



**FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR**

**SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL – UM ESTUDO A PARTIR  
DE TARDIF, LIBÂNEO E PIMENTA.**

**JALZIRA APARECIDA DE MAGALHÃES BRAGA**

Anápolis – GO, fevereiro de 2009



## **SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL – UM ESTUDO A PARTIR DE TARDIF, LIBÂNEO E PIMENTA.**

Jalzira Aparecida de Magalhães Braga<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Ao fazermos uma leitura contemporânea e contextual das grandes transformações ocorridas no campo da educação, podemos perceber algumas dificuldades que surgem decorrentes da formação dos profissionais docentes. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é apresentar algumas das diferentes tipologias e classificações das pesquisas sobre o ensino, os professores e seus saberes. Três estudos críticos (Tardif (2002), Libâneo (2000) e Pimenta (2005)) importantes serão analisados e comparados. Eles propõem uma categorização dos estudos sobre esse tema através de uma pesquisa bibliográfica. Como conclusão são discutidos os limites e possibilidades desta literatura, e sua relevância norteadora no campo do saber. Fato é que os teóricos estudados apontam divergências nesse campo de estudo, todavia tem em comum a defesa dos saberes.

Palavras-chave: Saberes docentes, Ensino Superior, Formação de Professores.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela UEG, especialista em Literatura Brasileira pela UNIVERSO. Pós-graduanda em Docência Universitária pela Faculdade Católica de Anápolis. Professora da Escola de Enfermagem “Florence Nightingale”.

## SUMMARY

As we make a contemporary and contextual reading of the major transformations in education, we can notice some difficulties that come up due to the training of the educational professionals. Therefore, the goal of this project is to present some of the different types and classifications of research about education, teachers and their knowledge. Three important critical studies (Tardif (2002), Libâneo (2000) and Pimenta (2005)) will be analyzed and compared. They propose a classification of the studies about this topic through literature research. In conclusion the limits and possibilities of this literature and its relevance in guiding the field of knowledge are discussed. The fact is that the studied theorists show differences in this field of study, but, nevertheless, have in common the protection of knowledge.

Keywords: Educational knowledge, Higher education, education of teachers.

## INTRODUÇÃO

Os diferentes tipos e suas classificações dão uma idéia da diversidade de enfoques e do ecletismo presentes atualmente no campo do saber, e isso leva-nos a perceber que a formação docente, nas últimas décadas, vem sendo analisada na perspectiva de ser reescrita/retraduzida ou até mesmo repaginada tendo em vista a acelerada transformação que afeta a sociedade, a educação – propriamente dita – e a escola num sentido amplo. Tal diversidade e tal ecletismo nada mais são que o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam direcionar seus holofotes, expondo assim as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores. As diferentes tipologias mapeadas por alguns pesquisadores, além de contribuírem para organizar o campo, servem de elemento saneador para identificar sua complexidade e, também, apontam para as lacunas ainda não exploradas nos diferentes estudos. Neste texto, em particular, a meta é colocar em evidência a diversidade presente nesse campo, apresentando algumas dessas diferentes tipologias e classificações das pesquisas sobre o ensino, sobre a docência e sobre os saberes dos docentes, e de forma modesta, são selecionados aqui alguns trabalhos que fornecem essa visão mais generalizada dos tipos de abordagens que marcaram a pesquisa educacional, julgando que, através deles, colocaremos em evidência toda uma diversidade de enfoques como, também, oferecendo argumentos em favor da necessidade de se desenvolver uma análise prática na pesquisa sobre os saberes docentes.

No decorrer da presente exposição, proceder-se-á da seguinte forma: primeiro, serão apresentados três estudos, escolhidos por sua amplitude, os quais fazem um bom levantamento das pesquisas desenvolvidas sobre o ensino, sobre a docência e sobre os saberes dos docentes, identificando e classificando os tipos de investigação, bem como as diferentes abordagens teórico-metodológicas subjacentes a estas. Em segundo lugar, refletir-se-á a respeito do problema das tipologias, através da comparação dos pressupostos defendidos por Tardif, Libâneo e Pimenta, cuja amplitude e diversidade trazem alguns desafios para a discussão dos saberes docentes da atualidade.

## 1. MOVIMENTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES

A formação docente é um dos meios que pode influenciar na transformação da estrutura da sociedade. Porém, quando mal utilizada pode contribuir para a manutenção da desigualdade social, através de uma proposta educativa que apenas transmite conteúdos dissociados da realidade. O professor não é o único, mas é o maior responsável pelo desenvolvimento cognitivo do aluno. Nessa perspectiva, o docente deve planejar sua aula de forma que realmente cumpra o seu papel de ensinar. Entretanto, se a base de sua formação docente veio de um processo pálido e fraco, os seus saberes serão questionados.

Recentemente, os programas de avaliação implementados pelo governo brasileiro buscam avaliar a aprendizagem, o ensino, os recursos, as condições, títulos, experiência profissional, a produção científica e o desempenho geral dos docentes, com a finalidade de promover um melhor proveito daquilo que poderíamos a chamar de ensinagem<sup>2</sup>.

Como se pensa o perfil do professor? Genericamente deseja-se um professor que se dirija pelos princípios norteadores da UNESCO para a Educação do Séc.XXI, definidos pelo relatório Jacques Delors, que defende a idéia de que educar é desenvolver no ser humano quatro competências básicas:

- a) Competência Pessoal (aprender a ser)
- b) Competência Relacional (aprender a conviver);
- c) Competência Produtiva (aprender a fazer);
- d) Competência Cognitiva (aprender a conhecer).

Assim, o perfil do professor, de forma simplificada, resumir-se-ia como aquele capaz de ensinar e produzir conhecimento. O professor deve ensinar, não apenas por ensinar, seu ensino deve ter validade, significado, importância e interesse para o educando e conduzir as aulas de forma prazerosa, propiciando um clima favorável à aprendizagem e à participação do aluno.

Assim, na formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento, dos saberes pedagógicos e/ou andragógicos<sup>3</sup>, dos saberes didáticos, dos saberes da experiência do sujeito

---

<sup>2</sup> *Ensinagem* – BEAUCLAIR, João. Autoria do Pensamento, Aprendizagens e Ensinagens: Novos Modelos e Desafios na Produção de Conhecimento em Psicopedagogia. Disponível em: [www.abpp.com.br](http://www.abpp.com.br). Acesso em 09 de fevereiro de 2009.

<sup>3</sup> *Andragógico e/ou Andragogia* – É a arte e a ciência destinada a auxiliar aos docentes a aprender e a compreender o processo de aprendizagem dos adultos. Ver MALCOLM KNOWLES (*The Modern*

professor. Conhecer como se dão, na prática, esses saberes é essencial para nortear a própria prática. Diante da necessidade de uma atenção maior a formação docente dos profissionais do Ensino Superior e da necessidade de conhecer esse profissional.

## **2. SABERES DOCENTES**

### **2.1. Saberes Docentes segundo Tardif;**

Tardif em seu arcabouço de pesquisas, procura identificar e compreender as características de ordem teórico-metodológicas próprias da atuação – ou opção – docente, particularmente quando em determinada situação o professor opta ou age por certa estratégia ou técnica metodológica específica em detrimento de diversas outras possíveis, permitem ampliar o entendimento sobre as razões intrínsecas nas perspectivas pedagógicas e/ou andragógicas mobilizadas pelo docente. Nesta perspectiva, a preocupação com a “eficiência” e a “eficácia” de professores e de sua atuação, ou do entendimento das estratégias, métodos e técnicas que utilizam em suas apresentações, surgem condicionados a tal racionalidade tutorial da práxis docente. Parecendo então, perfeitamente justificável, a busca pela compreensão do saber docente alinhada com a seguinte afirmação de Tardif (2002):

(...) sempre me pareceu absurdo falar do “Saber” (ou do Conhecimento, da Pedagogia, da Didática, do Ensino etc.) tal como fazem certos psicólogos e pesquisadores anglo-saxões da área da educação, como se se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados. (TARDIF, 2002, p.11)

É preciso ainda ressaltar que a escolha de uma abordagem psicológica para identificar os fatores relevantes e pertinentes ao processo de ensinagem – processo de ensino do qual resulta necessariamente a aprendizagem – pode conduzir a resultados diferentes dos que seriam obtidos caso a escolha correspondesse a uma abordagem sociológica.

Quando olhamos para esta ressalva, de primeira mão podemos não captar tudo aquilo que é proposto por Tardif; todavia tal ressalva é mais bem esclarecida posteriormente por ele, quando adverte sobre os perigos do

“mentalismo” e do “sociologismo”. Não obstante, sua argumentação parece conduzir a uma defesa da análise mais centrada sobre a perspectiva social.

O mentalismo consiste em reduzir saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (...) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. (...) Desde o desmoronamento do behaviorismo (...) e o conseqüente desenvolvimento das ciências cognitivas, o mentalismo, (...) me parece ser a concepção de conhecimento predominante na educação, tanto em relação ao ensino quanto em relação à aprendizagem. (...) A minha posição, no que se refere ao mentalismo, é que o saber dos professores é um saber social (...) pouco importa em que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer sua “natureza social”, se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo. (TARDIF, 2002, p. 11-16)

Segundo Tardif, ao tentarmos escapar do mentalismo, entretanto, não devemos cair no sociologismo. O sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção independente dos contextos de trabalhos dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças quase sempre exteriores à escola, tais como ideologias pedagógicas, (...) Diante do sociologismo, ele afirma que é impossível compreender a natureza do saber dos professores, sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. (...) em sua perspectiva – ele – procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo.

Tardif defende ainda, que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p. 16).

A respeito dos saberes da prática, Fazenda (1995) afirma que a formação dos professores depende de esforço, de explicitação e de comunicação. Para Fazenda os professores possuem um conhecimento vivido (prático), que cada um é

capaz de transferir de uma situação para outra, porém de difícil transmissão a outra pessoa.

## **2.2. Saberes Docentes segundo Libâneo;**

É perceptivo que a sociedade pós-moderna é marcada por inúmeros avanços na comunicação e na informática, bem como, transformações tecnológicas e científicas. Segundo Libâneo (2001) esses avanços incidem diretamente sobre a condição econômica, social, política e cultural, afetando ainda o papel da escola e o exercício profissional da docência. Por fim, no campo educacional a educação passa de direito de todos para produto e mercadoria, acentuando um dualismo em sua proliferação. É evidente que mesmo existindo poucos estudos acerca de indicadores de qualidade de ensino, há um consenso entre os estudiosos de que o objetivo da educação em um processo crítico propõe uma formação abrangendo a totalidade do ser humano na suas dimensões físicas, afetivas, cognitivas, não se reduzindo a dimensão econômica. Esses desafios resultam numa definição quanto ao objetivo da educação. Baseado nesses pressupostos é impossível que o objetivo da educação esteja desconectado da economia vigente. É plausivo mencionar essa correlação uma vez que através dela torna-se possível superar as desigualdades sociais e atender efetivamente a todos e não apenas uma minoria privilegiada. Para tanto, Libâneo (2001) propõe a discussão de um conjunto de objetivos para uma educação básica de qualidade que compõe:

- preparação para o mundo do trabalho em que a escola se organize para atender às demandas econômicas de emprego;
- formação para a cidadania crítica, formando um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la;
- preparação para a participação social fortalecendo os movimentos sociais com o objetivo de viabilizar o controle público não estatal sobre o Estado.
- formação ética que explicita valores e atitudes por meio das atividades escolares, para uma formação quanto à exploração que se mantém o capitalismo contemporâneo.

Libâneo apresenta novas atitudes docentes necessárias ao currículo do novo professor frente às exigências que a contemporaneidade traz consigo. São estas:

- assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor;
- modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola interdisciplinar;
- conhecer as estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender;
- persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos alunos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva;
- assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa;
- reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula;
- atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças do contexto da escola e da sala de aula;
- investir na atualização científica, técnica e cultura, como ingredientes do processo de formação continuada;
- integrar no exercício da docência à dimensão afetiva;
- desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprios.

Prega ainda a necessidade de uma nova escola.

[...] a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação [...]. Libâneo (2001, p. 85)

Essas novas atitudes demonstram que o profissional atual inclui ousadia de inovar as práticas de sala de aula, trilhando caminhos inseguros e não conhecidos, precisando assim, assumir responsabilidades e correr riscos, a fim de desenvolver habilidades dos alunos superando a crença de que para ser professor, basta transmitir com clareza determinados conteúdos.

Libâneo acredita que o professor é um profissional cuja especificidade é a arte de ensinar. Para isso, tem em sua formação inicial um momento privilegiado para apreender um conjunto de habilidades, conhecimentos e requisitos que são essenciais para o exercício de sua função. A isso ele dá o nome de profissionalidade e dessa conquista serão derivadas outras duas etapas de sua formação: a profissionalização e o profissionalismo. Libâneo salienta que a profissionalização refere-se às condições para o bom exercício da docência: formação (integral) e condições de trabalho (remuneração, ambiente favorável dispondo de recursos físicos e materiais) adequadas. Já o profissionalismo refere-se ao desempenho competente do professor no que tange aos deveres e às responsabilidades que são inerentes à sua profissão, bem como, o seu comportamento ético e político. Nesse estudo, Libâneo defende que para garantir a profissionalidade docente, o ensino como atividade específica do professor e da escola, a busca por melhor formação e condições de trabalho e pelo retorno do significado social do ser professor deve se dar simultaneamente. Libâneo (2001, p. 65) coloca:

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa auto-estima, são algumas conseqüências que podem resultar dessa perda de identidade profissional.

Em sua ótica a construção e o fortalecimento da identidade profissional devem fazer parte do currículo dos cursos de formação continuada já que é no contexto do trabalho docente que a identidade do professor se consolida. Nele entendemos que a identidade profissional é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor. Sabemos que a profissão de professor vai assumindo determinadas características - isto é - determinada identidade - conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social.

### **2.3. Saberes Docentes segundo Pimenta.**

Vemos que para Pimenta (2000) a identidade do professor é um processo de construção que reflete o contexto e momento históricos, respondendo, dessa forma, às novas demandas colocadas pela sociedade, o que é similar à postura de Libâneo (2001). Pimenta (1999, p. 15) revela que autores como Cunha (1989),

Zeichner (1993), Perrenoud (1994), André (1994) entre outros, consideram o repensar da formação inicial e contínua como uma das demandas dos anos de 1990, uma vez que os processos de formação adotados nos anos entre as décadas de 1970-1980 não são mais suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógicas e docentes que ocorrem nas organizações escolares.

A partir da visão mencionada acima, a autora ressalta que os problemas atuais quanto aos cursos de formação inicial são gerados pela distância dos currículos e estágios quanto à realidade das escolas, apresentando caráter burocrático e pouco contextualizados, impossibilitando a percepção quanto às contradições presentes na prática social de educar. Quanto à formação contínua, a autora critica os cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos que são realizados, pois esses são ineficientes para atuar no fracasso escolar, uma vez que não utilizam à prática docente pedagógica e/ou andragógica da escola nos seus conteúdos.

Mediante as transformações que ocorrem no mundo contemporâneo conseqüentes da globalização e que afetam a sociedade, tem-se como exigência a revisão das políticas públicas voltadas à administração da educação e formação de seus profissionais. Pela natureza do trabalho docente concentrar-se em ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, torna-se necessário desenvolver nos alunos conhecimentos e habilidades que possibilitem construir seus saberes e/ou fazeres docentes a partir dos desafios que o ensino como prática social lhe exige, o que lhe possibilita criar sua própria identidade. Ao afirmar anteriormente o processo da construção da identidade do professor, Pimenta elenca quais os saberes necessários à prática docente, sendo esses mencionados abaixo:

- a) a experiência: A experiência de um professor se dá por meio da sua construção social, mudanças históricas da profissão, exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos em escolas precárias, como também, pelo cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.
- b) o conhecimento: O conhecimento não deve ser entendido simplesmente como informação, mas sim, como o trabalho das

informações através de sua classificação, análise e contextualização. Portanto, a finalidade da educação escolar é possibilitar o trabalho dos alunos quanto aos conhecimentos científicos e tecnológicos, a fim de desenvolver habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria.

c) saberes pedagógicos: Constituem-se no relacionamento do professor-aluno, na importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem e das técnicas de ensinar, bem como, os saberes científicos, a experiência dos professores, e da psicopedagogia (especialização). Sendo assim, os profissionais da educação, em contato com os diferentes saberes sobre a educação, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas confrontá-los e produzindo assim, os saberes pedagógicos e/ou andragógicos.

Assim, alicerçado pelos conceitos e características no processo de construção de identidade e saberes do professor, observa-se que esse deve correlacionar o seu conhecimento teórico com sua experiência vivida a fim de construir e reconstruir os seus saberes necessários a uma prática docente direcionada a atender e compreender seu aluno em todas as dimensões fazendo jus a sua profissão.

Freqüentemente o professor é apontado como culpado do fracasso escolar. Porém, ao longo dos tempos, não houve muitas oportunidades para esses expressarem as suas dificuldades e opiniões a fim de construir novas práticas de ensinagem. Em nível mundial, as últimas décadas do século XX testemunharam uma verdadeira expansão no campo da Educação, com significativa alteração na produção acadêmica que gerou reflexos na formação, atuação e profissionalização dos aspirantes ao magistério. A cultura, o vocabulário e as práxis acadêmicas passaram a reconhecer e incorporar “novos” termos, conceitos e expressões como: professor-pesquisador, professor-reflexivo, prática-reflexiva, epistemologia da prática, saberes docentes, conhecimentos e competências do professor. Reconhecemos que certas questões causam polêmica, particularmente se abordadas com cunho ideológico. Todavia, embora não possamos negar o caráter político, e não neutro, das escolhas teóricas da produção dos autores, não entraremos por esses meandros, uma vez que nossa abordagem se dedicada mais

à compreensão das opções do processo de ensino/aprendizagem que estão relacionadas com a prática docente no ensino superior.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando ainda, que o campo da Educação arregimenta subsídios em diversas áreas do conhecimento humano (tanto das Ciências Humanas quanto das Exatas), a abordagem das questões referentes aos saberes docentes pode ampliar-se exponencialmente. Procurar compreender os aspectos pedagógicos e/ou andragógicos relevantes tais como: as escolhas que o docente faz; as seleções de conteúdos e métodos que realiza; ou ainda, a soluções que encaminha para os problemas cotidianos da sala de aula mobilizando-os para o ensino de determinada disciplina podendo tornar-se um grande desafio e um grande risco que se colocam aos pesquisadores.

Tendo então, como base estas considerações, é perfeitamente justificável a busca pela compreensão do saber docente hodierno. E é aí que podemos vislumbrar a questão dos saberes docentes e a formação profissional através daquilo que há em comum entre os postulados de Tardif, Libâneo e Pimenta.

A primeira produção de Tardif publicada no Brasil ocorreu em 1991, por meio de um artigo na Revista Teoria & Educação em parceria com Lessard e Lahaye. O artigo apresenta considerações gerais sobre a situação dos docentes em relação aos saberes, buscando identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores.

Em 2002, foi lançado o livro “Saberes docentes e formação profissional”, que reúne oito ensaios de Tardif publicados desde 1991. Esses ensaios representam diferentes momentos e etapas de um itinerário de pesquisa e de reflexão do autor. É importante salientar que ele situa o saber do professor a partir de seis fatores que fazem um link à práxis do magistério.

O primeiro fator diz respeito **ao saber e trabalho** - o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. O segundo fator é a **diversidade do saber**, pois entende que o saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber e/ou

fazer bastante variados e, normalmente, de natureza diferente. O terceiro fator é a **temporalidade do saber** - onde reconhece o saber dos professores como temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. O quarto fator é denominado como **a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber**, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o *habitus*<sup>4</sup> (*modus vivendi*), que são certas disposições adquiridas na e pela prática real. O quinto fator fala sobre, **saberes humanos a respeito de saberes humanos**, expressa a idéia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana. O sexto e último fator fala sobre, **saberes e formação profissional**, que expressam a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Já Libâneo questiona o que poderia estar acontecendo na produção de saberes nas escolas e centros universitários e apresenta opções “apostas”<sup>5</sup> sobre o que será essencial na formação de professores. As reflexões de Libâneo, (2002), ao abordar essa temática, chamam atenção para os reducionismos que podem marcar a utilização da terminologia professor/a reflexivo/a. As considerações do autor dão conta de que é necessário vivenciar a atitude reflexiva ultrapassando os limites da sala de aula, ultrapassando a perspectiva de busca de solução para os problemas imediatos. Em sua análise destaca:

“[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação” (Libâneo, 2002, p. 70).

Cabe destacar que, para Libâneo (2002), os processos reflexivos exigem atitudes e disposição. Entre as atitudes identificadas por diversos autores estão: mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo. Nesse modelo a prática é o eixo

<sup>4</sup> *HABITUS* – conceito elaborado por Bourdieu, [...], sistema de disposições duráveis e transponíveis que integrando todas as experiências passadas funciona a cada momento como uma matriz de percepções de apropriações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças as transferências analógicas de esquemas [...] BOURDIEU, apud Ortiz, 1983. p. 65.

<sup>5</sup> *APOSTO* – adj. Que se apôs; posto sobre; adjunto; s.m. substantivo que modifica outro [o fundamental] sem auxílio de preposição. BUENO, Silveira: Minidicionário da língua portuguesa – São Paulo, FTD, 2000.

central, o ponto de partida da reflexão. A clássica separação entre teoria e prática é substituída por uma relação permanente entre elas. Segundo Libâneo (2002), as formas de reflexão podem ser então por:

1. Introspecção, que é interiorizada e realizada por meio de análises de biografias da vida de professores, em que cada professor reflete sobre sua história de vida, sua profissão e sua prática. Os diários de classe podem ser utilizados como material de reflexão.
2. Exame realizado após a ação docente, em que o professor examina sua ação prática individualmente ou em grupo; cada professor relata sua prática, seus diários e gravações das aulas para serem discutidos.
3. Indagação, que procura desvendar as situações que não podem ser inferidas pelo relato das ações. Nesse caso as aulas podem ser gravadas em vídeo, ou outro professor assiste às aulas e registra as situações para depois serem analisadas.
4. Processo crítico coletivo de explicitação e proposição de alternativas para a prática, a partir de uma rigorosa análise de seus determinantes.

Destacamos ainda, que as tendências dos processos reflexivos incorporam a perspectiva crítica, entendendo os professores como intelectuais críticos, pesquisadores. A crítica inclui a compreensão da educação em seu contexto amplo e incorpora uma flexibilidade de cunho político em oposição às posturas neoliberais. A concepção crítica pressupõe o desenvolvimento de uma reflexão que realiza o distanciamento da prática para vê-la, entendê-la, avaliá-la, explicitá-la em seus determinantes sócio-históricos, em oposição à concepção neoliberal, que se direciona para uma racionalidade instrumental. A perspectiva crítica entende a atividade como necessidade de sobrevivência, de reação, de resistência. O professor em sala de aula necessariamente terá uma ação – a consciência sobre essa ação é que a qualifica para além dela – que permite perceber seu significado, no conjunto das relações sociais.

Pimenta deixa claro que a busca pelo conhecimento passa por alguns estágios, quais sejam:

1. Informação;
2. O trabalho desta informação de forma analítica e contextualizada;

3. A cognição, que tem a ver com inteligência, a consciência e a sabedoria.

Quanto aos saberes da docência Pimenta afirma que principalmente na era da informatização é necessário reinventar os saberes a partir da prática social da educação considerando-a como ponto de partida e de chegada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

QUEIRÓZ, Glória Regina Pessoa Campello. **Professores artistas-reflexivos de Física no ensino médio**. Tese de Doutorado em Educação Brasileira, PUC/RJ, Rio de Janeiro, ago, 2000.

FAZENDA, Ivani; Catarina Arantes (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente** São Paulo: Cortez, 2001. 104 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexidade e Formação de Professores: Outra Oscilação do Pensamento Pedagógico Brasileiro?** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, E (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. S.Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. 246p.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação. Vol. 1, nº 4, p. 215-253, 1991.

TOLEDO, Elizabeth; ARAUJO, Fabíola Peixoto de; PALHARES, Willany. **A formação dos professores: tendências atuais. Pesquisa na prática pedagógica (fundamentação) normal superior**. EAD UNITINS / EDUCON: Palmas-TO, 2005.