

## REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

### REFLECTING ON EDUCATION TRAINING

- **Valéria Guedes Caruso** (ENIAC Centro Universitário de Excelência – [valeria.guedes@eniac.edu.br](mailto:valeria.guedes@eniac.edu.br))

#### **Resumo:**

*Este trabalho pretende discutir a formação dos professores com intuito de refletir sobre o exercício da docência. Entendendo a reflexão como uma das maneiras que possibilitam a formação continuada. A necessidade de realizá-lo tem correlação com uma inquietação que emergiu de reflexões sobre a docência: é possível e necessário a formação ocorrer no cotidiano? Para realização da pesquisa adotou-se a investigação bibliográfica. A partir deste procedimento foi possível reconhecer que a vivência reflexiva permite o desenvolvimento profissional e responder mais prontamente as demandas atuais da profissionalização docente.*

**Palavras-chave:** vivência profissional, docência, formação.

#### **Abstract:**

*This work intends to discuss the formation of teachers with the purpose of reflecting on the teaching practice. Understanding reflection as one of the ways that enables continuous formation. The need to do so correlates with a concern that has emerged from reflections on teaching: is it possible and necessary for training to occur in everyday life? For the accomplishment of the research the bibliographical investigation was adopted. From this procedure it was possible to recognize that reflective experience allows the professional development and respond more promptly to the current demands of teacher professionalization.*

**Keywords:** professional experience, teaching, training.

## 1. Introdução

Refletir sobre a própria prática necessita ser uma constante, assim como ponderar sobre o compromisso social do conhecimento e da disseminação deste é de extrema relevância. Uma consciente formação profissional ou acadêmica suscita refletir sobre o papel do indivíduo, do cidadão, do docente. Ao se perceber como qualquer um desses, deve-se assumir um compromisso em conviver e manter relações responsáveis. Assim, toda e qualquer ação individual implica pensar em quais compromissos devem ser assumidos enquanto profissional uma vez que trabalhamos para nós, para a sociedade (empreendedor, discente). Favero e Ody (2015, p. 61) afirmam que “A educação superior, em todos os países, é um fato fundamental de desenvolvimento humano e de mobilidade social”, o que reitera a noção de responsabilidade.

A questão dos saberes que favorecem o trabalho docente, que possibilita a eficiência social, estão explicitados nos processos formativos? Tal indagação nos leva a refletir sobre o que é um profissional professor. Entendendo-se profissional aquele que atinge os próprios

objetivos, os da instituição em que atua e/ou aquele que possibilita o sucesso profissional de seus discentes.

A dúvida sobre a vivência profissional, entendida como processo formativo, fará parte da discussão que se dará a seguir. Como referencial teórico para a realização da pesquisa, recorreu-se a Tardif (2002) que estuda os saberes docentes, com ênfase nos saberes experienciais, Mizukami (1986), que considera o professor como facilitador de aprendizagem, Nóvoa (2007), que se preocupa em ensinar ferramentas, e Ferry (2004), que aborda a formação teórica e prática entre outros.

Com vistas a desenvolver o tema proposto, foi adotada uma abordagem qualitativa de pesquisa, uma revisão da literatura sobre a questão da formação do professor. Com a apresentação do processo formativo, buscou-se desvelar o caminho.

## 2. Formação de professores: local de trabalho como espaço privilegiado

O objetivo inicial é apresentar um breve panorama sobre a formação de professores nas últimas décadas para, então, situar a discussão acerca da prática atual. A construção desse cenário, ainda que breve, será importante para a discussão, pois permitirá identificar quais são as questões que vêm orientando as controvérsias sobre formação de professores.

O levantamento inicial, feito a partir da leitura de autores, fez emergir algumas questões importantes com referência à formação. A literatura consultada indica que há diferentes tipos de formação que se relacionam com as concepções e também com os contextos organizacionais. Neste sentido, a contribuição de Ferry (2004) foi de suma importância no desenvolvimento de nossa reflexão sobre o assunto. Outras indagações também surgiram como importantes e vale destacar, entre elas, as questões da profissionalização docente, o lugar de formação, os saberes docentes e o professor pesquisador.

A formação de professores, quando se analisa o que a sociedade de modo geral questiona, tem sido relacionada à qualidade da educação e, em consequência, mostra-se como um dos indicadores de qualidade adotados na preparação dos discentes/profissionais no mercado de trabalho. Nesse sentido, o destaque atribuído ao trabalho do professor se relaciona com a importância de sua ação em decorrência de termos, enquanto país, que dar um salto gigantesco para assumir efetivamente nossa parte no contexto mundial. E tal salto só poderá ocorrer se nossos trabalhadores, nossos empreendedores, nossos empresários, nosso Estado, estiverem preparados por meio de um aprendizado efetivo que possibilite criar situações positivas ao nosso desenvolvimento enquanto nação. Não que no passado isso não tenha sido necessário, mas as exigências de hoje são bem mais capilares.

Neste sentido, como Nóvoa defende que a escola deveria centrar as suas preocupações em ensinar ferramentas que capacitassem o jovem cidadão para o mundo contemporâneo (conhecimento e cultura). “A comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum, a cooperação: eis os verdadeiros “saberes” que importa aprender em uma escola” (NÓVOA, 1992, p. 19).

Nos dias atuais, a escola está incumbida de ministrar os mais diversos conteúdos e busca que, com isso, os discentes consigam identificar o contexto contemporâneo e, assim,

consigam se reconhecer e definir seus próprios papéis frente às transformações sociais e culturais, as novas formas de vida e as novas conjunturas organizacionais. É preciso que estejam aptos a pensar e a analisar a transformação assim como os resultados decorrentes, junto às novas configurações em detrimento aos processos atuais. A sociedade atual atribui à escola a função de desenvolver seus cidadãos em vários contextos, a responsabilidade social da escola transcende sua competência. E nos faz refletir, o que não é bem claro nas diversas sociedades, qual seria efetivamente o papel da escola.

Uma questão que emerge como importante na atualidade é relacionada ao tempo. A escola sempre se preocupou em preparar as pessoas para o futuro. O mundo globalizado, em que as coisas acontecem de forma rápida e simultaneamente, tem exigido da escola que seja uma instituição cada vez mais centrada no presente. A preocupação com as necessidades imediatas de seus alunos poderá minimizar a preparação para a possível ação do amanhã.

A prática da inovação disruptiva remete ao “ensino híbrido e a aprendizagem baseada na competência” (HORN e STAKER, 2015, p. 10). Então, tendo por base que o professor é peça-chave para que tal evolução ocorra, cabe discutir qual deve ser o embasamento desse profissional a fim de que possa atuar e perceber a necessidade de uma preparação adequada cujo aprendizado seja eficaz para que, hoje e continuamente, atenda às demandas sociais que se apresentarem.

Favero e Ody (2015, p. 80) coloca que “ter uma atitude problematizadora e investigativa da própria prática docente parece ser a postura mais adequada para quem, de fato, quer transformar, de forma significativa, o contexto de sua ação.

## 2.1 Os tipos (ou modelos) de formação.

A atividade profissional desde sempre requer da pessoa um mínimo de formação teórica e prática. Ferry (2004), um estudioso dessa temática, afirma que: “[...] parece más importante, más central, es la articulación entre formación teórica y formación práctica, que nos lleva también a una doble interrogación” (FERRY, 2004, p. 50). Antes de discutirmos efetivamente sobre os tipos ou modelos de formação vale apresentar o que Ferry (2004) entende por formação, conceituação significativa especialmente quando se aborda a formação docente. Tal formação é adquirida em universidades, como boa parte das profissões modernas, mas para o seu pleno exercício, assim como os demais ofícios, há a necessidade que o docente tenha a consciência de que é imprescindível, além da formação inicial, uma formação contínua para o compromisso profissional. Uma alternância entre a formação inicial e a contínua é imprescindível ao dia a dia atual. Tal prática possibilita que o docente desenvolva um dinamismo ímpar, dedique-se à preparação para a atividade profissional, busque contribuir para a melhoria do ambiente em que atua e, principalmente, a reflexão de sua prática pedagógica.

A atividade profissional do professor depende do espaço, do lugar em que atua, do tempo que detém para a atividade e da relação que mantém com a realidade que o cerca. O sucesso para referida atividade, certamente, ocorrerá na medida em que o profissional professor possa refletir sobre sua própria ação. Para Ferry (2004, p. 56), “ponderar é ao mesmo tempo refletir e compreender, é quando ocorre a formação.” Dessa forma, o professor pesquisador se caracteriza, pois é aquele que analisa e reflete sobre seu trabalho, que mantém

certa distância sobre os fatos e os observa, estuda-os para assim identificar ações mais produtivas para seu dia a dia.

Assim como muitos profissionais buscam no ensino superior o embasamento ou a complementação para sua atuação profissional, o mesmo compromisso deve ser assumido pelos professores. Porém, há de se considerar uma diferença significativa, pois são os profissionais professores que, por meio de sua ação profissional, têm a responsabilidade de formar outros indivíduos. Então, ao refletirmos sobre a formação de professores, *“No se trata de adquirir conocimientos para cambiar simplemente su nivel de conocimientos, se trata de assimilar conocimientos para adquirir capacidades para ejercer tal o cual profesión.* (FERRY, 2004, p. 60)

Entendemos como um aprender com razão, com motivo, para a ação do profissional. Conhecimento com justificativa, com necessidade. Assim, temos a ideia de ferramenta, de modelo, que o sujeito consiga desenvolver capacidades que lhe permitam exercer uma profissão. Seria reconhecer inicialmente o processo de como se adquire conhecimento, em seguida interpretar seus saberes e, por fim, analisar sua vida profissional e assim definir sua ação.

Sobre isso, Weber (1994) destaca três modelos. O primeiro modelo nomeia como carismático, que seria aquele que identifica o docente como o profissional exemplo, é o profissional comprometido com seus deveres profissionais. O segundo é o modelo de ajusta (rever), em que o profissional docente trabalha sobre as necessidades e as possibilidades do aluno. É necessária a observação da técnica aplicada ao conhecimento que o indivíduo requer para seu desenvolvimento. Desse modo, o docente seria um agente cultural que orquestra a formação dos indivíduos que fazem uso de sua ação profissional. O terceiro, *“Liberación”* é aquele em que o professor cria elos com o aluno que permitam que o discente vença os obstáculos que as situações sociais apresentam. Nesse sentido, pode-se colocar que a preocupação com os conceitos seria alvo não só dos docentes assim como dos discentes e, para que os alunos os assimilassem satisfatoriamente, é preciso haver uma situação/relação prazerosa entre ambos.

É difícil abordar um esquema de ensinar-aprender de maneira que haja a garantia do bom desempenho dos discentes, mas, de qualquer forma, para a definição de um modelo é preciso um eixo e um resultado parametrizado. Para Ferry (2004), o primeiro modelo de formação seria o voltado para a ideia de que o profissional docente deve transmitir conhecimentos e, para tal, deve dominar plenamente tais conceitos. O domínio do conteúdo deve ser crescente de forma a impressionar os discentes e garantir que se apropriem e reconheçam que o aprendizado é uma constante. Teríamos o modelo de *“ensinar a aprender”* que promove o *“saber e saber fazer”* por parte do discente, entendendo que este deve adquirir traquejo suficiente para responder as tarefas sociais que se apresentarão. Seria o modelo de constante aquisição.

O segundo modelo está relacionado ao saber fazer que deve ser incorporado pelo docente a fim de que manifeste uma estabilidade de julgamento (maturidade intelectual e social) e que possibilite discutir aspectos novos da realidade mutante dos dias atuais. Ferry (2004) denomina como o modelo do processo. É o professor que apresenta exemplos que permitam a visualização, por parte dos discentes, das oportunidades que podem vislumbrar. Oportunidades que devem ser discutidas e vivenciadas fazendo uso das diversas alternativas

de estudos que a instituição disponibilize (classe, biblioteca, estudos de caso, *space maker*, etc).

E o terceiro modelo envolve a troca entre os dois sujeitos da ação docente-discente. Ferry (2004) apresenta a ideia de uma troca que deve ocorrer quando o professor sabe trabalhar com todas as nuances que a realidade de uma sala de aula apresenta: diversidade de vivências pessoais, de conhecimentos, de desejos, de expectativas, a fim de promover a evolução produtiva de seus discentes. Refletindo sobre sua ação e os impactos que esta promove.

Os modelos discutidos até então não são modelos normativos, são modelos teóricos que são apresentados especialmente por Ferry (2004) como modelos que compõem a formação do docente. Vale colocar que não seriam saberes definidos e finitos (conteúdos), mas sim saberes que observam e se complementam em todos os aspectos de um ser humano (cognição, afetividade, socialização etc). Então, não é algo teórico por excelência, mas algo que integra a teoria e a prática e que promove ações produtivas para o contexto. O docente é alguém que se forma e não que é formado.

## 2.2 Os saberes docentes

Qual será a composição dos saberes de um profissional professor – alguém que transmite informações, dados, concepções, princípios, concebe novas informações e/conhecimentos, etc? Observando o que nos coloca Tardif, “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2002, p.31). À referida colocação cabe muita reflexão, pois, num passado não muito distante, era suficiente saber. Para que o cidadão contemporâneo possa responder às demandas sociais, precisará ampliar cada vez mais este mesmo contexto a fim de atender as solicitações que lhe serão apresentadas durante sua vida produtiva. Por isso, hoje, podemos dizer que nem sempre basta conhecer as relações entre os diversos saberes para ser professor.

São diversas as dúvidas que tal universo nos apresenta. Também são diversas as observações que se pode ter do objeto de pesquisa – saberes do professor. O professor deve ser encarado como um transmissor ou produtor de conhecimento? Tardif (2002, p. 33) em suas colocações nos faz refletir sobre: “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes...o status particular que os professores conferem aos saberes experienciais”.

As culturas ocidental e a oriental não estariam no patamar em que se encontram se não ocorresse efetivo desenvolvimento quantitativo e/ou qualitativo dos profissionais docentes. O homem contemporâneo evolui e manifesta a sua cultura especialmente por meio da instituição escola. Mas, paralelo a tal situação, podemos dizer que os saberes da humanidade evoluem e se renovam numa gama de alternativas, mesmo hoje não concebidas, muito menos mensuradas.

Com isto pode-se notar que os novos saberes só serão possíveis com a aquisição dos atuais, que seguem práticas da sociedade, da economia etc. Fator que efetivamente interfere no saber pelo saber, mais ainda na relação entre os formadores de saber (pesquisadores, técnicos) e os transmissores de saber (professores). Ao identificarmos “os saberes docentes”, podemos dizer que o profissional docente não se reconhece como alguém que só transmite o



saber desenvolvido por outros. O professor se reconhece como alguém que evolui em seu saber ao interagir com sua prática docente, tornando este um “saber plural, oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Ao reconhecer o que o mestre apresenta podemos colocar que os “saberes profissionais” são os adquiridos durante a nossa formação para a atividade docente, que também pode ser transmitido como um conhecimento – não só como uma prática.

Ampliando a nossa discussão sobre o tema, pode-se dizer que “os saberes disciplinares” formam o arcabouço de saberes sociais que são determinados pelas instituições de ensino onde o docente tenha se agregado, objetivando desenvolver um trabalho de formação de determinado grupo de discentes. A definição de tal conteúdo cabe à instituição, pois os campos de conhecimento são definidos pela cultura do determinado grupo social.

Os “saberes curriculares” já seriam aqueles defendidos pelos estabelecimentos de ensino que apresentam e comprovam sua *expertise*, seu diferencial como empresa – sua competência organizacional, fazendo uso, de modo geral, de um vocabulário mais próprio de organizações.

Já “os saberes experienciais” são aqueles extremamente validados pelos profissionais docentes e se referem ao aprendizado decorrente da prática, que promove tentativa e erro e, principalmente, do aprender fazendo ou aprender sendo. O profissional que desenvolve o exercício de pesquisar, o professor em sua prática diária, não irá estranhar a colocação de Tardif (2002): “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p.39).

O profissional da área que reflete sobre sua ação e que se compromete com a mesma reconhece, como Tardif (2002), que a sua prática permitirá sua aceitação como profissional e, dessa forma, que evolua e que possa tirar proveito disso, enquanto profissional e pessoa.

Mas, de qualquer forma, o que o docente transmite em sala de aula deve ser um conhecimento, um saber que foi determinado pelo contexto, pela cultura, pela sociedade de que este faz parte junto com seus discentes. “Nessa perspectiva, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes” (TARDIF, 2002, p. 41).

A colocação “saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela” (TARDIF, 2002, p. 41) retrata nitidamente a dualidade da formação do profissional professor. Especialmente, se trouxermos para tal discussão o saber utilitário que o contexto trabalho apresenta para a discussão de sala de aula, espaço de ação do professor e de seus discípulos.

Uma agitação relativa, pois a vivência discutida por nossos pares professores frente a esta situação, é que seria um fato com o qual devemos “lidar”. Implica numa postura a ser estudada por parte do profissional professor. Seríamos formadores ou informadores, além dessa dualidade, formar ou informar para qual contexto, visto que tal contexto social se reformula num ritmo nem sempre assimilado.

O professor, então, compreende sua ação como algo restrito a uma única interação. Essa prática se dá por meio de diversas interações que constituíram sua ação até então. Ação

que não conta com modelos pré-definidos (a exemplo do que ocorre com os profissionais técnicos ou com os profissionais cientistas que criam os modelos).

O professor vai elaborando a sua prática, interagindo com as demandas de sala de aula que são diversas e nem sempre pré-definidas.

Tal prática desenvolve características próprias que possibilitam ações diferenciadas a cada indivíduo e, em decorrência, domínio favorável de sua atividade de dia a dia. A ação em sala de aula do profissional professor pode ser vista como a de um ator que cria um personagem frente a uma história, um conteúdo a ser transmitido a um público específico. “Tal capacidade é geradora de certezas particulares, a mais importante das quais consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão” (TARDIF, 2002, p. 50).

Ensinar a dominar todos estes recursos de “bate e pronto”, algo muito difícil para todo e qualquer profissional, mas da ação do professor é esperado que ocorra. Complexo não dar o tempo para se vivenciar as práticas e, assim, assimila-las efetivamente.

Nóvoa (2007) corrobora com estas ideias ao afirmar que o docente, para desenvolver seu trabalho em sala de aula, deve refletir numa constante a sua prática, deve analisar como é conviver com seus alunos e responder as demandas atuais (internet, diversidade social, mudanças, mudanças etc). E além de conviver com todos os saberes que fazem parte de nossa ação, devemos conviver com a incerteza dos objetivos que deveremos atingir. Em especial, defende que tudo o que possa ser aprendido no começo de carreira e vivenciado nos primeiros anos de experiência docente norteiam todas as novas futuras ações.

Então, é fundamental a reflexão da prática no decorrer da carreira docente numa busca por um aprendizado constante. Nóvoa (2007) salienta que isso é imprescindível para o exercício da profissão. Este seria o modelo discutido – o profissional docente deve ter como exercício questionar-se sobre sua ação. E isso deve ser transmitido e cobrado dos profissionais iniciantes por ser essencial. Melhor ser responsabilidade, ser obrigação do profissional que pretende exercer a ação, uma reflexão que deverá ser não só individual, mas também coletiva – seriam nossas reuniões determinadas pela instituição não só as de dia a dia como as de formação.

Dessa maneira, a ação reflexiva do docente se desenvolveria e efetivamente possibilitaria ao profissional o transporte à categoria de pesquisador. Para isso, o tempo de experiência deve ser reflexivo, não rotina, não repetitivo, pois, só assim, adquiriria uma experiência formativa e não apenas cumulativa. Um grande desafio para os profissionais da escola é a atualização constante, não só em termos de conteúdo, como de práticas pedagógicas e metodologias.

Na abordagem humanista, Mizukami (1986) identifica o professor como “facilitador de aprendizagem”; já para Saviani (1984) seria a “pedagogia nova”, o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos.

### 2.3 O lugar da formação

O primeiro passo para a formação da maioria dos profissionais é sua vida acadêmica, assim, tem-se registrado “o lugar de formação”. Dominicé (1990, p. 66) afirma que “É urgente devolver a experiência ao lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários

à existência (pessoal, social e profissional), na certeza de que este processo passa pela constatação que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida”.

Nas colocações desenvolvidas até então identificamos que muitos dos profissionais educadores fazem uso de suas lembranças e vivências na busca da interação com seus discentes em todas as oportunidades de sala de aula. A diversidade de hoje, em todos os contextos institucionais, dificulta a definição de parâmetros para toda e qualquer ação profissional. O educador de adultos que, ao mesmo tempo, transmite conceitos deve estar atento ao que os seus ouvintes contam, à realidade de cada um e suas diversas pretensões.

A partir de discussões que Nóvoa (1991) apresenta, pode-se compreender o local de atuação do profissional professor como um espaço de aprendizagem, onde é possível -desde que estabelecido procedimentos - a “formação continuada do educador”. Os docentes em seu dia a dia de trabalho apresentam seus “saberes”, não só os obtidos durante sua formação acadêmica como, também, os apreendidos no decorrer de sua ação. Uma atitude que ocorre por tentativa e erro, por vezes, efetiva aprendizdos que implicam novos modelos a serem pensados e, posteriormente, aplicados e/ou desenvolvidos. A vivência possibilita o aprimoramento do profissional.

Quando os profissionais atuam em espaços empresariais com compromisso de evolução técnica, pode-se observar a dinâmica de estudar-se a prática de modo a possibilitar uma reflexão formativa. Nóvoa (1992) coloca que a socialização profissional ocorre no espaço onde este desenvolve sua ação e como decorrência a valorização profissional necessária e buscada por boa parte de todo e qualquer profissional independente do ofício. De qualquer forma, o como os profissionais interagem entre si, com seus superiores e parceiros institucionais, somado às pretensões gerais da mesma, permite um universo de possibilidades de aprendizado e evolução profissional.

Tal universo não seria necessariamente a formação continuada ou a reciclagem de conceitos e práticas, mas sim um espaço onde é possível evoluir num ritmo próprio, exercitando a ação e a questionando de forma que a crítica poderá ocorrer, mas será efetivamente contextualizada, o que configura uma capacitação coletiva, não apenas individual. Nóvoa (2002), efetivamente, entende a escola como um “ambiente educativo” para todos os seus diversos componentes, em especial ao contexto “formação docente”.

## 2.4 A profissionalização docente

Analisando-se os diversos contextos vinculados à profissão docente chama-nos atenção o fato que a docência convive com a profissionalização contínua. E, é percebida como executada com técnica, criatividade e excelência só com o decorrer da vivência, não experiência. Perrenoud (2001) coloca-nos esta percepção, a vivência que permitiria ao professor se ver como profissional. E para Nóvoa (1992) é o “processo evolutivo” que o docente desenvolve seria o “saber experiencial” e o resultado de tudo permitiria a apropriação dos “saberes” que favorecerem os profissionais.

## 2.5 O professor como pesquisador

Parece-nos difícil reconhecer o professor como um pesquisador, pois entende-se como pesquisa o processo sistemático de elaboração de conhecimento com o propósito de gerar



novos conhecimentos ou ainda somar ou negar os já existentes. Sendo um processo de aprendizagem não só de quem o desenvolve, como da sociedade em que este se insere.

E nesse sentido pouco se reconhece em nosso contexto o professor que registra a sua própria vivência, comumente é aquele que põe em prática o que outros (pesquisadores) determinaram como modelos, mesmo não necessariamente estes outros profissionais dominarem plenamente a prática de sala de aula.

Autores como Demo (1995) e Geraldi afirmam que o professor atua como pesquisador quando referida ação faz parte de sua formação, pois analisa sua própria prática e, em diálogo com seus parceiros, “cria”, ou melhor, identifica conhecimento. Assim, percebe-se que é possível desenvolver tal conhecimento, como também, atendendo aos rigores necessários ao ato de pesquisar, percebe-se a formação pedagógica dos envolvidos. Teríamos o aprender a aprender no dia a dia, um processo reflexivo (saber pensar) que promova conhecimento. E, para ser ciência, deveria ser divulgado.

Mas, para trazermos a atividade de pesquisa para a ação profissional propriamente dita, a atividade de pesquisa esbarra nos conceitos de que um pesquisador deve dominar “as metodologias de pesquisa” e “como se coletam os dados” no ambiente escolar. Deve ser estudioso do assunto que está pesquisando (didática, legislação, cultura organizacional, cultura, relacionamentos etc) e ser capaz de desenvolver um plano que se acomode a todas estas variáveis.

Caso estejamos mais voltados para a atualidade, este professor pesquisador deveria ser, ao menos, alguém que detenha vivência (prática) de sala de aula, conhecimento dos enigmas que emergem em uma sala de aula, que saiba questionar objetivamente e fundamentalmente, que saiba responder produtivamente a todas estas questões.

Para se responder a todas essas demandas, é necessário reconhecer a necessidade de criação deste espaço de ação, para que seja possível a preparação para toda a diversidade que será vivenciada no decorrer da vida profissional. Se apenas nos prendermos a responder com as ferramentas que nos foram apresentadas, sem identificarmos o enquadramento destas à nossa realidade, estaremos respondendo simplesmente, reproduzindo o que já ocorre que acreditando que tudo se reformula sempre, nada deverá ser estancado.

A ação do professor pesquisador é fundamental na realidade de nossos contextos organizacionais apresentados. Os professores superaram estas dificuldades, especialmente em contextos organizacionais de escolas particulares que contam com outros interesses além do de ensinar seus alunos. Contextos estes que cobram “revisão contínua e crítica” do processo ensino-aprendizagem, mas cabe analisar a colocação de Geraldi: “No avesso do avesso, as pesquisas também revelam a construção de trabalhos autônomos e produtores de saberes, muitas vezes não só sem apoio de direção e colegas, mas lutando contra a resistência destes.” (GERALDI, p. 136).

Mesmo quando nos deparamos com realidades sem parâmetros organizacionais predefinidos por outros profissionais que não nós professores e autores da ação sala de aula, contamos que premissas, ementas, modelo de aprendizagem que nos compelem a ter que analisar – estudar nossa ação para que seja possível responder criativamente aos enigmas do dia a dia, tanto quando atuamos com crianças, jovens ou adultos. Assim, podemos ver que não deve haver divergência na ideia de que o professor é um profissional pesquisador e que ambas as ações devem ocorrer no nosso cotidiano.

### 3. Considerações

A leitura dos diversos mestres sobre a formação de professores trabalha a concepção de que os saberes, numa linguagem acadêmica, as competências, linguagem organizacional, mesclam cognição, afetividade, socialização e profissionalização. Sendo assim, algo que solicita a integração entre teoria e prática na questão de promover ações produtivas para o contexto, há a necessidade do domínio de ferramentas que devem ser ensinadas e aprendidas. Ensinadas enquanto professor e aprendidas quando somos aprendizes de nosso dia a dia (professor pesquisador) que se forma formando. O docente é alguém que se forma e não que é formado simplesmente, tal a constância da necessidade de estar aprendendo com o seu próprio conhecimento como com o conhecimento dos demais.

### 4. Fontes consultadas:

- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**; Tradução Carlos Alberto Medeiros - Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 2007.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- DANIS, C.; SOLAR, C. **Aprendizagem e desenvolvimento dos Adultos**, Instituto Piaget Lisboa 1998.
- DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan. 1990. [www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a10v32n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a10v32n2.pdf).
- FAVERO, A. A.; TONIETO, C. ODY, L. C.(org.) **Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- FERRY, G. **Pedagogia de La Formacion** Ediciones Novedades Educativas Universidad de Buenos Aires, 2004.
- FLEURY, A.; FLEURY, M<sup>a</sup> T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira** 3<sup>a</sup> Ed., São Paulo: Atlas 2011.
- GERALDI, C. M. G. **O cotidiano da escola: para além das aparências** – artigo – Unicamp – acesso 09.09.2012 – 19:03 horas.
- HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended** – usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução M. C. G. Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino, as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- \_\_\_\_\_, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino) <http://www.angelfire.com/ak2/jamalves/Abordagem.html>. Acessado em 15 de março de 2010.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- \_\_\_\_\_, A. (coord.) Para uma análise das instituições escolares, In \_\_\_\_ **As organizações escolares em análise**. D. Quixote, Lisboa, 1992, p.15-41.
- \_\_\_\_\_, A. (org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.
- \_\_\_\_\_, A. (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_, A. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_, A. **A formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa 2002.

\_\_\_\_\_, A. *A escola como lugar de formação* 30.07.2012 12:47 horas [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf) Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. O texto é transcrito com a autorização do autor. São evidentes as marcas da oralidade, bem como os “saltos” entre os parágrafos que resultam dos numerosos cortes por nós realizados.

\_\_\_\_\_, A. **Novas disposições dos professores - A escola como lugar da formação** – artigo 2004 site [repositorio.ul.pt /bitstream/ 10451/685/1/ 21205 \\_ce.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf), data31/07/2012 21:40 horas.

\_\_\_\_\_, A. **Vidas de Professores** Porto : Porto Editora, 2007.

PERRENOUD, P. **A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor**. In: **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193.

SAVIANI, D. **Escola e democracia** São Paulo: Cortez, 1984.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários** – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr 2000 nº13.

\_\_\_\_\_, M. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**; tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília: UnB, 1994.