

**Revista Internacional de  
Formação de Professores  
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288  
v. 1, n.3, 2016**

**A INCORPORAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES<sup>1</sup>**

Hildizina Norberto Dias

UP/Maputo

Marli André

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/SP

Artigo publicado na Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP – ISSN 1984-5332 – Vol. 1, n. 1, p.141-161, Maio/2009

<sup>1</sup> A pesquisa foi financiada pela Universidade Pedagógica de Moçambique. O texto é baseado no relatório de pós-doutorado realizado no Programa de Psicologia da Educação da PUC SP, sob supervisão de Marli André

**A INCORPORAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES****Resumo**

O presente trabalho tem o objectivo de reflectir sobre a incorporação dos saberes docentes na formação de professores. As reflexões apresentadas resultam de uma pesquisa realizada sobre a relação entre os saberes docentes e a formação de professores na diversidade cultural. A pesquisa foi efectuada numa Escola Primária da Cidade de Maputo, Moçambique. Os resultados da pesquisa indicam que os saberes docentes podem ser sistematizados e devidamente incorporados nos cursos de formação de professores. A incorporação dos saberes docentes nos cursos de formação de professores permite efectuar uma melhor articulação entre a teoria e a prática.

## Introdução

Os currículos de formação de professores guiaram-se durante muito tempo por um interesse técnico em que se privilegiava um conhecimento fortemente marcado pelo paradigma positivista, no qual o professor devia resolver os problemas da prática por meio da aplicação de teorias e de técnicas científicas. A componente prática dos cursos era relegada para segundo plano e colocada normalmente no fim do curso.

Não era dada atenção especial a formação de professores para a prática de ensino concreta e real nas escolas. Apesar de vários autores terem chamado a atenção para a importância da componente prática da formação inicial dos professores e para a incorporação dos saberes docentes na formação de professores, a componente prática nunca teve um significado relevante nessa formação. Isso deriva do facto de alguns

autores defenderem que a Prática Pedagógica e os saberes dos docentes não são a componente mais importante na formação de professores e de ela apenas contribuir para formar professores conservadores que se limitam a imitar modelos fornecidos por outros professores mais experientes.

Para além disso, existem autores que argumentam que a função da Universidade não é profissionalizar, mas somente fornecer aos estudantes instrumentos teóricos e conceptuais que serão mais tarde aplicados nos seus locais de trabalho. Vários autores defendem que as três funções de uma Universidade são o ensino, a pesquisa e a extensão não cabendo nela o exercício da prática e a profissionalização dos graduados. Até ao momento, a maior parte das Universidades permaneceram arraigadas a um modelo clássico assente num paradigma racionalista cartesiano.

### 1. Saberes docentes e formação de professores

Os principais problemas relacionados com a fragilidade da formação prática dos cursos de formação de professores não se relacionam apenas com a fragmentação a que está sujeito o conhecimento, mas situam-se, fundamentalmente, na dicotomia que existe na formação de professores entre a teoria e a prática.

De acordo com Tardif (2004, p.270), os cursos de formação de professores são normalmente programados de acordo com um modelo “aplicacionista”, no qual os estudantes têm, numa primeira fase, as disciplinas e só depois é que têm um estágio para “aplicarem” os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas. No modelo aplicacionista há separação entre a pesquisa, a formação e a prática. Os pesquisadores produzem conhecimento que é transmitido nos cursos de formação de professores e, por sua vez, os formadores transmitem-nos aos estudantes para que estes no futuro apliquem tais conhecimentos na prática. Para o mesmo autor, o modelo aplicacionista tem dois problemas principais: é idealizado segundo uma lógica disciplinar em que não há relação entre as

disciplinas e em que “aprender” é conhecer e não é “fazer”; o outro problema é que o modelo aplicacionista considera que os alunos são espíritos virgens e não se tem em consideração as suas crenças e representações anteriores.

Com a evolução constante da Ciência e da Técnica, a sociedade e o mercado de trabalho exigem que as Instituições de Formação de Professores (IFP) tenham também a tarefa de proporcionar ao estudante uma formação profissionalizante. Um dos maiores desafios enfrentados, na actualidade, pelas IFP's é fornecer uma formação profissionalizante que permita a articulação imprescindível entre o "saber" e o "saber fazer". A relação entre "saber fazer" e "saber fazer bem" implica necessariamente o aparecimento de uma epistemologia da prática que, como diz Alarcão (1996, p.11), baseando-se em Schon (1983), *"tenha como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes a prática dos bons profissionais"*.

O mais importante neste momento é procurar uma forma de conceber a formação de professores que seja holística e sistêmica e que permita ao estudante (futuro professor) apreender a totalidade e a complexidade dos fenómenos educacionais relacionados com o ensino de uma certa disciplina e que tal compreensão conduza o estudante ao desenvolvimento de competências que são usadas pelos “bons” professores.

Conforme Tardif (2004, p.240), o estudo dos saberes docentes produz mudanças nas concepções e nas práticas na formação de profes sores. A primeira mudança é o reconhecimento que os professores são *“ sujeitos de conhecimento”* e que *“ deveriam ter o direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional”*. Em segundo lugar, é que a formação de professores deveria basear-se nos saberes que são, quotidianamente, usados pelos professores no exercício profissional. Segundo o mesmo autor, muitas teorias foram concebidas e não têm relação e/ou aplicação para as situações educacionais concretas. Em terceiro lugar, Tardif (op cit) considera que os cursos de formação de professores funcionam em torno de lógicas disciplinares em que as várias disciplinas aparecem separadas e fragment adas, constituindo *“unidades autônomas fechadas sobre si mesmas”*.

De forma concreta, Tardif (2004, p. 274-276) considera que a formação de professores deve introduzir quatro mudanças fundamentais:

- 1) os pesquisadores universitários devem começar a trabalhar nas escolas e a realizar pesquisas em colaboração com os professores de forma a construírem um repertório de saberes;
- 2) é necessário criar dispositivos de formação, de acção e de pesquisa que sejam úteis para os professores;
- 3) é preciso quebrar a lógica disciplinar nos cursos de formação de professores de forma a que seja possível impedir a fragmentação dos saberes e a criação de equipas de formação pluricategoriais;

- 4) os professores universitários devem começar a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre as suas próprias práticas.

Borges (2004) reafirma as proposições de Tardif e comenta que a relação entre os saberes docentes e a formação de professores ganha força devido à orientação profissionalizante que passa a dominar a formação de professores na década de 90. Tal orientação profissionalizante critica os modelos de formação de professores prevaletentes, destacando os factos de haver distanciamento entre a formação de professores e a realidade educacional; os professores queixam-se amiúde de que o que aprenderam na sua formação inicial serviu pouco para resolver os problemas que enfrentam no quotidiano das escolas onde trabalham. Tal declaração serve, de acordo com a mesma autora para reforçar o mito de que os professores “*aprendem a ensinar com a prática, pela experiência do ofício*”(p 33).

Consideramos que a componente de formação de professores onde há maior possibilidade de integração e uso dos saberes docentes é a pedagógica. Tal componente integra habitualmente as disciplinas da Pedagogia, Didáctica, Psicologia e as actividades de Estágio e Prática Pedagógica. Vejamos a influência que os estudos sobre os saberes docentes podem ter para a ressignificação da área da Didáctica.

## 2. Incorporação dos saberes docentes na Didáctica

A Didáctica pode ser definida como sendo uma área da Pedagogia que tem como objecto de estudo o processo de ensino/aprendizagem. Durante muito tempo, o objecto de estudo da Didáctica circunscrevia-se ao ensino<sup>2</sup> e ela era definida como sendo “*a ciência e a arte do ensino*” (Haydt-2002, p.13). A Didáctica era assim definida pois havia primazia no trabalho do professor. Foi a partir da importância, que ganhou a aprendizagem do aluno, que a Didáctica passou a preocupar-se com o processo dinâmico e interactivo de ensinar e aprender que acontece entre o professor e o aluno (Haydt, 2002).

Enquanto alguns autores como, por exemplo, Nérici (1991) afirmam que a Didáctica tem como seu objecto de estudo certos elementos didácticos (aluno, objectivos, professor, conteúdo, técnicas de ensino e o meio geográfico, económico, cultural e social); outros, como Candau (1988) apontam três dimensões de estudo, respectivamente, a técnica, a humana e a sócio-política.

---

<sup>2</sup> De acordo com Libâneo (1994, p.23) o ensino “*corresponde a acções, meios e condições para realização da instrução*”; por sua vez a instrução, para o mesmo autor, refere-se “*à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados*”.

A Didáctica tem uma importância fundamental na formação do professor pois é a disciplina que vai mostrar ao futuro professor, como é que ele deve transformar os objectivos educacionais, definidos pelas instâncias superiores da Educação, em conteúdos. Vai também fornecer os métodos e as estratégias que deverão ser usados para que o aluno aprenda os conteúdos dos programas. A Didáctica também dá indicações sobre os materiais didácticos mais adequados para o ensino e aprendizagem das matérias e sistematiza as formas mais efetivas de avaliar a aprendizagem do aluno.

As inovações nas práticas pedagógicas, na formação de professores e na investigação provocaram na década de 90 um movimento de “ressignificação” da Didáctica. De acordo com Pimenta (1997, p: 20-21), a resignificação da Didáctica decorreu (i) “do maior investimento na qualificação dos docentes, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço (...); (ii) dos novos desafios do ensino em contextos inter/multiculturais; (iii) “da investigação sobre o ensino enquanto prática social viva; nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorrem”; (iv) do desenvolvimento de pesquisas qualitativas em educação.

Para Oliveira (2000, p.153), a Didáctica hoje tende a evoluir de uma Tecnologia do Ensino com base na Teoria Psicológica, para a Didáctica como Teoria Pedagógica. Para a autora a Didáctica busca, hoje em dia, “um fazer científico-tecnológico sobre o fenómeno do ensino, com base na visão dialéctica-materialista desse fenómeno, enquanto uma prática social pedagógica”

O elemento mais importante da resignificação da Didáctica, com implicações directas para a formação dos professores, conforme Pimenta (2000, p. 21), tem a ver com a construção da teoria didáctica partindo da prática e considerando os contextos sócio-teóricos/históricos em que tal prática ocorre. Para a mesma autora, a importância da prática pedagógica para resignificar a Didáctica advém dos resultados das pesquisas qualitativas (2000, p.22) e da pesquisa sobre “o professor reflexivo” desenvolvida com base nas abordagens de Schön (1983), Zeichner (1988) e Elliot (1993).

Segundo Pimenta (2000, p.23), o movimento de “ressignificação” da Didáctica, tendo a prática como elemento principal para tal movimento, implicou também uma resignificação epistemológica da Pedagogia e de outras ciências da educação que se relacionam com a Didáctica. Para a mesma autora, o grande desafio da Didáctica é constituir o seu objecto de estudo a partir do ensino “tomado como prática social.

O estudo dos saberes docentes é importante para a Didáctica Curricular, na medida em que qualquer reforma curricular sobre a formação de professores terá de ter em conta os conhecimentos, competências, habilidades e destrezas que o professor deve possuir para exercer a sua profissão. Existe consenso que na sua prática quotidiana, os professores produzem certos saberes que derivam da sua experiência de vida e de trabalho em relação com os seus colegas de profissão.

O movimento de resignificação da Didáctica coloca a figura do professor como elemento fundamental. Tal facto significa considerar o professor como um intelectual reflexivo, que reflecte

na acção e sobre a acção que ele realiza (paradigma de Schön - 1983). Ao colocar a figura do professor como o elemento fundamental emerge, necessariamente, a reflexão sobre os saberes e as experiências docentes.

Apesar de reconhecermos que a Didáctica avançou em vários aspectos, sabemos que ainda existem muitos outros que deveriam estar contemplados no programa de Didáctica Geral e das Didácticas Específicas. Das reflexões que viemos efectuando ao nível da área da Didáctica identificamos cinco grandes lacunas na mesma área:

- 1) Construção do saber didáctico a partir da **prática de ensino quotidiana** dos professores nas escolas primárias e secundárias;
- 2) Adopção de uma **perspectiva orientada para o ensino na diversidade**;
- 3) Articulação mais adequada entre a componente teórico-reflexiva e a componente técnico-prática, de carácter instrumental;
- 4) Direcção da Didáctica no sentido de se articular melhor com as outras áreas de conhecimento, adoptando, para além das perspectivas
  - i. multidimensional e multidisciplinar que lhe são características, uma
  - ii. **perspectiva inter e transdisciplinar**;
- 5) Incorporação de novos temas como inteligências múltiplas, uso de novas tecnologias de comunicação e informação.

Apesar das modificações introduzidas, e com base na nossa experiência como professoras de Didáctica e das leituras que efectuamos, podemos afirmar que a Didáctica é leccionada numa perspectiva demasiado teórica. Apesar de usarmos, como uma das fontes de conhecimento, as experiências dos estudantes, tais experiências assumem um carácter ilustrativo. Ainda não somos capazes de teorizar os conhecimentos do senso comum e de incorporá-los nos conteúdos leccionados.

Temos muitas dificuldades de constituir o objecto de estudo da Didáctica partindo da prática de ensino real na sala de aulas. Não estamos sequer a realizar estudos etnográficos da prática escolar que permitam colher novos subsídios que venham enriquecer e inovar a teoria didáctica, de forma a elevar tanto a qualidade de formação de professores, bem como a própria prática de ensino nas escolas.

Sentimos que parece existir dissonância entre as teorias e os preceitos que constituem o conhecimento didáctico leccionado na Universidade e nas Instituições de Formação de Professores e os saberes docentes que são, quotidianamente, construídos pelos professores nas Escolas.

Tal dissonância pode ser causada, tal como diz Francisco (2006, p. 39), pelo facto de a Pedagogia se ter centrado em referenciais da ciência clássica fundada num modelo positivista que

estuda “os fenómenos através de relações de causalidade, priorizando análises meramente quantitativas e com isso desfigurando a complexidade da prática educativa”.

A Didática ainda não se tornou capaz de usar os saberes docentes construídos na prática de ensino dos professores nas escolas. Colocamos como princípio fundamental da Didática a ligação entre a teoria e a prática, mas tal afirmação ainda se situa no plano discursivo das intencionalidades. Ainda não fomos capazes sequer de identificar as inadequações entre as teorias ensinadas na Universidade e as práticas de ensino nas escolas. Muitas vezes, questionamos a pertinência de certas teorias didáticas ou de certas práticas de ensino, mas ainda não as confrontamos para podermos confirmar as possíveis inadequações.

As dificuldades que enfrentamos de usar os saberes da prática de ensino são de natureza epistemológica e metodológica. Como constituir uma epistemologia da prática? Como organizar os conhecimentos didáticos, a serem leccionados nos cursos de formação de professores, a partir de teorizações dos saberes didáticos dos professores? Que metodologias devem ser usadas para investigar os saberes da prática de ensino, apreendendo os significados reais que lhes são inerentes e compreendendo os contextos em que eles são criados? Como usar os saberes da prática sem sermos “praticistas”, articulando a teoria com a prática de ensino de forma a que as duas “andem de mãos dadas”, diminuindo a distância entre o que recomendamos que seja feito e o que realmente está a ser feito?

A Didática que leccionamos continua a adoptar uma perspectiva universal, homogênea e monocultural, prescrevendo métodos, técnicas e estratégias para situações homogêneas e ideais. Toda a dimensão técnica é leccionada supondo a existência de uma escola ideal com turmas pequenas, com condições materiais ideais. Falamos do aluno da Escola Fundamental e Média de forma abstracta.

Muitas vezes limitamo-nos a leccionar abordagens, modelos, teorias, métodos, oriundos de situações monoculturais, diferentes da nossa realidade, sem explicar muito bem ao estudante como poderá utilizar essas teorias. Com isto não queremos, de forma alguma, dizer que pretendemos deixar de lado o conhecimento universal já sistematizado na área da Didática, mas pretendemos trazer a nós a modesta contribuição para melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem em situações de diversidade cultural e linguística.

Por exemplo, a situação educacional moçambicana no ensino público é complexa. Existem escolas primárias públicas em que as turmas chegam a ter 80 alunos; em muitas escolas as crianças ainda se sentam no chão, debaixo das árvores, não possuem livros, nem material didático suficiente.

Os perfis linguísticos<sup>3</sup> dos alunos são diversos e heterogêneos e os programas e os manuais escolares não têm em consideração tais perfis diversificados. É urgente que tenhamos em conta a dimensão cultural do ensino de uma língua. Num país multilinguístico e multicultural como é o nosso não faz sentido que a Didáctica se mantenha numa perspectiva homogênea e monocultural e que “*fechemos os olhos*” à heterogeneidade e diversidade linguístico-cultural.

Para estudarmos as formas de incorporação dos saberes docentes nos cursos de formação de professores, efectuamos um estudo de caso numa Escola Primária em Maputo, Moçambique. A pesquisa referida (Dias, 2007) visava reflectir sobre a incorporação dos saberes docentes na formação de professores em contextos de diversidade cultural. Nesta escola observamos as salas de aula de 5 professores. Usamos como técnicas de recolha de dados a observação participante, a entrevista, conversas e análise documental.

Os resultados do estudo de caso mostraram que os professores desenvolvem certos saberes para melhor se adaptarem às suas condições de trabalho. Vimos que para além dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os professores desenvolvem uma série de saberes práticos, derivados da sua experiência que se situam ao nível do “saber fazer” e “saber ser”.

Notamos que os saberes da experiência derivam de uma reflexão sobre a prática de ensino, na qual o professor reflecte sobre a adequabilidade dos conteúdos, dos métodos e estratégias e dos meios usados. É a partir dessa reflexão que o professor vai planejar procedimentos didácticos e vai avaliar os efeitos das experiências que vai fazendo quotidianamente.

Verificamos que as condições de trabalho precárias, as contradições enfrentadas, as zonas de desorganização deixadas pela planificação central, impulsionam e mobilizam as emoções, os desejos e a vontade do professor de modificar a realidade precária em que ele trabalha, respondendo assim às necessidades que tem.

Os saberes docentes são fruto da reflexão crítica que os professores fazem da realidade educacional. Numa situação de diversidade, o professor deve prestar atenção particular aos saberes relacionais, comunicacionais e ao “saber ser e estar”. Concluímos que para leccionar na diversidade cultural, o professor deve saber:

- 1) trabalhar na incerteza e na complexidade;
- 2) ser afectivo, mobilizando carinho, atenção, cuidado, diminuindo a tensão e promovendo o relaxamento;

---

<sup>3</sup> Há alunos monolíngues, filhos de pais monolíngues e outros de pais bilingues; há crianças que chegam à escola falando apenas a língua bantu; há bilingues em vários graus de conhecimento da língua portuguesa.

- 3) respeitar e considerar as diferenças entre os alunos, acompanhando o processo de formação de identidades culturais híbridas;
- 4) seleccionar formas de comunicação e interacção durante as aulas que sejam eficazes para o ensino e a aprendizagem.

O estudo de caso permitiu identificar os saberes docentes em situações de diversidade cultural e de forma a incorporar tais saberes na formação de professores devemos, em primeiro lugar, sistematizá-los e, em segundo lugar, incluí-los nas disciplinas que tratam das questões acima referidas.

Podemos tomar como exemplo a prática do silêncio na sala de aula. Com o estudo efectuado verificamos que existe um processo de ensino para que as crianças fiquem em silêncio. O professor treina a disciplina corporal por meio de recomendações diárias sobre a postura do corpo; ensina as crianças a controlar os movimentos do corpo, ensina a disciplinar a fala, a relaxar, a diminuir a tensão emocional. A educação para o silêncio é feita de forma gradual e sistemática. Consideramos que este conhecimento sobre a prática do silêncio pode ser perfeitamente integrado na formação de professores, tanto nas disciplinas da componente psicopedagógica, como nas disciplinas específicas.

Ao nível da Didáctica e da Pedagogia, o silêncio pode ser tratado no tema sobre a relação pedagógica. São várias as áreas específicas que podem estudar o silêncio na sala de aulas. A integração de tal conteúdo será muito importante porque vai ao encontro da prática docente nas escolas moçambicanas.

Não queremos dizer que devemos transportar directamente o que os professores estão a fazer para as várias disciplinas, mas devíamos fazer uma verdadeira articulação entre a prática e a teoria, i.e., já sabemos como decorrem as aulas, então iríamos explorar no âmbito teórico o que há, por exemplo, sobre o silêncio, a afectividade, o respeito, a formação de identidades, o processo de aculturação, etc.. Seria muito útil analisar de forma mais profunda o que realmente o aluno – futuro professor - precisa para poder dar aulas em ambientes diversificados.

Haveria ganhos tanto ao nível teórico, como também ao nível prático. Ao nível teórico, profundaríamos assuntos que neste momento não estão a merecer a devida atenção como, por exemplo, a interacção silenciosa, a comunicação na aula por formas não-verbais, a afectividade, o desenvolvimento da criatividade, o tema da complexidade, da incerteza, a formação ao longo da vida, etc.. Nas várias disciplinas podíamos focalizar melhor os assuntos que são mais importantes para a prática. Do lado prático também teríamos ganhos porque o aprofundamento teórico traria resultados positivos para a prática de ensino. Por exemplo, em relação à educação para o silêncio, existem

conhecimentos sistematizados sobre técnicas de relaxamento, mas observamos que os professores apenas mandam dormir, cantar e brincar. Seria importante levar para a escola outras técnicas já estudadas ao nível teórico, como o controle da respiração, exercícios sistematizados para aliviar as tensões, para aumentar a atenção, a concentração, etc..

O estudo dos saberes docentes é muito importante porque podemos identificar formas de trabalho no cotidiano escolar e transformá-las em conhecimentos que possam ser incorporados nos cursos de formação de professores.

A conclusão a que chegamos com a pesquisa é que os saberes da experiência docente podem ser sistematizados e incorporados nos cursos de formação de professores. Partindo dos saberes docentes pode-se efectuar uma melhor articulação entre a teoria e a prática, porque saberemos como é que os professores estão a trabalhar e o que é necessário tomar, prioritariamente, como objecto de estudo ao nível teórico. Estaremos assim a contribuir para formar professores melhor preparados para a prática, pois a observação da prática não será vazia e não se discutirá apenas o que vemos no quotidiano, mas teremos de fazer um movimento necessário de verificar o que existe ao nível teórico de forma a compreender e enriquecer a prática observada com os conhecimentos que já foram e estão a ser construídos teoricamente.

A incorporação dos saberes docentes nos cursos de formação de professores, deve ser acompanhado de mudanças na Didáctica em acção nestas instituições. Muitas vezes mudamos os currículos, retiramos e acrescentamos disciplinas, mas mudamos muito pouco as nossas práticas de formação. Falamos e escrevemos sobre mudanças educacionais para as escolas primárias e secundárias, mas esquecemo-nos de olhar para nós próprios. Continuamos a ter a mesma prática repetitiva que tínhamos há anos. Mudamos muito pouco. E a consequência disso é que os nossos estudantes irão, provavelmente, reproduzir os modelos que estão a receber na IFP.

Continuaremos a falar sobre novos enfoques didácticos, sobre a criação de uma Didáctica Interdisciplinar, uma Didáctica Fundamental, Multicultural, etc. mas nada disto terá efeitos se as modificações não forem por nós operadas. Podemos introduzir conteúdos novos na Didáctica sobre o respeito ao outro, a consideração das diferenças e sobre estratégias teóricas para diversificar o ensino, mas se continuarmos a não introduzir tais mudanças nos cursos de formação de professores e se não formos para a escola, nada terá efeito. Continuaremos a fazer pesquisa, dissertações e teses para obtermos títulos e prestígio académico, mas o nosso discurso continuará a ser um discurso de lamentação que introduz mudanças pequenas e às vezes irrelevantes, pois as nossas palavras caem no vazio. A nossa prática não está a corresponder às reflexões e às teorias que propomos.

Consideramos que é urgente que as Instituições de Formação Professores modifiquem a sua prática quotidiana, que ensinem conhecimentos disciplinares e curriculares de forma rigorosa e com qualidade e que desenvolvam, em simultâneo, atitudes e valores referentes ao respeito ao outro, ao

cuidado, ao afecto na própria instituição para que os futuros professores vivenciem tudo isso durante a sua formação. O futuro professor deve vivenciar e experimentar aprender numa situação em cuja prática quotidiana estejam presentes os elementos mínimos necessários para um ensino que valorize e articule convenientemente os conhecimentos, as destrezas e as atitudes a serem desenvolvidas nas dimensões cognitiva, afectiva e psicomotora.

O estudo dos saberes docentes enriquece a teoria e melhora a formação de professores, pois possibilita uma melhor articulação entre a teoria e a prática. Ao estudarmos os saberes docentes temos também uma melhor percepção sobre o que define a profissionalidade docente, i.e., sobre os conhecimentos, comportamentos, destrezas, atitudes e valores que definem a especificidade de ser professor<sup>4</sup>. Consideramos que os currículos de formação de professores deveriam ser construídos com base na profissionalidade docente.

A construção dos currículos com base na profissionalidade docente significa que os cursos de formação de professores devem ter disciplinas que forneçam conhecimentos específicos sobre a área de ensino, bem como é necessário que os cursos de formação de professores incluam também o desenvolvimento de comportamentos, destrezas, atitudes e valores. Os conhecimentos específicos, ligados à área da disciplina a ser no futuro leccionada (Português, Matemática, etc.), bem como a área psicopedagógica (Psicologia, Pedagogia, etc.) e geral (língua, Informática, etc.), devem ser ensinados de forma interdisciplinar de modo a reconstruir a unidade de estudo e do ensino de uma área do conhecimento que foi fragmentada pelas várias disciplinas. É importante que saibamos também desenvolver, no futuro professor, a reflexão, a imaginação, a criatividade, o espírito ético, o sentido estético e lúdico, a iniciativa, a auto-disciplina, a organização e a dedicação para que o estudante no futuro possa, por si, procurar informações, ser autónomo e criativo. As qualidades antes mencionadas são muito importantes, pois são essenciais para a formação ao longo da vida.

## Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. “Contribuição da Didáctica para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino”. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3.ed. São Paulo, Cortez Editora, 2000, pp. 159-190.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara, Junqueira Marin, 2004.
- CANDAU, Vera. (orgs.) *Rumo a uma nova Didáctica*. 10.ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1988.

---

<sup>4</sup> Definição de profissionalidade apresentada por Gimeno Sacristán (1995:65).

- DIAS, Hildizina Norberto I.P. *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. São Paulo, PUC/SP, 2007. Relatório de pesquisa de Pós-Doutorado em Psicologia da Educação.
- FRANCISCO, Maria Amélia S. “Saberes pedagógicos e práticas docentes”. In: SILVA, Aida Maria M. et al. *Educação formal e não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. ENDIPE, Recife, 2006. pp. 27-49.
- GIMENO SACRISTÁN, José. “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”. IN: Nóvoa, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto, Porto, Editora, 1995, 61-92.
- HAYDT, Regina C.C.. *Curso de Didática Geral*. 7.ed. São Paulo, Editora Ática, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didáctica*. São Paulo, Cortez Editora, 1994.
- NÉRECI, I.G. *Introdução à Didáctica Geral*. 23.ed. Rio de Janeiro, Editora Científica, 1991.
- OLIVEIRA, Maria R.N.S. “A pesquisa em Didáctica no Brasil – da tecnologia do ensino à teoria pedagógica” In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3.ed. São Paulo, Cortez Editora, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores. Unidade teoria e prática*. 23.ed. São Paulo, Cortez Editora, 1997.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.