o objetivo de superar a prevalência da funcionalidade em detrimento da finalidade. E, a despeito da fortaleza da escola, caracterizada pelos aspectos quantitativos e administrativos, portanto, burocráticos, é oportuno retomar a riqueza da educação, assinalada pelos elementos qualitativos e educativos, portanto, humanos e pedagógicos. É preciso, então, ir além da funcionalidade instrumental da escola e inovar, por meio da finalidade valorativa da educação, e passar do individualismo instrumental para a convivialidade relacional.

A convivialidade relacional é potencializada à medida que cada indivíduo, mais do que buscar a satisfação pessoal, exercita a sua singularidade. Nesse sentido, a singularidade é a expressão do sujeito que se coloca, a partir das suas necessidades e desejos, no horizonte de uma relação consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o transcendente. Isto é, a singularidade constrói-se num movimento relacional, que, segundo Buber (1987), é a condição básica para criar uma civilização mais humanizada a uma categoria necessária para construir uma educação mais significativa.

A formação e profissionalização fazem-se, portanto, pela expressão singular e pela participação convivencial dos docentes. Por um lado, isso é um desafio, dadas as tendências contrárias a esse movimento, mas, por outro, oportuniza uma realização pessoal e profissional, constituindo-se

numa dinâmica que proporciona uma educação que tenha por finalidade, segundo o preceito constitucional, o desenvolvimento pleno e integral do ser humano, a formação e a qualificação profissional, a reflexão e o exercício da cidadania. Para alcançar tais objetivos, uma das possibilidades é articular, pedagogicamente, a informação e a compreensão.

### Informação e compreensão

A realidade do século atual está fortemente marcada pela informação. Existe um crescimento exponencial de informações, e as que estão sendo disponibilizadas pelas diversas tecnologias orientam as pessoas e as instituições para que se organizem com base nelas. Esse é, por um lado, um atributo positivo do desenvolvimento tecnológico. Por outro lado, essa avalanche de informações integrou-se aos projetos educativos, trazendo vários benefícios. Entretanto, aos poucos percebe-se um atrofiamento do percurso aprendente e a fragmentação do processo de aprendizagem.

Essa realidade pode ser percebida porque os aprendizes se satisfazem, cada vez mais, com as respostas encontradas, em vez de aprender fazendo perguntas, ou, na linguagem de Freire (1985), aprender exercitando uma pedagogia da pergunta.

Considerando a prevalência da informação em todas as situações humanas, foi possível Périssé (2004, p. 29) afirmar que “o excesso de informação é tal, que vivemos exformados e quase desinformados, mesmo sobre o que é fundamental para nosso empenho profissional”. Isso significa que se consagra uma atenção excessiva à informação, provocando certo desestímulo à própria compreensão.

Embora haja uma preponderância da informação, é oportuno concordar com a compreensão de que a informação sempre foi um elemento importante no processo de construção do conhecimento, bem como com a respectiva disponibilização para os percursos aprendentes. Tal proposta segue a linha sapiencial dos filósofos e de todos aqueles teóricos que tentaram formular uma proposta mais consistente e significativa para a educação. Nesse caso, é necessário potencializar o percurso aprendente para que seja mais compreensivo do que informativo.

Uma aprendizagem compreensiva baseia-se, portanto, em dados ou fenômenos apreendidos da realidade, e com base neles faz-se um exercício contínuo e profundo para absorver a sua essência e começar a dar um sentido a essas informações. À medida que se percebe uma nova razão para ensinar, ou uma nova possibilidade para exercitar esses conhecimentos, a aprendizagem assume outro significado. Nesse caso, a aprendizagem não se transforma em

um procedimento acumulativo de dados, e sim em um processo significativo para vivenciar a própria condição humana e social.

Tal processo leva em consideração não apenas conceitos já estabelecidos, mas também a dinâmica da realidade e as condições materiais que, segundo Freire (1998, p. 155), “condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios”. A compreensão desenvolve-se, portanto, à medida que se formulam perguntas pertinentes, com base em referenciais teóricos e na apreensão da realidade.

Essa proposta, entre outras, pode ser atestada por meio do esforço de muitas instituições, na medida em que o programa de formação e profissionalização docente leva em conta que a educação é um projeto formativo, um percurso comunitário e que os valores são essenciais no processo de construção e comunicação de saberes. Percebe-se, portanto, que tais elementos são muito mais apropriados para fortalecer uma aprendizagem que, a partir das informações, tenha como objetivo a compreensão. Tal objetivo pode ser atingido por meio de uma interação teleológica entre o bem-estar e o bem viver.

### Bem-estar e bem viver

A história contemporânea, principalmente depois de períodos de recessão, marcados pela crise do petróleo, chegou a um patamar de crescimento nunca visto anteriormente. Esse processo favoreceu uma lógica de melhoria das condições humanas, pelo menos entre alguns setores e entre algumas regiões, fato que levou a população a conviver com um estado de bem-estar bastante intenso e incorporado às situações pessoais, familiares e sociais, conhecido e reconhecido como Welfare State.

O empoderamento desse projeto levou, inclusive, a humanidade a se contentar com esse sentimento de bem-estar, fato que levou Castoriadis (2009, p. 76) a afirmar que “passamos a maior parte do tempo de nossa vida na superfície, tomados pelas preocupações, pelas trivialidades, pelo divertimento”. Com esse sentimento, tenta-se demonstrar, para si e para os outros, que a civilização contemporânea é refém do imediatismo e da superficialidade, consideradas manifestações explícitas de um projeto de bem-estar.

Para além desse sentimento, começa a emergir um conceito que inverte a lógica do bem-estar para um processo do bem viver. Isso está baseado na interpretação de Mieth (2007, p. 152), que afirma que “quanto mais a pergunta pelo bem viver parece estar sendo compensada pela produção técnica de bens, tanto menos parece necessária uma iniciativa



moral para encontrar a nossa própria felicidade". Esse posicionamento ultrapassa, portanto, a simples proposição técnica e sugere um postulado ético, superando um modelo do bem-estar e propondo um paradigma do bem viver.

Numa retomada conceitual do bem viver, é possível perceber que essa percepção faz parte dos distintos períodos históricos. Neste sentido, o bem viver, para os filósofos clássicos, era a eudaimonia, para o cristianismo era a bem-aventurança e para a modernidade era o viver bem. Portanto, para o bem viver, mais do que retomar ou construir conceitos unidimensionais, é necessário desenvolver a sabedoria; mais do que percorrer caminhos disciplinares, é imprescindível forjar percursos transdisciplinares; e mais do que ser um produtor-consumidor, é indispensável ser um sujeito crítico e criativo, para criar e recriar a felicidade.

Está claramente demonstrado, portanto, que o atual modelo educativo promove muito mais o bem-estar do que o bem viver. Mas para reverter, minimamente, esse procedimento, é oportuno propor um paradigma educacional que aponta para "a ideia de que a sabedoria traz a virtude e a virtude traz a felicidade" (GOTTLIEB, 1999, p. 56). Com base nesse enunciado, pode-se projetar a educação para as percepções do bem viver, que constituiriam a passagem do progresso para o desenvolvimento, do preço para o valor, do esforço para a energia, do espetáculo para o conteúdo, do produto para o processo, da orientação para o sentido e do ensino para a aprendizagem.

Assim, a educação não pode se contentar com a simples qualificação de profissionais ou com a capacitação de empreendedores, pois tem necessidade de incorporar uma filosofia da educação. Para Chauí (2009, p. 19), "a filosofia seria a arte do bem viver ou da vida correta e virtuosa. [...] A filosofia teria como finalidade ensinar-nos a virtude, que é o princípio do bem viver". Portanto, uma educação que possui por princípio essa proposta tem condições reais de introduzir um projeto pedagógico pautado no bem viver, levando, também, para o bem-estar, mas sem perder de vista que a finalidade educativa aponta para horizontes maiores, para condições melhores e para sentidos transcendentais.

Além de o bem viver fazer parte da filosofia da educação, é possível perceber que no projeto formativo de algumas experiências ancestrais esse conceito já estava sendo considerado. Apenas como ilustração, vale a pena recordar a proposta ancestral do Sumak kawsa, que na cultura indígena significa bem viver. De acordo com Sbardelotto (2010), tal projeto é mais do que viver melhor ou viver bem; é viver em plenitude. Tal princípio concretiza-se

na convivência sustentável com a natureza, na vivência responsável entre os seres humanos, na proposição ética das relações sociais e na harmonia entre o material e o espiritual. Tais princípios podem contribuir, de forma significativa, para continuar-se acreditando em propostas baseadas no bem viver.

A formação e profissionalização dos docentes exige processos de aprendizagem que sejam capazes de articular o bem-estar, que é uma condição essencial para a sobrevivência humana, com o bem viver, que é uma característica da vivência humana pautada na dignidade e na responsabilidade. Essas iniciativas não demonstram apenas uma capacitação operacional, pois também revelam um projeto, segundo Freire (2001), caracterizado pela eticidade e politicidade. Tais aspectos são considerados, portanto, essenciais para se pensar e propor um projeto de aprendizagem no exercício da docência.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso realizado pelos sujeitos aprendentes e pelos processos de aprendizagem, no qual foram considerados apenas alguns aspectos, é possível entender porque as metanarrativas não dão mais conta de explicar a realidade atual, as tecnologias não têm energia suficiente para propor um projeto ético, as teorias liberais não conseguem garantir um modelo de vida sustentável, as religiões não dispõem de uma proposta para vivenciar uma espiritualidade, os partidos não se qualificam mais para inspirar uma política democrática e as escolas não estão mais garantindo um processo educacional. Neste sentido, é adequado insistir na compreensão da realidade de maneira mais profunda e mais abrangente, bem como encaminhar projetos com dimensões mais sistêmicas e mais complexas.

Portanto, na continuidade desta reflexão, é possível compreender, ainda, que as formas de o ser humano estar no mundo foram protagonizadas pela produção e transformação; as maneiras de a sociedade se instituir foram potencializadas pelo progresso e pelo desenvolvimento; e as condições para a educação se estabelecer foram a formação continuada e a consequente profissionalização. Todas essas tendências são uma conquista da humanidade, mas elas apontam, também, para desafios que precisam ser reconhecidos, principalmente, num processo de formação e profissionalização docente.

Como possibilidade de avançar na linha dos projetos de formação e profissionalização mais abrangentes, em meio aos desafios contemporâneos, é oportuno sugerir, portanto, um processo de aprendizagem que não se esgote nos meios, mas que potencialize também suas finalidades. Isto é, a pessoa com o seu projeto de vida vinculado a um percurso coletivo e histórico

necessita de um procedimento educacional, no qual o encontro, o diálogo e o sentido são os princípios da aprendizagem e, para isso, deveriam contar com a relação dialógica, entre outras, da singularidade e convivialidade, da informação e compreensão, e do bem-estar e do bem viver.

Considerando que a formação e a profissionalização docente foi marcada, historicamente, pelo modelo conteudista da ensinagem, caracterizado pela lógica do ensino, pelo aspecto cognitivo, pela dinâmica disciplinar e pela habilidade profissional, o contexto atual, além dos elementos assinalados, exige um paradigma pautado nas competências da aprendizagem, no qual são valorizados o exercício de pensar, contemplados os aspectos afetivos, desenvolvidos os processos inter e transdisciplinares, e indicados os valores que proporcionam uma aprendizagem com sentido e significância.

Enfim, a formação e a profissionalização docente, além de estarem contemplados, de forma geral, nos projetos institucionais e serem uma exigência da regulação do Estado, é oportuno afirmar, depois do percurso feito, devem assumir um caráter de responsabilidade pessoal e institucional e se caracterizar como uma dinâmica pedagógica com um respaldo ético e como um compromisso político com a construção de uma sociedade justa e solidária.

---

#### LEARNING PROCESS IN TEACHER FORMATION AND PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to understand the formation and professionalization of teachers based on learning processes contextualized in an everchanging reality and thematized on the epistemological horizon of the construction of knowledge. To do so, certain learning initiatives proposed by institutions such as Unesco or by educational theorists such as Edgar Morin were taken up. Based on these, certain categories are proposed in order to confront the challenges of teacher learning, namely, the subjective dimension through the relationship between singularity and conviviality, the pedagogical dimension through the relationship between information and understanding, and the teleological dimension through the relationship between well-being and living well. This entire dialogical dynamic is grounded in ethical and political criteria, considered to be the dynamizing presuppositions of the teacher learning process.

**KEYWORDS:** Formation. Professionalization. Teacher. Learning.

---

---

## LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

RESUMEN: El objetivo de este artículo es comprender la formación y profesionalización de los docentes, a partir de los procesos de aprendizaje contextualizados en una realidad en constante cambio y tematizados en el horizonte epistemológico de la construcción de saberes. Para eso, contribuyó la retomada de algunas iniciativas aprendentes, propuestas por instituciones como la Unesco o por teóricos de la educación como Edgar Morin. Basado en ese recorrido, se están proponiendo algunas categorías para enfrentar los desafíos del aprendizaje docente, o sea, la dimensión subjetiva de la relación entre la singularidad y la convivialidad, la dimensión pedagógica de la relación entre la información y la comprensión y la dimensión teleológica de la relación entre el bien estar y el bien vivir. Toda esa dinámica dialógica está pautaada en la eticidad y politicidad, considerados los presupuestos dinamizadores del proceso de aprendizaje de los docentes.

PALABRAS-CLAVES: Formación. Profesionalización. Docente. Aprendizaje.

---

## REFERÊNCIAS

- BRASLAVSKY, C. *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*. São Paulo: Moderna, 2005.
- BUBER, M. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CASTORIADIS, C. *Janela sobre o caos*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, MEC, 1998.
- FAURE, E. *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand, 1974.
- FREIRE, P. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOTTLIEB, A. *Sócrates: o mártir da filosofia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- ILLICH, I. *La convivencialidad*. México: Joaquim Mortiz/Planeta, 1985.
- MIETH, D. *Pequeno estudo de ética*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.
- MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. (Orgs.). *O pensar complexo*. Edgar Morin e a crise da modernidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamound, 1999. p. 21-34.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 4. ed. São Paulo: Cortez/ Brasília: Unesco, 2001.

O'SULLIVAN, E. *Aprendizagem transformadora*. Uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2004.

PÉRISSE, P. *O educador aprendedor*. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCA, J. G. *A educação cristã no terceiro milênio: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

SBARDELOTTO, M. Nem melhor, nem bem: viver em plenitude. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. São Leopoldo, RS, ed. 340, p. 22-24, 2010.

---

LUIZ SIVERES: professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília.

E-mail: [lui@ucb.br](mailto:lui@ucb.br)

---