

# **PRÁTICA PEDAGÓGICA, SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO CONTÍNUA EM QUESTÃO**

## **EDUCATIONAL PRACTICE, KNOWLEDGE AND TEACHER TRAINING IN QUESTION**

Dione Simeão Monteiro<sup>1</sup>

Perciliana Pena<sup>2</sup>

Silvana Florindo Castro De Oliveira<sup>3</sup>

Zeila Miranda Ferreira<sup>4</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo refletir acerca da prática pedagógica, dos saberes docentes e da formação contínua do professor, necessários para a docência eficiente na Educação Superior, pois, espera-se do professor o desempenho de um trabalho competente, reflexivo, crítico, investigativo, inovador e criativo. Foi elaborada uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e os resultados indicaram diversos problemas na prática docente, bem como dificuldades didáticas, pedagógicas, metodológicas, tecnológicas, além das relativas à avaliação da aprendizagem, entre outras. Conclui-se que cabe ao professor buscar a formação contínua para esclarecer suas dúvidas, vencer desafios, desenvolver ações efetivas com o apoio da instituição superior na qual trabalha, com vistas a melhorar a qualidade dos serviços prestados aos seus alunos, no cotidiano da sala de aula.

**Palavras-chave:** prática pedagógica; formação contínua; saberes docentes.

**Abstract:** This paper aims to reflect on teaching practice of teacher knowledge and teacher training required for an effective teaching in higher education, because the teacher is expected to play a competent work, reflective, critical, investigative, innovative and creative. It was prepared a literature review, qualitative and the results indicated several problems in teaching practice, as well as difficulties didactic, pedagogical, methodological, technological, and those relating to the assessment of learning, among others. We conclude that the teacher seek training to answer your questions, solve challenges, develop effective actions with the help from above in which he works, in order to improve the quality of services provided to its students, in everyday room class.

**Key words:** teaching practice; training; teaching knowledge.

### **1. Introdução**

O contexto contemporâneo caracteriza-se como um período em que a tecnologia e a competitividade do mercado requerem rápidas adaptações das pessoas. Esse período,

---

<sup>1</sup> Pedagoga, graduada na União Educacional Minas Gerais (Uniminas), Uberlândia, MG. Email: dionesmonteiro@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Pedagoga, Psicopedagoga e Mestre em Educação; professora e coordenadora dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia da Unifadra - Dracena, SP. E-mail: professoraperciliana@gmail.com

<sup>3</sup> Pedagoga, graduada na União Educacional Minas Gerais (Uniminas), Uberlândia, MG. Email: silvanafco@yahoo.com.br

denominado por muitos especialistas, de “sociedade do conhecimento e da informação” é marcado pelos efeitos da globalização e dos meios de comunicação. O conhecimento representa um novo poder nas relações nacionais e internacionais, políticas e empresariais.

Exige-se qualidade de serviços, revisão das categorias ocupacionais e formação continuada dos profissionais. Novas capacitações são requeridas do trabalhador, como por exemplo, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação. Sendo assim, em todas as profissões, nota-se um movimento que induz os profissionais a reverem as próprias ações, alterá-las, aperfeiçoá-las constantemente, assim como aos conhecimentos adquiridos na sua formação inicial, por meio de estudos e iniciativas em busca da sua formação contínua.

Neste caso, as universidades precisam estar atentas às exigências sociais, de mercado e de formação profissional, de forma a assimilar as novas tendências, renovar suas estruturas, contribuir com a transformação da prática docente, do seu papel, perfil e funções diante dos diferentes grupos aos quais atende. Isso nos leva a refletir acerca da importância da formação contínua para o professor universitário, com vistas a adequar a sua prática às demandas de formação do estudante-cidadão, a fim de desenvolver práticas pedagógicas eficientes.

Nessa direção, pode-se ouvir nos corredores universitários, reclamações constantes de alunos em suas instituições de ensino superior (IES). Dizem respeito às atitudes, comportamentos, posturas e metodologias adotadas por alguns de seus professores, na condução do processo ensino-aprendizagem. Uns alunos dizem que muitos professores parecem ter domínio do conteúdo específico, mas, têm dificuldades para articular seus conhecimentos durante as aulas. Outros estudantes reclamam que o desafio está na relação pessoal e acadêmica do docente com os alunos. Alguns educandos ressaltam que as aulas são maçantes, os professores não lançam mão de procedimentos, metodologias e recursos diferenciados para fazer a mediação pedagógica e promover a aprendizagem. Para outros, faltam ao docente, experiências e alguns saberes próprios da profissão de professor.

A partir destas preocupações e, dada a importância de que se reveste o papel do professor no desenvolvimento de suas capacidades, conhecimentos e competências, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, com o objetivo de refletir acerca da prática pedagógica, dos saberes docentes e da formação contínua do

---

<sup>4</sup> Pedagoga e Psicóloga, doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da USP, professora da disciplina Psicologia da ESAMC-Uberlândia,/MG. E-mail: zeilamf@yahoo.com.br

professor, necessários para uma docência eficiente na Educação Superior. Afinal, é esperado do professor, o desempenho de uma prática competente, reflexiva, crítica, investigativa, inovadora e criativa.

Os objetivos específicos deste trabalho foram: a) compreender os objetivos, as finalidades, a organização e as implicações da educação superior na formação acadêmica atual; b) identificar as possibilidades e os desafios da prática pedagógica e dos saberes docentes de professores universitários; c) ressaltar a importância da prática pedagógica reflexiva e da formação continuada do professor, para a efetivação dos processos de ensinar e de aprender na universidade.

Esperamos com este estudo, contribuir com elementos que auxiliem na compreensão da complexidade que envolve a prática pedagógica, os saberes docentes e a formação contínua do professor universitário.

## **2. Educação Superior: educar e ensinar para humanizar, transformar e libertar**

O artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996, assegura que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Ao buscar compreender tal conceito de educação, nos apoiamos em Libâneo (2004, p. 26), que a percebe como um “fenômeno plurifacetado”, que ocorre sob várias modalidades, em lugares institucionalizados ou não. Para Paulo Freire (1975, p. 7) a educação exerce um importante papel na vida das pessoas e refere-se a ela como um “fenômeno humano”. Sendo assim, segundo o autor torna-se inevitável analisar e compreender o conceito de homem, sua posição no mundo, para que se possa entender a finalidade da educação.

O autor define o homem como um ser da ação, “que objetiva o mundo, analisa e capta a realidade, transforma-a através de suas ideias reflexivas” - o que o autor nomeia “ação-reflexão”. Desta forma não pode ser reduzido a um simples expectador da realidade. Se pensarmos que o homem é um ser que se adapta ao mundo, levando em conta o sentido natural, estrutural e histórico-cultural, a ação educativa bem como seus objetivos e

métodos precisam estar de acordo com esta concepção, o que contribuirá para a formação de um ser reflexivo.

A educação para a humanização e a libertação do ser “não separa o homem do mundo e, sim, se baseia na busca da compreensão e inserção do mesmo na própria realidade permanentemente mutável” (FREIRE, 1975, p. 9). Deste ponto de vista, a educação possui um conceito mais amplo e complexo:

Diz respeito ao desenvolvimento humano, em suas trajetórias de vida, desde o momento de seu nascimento até sua morte. Refere-se às múltiplas formas de organização social que possibilitam as transformações da pessoa a fim de que ela possa atingir graus mais elevados de realização pessoal e bem-estar social. Além disto, educação designa área de conhecimento, como uma área de desempenhos profissionais (TEIXEIRA, 1968, p. 33).

Nesta concepção, a educação torna-se a principal ferramenta que dará ao cidadão, igualdade de condições para que ele possa ter a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura por meio do pluralismo de ideias com respeito e valorização ao profissional da educação” (SAVIANI, 2007, p. 15).

Os processos de ensino estão interligados à educação, segundo Castro (2005, p.16), mas sua principal característica se reserva na intencionalidade, na pretensão de auxiliar alguém a aprender. A função de ensinar, se efetiva por diferentes perspectivas e, também por experiências compartilhadas. No âmbito escolar, num aspecto formal, a autora indica que o ensino é proposto considerando-se “situações didáticas organizadas, planejadas, subdivididas, em etapas, conforme as características do produto do ensino” (CASTRO, 2005, p. 16).

É fundamental compreender que ensinar “é uma atividade prática que se propõe dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 81). Assim o educador ensina, mas ao mesmo tempo, se envolve num processo de aprendizado mútuo com os alunos.

Teixeira (1968, p. 34), afirma que há certa confusão ao se tratar dos conceitos que identificam e diferenciam ensino e educação. O pesquisador faz distinção entre ambos da seguinte maneira:

O ensino apresenta um caráter triádico - quem ensina, a quem se ensina, o que se ensina - pressupõe, a atividade ensino, a priori, uma “intenção”, uma pretensão de que um objetivo almejado - que seja de ordem cognitiva, afetiva ou motora - seja atingido por aquele submetido ao processo. (...) Sempre há uma intencionalidade na ação de ensinar.

Ainda ressalta que o ensino é a interinfluência entre pessoas que em um ambiente organizado e propício, têm um objetivo a atingir por meio de atividades diversas. Deste ponto de vista, o ensino requer o uso de métodos e procedimentos didáticos voltados para atender as necessidades do aluno, além de estar relacionado com a sua realidade e experiências cotidianas. Também, cabe ser planejado para o desenvolvimento da responsabilidade social do educando por meio de projetos de pesquisa e de extensão. Assim, o ensino precisa garantir um padrão de qualidade, valorizar a experiência extra-escolar do aluno e do professor, favorecer a vinculação entre a educação escolar, o trabalho, o cotidiano e as práticas sociais.

### **3. Paradigma tradicional ou emergente para educar e ensinar?**

Sob a ótica do paradigma<sup>5</sup> tradicional tem-se que as “atividades estão centradas no professor, que instrui e transmite seus conhecimentos, sem se preocupar com o ritmo que o aluno aprende. A este cabe ouvir, decorar e obedecer” (TEIXEIRA, 1968, p. 46). Nesta abordagem educacional, a competência do professor geralmente é “mensurada por sua capacidade de acumular e transmitir conteúdos, ser ‘seguro’ em prontas respostas sempre que o aluno questionar” (TEIXEIRA, 1968, p. 46).

Cunha (1998, p.197) indica que a avaliação no paradigma tradicional, exige do educando, respostas precisas do conteúdo que lhe foi transmitido, sem divergências, exatamente iguais às que lhe foram expostas pelo professor (ou pelo autor estudado). Caso contrário, a questão é considerada errada e a “punição” se dá por corte da pontuação destinada ao exercício, ou seja, pela nota reduzida.

O aluno não é estimulado a observar novos ângulos do que lhe foi ministrado, nem pode ter outra interpretação para o conteúdo transmitido por seu mestre. Premia-se o

---

<sup>5</sup> Paradigma significa as diversas crenças, valores e técnicas que os membros de uma comunidade científica partilham entre si (THOMAS KUHN, 1994, p. 225 apud MORAES, 1996, p.31).

pensamento convergente, a resposta sem reflexão por parte do educando, se dicotomiza o processo de aprender e ensinar e o professor é a única fonte de informação.

Para a autora, o conceito de aprendizagem, sustentado pela concepção tradicional de educação, parte do pressuposto de que primeiro o aluno deve adquirir o conhecimento para depois aplicá-lo na prática e em situações específicas. Entende-se também que “a melhor forma de aprender é pela audição e registro das verdades científicas reconhecidas. Essas, para serem adquiridas, precisam de exercício repetitivo de experimentação e de memorização”. A pesquisa é concebida como algo que poucos podem realizar.

Moraes (1996, p.32) explica que o paradigma tradicional, relaciona-se com os valores que foram associados a várias correntes de pensamento da cultura ocidental, dentre elas a Revolução Científica<sup>6</sup>, o Iluminismo<sup>7</sup> e a Revolução Industrial<sup>8</sup>. O modelo cartesiano-newtoniano que passa a dominar a ciência se caracteriza por ser “fechado, fragmentado, autoritário, desconectado do contexto social”. Concebe o “sistema educacional e o ser humano como estáticos, inativos, não pensantes como se fossem máquinas que reagem a estímulos externos”. É previamente “estruturado pelo professor e, por conseguinte, pelo planejador em seu gabinete - completamente alienado do contexto sócio-cultural do indivíduo, preparado, para uma população considerada amorfa e absolutamente indiferente” (MORAES, 1996, p.54).

As mudanças sociais e a sociedade atual requerem o rompimento com o velho modelo tradicional, tecnicista, conteudista, com a pedagogia transmissiva para proporcionar outra maneira de pensar e de fazer educação, com base no paradigma emergente. Neste, os princípios educativos são diferentes daquela sequência de conteúdos pré-estabelecidos, de disciplinas estanques. A abordagem emergente de ciência e de educação, parte do respeito e da valorização do ser humano; considera-o como sujeito da própria história, dinâmico, pensante, que se relaciona com os demais indivíduos e com sua realidade para aprender e apreender o mundo (MORAES, 1996, p.54).

---

<sup>6</sup> Segundo Moraes (1996, p.32), a Revolução Científica se dá a partir do século XVII, período em que a Ciência, até então atrelada à Filosofia, separa-se desta e passa a ser um conhecimento mais estruturado e prático.

<sup>7</sup> O iluminismo é um conceito que sintetiza diversas tradições filosóficas, correntes intelectuais e atitudes religiosas, uma atitude geral de pensamento e de ação. Os iluministas admitiam que os seres humanos estavam em condição de tornar este mundo um mundo melhor, mediante introspecção, livre exercício das capacidades humanas e do engajamento político-social (MORAES, 1996, p.32).

<sup>8</sup> Conforme Santos (1989, p.89), a Revolução Industrial consistiu em um conjunto de mudanças tecnológicas com profundo impacto no processo produtivo em nível econômico e social. Iniciada na Inglaterra em meados do século XVIII expandiu-se pelo mundo a partir do século XIX

Segundo a autora, a ruptura com o paradigma tradicional ocorre no momento em que “um conjunto de problemas sem soluções no campo teórico dá origem a anomalias ameaçadoras da construção científica” (p.56). É o que o pesquisador Morin (2000, p. 29) chama de “crise de paradigma que leva a uma mudança paradigmática”. A crise provoca um “mal-estar na comunidade envolvida e indica a necessidade de renovação de conceitos, normas, crenças, valores, o que exige um novo pensar e uma nova perspectiva de fazer ciência”.

Assim, diante do momento atual de transição de paradigmas, vivenciado na sociedade e, por conseguinte na educação, percebe-se na prática docente, a oscilação entre teorias e práticas: ora fundamentadas no paradigma tradicional, ora no paradigma emergente, na busca de melhor compreender o contexto e solucionar os problemas sociais.

Deste modo, cabe aos docentes de qualquer nível de ensino e, em particular, do nível universitário, tomar atitudes de transformar a própria prática pedagógica, com a pretensão de melhores resultados e de adequação às perspectivas e interpretações emergentes de educar e de ensinar (SANTOS, 1989, p.89).

Para o autor, o conhecimento do paradigma emergente “se funda na superação das distinções entre natureza/cultura, natural/artificial, vivo/animado, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual” (SANTOS, 1989, p. 39). Isto explica porque tal concepção rejeita a neutralidade, reconhece a intencionalidade e concebe a ciência como um ato humano, citado historicamente.

Assim, ao optar por uma prática em conformidade com a abordagem tradicional ou com a tendência emergente de ensino, o educador terá que adotar métodos e atitudes diferenciados, estabelecendo uma comunicação entre ele e os seus educandos, também diferenciada. A finalidade desta comunicação, da educação e do ensino dependerá dos conceitos de homem e de mundo que o educador acredita formar. Portanto, é essencial que o professor perceba e defina os princípios, as concepções e ideias e que estarão subjacentes às suas atividades e ações docentes. É preciso se “posicionar e assumir um ponto de vista, a que fim se propõe e ter consciência de que é impossível dissociar a teoria do seu fazer” (MORAES, 1996, p. 54).

Freire (1975, p.12) reforça que o ensino escolar deve fazer sentido para o educando, ou seja, na perspectiva emergente, o professor deve buscar no cotidiano do aluno, referências sobre o que está sendo estudado em sala de aula. Para o autor, a educação é concebida por meio da reflexão sobre a realidade e articulação da teoria com os

acontecimentos da vida. Equivale a uma “releitura de mundo e parte da visão de um mundo em aberto”, a ser transformado em diversos pontos pela ação dos homens.

Nessa direção, a prática pedagógica se relaciona com a práxis social, na construção de um mundo crítico e reflexivo pelos estudantes-cidadãos. O diálogo, os saberes docentes são instrumentos chave do processo educativo. Professor e aluno são sujeitos atuantes, que buscam estabelecer o processo de conscientização e de transformação de si próprios e do mundo que os cerca.

#### **4. Prática pedagógica e saberes docentes em questão...**

No âmbito do magistério, o trabalho se concretiza por meio da prática pedagógica do professor no cotidiano da escola. Conforme esclarece Zabalza (1994), para que tal tarefa alcance os objetivos educacionais, há que ser reconhecida como uma necessidade social, relacionada com a sociedade como totalidade.

Deste modo, entende-se que é impossível considerar a prática pedagógica simplesmente como a execução de uma tarefa do professor. Implica o desenvolvimento de atividades construtoras de ensino e de educação, com o objetivo de atender a todos os estudantes e aos seus anseios de maneira genérica e homogênea, sem distinções. Para o autor, o desafio é formar professores que possam assumir o papel de formador, de investigador da própria prática, de mediador da aprendizagem, além de realizar-se na docência e contribuir com competência para o desenvolvimento integral do estudante.

Entendemos por competência profissional, a “capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7). No caso do professor, significa desenvolver o domínio e a habilidade de analisar fatos, encontrar soluções didáticas, propor a resolução de problemas, reconstruir saberes, reaprender, criar espaços para que o estudante vá além da informação, de um saber arraigado ou de um conhecimento inicial. A competência vai além do domínio e da articulação de conhecimentos específicos. Deve proporcionar ao professor e aos alunos a oportunidade de mobilizar, atualizar, extrapolar, produzir conhecimentos e aplicá-los em situações diversas. Para tanto, os saberes docentes são essenciais para a formação profissional e precisam ser valorizados na prática pedagógica.

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Em outras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que o



professor mobiliza diariamente, na sala de aula e nas instituições escolares, a fim de efetivar as suas diversas tarefas?

Tardif (2003, p. 18) esclarece que o saber dos professores é plural, composto, estratégico, heterogêneo, “porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas (...) e de natureza diferente”. É adquirido no contexto de sua história de vida e de sua carreira profissional. É temporal porque “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2003, p. 20). Isso também marca a construção da carreira, do saber profissional, a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, os saberes humanos acerca de outros seres humanos e sua interação, entre outros. Portanto, compreender a racionalidade do fazer pedagógico na sala de aula significa buscar desvelar as “certezas” que dão suporte às decisões do professor, explorar o universo que fundamenta seu agir pedagógico.

De acordo com Tardif (2003, p.36) os saberes docentes não se reduzem à “função de transmissão dos conhecimentos já construídos”, mas sua ação integra os conhecimentos advindos da formação profissional, os disciplinares, curriculares e experienciais, assim descritos:

a) *saberes da formação profissional*: definidos como aqueles das ciências, da educação e da ideologia pedagógica; são transmitidos pelas instituições educacionais. Estes englobam os saberes pedagógicos, entendidos como aquelas doutrinas ou concepções que viabilizam a ação de ensinar. Constituem-se de técnicas de ensinar, relacionamento do professor-aluno, a fim de despertar a motivação e o interesse dos alunos pelo processo de aprendizagem. Os conhecimentos técnicos e pedagógicos correlacionam-se com as experiências vivenciadas nos contextos escolares, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática. Possibilitam ao professor construir competências, mobilizar conhecimentos prévios, articular e transformar os saberes necessários ao ensino (TARDIF, 2003, p. 37).

b) *saberes disciplinares*: emergem dos diversos campos do conhecimento, “determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais”; são os saberes mais específicos, relacionados aos diversos campos do conhecimento de que dispõe a sociedade, como se encontram nas universidades e sob a forma de disciplinas (por exemplo, matemática, história, geografia etc.) (TARDIF, 2003, p. 38).

- c) *saberes curriculares*: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos e programas escolares, “a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados”; são incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2003, p. 38).
- d) *saberes da experiência*, construídos durante a vida escolar e vivências produzidas pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano. Constituem o estilo pessoal de ensino, dos “macetes”, traços de personalidade, que se “expressam por um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2003, p. 39).

Embora assim explicitados, tais saberes docentes estão interligados na formação e na atuação dos professores. Não se vinculam a nenhuma disciplina ou área de desenvolvimento específico, mas se aplicam à prática de todos os profissionais que pretendem ser professores. Em suma, para Tardif (2003, p. 39),

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Tais articulações entre os saberes e a prática do professor requerem desses profissionais, a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais conhecimentos e habilidades enquanto condições para a sua prática.

Os Referenciais para a formação de professores (1999) - documento elaborado pelo Ministério da Educação - embora contenham orientações mais específicas para a educação básica, nos ajudam a compreender e ampliar alguns dos saberes pedagógicos que precisam ser dominados por qualquer professor, mesmo na educação superior. São consideradas as dimensões:

- a) *Domínio curricular*: teorias do conhecimento; diferentes concepções de ensino e aprendizagem; fundamentos e princípios educacionais; objetivos de ensino, conteúdo, metodologia e avaliação; critérios e formas de selecionar, organizar e tratar didaticamente os conteúdos em função dos objetivos propostos; possibilidades de uso de recursos didáticos; função do livro/material didático e outras questões relacionadas ao desenvolvimento curricular propriamente dito. Entende-se que o currículo reflete a

sociedade onde ele está inserido e adquire sua forma: da sociedade provêm os conteúdos que são considerados fundamentais ao processo educativo, porque dessa sociedade, origina-se toda a cultura. Desse modo, os valores e a ética do educador colaborarão na escolha e definição dos conteúdos do ensino que serão considerados adequados à escolaridade do aluno e às atividades sociais que são determinantes das profissões (BRASIL, 1999, p. 94).

- b) *Questões de natureza didática, geral e específica*, aquelas que podem contribuir para a “tarefa de tematizar a educação, a relação ensino-aprendizagem, entender seu funcionamento e as variáveis que nele interferem, reconhecer a validade das intervenções pedagógicas e respectivas implicações na aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1999, p.94). Referem-se aos conhecimentos didáticos específicos. Requerem a clareza dos processos de aprendizagem do aluno, dos conteúdos de ensino e princípios metodológicos. Exigem a transposição didática e a compreensão das variáveis formais e não-formais de ensino-aprendizagem (contrato didático: regras gerais da escola que regulam as relações e condutas dos alunos e professores, com o conhecimento e as atividades escolares). Contemplam a articulação entre o conteúdo e as formas de ensiná-lo, a organização do espaço e do tempo escolar, a relação entre o propósito didático e os objetivos de realização pessoal do aluno. Incentivam o trabalho colaborativo e de interação em grupo. Equilibram o difícil e o possível para o aluno nas situações de aprendizagem; favorecem a inclusão dos estudantes com dificuldades, a intervenção pedagógica na aprendizagem, nos critérios de escolha e oferta de materiais, no planejamento, avaliação, registro de trabalho e de observação dos alunos (BRASIL, 1999, p. 96-97).
- c) *Avaliação*: concepções; finalidades; os diversos tipos e instrumentos avaliativos; compreender como os alunos aprendem; quais são os melhores instrumentos para avaliar cada turma; quais variáveis podem interferir na avaliação; uso adequado da avaliação; como avaliar metodologias adotadas, o processo de ensino, a escola, a prática docente e fazer a sua própria avaliação (BRASIL, 1999, p. 97-98).
- d) *Interação grupal*: saber agrupar os alunos consiste num importante recurso de socialização e estabelecimento de vínculos afetivos; contemplar possibilidades diversas de interação humana centradas nos conhecimentos dos alunos, desenvolvimento cognitivo e características pessoais; “aprende-se melhor num contexto de colaboração,

com pares que dominam diferentes níveis de conhecimento sobre o conteúdo a ser aprendido, tanto em situações formais como informais” (BRASIL, 1999, p. 99).

- e) *Relação professor-aluno*: compreensão da natureza de sua relação com os alunos; “desenvolver sensibilidade e capacidade de analisar a própria conduta, para identificar quando ela incide na dos alunos, assim como quando as atitudes dos alunos são determinantes da sua” - contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual, reflexões acerca do que se faz, pensa e as consequências pessoais, profissionais e sociais responsáveis (BRASIL, 1999, p. 100).
- f) *Conteúdos de ensino*: domínio dos conteúdos; conhecimento do objeto de ensino que possibilitará a transposição didática; conhecimento de temas transversais ao currículo e dos debates atuais; consciência dos valores e concepções que veiculam em suas aulas, quando se relacionam com os alunos e outros integrantes da comunidade; a forma como se trabalha tais questões. “A reflexão e o domínio de conhecimentos sobre esses temas transversais ao currículo, e o desenvolvimento de atitudes pessoais coerentes com os princípios éticos, são fundamentais para a função educativa inerente à condição de professor” (BRASIL, 1999, p. 101).

Destas perspectivas e dimensões dos saberes docentes, cabe à formação profissional, favorecer procedimentos de produção de conhecimento pedagógico. Ou seja, convém possibilitar que o professor aprenda a “investigar, sistematizar e produzir conhecimento pedagógico [e outros saberes profissionais], por meio de observação, análise, formulação de hipótese” e construção de propostas de intervenção e de avaliação” (BRASIL, 1999, p. 102). Afinal, nenhum planejamento de ensino, por mais adequado e consistente que seja, dá conta da dinâmica e da complexidade do cotidiano que se reconstrói a cada dia.

Para tanto, se faz necessária a formação continuada do professor para formar um cidadão, crítico, reflexivo, capaz de tomar decisões, trabalhar em equipe de maneira cooperativa e colaborativa.

## **5. Formação contínua, reflexiva, crítica e investigativa do professor**

Diante dos fatores considerados anteriormente, que constituem os saberes docentes, cabe ao professor, enquanto mediador da aprendizagem, atuar na sala de aula de forma flexível, integrada e contextualizada, “produto de uma mistura integrada de ciência, técnica

e arte”, caracterizada pela sensibilidade, criatividade, permitindo ao profissional, agir em situações variadas, complexas e indeterminadas (SCHÖN, 2000).

Para tanto, Alarcão (1996) ressalta a importância de se "reaprender a pensar" e para isto é indispensável “aprender a fazer fazendo”. Explicam os autores que por natureza, tais aspectos são inseparáveis e inerentes às ações dos professores, complementando os seus conhecimentos cotidianos, científicos, técnicos, didáticos, pedagógicos e tecnológicos. É nesse contexto de ensino-aprendizagem que Schön (1995), sugere o desenvolvimento e a construção do conhecimento na ação, ao mesmo tempo em que se exercita a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e, finalmente, a reflexão sobre a reflexão na ação.

Partimos da perspectiva de formação docente crítica, histórica, política e social, entendendo o sistema educativo como um processo que envolve questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem, fundamentadas na concepção de homem como um ser dinâmico, colaborativo, reflexivo e interativo. Tal percepção favorece a compreensão global do processo educativo e abre espaço para uma discussão que vai muito além da simples análise de regras didáticas e de procedimentos inovadores. Deste ponto de vista, o ensino e a aprendizagem são considerados processos de responsabilidade tanto de professores como de alunos, nos quais ambos se inter-relacionam.

Pérez Gómez (1998), Gimeno Sacristán(1995), Alarcão (1996), Pimenta (1999), Zeichner (1987), entre outros, são pesquisadores que estudam e analisam as questões da formação inicial e contínua de professores e, conseqüentemente, da prática pedagógica e dos saberes docentes. Esses autores contribuem para a compreensão de que a reflexão é uma prática social, fundamental em qualquer processo formativo. A reflexão é essencial ao docente em seus processos de aprender-a-aprender, aprender-a-fazer, aprender-a-conviver e aprender-a-ser com e na escola, além de ajudá-lo a analisar o contexto de construção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, Nóvoa (1991) ressalta que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores, os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.”

John Dewey (1989), ao propor as concepções sobre o pensamento reflexivo do professor, diz que ser reflexivo, é desenvolver uma forma especial de pensar, que depende somente do indivíduo. Ou seja, o profissional precisa ter uma forte vontade, persistente e rigorosa naquilo que acredita ou no que normalmente pratica. Cabe-lhe identificar motivos que justificam as suas ações, convicções e, que iluminam as conseqüências a que

conduzem. Assim, empenhar-se na sua autoformação e autonomia, descobrir as próprias potencialidades, pois, conforme afirma Alarcão (1996), “só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer”.

Como requisito básico para ser um professor reflexivo, entre outros fatores, a autora ressalta a vontade, ou seja, o livre desejo, a energia e intenção - próprios do docente, de praticar atos que venham a efetivar mudanças necessárias:

É possível ser-se reflexivo? É desejável ser-se reflexivo? Para onde vamos com a nossa reflexão? É possível, mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil sobretudo pela falta de vontade de mudar (ALARCÃO, 1996, p.186).

Assim, parece imprescindível e urgente a transformação da prática docente, a oferta de processos de formação continuada do professor para que ele consiga atender melhor as novas demandas da sala de aula. Entendemos que, uma vez identificadas algumas das dificuldades profissionais vividas pelo docente, esse possa se “armar” para desempenhar suas funções com mais facilidade e qualidade; ainda, adquirir atitudes e saberes que possam auxiliá-lo a agir de forma reflexiva, autônoma e inovadora nas complexas e incertas situações da sala de aula.

A realidade educacional contemporânea indica que só através do comprometimento efetivo com a educação e seus sujeitos, se poderá ir além do acesso ao conhecimento, com vistas a promover mudanças em suas ações, bem como a formação para a cidadania e a igualdade de direitos entre as pessoas. No processo de mudança, o compromisso, a vontade, a participação, a inovação e a competência profissional são fundamentais nas condutas dos envolvidos em qualquer reforma educativa. Segundo Dewey (1989), as mudanças na formação do professor e a modificação de sua postura exigem por parte dele, abertura de espírito, responsabilidade e empenho ao que se pretenda alterar e transformar.

Há que se considerar as questões acerca do desenvolvimento da identidade pessoal e profissional do professor, analisados por Nóvoa (1995). Entre outros, ajudam a compreender que o processo de formação implica em crescer e inter-relacionar-se nestas duas dimensões. Para tanto, entre outras políticas formativas da instituição que o abriga, o docente precisa antes de tudo, de fazer investimentos pessoais, reflexão pessoal e profissional, ter criatividade, entusiasmo, compromisso, predisposição e motivação para mudanças. Essas características são essenciais para a formação e desenvolvimento da

identidade pessoal e profissional do professor.

Nessa direção, a formação docente não pode visar apenas o acúmulo/domínio de conhecimentos específicos. Explica Estrela (1992), que é essencial a mudança de velhas atitudes, “por novos hábitos de rigor e de cientificidade, que lhe proporcionem um distanciamento na análise dos fenômenos que o envolvem e sobre os quais terá de atuar. Ora, só a iniciação na investigação lhe permitirá operar essa mudança de atitudes.”

Nota-se assim, que cabe ao professor buscar a continuidade da sua formação, para suprir as deficiências de sua trajetória. O saber científico fundamenta o conhecimento, sua análise e a contextualização das informações adquiridas. É fundamental no processo de formação, que o profissional professor faça reflexões profundas sobre os saberes pedagógicos, tecnológicos, experienciais, científicos e profissionais, assumindo a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional (PIMENTA, 1999). Espera-se, portanto, que esse se constitua num processo de inovação, de mudanças pessoais, profissionais e institucionais, de autonomia no que se faz e pensa, trabalho em grupo, trocas de experiências e diálogo, decisivos na socialização e na emancipação profissional do professor.

As novas tendências de formação de professores apontam a escola como colaboradora na formação do cidadão, com igualdade de direitos ao proporcionar o acesso aos conhecimentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Nº 9.394, de 20/12/1996, no artigo 2º, estabelece que “a educação (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” BRASIL (1996). Espera-se, portanto, que dentro e fora da sala de aula, o professor crie oportunidades para que o estudante desenvolva aspectos relativos às suas dimensões: pessoal, técnica, humana, política e profissional, entre outros. Implica dizer que a prática do professor precisa visar o desenvolvimento das múltiplas capacidades e competências de seus educandos.

Destes pontos de vista, o professor é concebido como um mediador da aprendizagem. Conforme orienta Schön (1995), neste papel cabe-lhe explorar basicamente três funções: a) abordar os problemas que a atividade coloca; b) na sua ação pedagógica, escolher os procedimentos formativos e inovadores que são mais adequados às condições, características e aos conhecimentos prévios do aluno; c) tentar estabelecer com esse uma relação interativa, cooperativa, dialógica e propícia à aprendizagem.

O processo de mediação tecnopedagógica pressupõe a formação de professores competentes, reflexivos e pesquisadores. Segundo Cró (1998), a competência tem em seu ponto alto, o processo de desenvolvimento pessoal, imposta pelo próprio educador, para que adquira, progressivamente, maturidade emocional, autonomia, competência, equilíbrio contínuo das relações professor-aluno.

Tais ações podem favorecer o exercício autônomo e comprometido com as funções profissionais, que acontecem na realidade imprevisível que é a sala de aula. Para se efetivar as transformações da prática educativa, é fundamental desenvolver um ensino reflexivo. O professor precisa sempre se questionar, estar aberto às novas ideias, avaliar suas ações, desenvolver pesquisas, para que sua orientação às novas gerações seja mais segura e eficaz. Cabe-lhe proporcionar um ensino que favoreça o processo de transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos alunos, provocar a comparação entre as aquisições espontâneas, cotidianas com as proposições das disciplinas científicas e estimular sua experimentação na realidade.

## **6. Conclusão**

As discussões sobre a realidade educativa, a prática pedagógica e a formação contínua precisam ser constantes na ação docente. Cabe ao professor buscar soluções e ações efetivas a serem desenvolvidas, com o apoio das instituições de ensino superior (IES) para melhorar a qualidade dos serviços prestados aos alunos no cotidiano da sala de aula. Afinal, sem a compreensão do que se faz, sem as competências e saberes docentes necessários, torna-se difícil ajudar o estudante a construir conhecimentos nos diversos âmbitos de sua formação. Sem a consciência do saber pensar e refletir e, sobretudo, sem a vontade de buscar inovações e mudanças no desempenho de seu trabalho, a ação pedagógica do educador não passa da mera reprodução de conteúdos e atividades definidas por outrem.

Entendemos que por angustiante que possa parecer algumas das circunstâncias vividas no cotidiano do professor e seus alunos, é fundamental acreditar que existe saída para a situação. Difícil? Sim. Talvez muito... mas é possível! Sobretudo se quem estiver envolvido neste contexto educativo, tiver vontade de mudar e apoio institucional para fazê-lo.

É fundamental perceber que não dá para mudar tudo de uma só vez. É importante



aceitar que as novas mudanças são lentas, exigem calma, tolerância, perseverança e longo prazo para se efetivarem. Além de que, é no exercício permanente do “aprender-fazendo”, é que se faz, erra e refaz para aprender. Progressivamente, a partir da maturidade e do interesse dos envolvidos no processo educativo é que se torna possível introduzir metodologias para a construção de conhecimentos e a formação docente reflexiva, crítica, inovadora e investigativa.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel (org). *Formação reflexiva dos professores: estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto, 1996. (Coleção CIDInE).
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 / 96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: SEEFF, 1999.
- CASTRO, M. H. G. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- CRÓ, Maria de Lurdes. *Formação inicial e contínua de educadores/professores*. Portugal: Porto, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara: JM Editora. 1998.
- DEWEY, J. *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós, 1989.
- ESTRELA, Albano. *Pedagogia, ciência da educação?* Portugal: Porto, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.
- GIMENO SACRISTÁN. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2004.
- MORAES, Maria C. *Paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1996.
- MORIN, Edgar. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ, Gomes. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ, Gomes. *Compreender e transformar a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e identidade. In: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. Brasília: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.50, n.111, jul./set. 1968, p.21-82.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de aula*. Porto: Porto, 1994.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1987.