

DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.032-013>

Francisco Arlon de Oliveira Chaves

Licenciado em Matemática pela Fafibe. Graduado em Engenharia Civil pela Faculdade Santo Agostinho. Especialista em Docência do Ensino Superior pela UESPI. Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática e da Física. Pós-graduandos do Curso de Docência do Ensino Superior, UESPI, 2020. Mestre em Engenharia e Tecnologia de Materiais pelo IFPI. Atua como professor de Matemática no Colégio Gláucia Costa e atua Técnico em Edificações na Prefeitura Municipal de Teresina. E-mail: arlonoliv@hotmail.com

Conceição de Maria Carvalho Mendes

Doutora em Administração pela UNINTER, Mestrado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba. Professora efetiva da UESPI. E-mail: mendesconceicao628@gmail.com

Roselis Ribeiro Barbosa Machado

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Docente do Centro de Ciências da Natureza (CCN), Coordenação de Biologia, Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina-PI, Brasil

E-mail: roselisribeiro@ccn.uespi.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1591841491435148>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4757-1834>

Alexandra Ribeiro Barbosa

Gestora Ambiental (IFPI), Especialista em Ciências Ambientais e Saúde (FAEME), Mestranda em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina-PI, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5862887086913588>

RESUMO

Este artigo acadêmico tem como objetivo examinar o crescimento profissional do professor na educação superior por meio do entendimento das experiências práticas, essenciais para a formação do educador. Assim, busca-se refletir sobre as perspectivas de autores que abordam essas vivências no contexto universitário e no cotidiano, tanto dentro quanto fora da sala de aula, no ensino superior, na construção do conhecimento dos docentes e estudantes. O foco está em identificar as principais competências adquiridas na formação do professor; analisar as características remanescentes de cada uma, suas contribuições para o desenvolvimento de habilidades e competências, além de explorar os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a relação entre teoria e prática na abordagem dos temas do ensino. A pesquisa será primariamente bibliográfica, com foco nos estudos teóricos relacionados ao tema. Através dessas fontes, serão analisados os papéis dos saberes práticos na formação do professor. Para embasar a

análise, referenciar-se-á autores como Monteiro (2007), Pimenta (2002), Tardif (2012), entre outros. Além disso, busca-se definir os principais conhecimentos oferecidos, que possibilitam uma conexão significativa com o contexto social, as comunidades, suas culturas e valores, exercitando também nossa responsabilidade política na tomada de decisões e influenciando efetivamente nossas ações enquanto profissionais capazes de moldar opiniões e mentalidades.

Palavras-chave: Saberes práticos; Atuação docente; Educação superior.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que os professores de diversas áreas, vivem em constante busca de uma prática pedagógica que viabilize seus conhecimentos ao longo da sua formação, os quais renascem da vontade de enfrentar as problemáticas existentes no seu dia-a-dia, principalmente em seu ambiente de trabalho.

A elaboração deste constituirá inicialmente por estudos feitos em aportes teóricos que referenciam a temática já mencionada, tais como Monteiro (2007), Pimenta (2002), Tardif (2012), entre outros.

Quanto à sua finalidade, enfatizamos a importância da experiência vivida dentro e fora da sala de aula como uma referência para o ensino, com as quais pretende-se apontar diante dos saberes adquiridos, vantagens significativas para nossa prática docente dentro dessa área, observando em quais contextos observou-se maiores dificuldades, quais os principais pressupostos teórico-metodológicos operacionalizados, bem como entendermos a importância dada aos conhecimentos adquiridos nessa relação, para uma boa postura discursiva diante das temáticas oferecidas pelo ensino, na sua integração com o mundo e com as pessoas às quais nele estão inseridas.

Serão feitos também neste artigo estudos dentro de um novo paradigma, que mostre as vantagens adquiridas através de uma trajetória experiencial, na reintegração das contribuições oferecidas por nossa formação, diante das mudanças evidenciadas no tempo e no espaço. Além de percebê-las e procurar entendê-las nossa relação estabelecida entre a teoria e a prática, projetando-se assim, significativos instrumentos em nossa formação, no intuito de serem aplicados em nossa vida cotidiana e profissional.

Nessa pesquisa serão analisadas as concepções oferecidas pelos autores que fazem referência a importância que os saberes experienciais exercem em nossa vida pessoal e profissional, sendo apontados aqui como importantes instrumentos de reintegração da vivência e da experiência no meio sócio-educacional, onde através destes possamos contribuir para uma melhor reflexão acerca da formação que contempla, especialmente no que se refere ao ensino, contudo nas atribuições que lhe confere.

Quanto à organização deste artigo científico será contemplado com uma contextualização composta por: os saberes construídos durante o processo de formação; os principais pressupostos teórico-metodológicos aplicados na interação entre a teoria e a prática direcionados as temáticas discutidas no

ensino ; a importância dos saberes experienciais para a formação do professor ; Os subsídios oferecidos pelos mesmos para a construção das habilidades e competências do professor .

2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO

Na verdade, sabe-se que não existem receitas prontas e que muitas vezes são realizadas formações profissionais distantes da realidade na área que estamos inseridos, e muitas vezes as soluções vão surgindo por intermédio das diferentes experiências regadas pelas necessidades emergentes, quando dialeticamente, sob a reflexão e a análise avaliativa do fazer pedagógico, permitindo-nos chegar aos resultados esperados.

Nesse contexto o autor descreve um quadro geral das normatizações sobre o ensino a partir de 1930, adotando a data como divisor de águas na educação brasileira, enfocando em alguns momentos as relações entre as conjunturas e as características assumidas pelas normatizações.

A educação, enquanto prática pedagógica, o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam. Nesse sentido, a sociedade espera que a educação seja capaz de desenvolver uma formação compatível e comprometida com a organização e com o desenvolvimento dos propósitos do desenho social (Pimenta, 2002, p. 47).

Na verdade, permeiam uma extensa temática, com isso precisa ser estudada em seus pressupostos teórico-metodológicos atendendo às suas reais necessidades, contemplando assim à realidade vigente, na qual está inserida no âmbito do ensino superior.

Nesse ínterim pode-se deduzir que as pesquisas sobre educação contribuem para o processo de questionamento e reflexão já estabelecido em que se relacionam a teoria com a prática no desafio de compreender os saberes oferecidos.

Contudo, com essa temática procura-se definir os saberes oferecidos por intermédio dos quais possamos então sermos capazes de construir nossa relação com o meio social, com as pessoas que nela vivem, com as culturas nela existentes, diante do nosso ato político da tomada de decisão e com mais precisão a sua fluência de maneira concreta em nosso ócio como profissional formador de opiniões e de mentalidades. Todavia, capazes de transformar, de uma maneira problematizadora e/ou discursiva a articulação com essas necessidades emergentes na sala de aula, levando em consideração os diferentes ambientes e/ou realidades que nela permeiam.

A formação pessoal e sócio-educacional de um profissional são processos fundamentais do ensino superior. Nesse aspecto a aquisição dos saberes proporcionados por essa construção, possibilita uma melhor compreensão e transformação da realidade, na qual está inserido.

A formação do professor e o exercício do seu ofício se situam, porém, dentro de uma lógica que, procurando medir a “qualidade” das escolas e/ou dos seus alunos, através de processos nacionais de avaliação, criou um ranking, explorado pela mídia e motivo de polêmica entre professores, técnicos de educação, estudantes e suas famílias. Ao instituir os estabelecimentos de ensino como ponto de partida das dinâmicas de concorrência e da escolha dos pais, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) estabeleceu o lado obscuro da autonomia que a escola brasileira hoje goza quanto à sua proposta pedagógica (Monteiro, Gasparello, Magalhães, 2004, p. 47).

Dessa forma a grade curricular define os conteúdos do ensino para a otimização das habilidades e competências dos professores, no entanto há uma complexidade nesse processo, exigindo do mesmo uma proximidade maior a prática experiencial numa sala de aula, a fim de que ele possa fazer um discernimento da construção dos saberes curriculares e disciplinares aliados aos experienciais, oportunizando-o um desempenho efetivo na execução do seu papel de educador, viabilizando assim condições de dar continuidade ao seu processo de formação.

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos (Tardif, 2012, p. 49).

Os nossos saberes estão presentes em toda nossa vida, mas se tornam sistematizados e de maneira observável a partir do momento que passamos a frequentar uma escola, pois neste ambiente eles se institucionalizam. O contexto escolar contribui para a significação da nossa cultura a partir dos conhecimentos que possuímos, adicionando novos conhecimentos, para que eles construam nossa concepção da realidade.

O acesso a esse ambiente contribui para nosso desenvolvimento intelectual. Qualquer informação adicionada será analisada, confrontada e modificada por nossas ideias e conhecimentos construídos. A apropriação da experiência tem uma importância significativa para qualquer profissional, inclusive para o professor, pois contribuirá para a segurança nas suas interpretações da realidade, situado no tempo e espaço.

Ao relacionarmos a seleção e a apropriação do saber enquanto ciência propriamente dita. Com isso, pode-se refletir no contexto educacional, o papel significativo que a aprendizagem desempenha na formação no ensino superior, a partir da sua própria atuação individual no meio social, em grupos de convívio, através da sua participação consciente na sociedade, compreendendo a si mesma, dos outros e de sua inserção na sociedade, participando de forma precisa na sua construção.

Se ao redor do fracasso escolar os discursos, os procedimentos satisfatórios permanecem silenciosos, o que parece nos empurrar, estrategicamente, para o deslocamento sucessivo da atenção do observável para o dizível para os modos de dizer, da desconstrução para a construção das representações existentes (Monteiro, Gasparello, Magalhães, 2004, p. 52).

No entanto, esse processo precisa da contribuição do professor como mediador desse conhecimento, pois este é um importante sujeito de integração na troca de estímulos entre o estudado e o vivido, em consonância com as outras áreas do conhecimento, de confronto de opiniões e das transformações das concepções.

Diante do método ainda hoje mais utilizado, o método transmissivo convencional, baseado na sequência exposição-estudo-exercício-prova ou exame, as diferentes correntes pedagógicas buscaram uma alternativa oferecendo soluções que de um modo ou de outro representavam modelos também estereotipados (Zabala, Arnau, 2010, p. 143).

Contudo, mesmo diante das dificuldades na escolha do método de ensino adequado, tem-se a consciência de que há a necessidade de ampliar o ensino, não abandonando totalmente o seu método convencional, mas diversificando o seu contexto procedimental, diante das escolhas e dos critérios selecionados pelos educandos, no intuito de fazer com que eles sejam sujeitos ativos capazes de identificar suas relações sociais com o grupo, questionando sua realidade, dominando as pesquisas.

Na verdade, ao se trabalhar o conhecimento, por um processo de investigação e análise, sendo então uma das funções do professor a análise do conhecimento a nível superior, tendo o poder de classificar os mesmos, colocando em evidência a subjetividade e a parcialidade.

3 A IMPORTÂNCIA DOS SABERES EXPERIENCIAIS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Com o surgimento de novas tecnologias, o crescimento gradativo das problemáticas existentes e das diversas discussões temáticas existentes no âmbito educacional e particularmente no ensino, em nosso meio no mundo atual exige-se um estudo mais aprofundado e bastante delicado sobre que medidas podem ser tomadas para entendermo-las, daí a necessidade de investirmos durante nossa formação profissional dentro do processo educacional, a fim de encontrarmos nossa própria identidade, onde na qual possamos viabilizar através desses saberes construídos, instrumentos capazes de atender às nossas reais necessidades, na qual nos encontramos.

Estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também identidade profissional. [...] a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1991, p. 70).

Com relação a esses saberes, deve partir da nossa sua experiência vivenciada durante a prática docente em sala de aula e fora desta junto a sua formação inicial, numa parceria entre o formador e o educando com o seu formador e também em parceria com o seu aluno.

Tendo o professor essas características, reconhece-se como sujeito capaz de promover mudanças, pois, além de manifestar-se contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora da escola, também trabalha para criar condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos também críticos e transformadores (Giroux, 1997, p. 111).

Com isso, vai havendo um direcionamento reivindicado pelas necessidades existentes, estabelecendo uma articulação com os saberes aos quais se pretenda formalizar, criando assim condições essenciais para a viabilização de uma prática pedagógica que promova uma maior dinamicidade do processo de ensino-aprendizagem. Brito (2006), afirma que o pensamento do professor se constrói baseado em experiências individuais, nas trocas e interações com o outro. Mas, muitas vezes esse profissional queixa-se de que a primeira formação deixa muito a desejar, pois grande parte desses cursos se prende bastante à teoria, esquecendo-se de associá-la à prática, fogem da realidade vigente e dos conflitos reais existentes, não demonstrando etimologicamente a sua concretização, a fim de que seja posta em análise e também observada a sua viabilidade.

A formação inicial é considerada pelos professores como demasiadamente teórica ou não suficientemente prática, muito afastada da realidade da sala de aula e ligada a modelos pré-estabelecidos. Os professores queixam-se que os cursos de formação não explicitam o suficiente sobre as dificuldades que seriam encontradas no cotidiano escolar [...] que não forneceram informações suficientes sobre as estratégias para lidar com o aluno e as técnicas a serem aplicadas quando os problemas reais se apresentam (Perrenoud, 1996, p. 86).

Com a formação dos conhecimentos teóricos, que seja permitido fazer uma integração com a prática, o educador possibilitará dialeticamente uma reflexão sobre a funcionalidade concreta desses conhecimentos adquiridos na sua formação, com uma proximidade maior dos saberes dinâmicos que são nela construídos, podendo então, através deste discernir quais as importantes habilidades e competências que podem estar inseridas no saber-fazer construído dentro da vivência do seu cotidiano profissional.

O professor é definido como um ator, ou seja, um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta (Ziberti; Sousa, 2007, p. 250).

Assim, com relação a esse aspecto da competência e do saber-fazer do professor, este poderá exercer um papel fundamental ao coordenar um processo de ensino aprendizagem direcionado ao seu próprio ambiente de trabalho e às características pertinentes nos diversos saberes que persistem dentro da sua formação em consonância à realidade propagada por seus alunos. Dando então, um sentido a essas considerações, Veiga (2007, p. 36) faz algumas colocações sobre essas afirmativas, contextualizando:

O professor estrutura, ao longo do processo de construção de seu percurso profissional, o espaço pedagógico que expressa o saber do seu ofício, criado no contexto de sua trajetória e que resulta de uma pluralidade de saberes: os saberes relativos às ciências da educação e das idéias pedagógicas, os saberes curriculares, relativos à seleção dos conhecimentos acadêmicos ligados ao ensino e os saberes da experiência, oriundos da sua prática profissional, construídos individualmente ou na socialização do seu trabalho.

No entanto, ele precisa dotar-se de diferentes competências que possam colaborar para uma melhor execução da sua função, não de forma mecânica e sem incutir nenhuma objetividade, mas através de pressupostos teórico-metodológicos estudados que facilite uma melhor organização de suas ações em torno de um ensino superior em que seus alunos sejam promovidos a um crescimento gradativo com relação à compreensão e a construção de argumentos que possam lhes garantir a participação na sociedade. Para isso, o professor precisa aprender a ter clareza sobre a competência adquirida durante a sua vivência e experiência docente, a qual definiu a mobilização de suas principais intenções educativas dentro das habilidades, dos conceitos e das atitudes construídas em parceria com seu ambiente externo e na sua relação com os alunos. De acordo com essas considerações firmamo-nos na seguinte citação:

A aprendizagem de uma competência está muito distante do que vem a ser uma aprendizagem mecânica e implica o maior grau de relevância e funcionalidade possível, pois para poder ser utilizada devem ter sentido tanto a própria competência quanto seus componentes procedimentais, atitudinais e conceituais (Zabala, 2010, p. 93).

Na verdade, um educador precisa ter a competência de estabelecer uma relação quanto ao seu papel de fazer o aluno refletir, assumindo uma responsabilidade em suas atitudes sensatas, além de possibilitar a transformação do seu contexto sócio-cultural e político. Com isso, permitirá no decorrer desse processo uma avaliação de sua objetividade pretendida, fazendo-o perceber a relação existente entre a sua experiência vivenciada no local de trabalho e a sua formação educacional, analisando os resultados evidenciados na mesma.

Esse dimensionamento de trabalho docente, em respeito à moral da preocupação com o bem estar dos alunos e com a ética, no compromisso com a comunidade, em parceria das problemáticas, bem como a sua competência profissional, no domínio das habilidades e técnicas. É necessário que se viabilize um desafio das mudanças de pensamentos pelos três níveis, dos quais perpassaram, tais como: o das mentalidades, das práticas e dos compromissos. De acordo com Machado (1996), o primeiro se refere à maneira de pensar, julgar e agir. O segundo está associado a como transformar vivências e experiências em objetos de análise e de reflexão. Já o terceiro, transita o discurso para a ação, articulando o real possível e o ideal, destruindo as fantasias que o cercam, o mundo dos programas, gerindo então, propostas capazes de dialogar com as práticas e as realidades emergentes, resgatando o sentido de planejar para a ação e a discussão dos instrumentos oferecidos.

Nesse processo de formação, a autonomia, a responsabilidade e a capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser discutidos na profissão docente. E que além desses valores, são propagadas outras esferas e/ou realidades que estão envolvidas nessa trajetória experiencial refletida na prática docente de professores que enfrentaram inúmeras dificuldades num período transitório entre a ditadura militar e amplitude democrática.

De acordo com Gimeno Sacristán apud Papi (2005), a educação envolve outras esferas, sejam elas de determinações políticas, econômicas e culturais e isso faz com que os professores não tenham domínio total sobre a prática, uma vez que tais setores interferem na vida profissional. Nesse envolvimento propagado entre a construção da prática e a vivência desse profissional, vai sendo influenciada a sua identidade dentro da sua formação, a qual vai se vinculando às mudanças e necessidades emergentes.

Nos estudos referenciados por Pimenta (2002), a identidade não pode ser considerada um dado imutável, nem extremo que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito enquanto transmissor do conhecimento situado. A profissão de professor, como as demais, emerge num dado momento e num determinado contexto, como resposta às necessidades que foram postas pela sociedade, adquirida por um estatuto próprio e por uma imposição legal. Pimenta e Lima (2004) dizem também que é no processo de formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão. Assim, sua identidade profissional vai sendo construída com as experiências e sua formação docente a nível superior.

Partindo dessa preocupação, convém analisar quais as contribuições trazidas por sua prática vivenciada dentro e fora da sala de aula, atuando como professor, diante de uma evolução conceitual, procedimental e atitudinal, efetivada pela sua formação inicial e/ou continuada.

Em sala de aula, sabe-se que o professor se depara com inúmeras situações e/ou individualidades, assim vão surgindo as intervenções que o mesmo se disponibiliza em fazer e com isso vai adquirindo uma vasta experiência, a qual vai interagindo com os diversos saberes profissionais adquiridos. De acordo com Tardif (2000, p. 45): “O saber profissional é aprendido na prática, pela experiência, em contato com a realidade do trabalho e com os demais atores sociais, no interior um grande processo que é a socialização profissional”.

Na verdade, tem-se a consciência de que perpetua uma realidade bastante contraditória sobre a nossa educação, inclusive influenciada pela necessidade de uma melhor qualificação profissional, em consequência de um maior incentivo a formação inicial e continuada, e de uma contribuição subsidiada e não fiscalizada.

Tanto os professores quanto as autoridades educacionais e as próprias políticas de formação, no entanto, acabam assumindo o pressuposto de que a formação é algo que se recebe. Mas ela é mais do que isso. É um complexo processo de interação que tem sido abalado pelo crescimento do trabalho cotidiano nas escolas; pelos instrumentos de controle e avaliação; pela presença de novas tarefas exigidas pelas reformas educacionais (Monteiro; Gasparello; Magalhães, 2004, p. 51).

A formação nesse sentido constitui um processo que contribui bastante para a articulação da teoria com a prática, no trabalho docente em sala de aula. No entanto, a construção de uma educação de qualidade está associada a uma série de experiências vivenciadas pelo professor dentro e fora da sala de aula, as quais estão vinculadas a realidade de seus alunos sistemática e assistematicamente.

Porém, diante de todas as mazelas nesse âmbito, vive-se uma ascensão gradativa, propagadas pela preocupação de um educador em construir sua carreira em consonância com uma melhor preparação para situações divergentes, conseguindo então através da sua prática pedagógica contornar as problemáticas existentes.

A complexidade dessa temática proposta nos conduz a um exercício de análise dos diferentes procedimentos teórico-metodológicos mais usuais e inovadores, com isso fomos conduzidos a uma revisão bibliográfica das literaturas especializadas na área, investigações e sessões reflexivas, possibilitando então classificar a construção do pensamento durante o processo de ensino aprendizagem, operacionalizado através do momento de formação.

Diante do aprofundamento teórico com mais intensidade, pode-se apontar sugestões que possam melhorar a prática escolar no ensino. Embora ainda exista com grande frequência um discurso tradicional em que a maioria dos professores em sua prática docente não apresente como base a reflexão crítica, pois existem muitas limitações no que se refere à sua prática em sala de aula.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Sabe-se que durante muito tempo e até hoje, o ensino teve um caráter determinado pela prática tradicional do positivismo, levando ao aluno a limitar-se em seu conhecimento. Esse tipo de ensino implica na preocupação de não criar questionamentos e nem debater os conteúdos estudados em sala de aula, evitando dessa forma, um posicionamento crítico e a formulação de uma Ciência com um problema.

A Ciência tem um papel significativo na vida da sociedade, pois para entendermos as mudanças que ocorrem constantemente e como os cientistas interagem, precisamos com isso estudar e entender o saber, daí as discussões acerca do ensino desta, do papel desempenhado pelo professor na sua aprendizagem e de uma melhor preparação desse profissional em suas atividades docentes.

Em oposição a essas idéias, foram surgindo novas concepções com propostas consideradas inversas às pregadas pelo positivismo, como exemplo destacamos a escola de Annales, que em suas três gerações, representadas por Henri Berr, Lucien Febvre, Marc Bloch e Le Gof, passando a valorizar uma participação mais significativa nos debates teóricos, com a eliminação de uma única especialidade, promovendo a prática de uma pluridisciplinaridade, com discussões mais concretas, onde não apresentasse apenas seus corolários, uma ciência contínua e participativa, que leva em consideração o processo de conhecimento, inserido dentro das linhas de pesquisa definidas.

Como vimos, os tempos vão proporcionando mudanças e junto a elas surgem novas preocupações, pesquisas, temáticas e novas tendências, às quais o ensino vai se adaptando. Ela através dessas transformações, impostas pelo processo de globalização e da tecnologia, vai se convergindo e permitindo que essas inovações exerçam influências em suas temáticas, no surgimento de identidades plurais, no fortalecimento da democratização cultural, do pleno exercício da cidadania, bem como dos gêneros evidenciados por essa nova maneira de pensar a importância da experiência para a formação no ensino.

Diante dessas mudanças, sejam nos aspectos sócio-culturais, políticos e econômicos, são vigoradas consideravelmente as necessidades de buscar dentro do âmbito do ensino superior nessa relação professor-aluno, ensino-aprendizagem, novos conhecimentos e novos métodos que possam acompanhá-las, a fim de que nenhuma e/ou poucas realidades fiquem desprovidas de informações que subsidiem suas argumentações para uma tomada de decisão como verdadeiros protagonistas dessa nova maneira de fazer o ensino, visando assim o reconhecimento da influência e da importância do educando em fazer com que ele dê um novo significado.

A escola e o currículo representam uma das mais centrais das invenções sociais da modernidade. Como tal, constituem formas muito particularmente de organizar as experiências e atividades de crianças e jovens para a formação e construção de subjetividades e identidades sociais (Goodson, 1995, p. 109).

A citação foca na contribuição na discussão do caráter do currículo e da importância da ação docente para renovar e repensar a cultura no ensino superior .

No entanto, esses depoimentos podem ser necessários para observarmos como eram levados em consideração o seu pensamento e a sua experiência docente, na mobilização de um processo formal, informal e oculto dentro das emancipações na manifestação dos saberes que pudessem beneficiar significativamente o educando. Contudo, na inserção de pressupostos teórico-metodológicos que viabilizasse a sua formação crítica, reflexiva e transformadora diante do currículo acadêmico e das leis vigentes, que o projetasse com competências capazes de fazer esse discernimento e de subestimar determinadas situações-problemas no campo das ciências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino constitui um campo abrangente de pesquisa em processo de construção que se legitima e se afirma tanto nos espaços institucionais de produção de conhecimento na área de Educação. No Brasil, tal campo de conhecimento está na área no espaço interdisciplinar construído na inter-relação da ciência e de seu conhecimento para a busca da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior.

Faz-se necessário que o professor conscientize seus alunos de que não se sobrevive sem a ciência. É preciso mostrar ao aluno que a ciência está em plena evolução e não existe por si só, e sim como resultado de ideias que se somam, de valores que se multiplicam, de conhecimentos sistemáticos que se entrelaçam.

Nesse sentido a prática docente deve se pautar em um ensino superior que se realiza por atividades significativas, em um diálogo produtivo entre pensamento e ação, despertando, provocando e oportunizando a autonomia do ser e do fazer.

REFERÊNCIAS

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e prática**. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MONTEIRO, Ana Maria F. C; GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino, sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.