



ACÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS

Vilma do Socorro Reis Couston¹

RESUMO

As principais mudanças que ocorreram na educação superior a partir da década de 90, foram acompanhadas de elementos pedagógicos primais que contribuíram para a prática pedagógica docente atual. Diante desses avanços, surgiram dificuldades no exercício das atividades, com impactos na relação existente entre a teoria do mundo acadêmico com a prática em sala de aula. Assim, o presente artigo tem a meta de discorrer sobre a ação docente, considerando sua importância para a formação de novos conhecimentos. Portanto, espera-se com este estudo bibliográfico levar a discussão da formação docente para esferas acadêmicas mais elevadas, possibilitando aprimoramentos nos processos formativos.

Palavras-chave: Ação Docente; Formação; Educação Superior.

RESUMEN

Los principales cambios que se produjeron en la educación superior desde la década de 1990 fueron acompañados por elementos pedagógicos primarios que contribuyeron a la práctica pedagógica docente actual. A la vista de estos avances, surgieron dificultades en el ejercicio de las actividades, con impactos en la relación entre la teoría del mundo académico y la práctica en el aula. Por lo tanto, este artículo tiene el objetivo de discutir la acción docente, considerando su importancia para la formación de nuevos conocimientos. Por lo tanto, se espera que este estudio bibliográfico conduzca la discusión de la formación docente a las esferas académicas superiores, permitiendo mejoras en los procesos formativos.

Palabras clave: Acción Docente; Capacitación; Enseñanza superior.

ABSTRACT

The main changes that occurred in higher education since the 1990s were accompanied by primal pedagogical elements that contributed to the current teaching pedagogical practice. In view of these advances, difficulties arose in the exercise of activities, with impacts on the relationship between the theory of the academic world and practice in the classroom. Thus, this article has the goal of discussing the teaching action, considering its importance for the formation of new knowledge. Therefore, it is expected that this bibliographic study will lead the discussion of teacher education to higher academic spheres, enabling improvements in the formative processes.

Keywords: Teaching Action; Training; Higher Education.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA (Finalizando), possui Mestrado em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO pela Universidade de Évora -Portugal (2011), Reconhecido pela Universidade de Brasília-Unb, de acordo com a Portaria Normativa MEC nº 22/2016 e Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão nº 161/2018, nos termos do § 3º do art. 48 da Lei 9.394 de 20/12/96 e registrado sob o nº 492, livro 6, folha 123, processo nº 23106.043375/2020-33. Tem Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, com habilitação em Orientação/Supervisão. É Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Pós-Graduação no Magistério Superior e Gestão Escolar



INTRODUÇÃO

O cenário mundial da educação vive passando por transformações, visto que, as demandas sociais estão exigindo uma nova concepção de educação, provocando assim novas discussões sobre o papel da Educação na formação dos sujeitos (PAULA; MACHADO, 2009), uma vez que estas mudanças contribuem para a formação de jovens que estarão ativos no século 22 (HARARI, 2018).

Para BorochoVICIUS e Tortella (2014, p. 263), as transformações que vêm ocorrendo na sociedade brasileira provocam impactos significativos nas escolas e na relação ensino-aprendizagem. Os autores ainda acrescentam que esses processos exigem mudanças que permitam trazer respostas rápidas e eficazes às demandas dos discentes, que vivem em um ambiente cada vez mais concorrido, com a intensificação da imprevisibilidade no mundo dos negócios e com a evolução tecnológica (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Tal cenário de busca de reestruturação da educação que implica de forma direta em transformações estruturais nas IES, havendo redefinição das competências a serem desenvolvidas e das responsabilidades docentes e discentes, redesenho curriculares, dissociação entre ensino-aprendizagem, ou seja, a educação caminha rumo a novos paradigmas de docência universitária (LIMA; LANGRAFE; TORINI; CECCONELLO, 2020).

Nesta conjuntura, para Lima et al. (2020) o trabalho docente também requer significativas modificações, sendo a que mais incidi sobre os professores é a exigência de orientar o ensino visando a efetiva aprendizagem dos educandos, necessitando esforços constantes para desenvolver e criar competências pedagógicas, todavia as exigências impostas pela nova, especialmente na área educacional, sofrem mudanças rapidamente (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Portanto, em meio às transformações ocorridas em diferentes países, Leal (2018, p. 73) relata que as modificações estavam “embasadas nas políticas



neoliberais e consubstanciadas como um dos meios de consolidação do projeto neoliberal, que visaram aprimorar os instrumentos de regulação das instituições educativas”. Assim, este artigo busca discorrer sobre a ação docente, considerando sua importância para a formação de novos conhecimentos.

ACÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO

Com a visão de mercantização da educação os investimentos por parte do governo no setor público reduziram, dando impulsionamento para a privatização, e para Barros (2019, p. 57-58) isso provoca, por um lado, nas classes baixas, composta por trabalhadores, um desejo por estar no Ensino Superior. Somando-se a isso, o sistema capitalista, exercido pelas empresas, lança no mercado a exigência de conhecimentos muito específicos e títulos para a empregabilidade da referida classe. Por outro, o governo diminui os investimentos nas universidades públicas e, com o dilema da demanda por mais vagas, acaba investindo na ampliação dessas, direcionando-as para o sistema privado, com os projetos de inclusão social (BARROS, 2019).

O Pensamento de Barros (2019) expõe que há uma demanda de público ocioso por uma oportunidade tanto na educação quanto no mercado de trabalho, que começará a ficar mais específico, e diante disso o setor privado encontra-se ágil e competitivo, “oferecendo um produto acessível financeiramente e com a oferta dos cursos nos modelos que se encaixam para a classe trabalhadora” (BARROS, 2019, p. 58).

Neste momento, a reorganização realizada pelo Governo, em relação ao ensino privado, fortalecendo a alusão da educação como mercadoria, visto que para o autor o episódio de extensão das IES no Brasil se configura num processo de mercantilização educacional (SILVA, 2017).

Assim, a ES é levada a assumir um contexto mais individualizado e com viés econômico o que “equivale a dizer que o conhecimento e a formação estão crescentemente perdendo seus sentidos de bens públicos e direitos de todos e adquirindo mais e mais o significado de bens privados para benefício individual” (SOBRINHO, 2010, p. 199).

De acordo com Sobrinho (2010) para atender a demanda e, também, o interesse do mercado, o setor empresarial privado criou um leque de IES com



diferenciais quanto à imagem social, duração de cursos, qualidade de serviços educativos, preços e estilos administrativos e organizacionais.

Assim, houve um avanço no setor privado, onde segundo Sobrinho (2010):

Os empresários tomaram a ES como um campo rico em possibilidades de negócios e expansão capitalista. [...] passou a tratar o estudante como cliente e a intensificar no sistema as lógicas de mercado: competitividade, custo-benefício, lucro, venda de serviços, oferta transnacional e virtual etc. (SOBRINHO, 2010, p. 199-200).

Por sua vez, esse cenário de rápidas e importantes transformações na ES não poderia ter ocorrido sem a participação social, as mudanças ocorridas na educação influenciaram os exames de seleção, os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas (SOBRINHO, 2010).

Dentre os exames destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que foi criado com intuito de avaliar as competências e habilidades adquiridas dos alunos ao longo da escolarização básica, e ao longo dos anos o exame foi se tornando mais popular em decorrência da utilização das notas para a concessão de bolsas através do PROUNI ou financiamento do curso através do FIES, ambos em IES privadas.

Segundo Neves e Martins (2016, p. 101) a partir de:

Em 2009, o ENEM passou a cumprir quatro funções, quais sejam: 1) avaliar o conhecimento dos alunos que terminam o ensino médio; 2) permitir ao estudante concorrer a uma bolsa pelo PROUNI e requisitar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para frequentar uma IES privada; 3) ser a prova de conclusão do EM para alunos da educação de jovens e adultos (EJA); e 4) substituir ou somar pontos no exame de vestibular em IES brasileiras (NEVES; MARTINS, 2016, p. 101).

Os autores Neves e Martins (2016) reforçam ainda que, atualmente, aproximadamente 1.217 IES públicas utilizam as notas do ENEM como critério para o processo seletivo, substituindo assim o vestibular tradicional ou complementando com os escores deste, Li (2016) aponta ainda que o processo unificado de acesso ao ES através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) revolucionou a forma de ingresso à graduação.



Tal sistema de seleção, o Sisu foi instituído por meio da Normativa nº 2 de 26 de janeiro de 2010, este com o desígnio de oferecer às IES uma alternativa de realização de exame seletivo de entrada utilizando as notas do ENEM. Segundo a concepção de Luz e Veloso (2014, p. 71) “a nacionalização da prova é um benefício para os estudantes de baixa renda e que, além disso, aumentaria o acesso às vagas das universidades mais distantes dos grandes centros”.

De acordo com Brasil (2010, p. 1) o Artigo 1º da normativa aponta que o SISU deve:

Ser informatizado gerenciado pelo MEC, selecionando candidato a vagas disponibilizadas pelas instituições participantes. § 1º A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas pelo SiSU será efetuada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no ENEM, a partir da edição referente ao ano de 2009 (BRASIL, 2010, p. 1).

Vale deixar claro, que levando em consideração o descrito por Nogueira, Nonato, Ribeiro e Flontino (2017, p. 62) “não existisse uma obrigatoriedade de adesão ao sistema, ele foi paulatinamente adotado pela grande maioria das universidades, institutos federais de educação tecnológica e por algumas instituições estaduais”.

Logo, mediante a autonomia das IES, Brasil (2018) retifica que cada uma a forma de utilizar a nota do ENEM, seja para preencher 100% das vagas, 50% ou 20% das vagas para a graduação, podendo ainda utilizar a nota como fase única para ingresso, ou opcionalmente para o aluno ingressar nos cursos de graduação.

Em analogia à seleção com maior democratização, Luz e Veloso (2014, p. 72) se contrapõem a tal afirmação, visto que “o discurso da oportunidade de concorrer em nível nacional, tão enfaticamente defendido pelo MC e pela mídia, consegue criar uma aparente democratização de acesso, sem levar em consideração a realidade desigual no ensino médio brasileiro”.

Todavia, em relação à seleção através do SiSU, Borges (2020, p. 63) afirma que:

O candidato se inscreve pela internet, na página do sistema, para se inscrever no sistema o candidato precisa apenas do número de inscrição do último ENEM e senha cadastrada no exame [...] e que tenham obtido nota na prova de redação que não seja zero [...] (BORGES, 2020).



Após a inscrição, caso o candidato seja aprovado, ainda assim a garantia à vaga ainda não é efetiva, para tal é necessário fazer a matrícula na IES, sendo que pode haver cursos que exigem provas complementares. É válido deixar claro que no caso vagas não preenchidas, conforme mencionado por Abreu e Carvalho (2014) os candidatos não aprovados podem se inscrever para a Lista de Espera, a pretensão desta lista é eliminar as cadeiras vazias do ES público.

Tal sistema de seleção proporciona ao candidato verificar a sua nota de corte e posição do curso desejado. Também permite ao candidato realizar mudanças de curso e instituição quantas vezes julgar necessário ao longo do período de inscrição, sendo considerada válida a última opção anotada antes do encerramento das inscrições no sistema. Há de se destacar que o sistema é dividido em duas edições: uma no primeiro semestre e outra no segundo. Para se inscrever é necessário que os candidatos realizem o ENEM no ano anterior e que obtenham na redação nota que não seja zero.

Conforme Nogueira et al. (2017, p. 62-63) o SiSU apresenta três vantagens básicas em relação aos vestibulares:

Em primeiro lugar, ele traz um ganho institucional, ao tornar a técnica de ocupação das vagas mais barato e mais eficiente, através da plataforma *online* do SISU [...]. Em segundo lugar, o SISU tem a vantagem de propiciar maior mobilidade geográfica aos estudantes, ampliando as trocas acadêmicas e culturais e a própria integração do país [...]. Em terceiro lugar, é preciso destacar o possível efeito de inclusão social do SISU [...] (NOGUEIRA et al., 2017).

Dentre as vantagens do SISU, Silveira, Barbosa e Silva (2015, p. 1) complementam que o método de seleção “favorecimento da mobilidade dos estudantes para IES nos mais variados locais do país, possibilitando também que sujeitos oriundos de regiões menos desenvolvidas se desloquem para outras mais desenvolvidas”.

Em analogia a tais vantagens do SiSU, Nogueira et al. (2017, p. 63) aponta três:

1) ampliaria a eficiência institucional ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas; 2) aumentaria a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros; 3) traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados no Ensino Superior brasileiro – basicamente, oriundos de escolas públicas, filhos de famílias de baixa renda, pobres, pretos, pardos e indígenas (NOGUEIRA et al., 2017, p. 63).



Em relação a tal mobilidade geográfica antes do SiSu era de grande dificuldade para boa parte da população, visto que os alunos tinham que se deslocar para diferentes localidades, as autoras Gaia e Gaydeczka (2019, p. 142) reforçam que:

Para um aluno conseguir uma vaga fora da localidade onde morava, teria que montar um cronograma para que não houvesse sobreposição das datas dos processos, inscrever-se em diferentes instituições, pagar suas taxas e viajar até o local de cada uma delas para realizar os exames vestibulares. Essa situação era impraticável para diversas famílias (GAIA; GAYDECZKA, 2019, p. 142).

A figura abaixo traz o quantitativo de vagas disponibilizado pelo SiSU.

Figura 1. Quantitativo de vagas disponibilizadas pelo SiSU.



Fonte: Recuperado de <https://g1.globo.com/educacao/noticia/sisu-cresce-quatro-vezes-em-sete-anos-e-concentra-quase-metade-das-vagas-publicas-em-universidades.ghtml>.

Todavia, é válido ratificar que o SiSU não possui somente pontos positivos, Li (2016, p. 14) considera que:

Uma consequência adversa da política estaria relacionada ao possível aumento da evasão, que se fundamenta na possibilidade de ocorrência de comportamentos estratégicos por parte dos alunos. Outra fonte de evasão pode estar correlacionada com o próprio comportamento migratório induzido pela política, quando problemas financeiros



ou psicológicos atrapalham o aluno migrante a finalizar os seus estudos longe de casa (LI, 2016, p. 14).

E em relação à inclusão, Abreu e Carvalho (2014, p. 9) afirmam que ao concorrer a uma vaga os candidatos devem se auto selecionam em um dos seguintes grupos:

Ampla concorrência; Estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita; Estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (ABREU; CARVALHO, 2014, p. 9).

Assim, é importante esclarecer que cada curso reserva dado percentual de suas vagas para cada um desses grupos, e caso selecionado o estudante dever comprovar que atendimento aos requisitos, do contrário perde o direito à vaga.

PRINCIPAIS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS QUE CONTRIBUEM PARA A PRÁTICA DOCENTE

A prática pedagógica docente não deve se desvincular dos interesses da sociedade atual, para acompanha as mudanças sociais é necessário um profissional múltiplas habilidades e competências, para o desenvolvimento de projetos e a criação de situações inovadoras para favorecer o processo de aprendizagem, o que pressupõe garantir ao indivíduo o direito à educação em quaisquer circunstâncias, pois se entende que esse direito é constante e inerente à condição humana (RABELO, 2014).

Para Falco (2010, p. 24) o anseio de aprender é:

[...] um ato contínuo, deve-se levar em conta a velocidade com que ocorrem as modificações na vida dos profissionais da educação e sua atuação na sociedade, pois numa visão funcionalista, a educação e a escola estão comprometidas com o modelo de produção capitalista, em que [...] a prática pedagógica na sociedade humana é, em sua essência, uma prática ideológica, carregando em si o objetivo de formar os homens que tal sociedade necessita para se manter na forma como está organizada, estabelecida (FALCO, 2010, p. 24).

Neste sentido, a formulação e reformulação de currículos e critérios da formação docente, em especial, recaem diretamente na formação do profissional,



ou seja, começam a fazer parte do professor ainda na universidade, uma vez que a acadêmica se encontra diretamente influenciada pelas modificações na sociedade, bem como pelo impacto do avanço científico e tecnológico, ocorrido concomitante em todos os campos do conhecimento (Rabelo, 2014).

No seio desses movimentos, Rabelo (2014, p. 82) diz que:

Os saberes são difundidos em quaisquer situações ou campos de atuação de trabalho. Em relação à Pedagogia, começam a serem quebrados antigos paradigmas sobre o perfil de formação e atuação do pedagogo, aquele cuja prática envolvia apenas a escola; surge um novo pedagogo, cujo enfrentamento pelo direito à aprendizagem abarca demais espaços, como é o caso da empresa, do sindicato, do hospital e outros, caracterizados pela prática da educação não escolar que transcende os muros da escola e perpassa por outros ambientes, além de ampliar a visão de educação e de formação de professores (RABELO, 2014, p. 82).

Daí, a importância de repensar o formato do curso de pedagogia, a partir de uma prática pedagógica que denote uma significação social da profissão contribuindo verdadeiramente e significativamente para a construção de um novo perfil profissional.

Ao longo da caminhada são produzidos e apropriados diversos saberes, no seio da escola eles se fazem presente nas pedagógicas diárias, nas relações entre professores, entre estes e os alunos, entre os docentes, a escola e sua organização e entre os professores e os seus próprios saberes, são classificados por diversos autores (PIMENTA, 2009).

Quanto aos saberes, explica Tardif (2010, p. 48-49) que eles “[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”, vale frisar ainda que ao mesmo tempo em que o professor é produtor de saber, ele é sujeito receptor.

Neste caminho, Pimenta (2009) destaca que se torna imprescindível a construção de saberes para envolver a identidade profissional do pedagogo, sendo que tal identidade é construída a partir da:

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições [...]. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias [...] assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2009, p. 19).



É válido considerar ainda que mesmo diante o exposto acima, o acadêmico também possuir responsabilidades sobre sua formação, assim segundo Rabelo (2010, p. 83) durante sua formação ele deve dar “ênfase ao processo de auto-formação, de reelaboração de saberes [...], que se dá através dos movimentos pedagógicos ou das comunicações de práticas nas quais este professor se insere, porque reforça um sentimento de pertença e de identidade profissional”.

E em meio às discussões sobre o trabalho e saber docente, Tardif (2010, p. 205) esclarece que os saberes se manifestam principalmente:

[...] através da existência das ciências da educação; no que diz respeito às práticas educativas, essa tendência se manifesta pela aplicação de modelos de atividades racionais, inspirados na técnica e na ação instrumental ou estratégica; no que diz respeito às instituições, essa tendência se manifesta através da existência de sistemas escolares sujeitos a planejamentos, a controles e a planos de gestão (TARDIF, 2010, p. 205).

Para o autor o saber docente se compõe, através de vários saberes provenientes de fontes diferentes, podem ser de fonte: disciplinar, curricular, profissional (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e através de experiências já vivenciadas na atuação do magistério (TARDIF, 2010).

Nesta visão, fica evidenciado que os saberes são constituídos ao longo da vida profissional, bem como durante a formação inicial na ES, e com o tempo esses saberes podem ser alterados conforme o profissional vai se construindo.

Quanto aos tipos de saberes, Tardif (2010) apresenta três saberes distintos, que são: *Os saberes que advém da formação profissional*, que são constituídos ao longo da formação acadêmica, esse conjunto de conhecimento (saber) tornam-se objeto do saber das ciências humanas e das ciências da educação, produzindo conhecimentos a serem incorporados na prática do professor; *Os saberes disciplinares* que são estipulados através das disciplinas, componente curricular dos cursos emergido das tradições culturais ao longo do tempo; *Os saberes curriculares* e 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.

Como visto, os saberes são construindo pro mais de uma maneira, e quando se refere a formação profissional, a vivência de alunos, professores e outros agentes do cenário também contribuem para a construção do saber, uma



vez que Viana, Munford, Ferreira e Moro, (2012) afirmam que partir das práticas que se referem às vivências que os licenciandos carregam dos longos anos de escolarização, influenciam de modo significativo a formação de professores de outras formações profissionais.

Além disso, segundo Selles e Ferreira (2009, p. 57-58) durante a formação dever ser enfatizado ao acadêmico, três elementos de fundamental relevância:

I- problematizar os traços que distinguem os conhecimentos escolares dos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência, particularmente aqueles advindos das Ciências Biológicas; II- reconhecer o quanto essas diferenças foram constituindo-se em dinâmicas sócio-históricas entrelaçadas, refletindo certas finalidades da escolarização que ora os aproximava ora os afastava entre si [...]; III- focalizar as tensões e os mecanismos próprios da escola, reconhecendo-a como um lugar de produção de conhecimentos e aos professores como elaboradores desses [...] (SELLES; FERREIRA, 2009, p. 57).

Para isso, deve haver uma relação mútua entre o professor e o aluno, na qual o docente também aprende com o aluno:

Ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe, tem para compartilhar. Entretanto, essa não assimetria não significa ausência de autoridade, licenciabilidade, por parte do professor (VERDUM, 2013, p. 95).

Os saberes constituindo ao longo da jornada são fundamentais para a prática docente, porém ele não é o único fator que constitui a formação profissional, de acordo com Fortes, Araújo, Araújo e Ribeiro (2018, p. 316) o planejamento também é fundamental para a educação, “pois diz respeito à formação humana, ao processo de elaboração, execução e avaliação das ações educativas”.

Concordando com os autores mencionados acima, na visão de Russo (2016, p. 195) o planejamento educacional é um ato político-pedagógico que exige a participação do coletivo dos educadores da escola que se faz presente em todos os eixos da educação, abordando currículo, a escola e o ensino em si”. O mesmo autor, enfatiza ainda que “É imprescindível, portanto, que o planejamento seja um ato coletivo de todos aqueles educadores, que, juntos, irão decidir que escola irão oferecer aos seus alunos” (RUSSO, 2016, p. 196).



Logo, como os autores Fortes, Araújo, Araújo e Ribeiro (2018, p. 316) esclarecem o ato de planejar é uma condição básica para as atividades docentes, “as quais requerem apropriação teórica dos conteúdos, reflexão da própria experiência, análise do quadro da realidade dos sujeitos envolvidos no processo e das influências políticas pedagógicas da instituição escolar”.

DESAFIOS DURANTE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL

Assim, como qualquer profissão tem desafios consideráveis a serem superados, isso não é diferente para o profissional em pedagogia: em qualquer instituição, seja no ambiente escolar ou não, os desafios sempre existem e dificultam categoricamente o exercício da função (NASCIMENTO, et al. 2010).

Na pesquisa realizada por Lima et al. (2020), os maiores desafios enfrentados pelos professores em sua prática docente:

Tabela 1. Principais dificuldades relatadas pelos professores.

Ensino	Dispor de tempo para se dedicar ao estudo de questões pedagógicas; Orientar o ensino pela aprendizagem; Mobilizar os estudantes para a aprendizagem;
Público	Trabalhar com um grande número de estudantes por turma; Trabalhar com turmas muito heterogêneas (em repertório);
Conteúdo	Adequar os conteúdos aos objetivos de aprendizagem da disciplina; Definir os objetivos de aprendizagem da disciplina;
Práticas pedagógicas	Explorar pedagogicamente recursos derivados da tecnologia digital; Adotar recursos pedagógicos diversificados visando respeitar o perfil;
Comunicação	Estabelecer um diálogo construtivo com as lideranças do curso; Estabelecer um diálogo construtivo com os estudantes;
Objetivos e avaliação	Avaliar a aprendizagem: até que ponto os objetivos de aprendizagem foram; Realizar feedback construtivo;

Fonte: Adaptado de Lima et al. (2020, p. 239).



Além dos desafios apresentados acima, há ainda a desvalorização do profissional, e o estigma de o pedagogo deve atuar somente em sala de aula, assim muitos profissionais não veem a possibilidade de atuação em outros espaços, somente relacionam a prática pedagógica à escola (Nascimento et al. 2010).

Libâneo (2004, p. 14) afirma que a relação da pedagogia com a docência é uma fragmentação conceitual:

A pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito da pedagogia (LIBÂNEO, 2004, p. 14).

Em muitos casos o fato de reduzir o trabalho pedagógico apenas à prática docente dificulta a ascensão do profissional, podendo contribuir um profissional relapso e sem motivação para o mercado de trabalho.

Além disso, o profissional tem uma carga de trabalho muito extensa antes mesmo de ministrar aulas, visto que tem todo um planejamento anterior, que vai desde ato de:

Planejar alternativas de leituras que favoreça o processo de ensino-aprendizagem; Diversificar os recursos pedagógicos; Selecionar conteúdos que contribuam para o alcance dos objetivos; Conhecer os alunos; Planejar o ensino e a aprendizagem: definir as competências da disciplina; Planejar a oferta de feedback; Planejar atividades de verificação do ensino (LIMA et al. 2020, p. 229).

Como visto, o processo de ensino-aprendizagem pressupõe que o pedagogo assuma múltiplas responsabilidades, que antecede a sala de aula, sendo indispensável que o docente disponha de diversas competências para que ele se reinvente sempre que necessário o que configurando um perfil profissional em contínuo movimento (MACHADO, 2013).

Martins, Moraes e Santos (2014) relatam que o cenário sociopolítico e econômico e tecnológico também podem se apresentar como um desafio na prática pedagógica, por se caracterizar como transformação social, influenciando na maneira com que o mesmo possa compreender o contexto do seu trabalho.



FORMAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DO MUNDO ACADÊMICO COM A PRÁTICA EM SALA DE AULA

Como visto no tópico anterior, a formação e a prática docente é repleta de desafios, que se fazem presente desde a graduação até o momento em que o professor é inserido no ambiente de trabalho.

E segundo Kutzmy, Jesus e Byczkovski (2015, p. 4818):

A formação docente não se constitui somente nos bancos acadêmicos, no qual se procura fazer a interação entre o conhecimento científico, a prática abordada e praticada nos estágios curriculares supervisionados, mas é sem dúvida uma formação contínua que vai além da graduação em licenciatura (KUTZMY; JESUS; BYCZKOVSKI, 2015, p. 4818).

Para Sousa, Pinheiro e Araújo (2018) diversas expectativas rodeiam o docente durante sua vida acadêmica, onde as técnicas didáticas que são utilizadas no processo de formação com impacto social e cultural no processo de ensino, influenciam diretamente o futuro profissional, para o autor “a prática pedagógica se constitui num espaço, tempo em que diferentes histórias formam relações de conflitos encontros e desencontros. Nesse espaço, acontece a possibilidade de construir a capacidade humana mediada por relações dialógicas” (SOUSA; PINHEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 1506).

O estilo de formação do docente permiti uma relação entre teoria e prática, e segundo Vázquez (2007, p. 109) “[...] prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente”.

Colaborando, Berbel (2013, p. 326) relata que:

[...] a relação entre Teoria e Prática pode ser compreendida como uma relação dialética. E, por ser dialética, não procura o equilíbrio, o ajuste, a acomodação de uma com a outra, mas a sua contradição, ou seja, uma tensão permanente entre elas. A relação entre teoria e prática sintetiza-se no termo “práxis” (BERBEL; 2013, p. 326).

É valido neste momento, faz uma abordagem sobre o termo práxis, mencionada anteriormente, na concepção de Lima (2018, p. 601) a práxis:



É o princípio sobre o qual a ciência pedagógica promoverá a teorização das questões educativas e proporá intervenções na prática docente para a promoção da emancipação. A práxis é dinâmica, é dialética, depende da reflexão sobre a ação e não se desenvolve unilateralmente (LIMA; 2018, p. 601).

Logo, a práxis na formação docente proporciona uma formação mais crítica, Araújo (2020, p. 3) aponta que o estágio se constitui um meio de proporcionar uma reflexão mais crítica da prática docente, partindo do que princípio que:

O estágio, como espaço da práxis educacional, ação-reflexão-ação, reflexão e experimentação de práticas de planejamento, de ensino e avaliação nas redes de Educação Básica, é subsídio para a formação pedagógica dos estudantes das licenciaturas e para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica (ARAÚJO; 2020, p. 3).

Partindo da constatação e observação através do estágio, Araújo (2020) argumenta que o estágio como práxis é, sobretudo, um processo pedagógico e instrumento de ensino e de compreensão da profissão docente tendo ainda como princípio a produção do conhecimento a partir da leitura crítica da realidade e subsidiado da docência.

Santos (2017, p. 31) enfatiza que a teoria e prática são elementos essenciais na formação docente, e não pode ser dissociado, pois ambas se complementam e auxiliaram “no processo de conscientização do fazer pedagógico de forma a confrontar os problemas, tanto de natureza científica como empírica”.

Na visão de Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017, p. 334):

A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias. Considerando esse contexto, fica evidente que ambas se entrelaçam e que a desvinculação destas fragiliza o processo de aprendizagem do sujeito (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2017, p. 334).

Dutra (2009, p. 2) complementa ainda com a afirmação de que a teoria é “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la” [...] e a prática é “um saber objetivo e traduzido em ação”.



Acompanhando esse raciocínio, Berbel (2013, p. 325) explica ainda que “a prática é a razão de ser da teoria, de modo que a teoria só se constituiu e se desenvolveu a partir de uma prática, que lhe fornece, ao mesmo tempo, o fundamento, a finalidade e o critério de verdade”.

Nesse aspecto, Franco (2016, p. 536) relata que a prática pedagógica “configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”.

Essa relação entre a teoria e ação (ou seja, o fazer) é decorre da capacidade de articulação entre os conhecimentos e a capacidade que o ser humano tem de atuar conscientemente, ou seja, saber por que faz e para que o faz, gerando assim, uma ação consciente promovendo a transformação da realidade (MONTEIRO, 2016).

A associação entre esses dois elementos é de importante para a formação do professor e, também, para o aluno, e visando a garantia da relação entre a teoria e prática, e como garantia na LDB expõe no Artigo 61 em especial, o inciso II do parágrafo único, o qual direciona os leitores para minimizar o distanciamento entre teoria e prática, uma vez que associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, 2013).

É valido deixa claro, que a prática pedagógica é algo além da prática didática, que envolve:

As circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (FRANCO, 2016, p. 542).

Além disso, para Franco (2016, p. 543-545) as práticas pedagógicas devem se promotoras de pensamentos críticos, devendo se estruturada numa perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens, tendo como princípios:



a) organizar-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados [...]; b) caminhar por entre resistências e desistências; caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante [...]; c) trabalhar com e na historicidade; implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições [...] (FRANCO, 2016, p. 543-545).

Para o desenvolvimento de uma prática pedagogia promotora de transformações no espaço escolar, o docente tem que ter a habilidade de transformar o conhecimento adquirido no ambiente acadêmico em algo que se possível ser compreendido pelos seus alunos, condizendo assim com Kutzmy, Jesus e Byczkovski (2015, p. 4819) no sentido de que isso é:

[...] indispensável para desenvolver um trabalho de qualidade na escola, no entanto, não é um processo rápido, mas sim um processo que se desenrola a partir da experiência e do exercício profissional, [...] esse aprendizado pode e deve ser iniciado já na formação inicial, sendo necessário um diálogo mais efetivo entre as disciplinas de cunho específico e as disciplinas mais pedagógicas (KUTZMY; JESUS; BYCZKOVSKI, 2015, p. 4819)

Os autores Kutzmy, Jesus e Byczkovski (2015, p. 4821) relatam que para os alunos desenvolverem tais habilidades é importante que a teoria seja trabalhada juntamente com a prática no ambiente acadêmico, uma vez que:

A junção da teoria e da prática possibilita a construção de conceitos que vão além de dados e informações, conceitos estes que passam a serem elaborados a partir das relações e conexões estabelecidas, na interação entre o conhecimento científico transposto na academia, experiências práticas e o conhecimento construído a partir das vivências cotidianas e dos alunos (KUTZMY; JESUS; BYCZKOVSKI, 2015, p. 4821).

Entretanto, o que se observa ao longo da formação acadêmica e até mesmo durante a atuação docente é que há certa separação entre essas duas dimensões, como destaca Monteiro (2016) comumente é constatado pelos trabalhos científicos o desejo de superar essa dicotomia, buscando meios para proporcionar e relação entre estas duas dimensões na formação de professores.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, fatores atrelados às transformações sociais culminam em educador como uma ação mais reflexiva e crítica, em que a autoavaliação precisa se fazer constante. Principalmente, pelo fato de que a prática pedagógica está atrelada a um contexto em constante que mutável com o passar dos tempos, o que exige uma nova forma de pensar sua prática em sala de aula, na qual o docente construa o sentimento de pertença, inclusive no repensar seu real papel na sociedade, visando o contexto em que atua.

Assim, com os presentes escritos, pôde-se discorrer sobre a ação docente, considerando sua importância para a formação de novos conhecimentos. Diante disso, espera-se, com este estudo bibliográfico, levar a discussão da formação docente para esferas acadêmicas mais elevadas, possibilitando aprimoramentos nos processos formativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, L., & CARVALHO, J.R. **Análise do jogo induzido pelo mecanismo Sisu de alocação de estudantes em universidades**. In: Encontro Nacional de Economia, p .9-12, 2014. Natal-RN. Recuperado de <https://ideas.repec.org/p/anp/en2014/125.html>.

BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, Vol. 36, Núm. 131, p.361-390, 2015. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>.

BERBEL, N. A. N. **Didática e práxis**. Anais... I Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD - Docência na Educação Superior: Caminhos para uma práxis transformadora. Universidade Estadual de Londrina, 10 a 12 de setembro, Londrina, PR, Brasil. 2013. Recuperado de <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/DIDATICA%20E%20PRAXIS.pdf>

BORGES, R.S. **Políticas públicas de acesso à educação superior: o sistema de seleção unificada na Universidade Federal de Uberlândia (2010-2019)**



(Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. 2020. Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29283>. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.219>

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, Vol. 22, Núm. 83, p. 263-294, 2014. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a02v22n83.pdf>.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro**: Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Diário Oficial da União, Brasília. 2010. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2010-pdf/2704-sisupportarianormativa2>.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 8 ed. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 45p, 2013.

BRASIL. **Censo da educação superior 2018: Notas estatísticas**. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf.

DUTRA, E. F. **Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura**. Anais... VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, SC, p. 1-12, 2009.

FALCO, A. M. C. **O processo de formação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares: em questão a Pedagogia Hospitalar** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2010.

FORTES, M. A. S., ARAÚJO, O. H. A., ARAÚJO, M. E. A., & RIBEIRO, L. T. F. Planejamento na prática dos *professores*: entre a formação e as experiências vividas. **Rev. Int. de Form. Professores**, Itapetininga, Vol. 3, Núm. 2, p. 315-324, 2018.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, Vol. 97, Núm. 247, p. 534-551, 2016. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>.



HARARI, Y. N. **21 Lições Para o Século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KUTZMY, A. M., JESUS, L. L.; BYCZKOVSKI, F. **Formação docente**: uma análise sobre a teoria e a prática no curso de licenciatura em geografia. Anais... IX EDUCERE - Congresso Nacional de Educação. III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetivas e Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 26 a 29 de outubro. 2015. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17513_8475.pdf

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LI, D.L. **O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil** (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. 2016. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-23112016-094256/publico/CorrigidaDenise.pdf>.

LIMA, M. C., LANGRAFE, T. F., TORINI, D. M.; CECCONELLO, A. R. Transformação Pedagógica e (Auto) Formação Docente. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Vol. 21, Núm. 1 p. 214–243, 2020. DOI 10.13058/raep.2020.v21n1.1739.

LUZ, J.N.N., & VELOSO, T.C.M.A. Sistema de seleção unificada (Sisu): refletindo sobre o processo de seleção. **Educação e Fronteiras**, Vol. 4, Núm. 10, p.68-83, 2014. Recuperado de <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3649>.

MACHADO, C. R. **Desenvolvimento profissional de egressos da pedagogia do CECITEC: caminhos da profissão** (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, CE, Brasil. 2013.

MARTINS, N., MORAES, D. A. F.; SANTOS, A. R. J. **Concepção docente: a prática pedagógica em questão**. Anais...III Jornada de Didáticas: Desafios para a docência. II Seminário de Pesquisa do CEMAD. 29 a 31 de julho de 2014. Londrina, Paraná, Pr, Brasil. Recuperado de <http://www.uel.br/eventos/jornada-didatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/CONCEPCAO%20DOCENTE%20A%20PRACTICA%20PEDAGOGICA%20EM%20QUESTAO.pdf>.

NASCIMENTO, A. S., FERNANDES, F. T., FERREIRA, M. J., PAIVA, R. A., LISBOA, R. R., MACIEL, R. S.; MUNERON, S. L. Atuação do pedagogo em espaços



não escolares: desafios e possibilidades. **Pedagogia em Ação**, Vol. 2, Núm. 1, p. 1-103, 2010.

NEVES, C. E. B., & MARTINS, C. B. **Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente**. In: Dwyer, T.; Weller, E. L. Z. W.; Shuguang, J.; Kaiyuan, G. Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira. p.95-124, 2016. Recuperado de https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28162.

NOGUEIRA, C.M.M., NONATO, B.F., RIBEIRO, G.M.; FLONTINO, S.R.D. Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, *Belo Horizonte*. Vol. 33. Num. 02. p. 61-90, 2017. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100116&script=sci_abstract&tlng=pt. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4698161036>.

PACHECO, W. R. S., BARBOSA, J. P. S.; FERNANDES, D. G. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, *Cajazeiras*, Núm. 2, suplementar, p. 332- 340, 2017.

PAULA, E. M. A. T.; MACHADO, E. R. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. **Educar**, *Curitiba*, Núm. 35, p. 223-236, 2009. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a17.pdf>.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: Pimenta, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2009.

RABELO, F. S. **Educação não escolar e saberes docentes na formação do pedagogo: análise de uma experiência no espaço hospitalar** (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza. 2014.

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Saberes docentes e disciplinas escolares na formação de professores em Ciências e Biologia**. In: SELLES, S. E. et al. (Orgs.). Ensino de Biologia: histórias, saberes e práticas formativas. Uberlândia: EdUFU, 2009. p. 49-69, 2009.

SILVA, R. M. S., AMAURO., N. Q., SOUZA, P. V. T.; FILHO, G. R. Democratização do ensino superior: no contexto da educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Vol.12, Núm.1, p.294-312, 2017. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8256>. DOI <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8256>.



SOBRINHO, J. D. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP**, Vol. 15, Núm. 1, p. 195-224, 2010. <https://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>.

SOUSA, L. A. R., PINHEIRO, A. Z.; ARAÚJO, D. C. Relação teoria e prática: Docência e Prática pedagógica. **Rev. Conexão Eletrônica**, Três Lagoas, MS, Vol. 15, Núm. 1, p. 1504-1509, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 1ª ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, Brasil. 2007.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, Vol. 4, Núm.1, p. 91-105, 2013.

VIANA, G. M., MUNFORD, D., FERREIRA, M. S.; MORO, L. Relações entre teoria e prática na formação de professores: Investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um Curso nas ciências biológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Vol. 28, Núm. 04, p. 17-49, 2012. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n4/02.pdf>.