

## SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA

Jackellini Silva Sousa Bemfica  
Natalia Ribeiro Teixeira  
Maria Cecília Silva de Amorim

---

**RESUMO:** Este trabalho faz parte das discussões do GEFOP - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. Objetiva-se discutir a “Formação docente para uma prática reflexiva na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. A inquietação parte de uma ansiedade de conhecer melhor a forma como se desenvolve o processo de aprender e ensinar, relacionado as pesquisas sobre formação de professores – algo que se torna cada vez mais indispensável para atuação dos mesmos. Busca identificar os saberes pedagógicos necessários para a articulação do conhecimento com a prática, considerando a atividade docente sempre passível de reflexão. A pesquisa se origina de um projeto monográfico do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de São Luís de Montes Belos. Diante disso, elaboramos a seguinte pergunta: quais os saberes pedagógicos necessários para uma prática docente reflexiva que contemple os diferentes sujeitos do aprender? Dessa forma, buscaremos leituras em Schulman (1986, 2015) para definição da base de conhecimento (Knowledge base<sup>1</sup>); nos Referenciais para Formação de Professores (RFP, 1999); Pimenta (2012) e Freire (1996) sobre saberes pedagógicos; Schön (2007), Perrenoud (2000) sobre a prática reflexiva e sobre as novas competências para ensinar, Tardiff e Lessard (2005), Nóvoa (1995), Imbernón (2009) que discutem a formação continuada, dentre outros.

**Palavras Chave:** Formação Docente. Saberes pedagógicos. Prática reflexiva.

---

### Introdução

O objeto de estudo desse trabalho é relativo aos saberes pedagógicos necessários à atividade docente, almejando uma prática que contemple os diferentes sujeitos do aprender. Este tema faz parte das discussões sobre a formação de professores, uma temática que tem crescido expressivamente nas últimas décadas. O objetivo da formação de professores de acordo com os Referenciais para Formação de Professores (RFP) é a profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências para que, este tenha a capacidade de movimentar conhecimentos teóricos e experiências de vida para intervir nas situações de trabalho.

Pensando no quão desafiante é essa formação em relação aos saberes necessários para o bom desempenho do professor, delimita-se o tema em: Saberes pedagógicos e a prática docente para os diferentes sujeitos do aprender da Educação infantil e dos anos iniciais do

---

<sup>1</sup> Segundo Shulman, Knowledge base é uma base de conhecimento para o ensino – um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva - e também um meio de representá-lo e comunicá-lo. É o que os professores deveriam saber, fazer, entender ou dizer que tornasse o ensino algo mais do que uma forma de trabalho individual. (Shulman, 2015, p.5)



Ensino Fundamental. Como Pimenta (2012) afirma, é importante buscar novos caminhos para a formação docente, seja inicial ou continuada, uma vez que venha ressignificar os processos formativos por meio de um reexame dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica como objeto de análise.

A justificativa desse trabalho surgiu a partir das inquietações sobre as práticas pedagógicas que viesse a contemplar a diversidade de sujeitos presentes nas instituições escolares e que, não viesse a marginalizá-los dentro da sala de aula por não conseguir atuar com as variadas formas do aprender. Assim, destacamos a importância de uma prática pautada nos saberes-fazeres docente que o conduz a exercer seu papel de mediador, contribuindo para o processo de humanização dos seus alunos.

As participações nas discussões do GEFOP – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade e as leituras e discussões nas aulas de Didática, fomentou o desejo de conhecer os saberes pedagógicos indispensáveis para atuação e prática docente. Esses saberes podem vir a ser construídos pelos estudos, tanto na formação inicial quanto na continuada. Sendo assim, apresenta-se o seguinte problema: quais os saberes pedagógicos necessários para uma prática docente reflexiva que contemple os diferentes sujeitos do aprender?

Ressaltamos que, para entender sobre essa prática docente de forma que esta possa construir um caminho eficiente de ensino-aprendizagem, é importante levar em consideração a construção da identidade do professor, a experiência, o conhecimento, os saberes pedagógicos, bem como o refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Assim, visamos discutir esses conceitos supracitados acima.

O objetivo geral dessa pesquisa que auxiliou a elaboração desse artigo foi analisar quais os saberes pedagógicos seriam necessários para uma prática docente reflexiva que busque contemplar os diferentes sujeitos do aprender. Para alcançar o objetivo geral, foram definidos os específicos, tais sejam: apresentar a identidade profissional do professor e sua construção perante uma sociedade emergente de desvalorização profissional; apontar os saberes da docência no que tange a experiência; demonstrar os saberes da docência relacionados ao conhecimento; refletir sobre os saberes pedagógicos necessários à prática docente bem como o papel da didática nessa construção; explanar como esses saberes contribuem para uma



prática reflexiva, selecionar e apresentar algumas das novas competências profissionais para ensinar e discutir sobre a formação continuada perante sua importância e os saberes docentes.

A metodologia desse trabalho será qualitativa de caráter bibliográfica, tendo como principais teóricos Pimenta (2012) e Freire (1996) sobre formação de professores, saberes pedagógicos, atividade docente; Schön (2007) sobre a prática reflexiva; Schulman (1986, 2015) sobre a base de conhecimento (Knowledge base); nos Referenciais para Formação de Professores (RFP, 1999); Perrenoud (2000) sobre as novas competências para ensinar, Tardiff e Lessard (2005), Nóvoa (1995), Imbernón (2009) que discutem a formação continuada, dentre outros. Valer-se-á da busca de artigos, teses e monografias no banco de dados da Scielo, CAPES, da própria UEG e de outras instituições.

### **Diálogos que embasam nossa pesquisa: questões preliminares**

Como toda e qualquer profissão tem sua trajetória construída historicamente, a de professores não seria diferente. De acordo com o RFP (1999) nos últimos anos, propriamente na década de 80, foi uma época marcada por lutas no que tange à melhoria de salários, condições de trabalho e o avanço na formação profissional. Foi um tempo de greves e debates sobre a educação.

Assim, a entrada da década de 90 foi marcada pela desvalorização profissional docente, mas houve também, avanços em busca de uma educação de melhor qualidade. Dentre outras ações em favor da melhoria da qualidade, destacamos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual delinea novos rumos para a educação, traçando também, um perfil do profissional de professor.

A identidade do profissional docente começa, então, a ser forjada. Conforme Brzezinski (2011, p.21) “ a identidade do pedagogo é necessariamente marcada por uma forma de ser e estar no mundo e [...] pelas mútuas determinações entre esse profissional – sujeito histórico – e a sociedade na qual se insere”. Sendo assim, a mesma autora (2011) afirma que a identidade do pedagogo brasileiro é marcada pela ambiguidade inerente ao curso de pedagogia, criado em 1939.

Pimenta (2012) ao mencionar o curso de formação inicial pontua que, pretende-se com este, formar ou colaborar para a formação do professor e que venha desenvolver nos alunos



conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir os seus saberes- fazeres docentes. Em relação a construção da identidade, a autora (2012, p.19) afirma que “ a identidade não é um dado imutável [...], mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Entretanto, no mundo contemporâneo percebe-se um crescimento na busca de um sistema quantitativo e não qualitativo. O que torna-se necessário uma nova identidade docente, que se adeque as exigências da sociedade envolvida e das demandas sociais. Averigua-se em Pimenta (2012, p.20) que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] Da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

A identidade docente está intrinsecamente relacionada a postura subjetiva, ou seja, a imagem que se escolhe ter e ser diante da sociedade e pelas motivações pessoais, mutuamente interligadas as teorias escolhidas como referenciais para sua construção identitária. A experiência, nesse caso, contribui para identificar que tipo de profissional deseja ser, mediante as contribuições de professores que passaram e marcaram a vida de cada aluno – futuro professor.

Pimenta (2012) ressalta que é preciso desenraizar a concepção que se forma sobre o ser professor pelo ponto de vista do ser aluno. O desafio da formação inicial é, portanto, apontada pela autora, o de colaborar no processo de transição “de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor”. (PIMENTA, 2012, p.21). Apenas os saberes da experiência não são suficientes para construção da identidade do professor.

**Os saberes da docência: conhecimento e saberes pedagógicos**



Acredita-se que para um fazer pedagógico eficiente em relação ao processo de ensino-aprendizagem é de suma importância que se tenha conhecimento. Mas, essa palavra formada por doze letras carrega em si mais significados do que se pensa a respeito. O dicionário Aurélio conceitua-o como: ter noção de, saber, distinguir, tomar conhecimento, averiguar, conhecer, dentre outros.

Para conceituarmos o termo conhecimento fazendo uma breve explicitação, apoiaremos nas colaborações de Shulman e de Pimenta. O primeiro afirma que existe um Knowledge base para o ensino, ou seja,

Uma base de conhecimento para o ensino – um agregado codificado e codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo. É o que os professores deveriam saber, fazer, entender ou dizer que tornasse o ensino algo mais do que uma forma de trabalho individual. (SHULMAN, 2015, p.5)

Pimenta (2012) conceitua - o como algo que não se reduz a informação, mas implica o trabalhar com essas informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as; considera-o, também, como a inteligência, a consciência ou sabedoria. De acordo com Puentes, Aquino e Neto (2009), nos apontamentos de Shulman o conhecimento base para docência está nas qualidades e profundidade de compreensão, habilidades e capacidades, trações e sensibilidades, os quais transformam uma pessoa em professor competente.

Shulman ao organizar o conhecimento como um manual para o professor, define no mínimo sete categorias pertinentes a base do professor, são elas

1- conhecimento do conteúdo; 2- conhecimento pedagógico geral; 3- conhecimento do currículo que serve como ferramentas do ofício para os professores; 4- conhecimento pedagógico do conteúdo, terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; 5- conhecimento dos alunos e de suas características; 6- conhecimento dos contextos educativos; 7- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2015, p. 11)

Dentre essas categorias Shulman (2015) dá uma ênfase maior no conhecimento pedagógico do conteúdo, afirmando ser este essencial para ensinar. Em relação aos saberes pedagógicos Pimenta (2012) enfatiza que é preciso da didática para saber ensinar e que para essa ação não bastam os conhecimentos específicos, mas é fundamental e indispensável os saberes pedagógicos e didáticos.



Há tempos tem se fragmentado esses saberes pedagógicos em concepções diversas, ora a pedagogia focava-se nas técnicas de ensino se constituindo uma tecnologia, ora em temas do relacionamento professor-aluno, ora a pedagogia se constituía como psicopedagogia e houve épocas que os saberes científicos assumiram o poder. Mas, o que Pimenta ressalta é que, a “didática ganha importância das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos”. (PIMENTA, 2012, p.26)

No entanto, para a autora é preciso reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação e de ensinar. A superação da fragmentação dos saberes da docência em saberes da experiência, científico e/ou pedagógicos se dará ao considerar a prática social como referencial de início e fim, ou seja, “uma ressignificação dos saberes na formação de professores.” (Idem, p.28). Os futuros professores, frequentantes dos cursos de formação não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos, uma vez que este se produz na ação, mas por outro lado, poderão adquirir os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia.

Pimenta (2012) é enfática ao dizer que os dois últimos saberes não geram os saberes pedagógicos, pois estes são frutos da prática, que os confronta e os reelabora, sendo necessário ter uma relação de dependência com a teoria, pois é anterior a prática. Sendo assim, Luckesi (1999, p.29) ressalta que o “educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão, sobre os dados de sua prática”. Diante dessa afirmação de Luckesi, a didática é, portanto, uma mediadora, a qual objetiva o “como fazer”, à prática pedagógica, articulado ao “para que fazer” e ao “por que fazer”. A didática é vivenciada na prática educativa do dia-a-dia. (CANDAU, 1999).

Um outro estudo sobre os saberes pedagógicos está ao debruçarmos nas escritas de Freire (1996) em relação a formação docente e a reflexão sobre a prática, objetivando a autonomia dos educadores. O livro Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, é fundamentado na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. O autor aponta questões relevantes e legítimas dos saberes e a necessidade de interligar o saber-fazer com o saber-fazer-pedagógicos.

A temática central de Freire (1996, p. 9) gira em torno da “questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressivo em favor da autonomia do ser dos educandos”. O favorecimento da autonomia exige que o professor esteja sempre atento à



realidade social do educando, mediando o aprendizado para que o aluno seja curioso e compreenda seu papel na sociedade, tornando-o crítico e autônomo.

No processo de aprender a ensinar, a prática exige um conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. Marcelo (1998, p. 52) define o conhecimento-na-ação como o “tipo de conhecimento que as pessoas possuem ligado à ação, e é um conhecimento sobre como fazer as coisas. [...] É dinâmico e espontâneo que se revela por meio de nossa atuação”. Por outro lado, o mesmo autor conceitua a reflexão-na-ação com sendo “uma atividade cognitiva consciente do sujeito, que se leva a cabo enquanto se está atuando” (Idem, p. 52).

A reflexão-na-ação pode ser considerada como uma estratégia aos saberes necessários para uma prática docente pautada nos princípios do fazer com eficiência. Schön (2007) ao apontar a necessidade do ato do repensar da educação para a prática reflexiva, configura três ações práticas para um ensino reflexivo, tais são: conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.

### **Competências necessárias à prática da docência: algumas reflexões**

O docente que desenvolve a capacidade reflexiva sobre sua ação e atuação, começa a vê-la de forma diferente, intervindo na sua própria prática profissional. Ao abordar a reflexão-na-ação, Schön (2007, p. 29) usa o termo “talento artístico profissional para referir os tipos de competências que os professores demonstram em certas situações da prática que são únicos, incertas e conflituosas, [...] uma performance habilidosa”.

O conhecer-na-ação é definido pelo autor como as nossas ações inteligentes, no entendimento que o ato de conhecer está na ação. Quando aprendemos a fazer algo, começamos a desenvolver o pensar sobre o que se faz. Entretanto, Schön (2007) afirma que quando surge os erros na ação ou algo inesperado que o conhecer-na-ação contribuiu, mas não é suficiente para resolver, é necessário “parar e pensar, ou seja, refletir na ação”. (Idem, 2007, p. 32). Sendo assim, Schön reafirma que

A reflexão é pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras. Levamos em consideração tanto o evento inesperado como o processo de conhecer-na-ação que levou a ele, perguntando-nos “O que é isso?” e, ao mesmo tempo “Como tenho pensado sobre isso?”. Nosso pensamento volta-se para o fenômeno surpreendente e, ao mesmo tempo, para si próprio. A



reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. (SCHÖN, 2007, p. 33)

Além do conhecer-na-ação e da reflexão-na-ação, precisamos ser capazes de refletir sobre a nossa reflexão-na-ação, o que nos proporcionará condições de tomadas de decisões nas ações futuras. Isso é algo que desenvolvemos ser verbalizar, ou seja, dizer o que estamos fazendo. Pensando assim, a atuação docente exige desse profissional muito mais do se pensa a respeito. Ao ingressar na Universidade, o futuro profissional docente não tem noção de todas as propostas metodológicas, de ensino, ações e competências que são necessárias para formação da identidade de professor eficiente e reflexivo. Nesse sentido, Perrenoud (2000) cita dez novas competências para o ensinar, embasadas em uma prática reflexiva.

O autor compreende competência no sentido de “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”, segundo Perrenoud (2000, p. 15). Em um inventário de 10 grandes famílias de competências, o autor busca um referencial como instrumento para pensar as práticas, mostrando um perfil para o professor do futuro frente às exigências de uma sociedade contemporânea. Eis a classificação das 10 famílias

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p.14)

Nota-se, contudo, que a profissionalização docente, apresentando até aqui por meio dos conhecimentos, dos saberes e das competências, sejam elas reflexivas e/ou práticas, conduz a fundamentos inegociáveis para a profissionalização do professor, são eles: o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Entretanto, não se tornam suficientes para contemplar toda a prática docente.



## Formação continuada: política necessária à prática docente

A ampliação da função da escola nos princípios de educar e cuidar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental destaca o papel do professor e sua importância como gestor do processo de ensino e aprendizagem. As mudanças históricas e sociais ampliaram a necessidade de formação continuada do professorado para atender às novas características do alunado.

Libâneo (2004, p. 227) conceitua formação continuada como “prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla.”. Destaca-se a importância da atualização e do aprimoramento, reflexão da teoria e da prática a partir da sala de aula, com a percepção da escola como espaço de formação, no qual também vão se constituindo os saberes pedagógicos necessários para uma prática docente reflexiva que busque contemplar os diferentes sujeitos do aprender.

Veiga e Viana (2015, p. 20) discutem a formação de professores e as possibilidades de inovação nesse campo afirmando que “a formação do professor deve prepará-lo para a atualidade” visando o desenvolvimento humano no que tange a habilidades de trabalho coletivo, organização das tarefas e criatividade organizativa.

Nesse sentido, faz-se necessário o constante aprimoramento e a utilização da escola como espaço real de formação docente articulada ao projeto político pedagógico com planejamento voltado à reflexão e ao estudo coletivo. As autoras afirmam que a formação para o desenvolvimento humano do professor “é considerada uma ação vital para a melhoria das escolas” (idem, ibidem), num debate voltado para a qualidade da educação que a instituição oferece. Consideram ainda como princípio dessa temática que

A formação é uma ação contínua e progressiva. É permanente, constante, envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação. Esse princípio implica também a necessária existência de uma relação entre formação inicial e continuada. (VEIGA e VIANA, 2015, p. 20)

A rotina e aplicabilidade de técnicas e atividades propostas devem estar fundamentadas na reflexão do fazer docente que visa à aprendizagem. A prática docente de acordo com Nóvoa (1995) comporta situações complexas, incertas, singulares, imprevistas, que apresentam



características únicas e exigem respostas únicas, compreendida como uma fonte de aprendizagem, a partir da qual se elabora um determinado saber, denominado saber da experiência também tratado por Tardiff e Lessard (2005). Segundo estes autores a experiência “designa a noção de verdade de sua vivência prática.” (p. 285).

Muitos desafios são percebidos para que o professor possa formar-se diariamente num movimento de pesquisa-ação-reflexão aliando experiência e teorias. Imbernón (2009) apresenta as novas tendências e trata formação como algo permanente, processo contínuo para que haja consonância entre método e conteúdo, pois tanto é importante o que se ensina quanto como se pretende ensinar.

As mudanças sociais devem orientar o caminho para uma formação reflexiva. Diante da problemática “ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado em seu contexto(...)”, conforme Imbernón (2009, p. 35). Nota-se que os pressupostos para a formação continuada estão rodeados de desafios e que a escola necessita alinhar seus objetivos ao contexto social em que se encontra, fazendo com que os professores em exercício utilizem sua prática para melhoria da educação.

Cabe citar a fundamentação legal prevista pela Lei nº 9394/96 LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apresenta a formação continuada em seu artigo 61 na tentativa de que o poder público incida sobre a temática indicando “formação inicial sólida, associação entre teoria e prática, aproveitamento da formação e das experiências anteriores”, conforme Rocha (apud GOMES e BRITTO, 2015, p.107).

A Lei nº 13.005 que institui o Plano Nacional de Educação 2014/2024 - PNE indica metas específicas sobre o tema, visto que as políticas públicas devem estar a favor da capacitação dos profissionais numa Política Nacional de Formação. Rocha (2015, p. 121) discorre acerca das metas 15 e 16 dessa lei, as quais estão fundamentadas na união entre os entes federativos para implementação de ações que possibilitem a valorização do professor. Aponta que a formação continuada “deve se constituir, inclusive, como núcleo a ser abordado em planos de carreira.”.

A valorização profissional faz parte também do bojo de discussões apresentadas pelo Referencial de Formação de Professores (MEC, 1999). O documento é orientador para as instituições formativas, esclarecendo sobre diferentes maneiras de promover a elevação da qualidade da educação e a garantia dos direitos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos



frente a uma política de inclusão e ascensão social a partir do conhecimento com base nos pilares da educação: Aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver.

A escola e a sala de aula, constituem valiosos espaços para a formação continuada que permita a *práxis*<sup>2</sup>. Lugar propício para discussão e reflexão das práticas, vislumbrando valorização profissional, efetivo desenvolvimento das competências e saberes, colocando o professor no centro do trabalho educacional institucionalizado. A sala de aula configura-se como laboratório das experiências de ensino e aprendizagem, nela se unem teoria e prática por meio do exercício do trabalho docente. Destarte, os saberes pedagógicos necessários para uma prática docente reflexiva que busque contemplar os diferentes sujeitos do aprender, podem ser construídos no movimento da *práxis* em sala de aula, enquanto formação continuada.

### Considerações

A pesquisa está em fase de construção, existem as dificuldades, mas no geral a superação desse processo visa buscar o conhecimento e o processo de aprendizagem dos alunos. A atividade docente é *práxis* e não se concebe somente a teoria estudada, mas também conciliando-a com o cotidiano de sala de aula e todas as suas peripécias estabelecidas ao longo do fazer pedagógico.

Para tanto, podemos inferir que a relação direta com a realidade, ou seja, a oportunidade de se identificar, adquirir experiências e posteriormente refletir sobre as ações da nossa prática, nos permite afirmar que precisamos estar atentos aos saberes necessários para uma prática que faça a diferença. Contudo, a teoria estudada se vincula com a prática e nos dá uma base para trabalharmos e acreditar na educação.

Dessa forma, entendemos por hora, que os saberes pedagógicos necessários para uma atuação reflexiva são esses que se constroem mediante as necessidades pedagógicas postas pelo real. E essa percepção só será possível pela prática e reflexão na ação, entendendo que as

---

<sup>2</sup> Ver Curado Silva (2008) CURADO SILVA, K.A.C.P. A Formação De Professores Na Perspectiva Crítico-Emancipadora. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.



experiências, os erros, as situações inesperadas – contribuem para a construção subjetiva do professor, pois este também se encontra em um processo cíclico de aprendizagem.

A forma como o professor vê a criança e/ou aluno, também, faz parte desses saberes, isto é, percebendo-o como ser único, que se encontra em formação – social, psicológico, emocional e educacional (ensino). Um sujeito ativo nesse processo de construção e formação, que precisa ser visto como o real e não ser projetado para ser o “ideal”. Enfim, o professor precisa estar aberto para esse processo de desconstrução e construção dos saberes, pois haverá situações diferentes em que, o que se tem construído não será suficiente, necessitando de uma reflexão para reconstruir o saber-fazer necessário, por meio de uma constante dialética entre a formação inicial e a continuada.

## Referências

BRZEZINSKI, Iria. As políticas de formação de professores e a identidade unitas multíplex do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: SILVA, Marcos Antônio da; BRZEZINSKI, Iria. (orgs.). **Formar professores – pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) – (Formato digital)

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução Sandra Trabuco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em questão**. 36. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014, p. 25 – 34.

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

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 9, p. 51-75, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armino Quilici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, n. 34, p. 169-184, 2009. <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8216/10994> . Acesso em 13 de Abril de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1999. 172 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf> . Acesso em 22 de Abril de 2017.



ROCHA, Issana Nascimento. O Plano Nacional de Educação e a formação de professores. In: GOMES e BRITTO (orgs.) **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Edições Câmara, 2015.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo (recurso eletrônico): um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SHULMAN, Lee S.. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, june 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em: 13 apr. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de Professores: Um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.) **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3.ed. São Paulo: Papirus, 2012.

#### Dos autores

---

Acadêmica do 5º período do Curso de Pedagogia – UEG - Câmpus de São Luís de Montes Belos. Bolsista Pró- Licenciatura. [jackybemficca@gmail.com](mailto:jackybemficca@gmail.com)

Pedagoga (UEG), Pós-Graduanda em Docência Universitária (FABEC). Integrante do GEFOPÍ (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade). [Nataliaribeiro7@hotmail.com](mailto:Nataliaribeiro7@hotmail.com)

Pedagoga (UEG), Especialista em Psicopedagogia (UEG). Professora da Rede Municipal de Ensino de Luziânia- GO. Integrante do GEFOPÍ (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade). [cissa24@gmail.com](mailto:cissa24@gmail.com)

---

