

**Perspectivas formativas:** percepções de estudantes de um curso de especialização em docência na educação superior

Formative perspectives: students' perceptions of a specialization course in teaching in higher education

Beatriz Haas Delamuta<sup>1</sup>

Natany Dayani de Souza Assai<sup>2</sup>

Alvaro Lorencini Júnior<sup>3</sup>

### Resumo

Essa pesquisa objetiva compreender quais as percepções de estudantes de um curso de especialização em docência na educação superior a respeito das perspectivas formativas (acadêmica, técnica e prática), do “ser professor” e os saberes necessários para o exercício dessa profissão. Tais perspectivas são importantes pois indicam o modelo de ensino do professor que se pretender formar. Para isso, foi elaborado e aplicado um questionário utilizando a plataforma Google *Forms*. Os resultados indicam que esses estudantes têm percepções de que o professor deve ser um agente transformador e o aluno um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando características de uma perspectiva prática, entretanto demonstram não saber como fazê-lo, ao entenderem que precisam de técnicas e metodologias estabelecidas, características de uma perspectiva técnica. Diante disso,

---

<sup>1</sup> Licenciada em Química (UTFPR) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Educação para a Ciência e a Matemática na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, Brasil.

<sup>2</sup> Licenciada em Química (UEPG) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciência e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil.

<sup>3</sup> Professor Doutor Associado do Departamento de Biologia Geral – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. Coordenador do GETEPEC (cadastrado e certificado no CNPq) - Grupo de Estudos e Pesquisa: Tendências e Perspectivas do Ensino das Ciências. Atua nas áreas de Formação Inicial e Continuada de Professores das Ciências, Ensino-Aprendizagem das Ciências, Processos Interativos em Sala de Aula, Educação Ambiental e Educação para a Sexualidade.

reiteramos a necessidade de uma formação inicial e continuada que possibilitem a esses futuros professores uma ação reflexiva diante da sua prática docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Saberes docentes. Perspectivas formativas. Especialização *latu sensu*.

### **Abstract**

This research aims to understand the students' perceptions of a specialization course in teaching in higher education regarding the formative perspectives (academic, technical and practical), of being a teacher and the knowledge necessary for the exercise of that profession. Such perspectives are important because they indicate the teaching model of the teacher that one wishes to train. For this, a questionnaire was developed and applied using the Google Forms platform. The results indicate that these students have perceptions that the teacher should be a transforming agent and that the student is an active agent in the teaching-learning process, evidencing characteristics from a practical perspective, however they demonstrate not knowing how to do it, when they understand that they need of established techniques and methodologies, characteristics of a technical perspective. Therefore, we reiterate the need for an initial and continuous training that will enable these future teachers to take a reflexive action towards their teaching practice.

**Keywords:** Teacher training. Teacher knowledge. Formative perspectives. *Latu sensu* specialization.

### **Introdução**

Pensar a respeito da formação de professores implica em elaborar e estratégias para o processo de ensino aprendizagem. Mais que isso, implica em executá-las, refletir e avaliar as mesmas para possíveis modificações em função do modelo de professor pretendido e o modelo do público alvo.

Pimenta (2012, p.15) inicia seu livro “Saberes Pedagógicos e Atividade Docente” instigando os leitores a pensarem sobre a atividade docente, ao propor o seguinte questionamento: “para que professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das

crianças e dos jovens, mas também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? E, então, para que formar professores?”

A autora contrapõe essa desvalorização profissional e as concepções de que o professor é um simples técnico que aplica conhecimentos científicos já estabelecidos, surgem diversos caminhos para a pesquisa em formação de professores, pois a sociedade necessita cada vez mais de profissionais educativos para superar as desigualdades escolares.

Em relação à formação de professores para o ensino superior, essas indagações também são discutidas. O ensino superior acarreta de reflexões teóricas e análises de práticas pedagógicas inovadoras, “seja porque novos paradigmas curriculares se apresentam [...] seja porque a formação dos profissionais em nosso tempo passa a exigir um docente no ensino superior com outras atitudes, posturas e outras competências” (MASETTO, 2009, p.4).

Ou seja, o tipo de conhecimento exigido hoje para um professor supera os limites de um especialista e abre-se para outras áreas e formas de conhecimento. O professor deve procurar o diálogo, a mediação, a integração dos conteúdos escolares com o cotidiano, com a sociedade e os fatores sociais, econômicos, políticos a eles relacionados. Os cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, devem permear essas características para que formem professores para suprir as demandas atuais.

Diante do exposto, o objetivo dessa pesquisa é compreender quais as percepções de estudantes de um curso de especialização em docência na educação superior de uma universidade do norte do Paraná, a respeito das suas perspectivas formativas sobre aspectos da docência e os saberes necessários para o exercício dessa profissão.

### **Formação de professores: saberes docentes**

Sabe-se que os cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento, cada um em sua especificidade, objetivam formar profissionais que dominem os conhecimentos específicos necessários para seu campo de atuação, sejam engenheiros, enfermeiros, médicos, assistente sociais, entre outros. Esses cursos, entretanto, não preveem espaços para discutir aspectos pedagógicos, para o caso desses futuros profissionais optem pela docência.

Essa é uma preocupação e regulamentação restrita aos cursos de licenciatura, ou seja, os cursos que visam a formação de professores e geralmente não se estende às demais áreas. Dessa forma, os profissionais que eventualmente se interessarem pela docência precisarão procurar cursos de formação continuada para sanar as lacunas em sua formação.

Assim, exige-se cursos de formação continuada como especializações, palestras, cursos de pequena e longa duração, entre outros, para trabalhar os princípios necessários ao desenvolvimento profissional, ultrapassando os saberes científicos. Rodrigues e Sobrinho (2007) dão exemplo na área de enfermagem, no qual entendem que

[...] para o enfermeiro assumir o papel de professor ele precisa possuir conhecimento na área específica bem como do processo educativo. A formação pedagógica é essencial no planejar, organizar e implementar o processo ensino-aprendizagem (RODRIGUES e SOBRINHO, 2007, p.457).

Em outras palavras, os autores esclarecem que para o desenvolvimento profissional de um professor que pretende lecionar no ensino superior, independentemente de sua área de formação, exige-se que tenha incorporado algumas competências. Rodrigues e Sobrinho (2017) citam o saber científico, domínio da área pedagógica e saberes da dimensão política como habilidades indispensáveis ao professor. O saber científico se refere ao domínio dos conhecimentos específicos da área que pretende lecionar e a experiência desempenhando tal função. Já o domínio da área pedagógica envolve a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, a didática e o desenvolvimento de estratégias para a interação dos estudantes na aula. Por fim, a dimensão política caracteriza os aspectos políticos e éticos da profissão, haja visto que é importante os professores compreenderem a função social da docência e suas vertentes políticas na própria instituição e para a sociedade.

Entretanto, de acordo com Cunha (2004) os docentes universitários acabam por trabalhar somente os conhecimentos científicos, como foram ensinados, por meio de transmissões mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela que fizeram parte.

Ressalta-se que, os cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento não trabalham os conhecimentos necessários para a prática de um futuro profissional docente. Assim, ainda hoje, poucos são os que procuram cursos de pós-graduação para estudar os saberes pedagógicos necessários e acabam por atuar diretamente, encontrando muitos obstáculos que não são superados.

É nesse contexto, que pesquisas mostram novos caminhos para a formação docente no ensino superior. Um deles refere-se a um estudo e discussão a respeito dos saberes necessários que configuram a docência, a importância da retomada da trajetória acadêmica para delimitar as diferenças entre as competências das demais áreas e dos saberes necessários para a prática docente, incentivando os profissionais de diferentes áreas, que procurem cursos de formação de professores, para ultrapassar os obstáculos e tornar o processo de ensino e de aprendizagem efetivo.

Como já abordado acima, um profissional necessita de um “repertório de conhecimento”, ou seja, um repertório de saberes, habilidades e atitudes e não somente o conhecimento específico de sua área de formação. Vários autores (GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014) discutem os saberes que norteiam o trabalho do professor em salas de aula.

Gauthier et al. (1998, p. 28) mostra indícios de que o ensino se trata de uma “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. O professor possui uma pluralidade de saberes, heterogêneos provenientes de uma variedade de fontes, que são mobilizados em diferentes situações, e ressignificados durante a prática docente.

Assim, Tardif (2014) em seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, relata que o saber docente se compõe, de vários saberes provenientes de diferentes fontes, apresentado no quadro 1.

**Quadro 1** - Saberes segundo Tardif (2014).

<b>Saberes</b>	<b>Definição</b>
<b>Docentes</b>	“Saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de

	saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2013, p. 36)
<b>Formação profissional</b>	É o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Estas instituições não limitam-se apenas a produzir conhecimentos, mas procuram incorporá-los à prática do professor.
<b>Disciplinares</b>	São saberes que integram-se igualmente à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores oferecidas nas diversas disciplinas pela universidade. “São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.” (TARDIF, 2013, p.38)
<b>Curriculares</b>	Estes “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.” (TARDIF, 2013, p. 38)
<b>Experienciais</b>	São os saberes construídos pelos próprios professores no exercício de suas próprias funções e na prática de sua profissão.

Fonte: os autores

Assim, o reservatório de todos esses saberes discutidos acima, poderá ser aliado de referência nas decisões do professor em sala de aula, podendo resultar um processo de ensino e de aprendizagem efetivo.

A construção e funcionalidade do saber está estritamente relacionado com a formação de professores. Ou seja, pensar na formação dos professores para o ensino superior, implica estudar, construir, aplicar, refletir a respeito dos saberes docentes, para que os mesmos não permaneçam somente nos

caminhos de uma perspectiva acadêmica. Neste contexto é relevante a análise das diferentes perspectivas que orientam o processo de construção da prática educativa do professor.

### **Perspectivas de formação de professores**

Na perspectiva acadêmica, pode-se identificar um processo de ensino e de aprendizagem mediante a transmissão e acumulação de conhecimentos científicos. Ou seja, o professor possui o papel de detentor do conhecimento e o aluno como um ser passivo no seu processo de aprendizagem. Para Lorencini Jr (2009, p. 27) essa perspectiva “[...] implica uma formação de professor como a de um especialista; isto é quanto mais conhecimentos possuir, melhor poderá desenvolver a sua função de transmissão”.

Este ponto de vista não leva em conta a relevância da formação pedagógica e didática, ou seja, os saberes construídos durante a experiência prática não são considerados. Apenas o saber fazer é importante para uma prática educativa efetiva.

Em outras palavras, segundo Predebon e Pino (2009) definem o modelo didático tradicional como

[...] tem seu enfoque no conteúdo, caracterizando-se pela ênfase nos pressupostos da transmissão cultural. A Educação Básica busca transmitir a cultura vigente, desconsiderando o contexto social da comunidade escolar e os interesses dos alunos. A metodologia enfatiza a memorização de informações, nomes, fórmulas e conhecimentos fragmentados da realidade dos alunos, em que estes assumem postura passiva diante do processo de ensino- aprendizagem. A avaliação valoriza a memorização dos conceitos transmitidos e ocorre através de exames e provas (PREDEBON e PINO, 2009, p. 239).

Dessa maneira, o professor tem o papel de mediador entre os alunos e os conteúdos, no qual leva em conta um currículo fixo e engessado. Os professores possuem aquele pensamento enraizado de que o currículo não pode ser modelado e que precisa ser seguido de forma sistemática. Essa perspectiva atende todos os alunos (diversidade do público alvo) à luz de uma única abordagem.

Ressalta-se que essa análise, tem sua ênfase na transmissão dos conhecimentos, no qual os alunos assumem postura passiva no processo

educativo e acabam por memorizar os conhecimentos. Em seguida serão apresentadas as principais características da perspectiva técnica.

A perspectiva técnica, ou também chamada de modelo da racionalidade técnica por Pérez Gomes (1992) propõe ao ensino uma ciência aplicada, no qual o professor é um mero aplicacionista de técnicas e teorias já estabelecidas por investigadores, para solucionar problemas e obter resultados.

Essa perspectiva preocupa-se com o produto a ser gerado, voltada para a aplicação rigorosa de teoria e técnicas científicas, logo não permite que o professor coloque em prática sua criatividade e flexibilidade para adequar sua prática às características de cada situação enfrentada (LORENCINI JR., 2009).

O currículo é modelado e engessado, sem levar em conta a realidade e a pluralidade do público alvo. Em relação ao processo avaliativo, Predebon e Pino (2009) afirmam que no modelo da racionalidade técnica,

A avaliação tem como finalidade quantificar a aprendizagem e verificar a eficiência desta sistemática de ensino. Ao aluno cabe participar das atividades programadas pelos professores, que também são responsáveis pela ordem e disciplina na sala de aula (PREDEBON e PINO, 2009, p.239).

Assim, surge uma tendência (perspectiva prática) que analisa criticamente a perspectiva técnica de formação, dando indícios que a mesma é incompleta ou insatisfatória, para o qual é necessário buscar outro modelo que contemple as competências requeridas nas práticas docentes (SCHÖN, 1992).

Na perspectiva prática o professor não é considerado um aplicacionista de técnicas e teorias estabelecidas, e sim um “agente de transformação, dotando-o não apenas das dimensões, do saber o que e como fazer, mas também promovendo as dimensões do saber por que e para que fazer” (LORENCINI JR., 2009, p. 30)

Essa perspectiva leva em conta a formação do professor como investigador (Stenhouse, 1987) e o professor como prático reflexivo (Schön, 1992), para que o professor esteja bem preparado para enfrentar heterogeneidade do ambiente escolar, as situações complexas e assim “superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula” (LORENCINI JR., 2009, p.31).

Para explorar e melhorar os aspectos das práticas docentes, essa perspectiva tem sido considerada como um meio de desenvolver um profissional prático-reflexivo. Nesse contexto, um professor inserido em projetos de investigação-ação em uma abordagem refletiva sobre a prática docente, pode aumentar seu conhecimento profissional à medida que desenvolva esse processo reflexivo.

O processo de aprendizagem não ocorre mediante a acumulação de conhecimentos, mas sim pelo preparo dos alunos para serem um agente ativo no processo de elaboração do conhecimento. O professor leva em conta a cultura, o contexto e os conhecimentos prévios dos alunos, além de considerar o currículo como dinâmico, integrativo e modelado. Nessa tendência leva-se em conta a avaliação processual, no qual verifica-se não só que o aluno aprendeu, mas também o que ele pode vir a aprender.

Dada a importância das perspectivas formativas (acadêmica, técnica e prática) para a compreensão do modelo pelo qual aquele professor/ ou futuro professor está sendo formado, as concepções que carrega para a sua profissão, esse trabalho desenvolve um estudo a respeito das percepções de estudantes de uma pós-graduação voltada a área de ensino, em relação às perspectivas formativas e aos saberes docentes.

### **Abordagens metodológicas**

Para sustentar a proposta da pesquisa serão apresentados nessa seção, os caminhos das abordagens metodológicas que foram percorridos durante esta investigação.

Os sujeitos desta pesquisa são 25 estudantes de um curso de especialização *latu sensu* na área da docência na educação superior, dos quais 17 aceitaram participar efetivamente da pesquisa. Esses estudantes apresentam os seguintes perfis:

- ✓ Formados em diferentes áreas como: arquitetura, enfermagem, estética, licenciatura em geografia, direito, ciências contábeis, administração, publicidade e propaganda, sociologia, pedagogia, letras, entre outros.
- ✓ A faixa etária dos estudantes varia entre 21 e 50 anos;
- ✓ Dez estudantes já realizaram algum tipo de curso voltado à área de ensino;

- ✓ Sete estudantes apresentam experiência como docente;
- ✓ Todos já concluíram algumas disciplinas dessa especialização como: Epistemologia e Educação; Educação Superior: Aspectos históricos e políticos; Currículo e Organização do Processo de Ensino (Planejamento); Pesquisa em Educação e Laboratório de Orientação e Normalidade bibliográfica.

A coleta de dados ocorreu em uma fase, mediante a aplicação de um questionário, com o intuito de identificar e compreender as percepções desses professores e futuros professores a respeito das perspectivas formativas. Este questionário foi elaborado utilizando a plataforma *Google Forms*, pois permite menor esforço, custo, maior abrangência, uniformidade das perguntas e favorece a tabulação das respostas.

Ressalta-se que as análises são baseadas nas respostas fornecidas pelos estudantes nos questionários. As inferências realizadas podem convergir ou divergir da prática real deste professor. Chagas (2000) argumenta que os questionários podem ser considerados dados frágeis (no sentido de não permitir garantir o que realmente eles vivenciam ou vivenciaram) dependendo do problema a ser investigado pelos pesquisadores. Por se tratar de um trabalho que versa sobre as concepções de estudantes, entendemos que se trata de um documento relevante para gerar dados necessários para que os objetivos desta pesquisa sejam contemplados.

O questionário aplicado apresentava além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de questões pessoais utilizadas para traçar o perfil desses estudantes, quatro questões objetivas, numeradas de 1 a 4, as quais apresentavam alternativas de (a) até (e). Em cada alternativa, era possível assinalar uma das quatro opções de respostas como: concordo plenamente, concordo parcialmente, discordo parcialmente e discordo totalmente. Por fim o questionário apresentava duas questões abertas (5 e 6), como mostrado no quadro 2.

#### **Quadro 2** -Questionário respondido pelos estudantes

**Obs. Para cada alternativa assinale: (1) Concordo plenamente (2) Concordo parcialmente (3) Discordo parcialmente (4) Discordo plenamente.**

**1- Qual é o objetivo da sua área?**

- a) Aplicar de forma sistemática os conhecimentos. ( )
- b) Preparar o aluno para ser agente ativo no processo educativo. ( )
- c) Transmitir todo o conhecimento. ( )
- d) Propor ao ensino o status de uma ciência aplicada.
- e) Transformar o processo de ensino e de aprendizagem dando enfoque para o saber por quê e o para que fazer. ( )

**2- Para você, os cursos de formação de professores precisam formar:**

- a- Professores especialistas em conhecimentos científicos. ( )
- b- Professores práticos e reflexivos. ( )
- c- Professores para realizar e aplicar técnicas. ( )
- d- Professores mediadores entre alunos e o conteúdo selecionado. ( )
- e- Agente de transformação para tomar decisões éticas e políticas para enfrentar diferentes situações. ( )

**3- Quando o aluno aprende?**

- a) É um agente ativo no processo educativo. ( )
- b) O professor prepara o aluno para acumular os conhecimentos. ( )
- c) O aluno resolve os problemas propostos por meio de teorias e técnicas científicas estabelecidas. ( )
- d) Memoriza os conteúdos trabalhados pelo professor. ( )
- e) Consegue relacionar os conceitos científicos com os do cotidiano. ( )

**4- Como você avaliaria um aluno?**

- a) Verificando o que o aluno sabe, a partir de provas teóricas. ( )
- b) Avaliando o que o aluno sabe e o que ele pode vir a aprender. ( )
- c) Verificando o que o aluno sabe a partir de problemas propostas por teorias e técnicas científicas já estabelecidas. ( )
- d) Avaliando somente o que o aluno aprendeu. ( )
- e) Avaliando o processo educativo. ( )

**5- O que é ser professor?**

**6- Quais os saberes necessários para o exercício da docência?**

Fonte: os autores

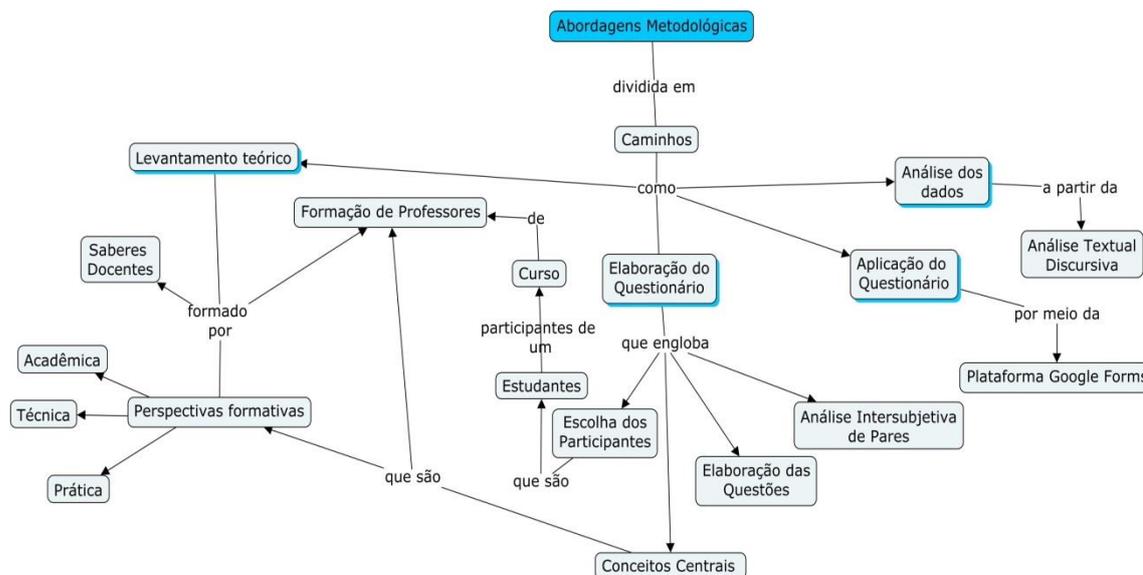
Os dados obtidos no questionário serão discutidos de forma qualitativa. Para a análise dos dados referente às questões abertas (questões 5 e 6) utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 7) a Análise Textual Discursiva (ATD), “[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. No mesmo sentido, Moraes (2003) esclarece que

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: a unitarização – desconstrução dos textos do corpus; a categorização – estabelecimento de relações entre os elementos unitários; e por último o captar de um novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 192).

A unitarização implica em examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os em unidades de base, também denominadas unidade de significado, as quais serão posteriormente categorizadas. O processo de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as de acordo com as suas semelhanças. A etapa subsequente (captando o novo emergente) compreende intensa impregnação dos materiais de análise desencadeada nas etapas anteriores, possibilitando a emergência de uma compreensão renovada do todo a partir do olhar e objetivo do pesquisador e os referenciais por ele apoiados.

Para melhor visualização dos caminhos percorridos durante a pesquisa, optou-se em elaborar um mapa conceitual apresentado na figura 1.

Figura 1: Síntese dos caminhos percorridos durante a pesquisa.



Fonte: os autores

### Análise dos dados

As questões respondidas pelos sujeitos envolvidos nessa pesquisa versam sobre diferentes aspectos no campo da formação de professores: o que é ensinar, o que é aprender, o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, a função da avaliação e a concepção dos mesmos sobre os cursos de formação de professores. Esses elementos podem caracterizar qual perspectiva formativa os sujeitos estão considerando em suas respostas, ou seja, apresentam também um panorama sobre a formação desses sujeitos.

As questões objetivas (1 a 4) foram analisadas separadamente. A tabela 1 apresenta as respostas dos estudantes ao primeiro questionamento, que objetiva compreender o que os mesmos concebem como “ensinar”.

**Tabela 1:** Frequência das respostas dos estudantes para cada alternativa da questão 1

Qual o objetivo do ensino na sua área?
--

	a) Aplicar de forma sistemática os conhecimentos	b) Preparar o aluno para ser agente ativo no processo educativo	c) Transmitir todo o conhecimento.	d) Propor ao ensino o status de uma ciência aplicada	e) Transformar o processo de ensino e de aprendizagem com enfoque no “saber por quê” e “para que fazer”
Concordo Plenamente	4	11	8	7	12
Concordo Parcialmente	9	3	4	6	4
Discordo Parcialmente	1	2	3	2	0
Discordo Plenamente	3	1	2	2	1

Fonte: os autores

Ao analisar a tabela 1, constatou-se que os estudantes enfatizam a relevância do aluno como agente ativo no processo de aprendizagem (b), além do enfoque não só para o produto, mas também para todo o processo educativo englobando o saber por quê e o para que fazer(e). Ressalta-se que para o professor adotar essa perspectiva, é necessário a reflexão, o que vai de encontro com a teoria de Schön (2000), no qual é importante que o professor reflita sobre seu ensino, construindo de forma pessoal, conhecimento profissional renovado, incorporando e ultrapassando o conhecimento emergente institucionalizado. Mas para que ocorra esse processo de ensino e

de aprendizagem efetivo, 13 estudantes ainda relatam que o ensino tem como objetivo aplicar de forma sistemática os conhecimentos (a), o que apresenta características da perspectiva técnica.

Ressalta-se que em relação às alternativas (a) e (d) que apontam termos da perspectiva técnica, a maioria dos estudantes concordaram plenamente ou concordaram parcialmente que o ensino na área deles tem como objetivo aplicar de forma sistemática os conhecimentos científicos. Em relação à alternativa (c) que apresentava índices da tendência acadêmica, 8 estudantes responderam que o objetivo do ensino é transmitir todo o conhecimento e apenas 2 estudantes discordam plenamente. Togni et al. (2005) acreditam que o fracasso escolar, como a indisciplina e a desmotivação dos alunos e a não vinculação dos conhecimentos científicos com os da realidade, decorrem devido ao modelo didático tradicional de ensino, que ainda é adotado pela maioria dos professores.

A tabela 2 mostra as concepções dos estudantes, referente à formação de professores.

**Tabela 2:** Frequência das respostas dos estudantes para cada alternativa da questão 2

<b>Para você, os cursos de formação de professores precisam formar:</b>				
a)	b)	c)	d)	e)
Professor especialist a em conhecime ntos científicos	Professor prático e reflexivo	Professores para realizar e aplicar técnicas	Professor mediador entre alunos e o conteúdo selecionad o	Agente de transformaçã o para tomar decisões éticas e políticas para enfrentar diferentes situações
Concordo Plenamen te	3	10	4	10
				11

Concordo						
Parcialme						
nte	7	6	8	6	3	
Discordo						
Parcialme						
nte	5	1	4	1	3	
Discordo						
Plenamen						
te	2	0	1	0	0	

Fonte: os autores

Observa-se na tabela 2, que a maioria dos estudantes mostraram indícios de que os cursos precisam formar professores práticos-reflexivos para se tornarem agentes de transformação em diferentes situações (b) e (e), visão corroborada por Schön (1992) ao ressaltar que a formação profissional deve preparar os professores para a reflexão na e sobre a sua prática.

Pérez Gómez (1991, p. 110) sintetiza a teoria de Schön afirmando que “o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional”. Entretanto sabemos das dificuldades encontradas para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, devido principalmente a fortes influências da racionalidade técnica, em que concebe o professor resolvendo situações com técnicas estabelecidas. Essas características podem ser vistas nessa questão, na qual a maioria dos estudantes concordam parcialmente com uma formação de professores voltada para o conhecimento científico e aplicação do mesmo (a) e (e). Em outras palavras, os estudantes têm consciência que é preciso professores reflexivos (Schön, 1992) e agentes de transformação, porém acreditam que isso deve ser feito por meio de aplicações de técnicas e metodologias estabelecidas.

Nesse contexto, Perrenoud (1999) acredita que a universidade é o melhor lugar para formar os professores para a prática reflexiva e assim superar as dificuldades de uma atitude reflexiva. Para que tal fato ocorra é necessário ultrapassar alguns desafios ampliando a concepção de pesquisa e

de formação para a pesquisa; criando, nos cursos universitários, dispositivos que visem, especificamente, a desenvolver a prática reflexiva, independentemente da pesquisa; incorporando a prática reflexiva no cotidiano profissional.

Já a tabela 3, apresenta as percepções dos estudantes em relação à aprendizagem dos alunos.

**Tabela 3:** Frequência das respostas dos estudantes para cada alternativa da questão 3

<b>O aluno aprende quando?</b>					
a)	b)	c)	d)	e)	
É um agente ativo no processo educativo	O professor prepara o aluno para acumular conhecimentos	O aluno resolve os problemas propostos por meio de teorias e técnicas científicas estabelecidas	Memoriza os conteúdos trabalhados pelo professor	Consegue relacionar os conceitos científicos com os do cotidiano	
Concordo Plenamente	12	2	4	1	13
Concordo Parcialmente	3	7	7	6	4
Discordo Parcialmente	1	3	4	5	0
Discordo Plenamente	1	5	2	5	0

Fonte: Os autores.

Se considerarmos a alternativa (c), pelo menos 11 estudantes ainda concordam com a utilização de técnicas estabelecidas e 9 estudantes com o acúmulo de conhecimento (b), o que revela concepções de uma perspectiva técnica e acadêmica, respectivamente.

Sobre a perspectiva acadêmica enfatizadas nas alternativas (b) e (d), Zimmermann e Bertani (2003) apontam que,

[...] possui como elemento principal repassar o conhecimento para que os alunos o absorvam [...] geralmente, essa prática tem como apoio as apostilas, com conteúdos matemáticos que não têm significado algum para o aluno, dificultando, assim, sua aprendizagem. Dessa forma, as práticas docentes tradicionais estão amparadas em uma estrutura que limita o pensar e o fazer docente (ZIMMERMANN e BERTANI, 2003, p.43).

Com relação a essas assertivas que apresentam características de uma prática tradicional, uma quantidade pequena de estudantes concordaram totalmente com a afirmação de que a aprendizagem ocorre quando o professor prepara o aluno para acumular e memorizar os conteúdos. De maneira análoga, há grande discordância com relação a memorização e acúmulos de conteúdos. Tal fato demonstra que os estudantes compreendem a limitação da ideia de transmissão de conteúdos para a construção do conhecimento, o que pode ser corroborado também com a grande quantidade de concordância plena às alternativas (a) e (e), que consideram importante relacionar os conceitos com o cotidiano; e que os alunos deve ser um agente ativo no processo educativo. Entretanto, é possível observar também que os estudantes ainda se mostram preocupados em se apoiar na ideia de utilizar a teoria para aplicar técnicas já estabelecidas, o que pontua uma raiz tecnicista nas respostas dos mesmos.

Por fim, apresentamos os dados referentes ao processo avaliativo (Tabela 4), ou seja, como os estudantes participantes dessa pesquisa avaliariam os alunos.

**Tabela 4:** Frequência das respostas dos estudantes para cada alternativa da questão 4.

#### Como você avaliaria um aluno?

	a) Verificand o o que o aluno sabe, a partir de provas teóricas	b) Avaliando o que o aluno sabe e o que ele pode vir a aprender	c) Verificando o que o aluno sabe a partir de teorias e técnicas estabelecid as	d) Avaliando somente o que o aluno aprendeu	e) Avaliando o processo educativo
Concordo Plenamen te	1	8	5	3	11
Concordo Parcialme nte	8	8	6	6	4
Discordo Parcialme nte	5	1	5	6	2
Discordo Plenamen te	3	0	1	2	0

Fonte: os autores

A partir da tabela 4 podemos observar que pelo menos 15 estudantes demonstram um enfoque para a avaliação processual (e) (perspectiva prática), entretanto, ainda consideram a prova teórica (a) como principal instrumento avaliativo. Essa questão mostra também alto índice de concordância com as características da perspectiva técnica (c). Logo, é possível inferir que os estudantes entendem a necessidade de avaliar o processo educativo como um todo, mas ficam restritos a utilização de técnicas e instrumentos avaliativos já estabelecidos. Tal fato pode ser corroborado pela quantidade de estudantes que optam pelo método tradicional de avaliação, pois 9 concordam que a avaliação tem como objetivo verificar o que o aluno sabe por meio de provas

teóricas (a), denotando características de um tipo de avaliação que denominamos como somativa.

Normalmente a avaliação realizada até mesmo em cursos superiores de formação de professores é a somativa, que tem por objetivo verificar e certificar a "aprendizagem" e tem como foco o produto final, como Hadji (2001) afirma:

A avaliação dita somativa quando se propõe fazer um balanço, depois de uma ou várias sequências ou, de uma maneira mais geral, depois de um ciclo de formação. É por isso que muitas vezes ela é pontual, efetuada num momento determinado e pública. Muitas vezes os alunos são classificados uns em relação aos outros e os resultados são comunicados à administração e aos encarregados de educação (HADJI, 2001, p. 64).

A avaliação somativa e instrumentos tidos como “tradicional” estão presentes em toda a formação escolar do sujeito, inclusive nos próprios cursos de formação de professores. Portanto não é incomum os próprios professores ou estudantes estarem enraizados a essas concepções avaliativas.

A alternativa (c) buscava compreender o papel que o professor atribui ao erro no processo avaliativo e quais itens ele identifica como importantes a serem avaliados. Ao serem questionados se concebem que a avaliação deve ser realizada baseada apenas no que o aluno aprendeu, os estudantes mostraram-se bastante duvidosos, já que houve uma isonomia de respostas em estudantes que concordaram parcialmente e os que discordaram de maneira parcial. É possível observar que os participantes desta investigação não conseguiram se posicionar totalmente sobre o papel do erro durante o processo de ensino-aprendizagem, mas que já pensam em um formato avaliativo que não se pautar apenas no que o aluno já sabe, e também nas lacunas e no que pode vir a ser um aprendizado.

Hadji (2001, p.63) considera que a avaliação tem por função “informar o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aparente sobre seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades”. As alternativas (b) e (e) reforçam essa posição, uma vez que a maioria dos estudantes acredita que a avaliação deve acontecer em todo o processo educativo, ou seja, avaliar não só o que sabe, mas o que ele pode vir

aprender, baseado no tipo de avaliação processual. Isso mostra, que muitos já apresentam concepções ressignificadas a respeito do processo avaliativo.

Para as questões abertas (5 e 6), ressaltamos que os dados foram organizados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD). Assim, objetivamos a identificação e codificação dos estudantes e das questões conforme mostramos abaixo:

- ✓ E1, E2, E3...para distinguir os 17 estudantes participantes da pesquisa.
- ✓ Q5 – referente à questão o que é ser professor?
- ✓ Q6- referente à questão: Quais os saberes necessários para o exercício da docência?

A elaboração das categorias, unidades e subunidades foram feitas a partir do próprio *corpus*<sup>4</sup>, por meio de uma análise crítica e um processo de reflexão das respostas obtidas para estas questões.

Antes da apresentação das categorias, unidades e subunidades, é imprescindível esclarecermos a origem das mesmas. Identificamos duas categorias: o “ser professor” e os saberes docentes, ideias iniciais que estavam preestabelecidas antes mesmo da análise dos dados, pois, recordando os próprios objetivos da pesquisa, havia um grande interesse nas noções a respeito dessas temáticas. As unidades e subunidades foram formuladas e reformuladas a partir da análise de cada resposta dos estudantes.

Para isso cada categoria foi organizada em um quadro que apresenta suas unidades e subunidades de análise, assim como uma síntese descritiva da mesma. O quadro 3, descrito abaixo, traz a categoria 1 – “ser professor” reúne os dados dos estudantes no que se refere à percepção dos mesmos sobre o papel do professor, da qual emergiram 6 unidades de análise: professor transmissor, professor mediador, professor compartilhador, pesquisador, humano e facilitador.

### **Quadro 3-** Categoria 1 “Ser professor”

<p><b>CATEGORIA 1“SER PROFESSOR”:</b> reúne as informações referentes às análises das respostas dos estudantes referente à questão 5, do que é ser um professor.</p>
--

<sup>4</sup> Definido por Bardin (2011, p. 126) como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

<p><b>Unidade 1.1</b> <b>Professor</b> <b>Transmissor</b></p>	<p>“É um dom divino... Nada é mais nobre do que transmitir conhecimentos, transformar vidas e apontar caminhos” <b>E8Q5</b></p>
	<p>“Transmitir conhecimento, auxiliar o aluno no processo aprendizagem, de uma maneira que alcance o objetivo proposto.” <b>E9Q5</b></p>
	<p>“É ser um indivíduo que está transmitindo conhecimentos para outros” <b>E10Q5</b></p>
	<p>“É se colocar como agente de fomento do ensino seja como transmissor, avaliador ou como um exemplo a ser seguido” <b>E11Q5</b></p>
	<p>“Transmitir os conhecimentos de forma a ter o aluno como sujeito e não mero receptor no processo ensino/aprendizagem” <b>E12Q5</b></p>
	<p>“Provedor e estimulador do pensar e refletir” <b>E7Q5</b></p>
	<p>“Compartilhar conhecimento, propagar informação” <b>E15Q5</b></p>
<p><b>Unidade 1.2</b> <b>Professor</b> <b>Mediador</b></p>	<p>“É ser um mediador entre o conhecimento, o aluno e a sociedade. Capaz de formar alunos críticos e capazes de atuar diretamente na transformação da sociedade” <b>E1Q5</b></p>
	<p>“Mediador do conhecimento” <b>E3Q5</b></p>
	<p>“Ser mediador do conhecimento” <b>E4Q5</b></p>
	<p>“É ser um bom mediador no processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para formação de um cidadão crítico que reconhece o seu papel em que está inserido” <b>E5Q5</b></p>
	<p>“Primeiro, gostar do que faz, segundo, ter consciência que ele é o mediador do processo de ensino do aluno, e que aprendizagem só irá acontecer se o aluno participar ativamente deste processo” <b>E6Q5</b></p>

<p><b>Unidade 1.3</b> <b>Professor</b> <b>Compartilhador</b></p>	<p>“É o mestre que compartilha seu saber com o aluno, oportunizando a este a ampliação de seus saberes” <b>E13Q5</b></p>
	<p>“Ser o professor é ser agente de compartilhamento e recebimentos e novos conhecimentos, é entender que nosso trabalho deve preparar o sujeito para o meio no qual ele vive de uma forma que ele possa aplicar os conteúdos ensinados por nós no meio social. Ser professor e preparar o aluno para os maiores desafios da vida dele” <b>E14Q5</b></p>
	<p>“Compartilhar conhecimento, propagar informação” <b>E15Q5</b></p>
<p><b>Unidade 1.4</b> <b>Professor</b> <b>pesquisador</b></p>	<p>“É ser um eterno pesquisador que promove a sua prática intencionalmente na perspectiva de proporcionar aos seus alunos uma formação crítica de modo que o ensino instigue o discente na busca do acesso ao conhecimento mais desenvolvido” <b>E16Q5</b></p>
<p><b>Unidade 1.5</b> <b>Professor</b> <b>Humano</b></p>	<p>“É ser em primeiro lugar ser amigo, humano, e tentar compreender as necessidades de cada aluno” <b>E17Q5</b></p>
<p><b>Unidade 1.6</b> <b>Professor</b> <b>facilitador</b></p>	<p>“É um facilitador da aprendizagem e um agente transformador” <b>E2Q5</b></p>
<p><b>Síntese das unidades de análise:</b> Fica claro, segundo as respostas dos estudantes, que são vários pensamentos do que é ser um professor. A maioria dos estudantes relataram que ser professor é um agente transmissor dos conhecimentos científicos, o que indica indícios da perspectiva acadêmica. Apenas um estudante referiu-se ao professor pesquisador e nenhum utilizou o termo professor reflexivo.</p>	

Fonte: os autores

A análise do *corpus* possibilitou a percepção de diferentes concepções do que é ser um professor. Em relação à subunidade 1.1, percebe-se 7

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.11, n.31, p. 204 - 234, 2020*  
ISSN 2177-7691

estudantes acreditam que o professor é um transmissor de conhecimentos para auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, o que encaixa na perspectiva acadêmica, no qual o professor é um transmissor dos conteúdos (LORENCINI JR, 2009).

Na unidade 1.2 outros 5 estudantes afirmaram que o professor é um mediador no processo educativo. Em relação ao professor compartilhador, 3 estudantes relataram que esse tipo de professor além de compartilhar, também desenvolve conhecimentos durante a prática docente. Observa-se ainda, que nenhum estudante utilizou o termo professor reflexivo (Schön, 1992), o que chegou próximo a essa concepção, foi o professor pesquisador (Nóvoa, 1992), no qual um estudante afirma que, o professor deve ser um eterno pesquisador que promova ao aluno uma formação crítica.

A penúltima unidade 1.5 é composta por uma resposta, que configura o professor acima de tudo como um ser humano, amigo e que tende a compreender as necessidades e dificuldades dos alunos. E por fim, apenas um estudante relatou o professor como facilitador da aprendizagem.

Ressalta-se que nenhum estudante relatou a respeito do professor como um agente investigador (Stenhouse, 1987) e reflexivo (Schön, 1992), o que não acarreta indícios da perspectiva prática, no qual a formação do professor se baseia na aprendizagem da, para e a partir da prática.

A seguir, após a análise das respostas da questão Q6, foi elaborado o quadro 4, que sintetiza a categoria nomeada de “saberes docentes”. Esta categoria foi dividida em 5 unidades, a saber: conhecimento científico, disciplinares/pedagógicos, técnicos/metodológicos, curriculares, amor/paciência/aptidão. Essa categoria visou analisar quais saberes os estudantes participantes da pesquisa acreditam serem essenciais para a prática docente.

#### **Quadro 4-** Categoria 2 “Saberes Docentes”

**CATEGORIA 2“SABERES DOCENTES”**: reúne as informações referentes aos saberes necessários para o exercício da docência. Em outras palavras,

compõem o corpo de conhecimentos que os professores consideram essenciais para a prática docente.	
<p><b>Unidade 2.1</b>  <b>Conhecimento científico</b></p>	“Conhecimento científico, consciência da realidade do aluno e capacidade crítica e problematizadora” <b>E1Q6</b>
	“Saberes científicos” <b>E3Q6</b>
	“Além dos conteúdos propostos pelo currículo [...]” <b>E5Q6</b>
	“O professor deve ter além do conhecimento do conteúdo [...]” <b>E6Q6</b>
	“Domínio da área que se pretende lecionar [...]” <b>E7Q6</b>
	“[...] profundo conhecimento da ciência a ser ministrada” <b>E8Q6</b>
	“[...]um domínio sobre o conteúdo” <b>E9Q6</b>
	“Conhecimento dos conteúdos [...]” <b>E11Q6</b>
	“No meu caso os saberes são: Saber/saber= teoria [...]” <b>E12Q6</b>
<p><b>Unidade 2.2</b>  <b>Disciplinares/ pedagógicos</b></p>	“[...]sólida formação didática e pedagógica” <b>E8Q6</b>
	“[...] a didático e o pensamento crítico” <b>E9Q6</b>
	“Saber passar ao aluno o conteúdo de modo prático e didático para que o mesmo venha aprender e não só memorizar” <b>E17Q6</b>
<p><b>Unidade 2.3</b>  <b>Técnicos/ metodológicos</b></p>	“[...] o mais importante é o método que este será apresentado” <b>E6Q6</b>
	“[...] técnicas capazes de disseminar o conhecimento e fixação destes” <b>E7Q6</b>
	“Correta escolha da metodologia a ser empregada [...]” <b>E8Q6</b>
	“Saber técnicas e maneiras de utilizar recursos educacionais em prol do desenvolvimento do aluno” <b>E13Q6</b>

<p><b>Unidade 2.4 Curriculares</b></p>	<p>“[...] saberes curriculares [...]” <b>E16Q6</b></p>
<p><b>2.5 Unidade amor/paciência/ aptidão</b></p>	<p>“Amor, aptidão, paciência e grande interesse pela sua área de estudo (nunca parar de estudar)” <b>E2Q6</b></p>
	<p>“Paciência e força de vontade” <b>E4Q6</b></p>
	<p>“[...]um bom conhecimento sobre cidadania, ética, respeito e sobretudo amor pelo próximo” <b>E5Q6</b></p>
	<p>“Além da área de atuação, ter tato para lidar com outras pessoas” <b>E10Q6</b></p>
	<p>“[...] capacidade de comunicação e amor as pessoas” <b>E11Q6</b></p>
	<p>“[...] Saber/ser=conjunto de conhecimentos aliado a postura do profissional enfermeiro” <b>E12Q6</b></p>
	<p>“Consciência social antes de qualquer conhecimento, teoria aliada à prática a vivência e ao compartilhamento. Todo docente deve, também, ter seu lado humano para poder enfrentar a realidade das salas de aulas” <b>E14Q6</b></p>
	<p>“Aqueles saberes que contribuam na formação do ser humano em sua totalidade” <b>E15Q6</b></p>
<p>“Os saberes necessários ao exercício da docência englobam competências, habilidades, atitudes, aptidão, saberes curriculares, pessoais ou profissionais” <b>E16Q6</b></p>	
<p><b>Síntese das unidades de análise:</b> Observamos que a maioria dos estudantes citaram em suas respostas diferente tipos de saberes necessários para o exercício da docência, como os saberes do conhecimento científico, pedagógicos, metodológicos, curriculares e os saberes relacionados ao amor e a paciência com as circunstâncias da profissão.</p>	

Fonte: os autores

A análise do corpus possibilitou a percepção de diferentes concepções dos saberes necessários para a prática docente. Em relação à subunidade 1.1, percebe-se que 9 estudantes relataram que o saber dos conhecimentos científicos é essencial (GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 2012; TARDIF, 2013). Ou seja, para eles é muito relevante acima de tudo, o conhecimento científico para a prática docente, o que apresenta indícios da perspectiva acadêmica, na qual o professor detém os conhecimentos científicos e os transmite (LORENCINI JR., 2009).

Apenas 3 estudantes relacionaram suas respostas com os saberes disciplinares, que segundo Tardif (2013) são saberes necessários para saber ensinar, como, a relação professor-aluno, motivação, entre outros. Esse resultado, corrobora ainda mais, que os estudantes estão preocupados com os conhecimentos científicos, deixando de lado o saber de como ensinar esses conceitos específicos.

Quatro estudantes enfatizam a ideia de que é necessário saber metodologias/técnicas para o exercício da profissão, o que apresenta características da perspectiva técnica. Já o saber curricular, apenas um estudante declarou ser fundamental. Tais saberes, de acordo com Tardif (2013)

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar (TARDIF, 2013, p. 38).

Compreendemos que os saberes curriculares se tratam dos programas e planejamentos didáticos que o professor prepara e utiliza durante suas aulas. Isso pode explicar a ausência de respostas nessa categoria, pois a maior parte dos participantes dessa pesquisa possui pouca ou nenhuma experiência na docência.

A unidade 2.5 amores/paciências/aptidões foi a que apresentou mais indícios de necessidade por parte dos estudantes para o exercício da docência. Muitos relataram que acima de tudo é relevante o amor pelo que faz, que

engloba a ética, responsabilidade, paciência, entre outros saberes necessários para a formação humana em primeiro lugar, que denota uma característica ligada a construção da identidade docente.

Vale comentar que nenhum estudante fez referência aos saberes experienciais, que são aqueles saberes elaborados desde sua época de aluno em toda a vida escolar e também os saberes desenvolvidos durante o exercício de profissão (GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 2012; TARDIF, 2013). A ausência de respostas sobre o saber experiencial pode ser explicada em parte pelo fato de muitos deles não possuírem experiência de sala de aula, uma vez que há uma variedade de formações acadêmicas no curso em que foi realizada esta pesquisa. Entretanto, o período escolar enquanto estudante também é relevante na formação do desenvolvimento profissional do professor, fato que os participantes dessa investigação não mencionaram, decorrente também da ausência de uma formação inicial pautada no movimento reflexivo que os fizesse ter esse olhar para a sala de aula.

### **Considerações Finais**

Nossos resultados permitem considerar que esses estudantes apresentam indícios de que o processo educativo denota de características da perspectiva prático-reflexivo, no qual os alunos devem participar de forma efetiva e ativa e os professores, como agentes de transformação, reflexivos, investigadores, a fim de alcançar um processo cada vez mais significativo. Mas, percebe-se que mesmo com essas concepções, os estudantes acreditam e esperam metodologias, técnicas, roteiros estabelecidos para o sucesso do processo escolar. Ou seja, os estudantes não se dão conta de como se faz metodologicamente, não tiveram uma formação para isso e acabam por esperar e aplicar teorias e técnicas prontas, seguindo a perspectiva técnica.

Analisando e refletindo, a respeito do que foi discutido acima, questionamos: Será que esses estudantes enquanto professores ou futuros professores refletem cotidianamente no exercício da profissão?

Se observarmos a questão que enfatiza qual a função do professor, muitos apresentam as percepções de um professor mediador, compartilhador, pesquisador, mas não sabem como proceder para se tornar um professor

prático-reflexivo. Analisado a última questão, a respeito dos saberes, essa versão é corroborada, uma vez que os docentes se mostram focados nos saberes do conhecimento, no conteúdo científico propriamente dito e em formas de como “aplicá-los”. Ficou claro que eles compreendem a necessidade de reflexão no processo formativo, entretanto não sabem como fazê-lo. Essas dificuldades advêm da própria formação inicial dos sujeitos, uma vez que vários não são licenciados, ou seja, inicialmente não pretendiam seguir carreira acadêmica.

Os resultados demonstram a necessidade de se repensar a formação de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, uma vez que os envolvidos na presente pesquisa vislumbram à docência no ensino superior. Por isso, defendemos a importância de desenvolver professores voltados para a perspectiva prática, proporcionando atividades e discussões que possibilitem a esses estudantes a aquisição de competências relativas aos mais diversos saberes da profissão e a capacidade de refletir sobre a sua ação docente, realizar intervenções e se tornarem ativos e independentes durante sua prática em sala de aula.

### **Referências**

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CUNHA, Maria Isabela da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: à docência e sua formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 54, n.3, p. 525-536, 2004.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- HADJI, Charles. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LORENCINI JR., Álvaro. As demandas formativas do professor de ciências. In: CAINELLI, Marlene Rosa.; SILVA, Ileizi Fiorelli (Org.). *O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina*. Londrina: UEL, 2009. p. 21-41.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*. Edição Especial. v. 1, n. 2, p.04-25, 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, Antônio. *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. n. 12, 1999, p. 5-21, 1999. Disponível em <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_34.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html)> Acesso em: 16 abr. 2018.

PREDEBON, Flaviane; PINO, José Cláudio Del. Uma análise evolutiva de modelos didáticos associados às concepções didáticas de futuros professores de química envolvidos em um processo de intervenção formativa. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.14, n.2, p. 237-254, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, Malvina, Thaís Pacheco; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 60, n.4, p. 456-459, 2007.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução Graça

Beatriz Haas Delamuta, Natany Dayani de Souza Assai e Alvaro  
Lorencini Júnior

Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares.  
Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

234

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 15 ed. Petrópolis:  
Vozes, 2013.

TOGNI, Ana Cecília; GIONGO, Ieda Maria.; SCHREINER, Ingo Valter; KREY,  
Isabel; HARRES, Siqueira; HARRES, Jacqueline da Silva.; QUARTIERI, Marli  
Teresinha.; DULLIUS, Maria Madalena.; PIZZATO, Michelle. Grupo de  
Reflexão sobre a Prática Docente: uma proposta de formação continuada para  
professores do ensino superior. In: *IV ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE  
COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM  
INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA*, 2005. Lajeado. Anais. Lajeado RS: UNIVATES,  
2005.

ZIMMERMANN, Erika; BERTANI, Januária Araújo. Um novo olhar sobre os  
cursos de formação de professores. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*,  
Florianópolis, v. 20, n.1, p. 43-62, 2003.