



Reflexão da Prática Pedagógica na perspectiva de uma Formação Docente Contextualizada

Maria Aparecida Oliveira Alves¹ ; Gislene Farias de Oliveira²

Resumo: A formação docente constitui-se um processo contínuo e inacabado, portanto, o professor deve estar inserido no processo permanente de desenvolvimento profissional no qual a reflexão seja uma exigência para o fazer docente, uma vez que, uma prática reflexiva é profícua na construção de novos conhecimentos e, influencia positivamente na qualidade da ação pedagógica de um professor. O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica integrativa da literatura. Enfatiza a formação docente como um fator-chave para a realização de um ensino com qualidade. Tem como objetivo refletir sobre a importância do professor se adequar e atender às novas exigências da sociedade contemporânea que requer profissionais críticos, reflexivos e investigadores capazes de realizar ações criativas e contextualizadas. Nessa perspectiva, é preciso a implementação de políticas educacionais que valorizem o magistério, que incidam em melhores investimentos de modo que os discursos nesse sentido sejam transformados em ações mais efetivas.

Palavras-chave: formação docente, professor, ensino.

Reflection of Teaching Practice in view of a Teacher Training Contextualized

Abstract: Teacher training is a continuous and unfinished process, so the teacher must be inserted in the ongoing process of professional development in which the reflection is a requirement for teachers to do, since a reflective practice is fruitful in building new knowledge and positively influences the quality of the pedagogical action of a teacher. This article is the result of an integrative literature review of the literature. Emphasizes teacher training as a key factor for the realization of a teaching quality. It aims to reflect on the importance of the teacher to adapt and meet the new demands of contemporary society that requires critical professional, reflective and researchers capable of performing creative and contextualized actions. From this perspective, it is necessary to implement educational policies that enhance the teaching, which focus on best investments so that the speeches in this direction are transformed into more effective action.

Keywords: teacher education, teacher, teaching.

Introdução

O professor no exercício da profissão docente enfrenta inúmeras dificuldades na busca pela efetivação de um fazer pedagógico com qualidade, e por ser sujeito inacabado em contínuo processo de mudança e transformação, deve constantemente repensar sua prática a fim de contextualizar o ensino configurando-se como produtor e organizador do conhecimento no processo de aprendizagem.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do cariri – URCA; Pós-Graduada em Educação Inclusiva pela Faculdades Integradas de Patos – FIP; Especialista em Políticas Educativas e Docência do Ensino Superior pela Fac. Formação de Professores de Araripina; Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa/PT. E-mail: aparecidaalves2011@hotmail.com;

² Psicóloga. Doutora em Psicologia Social. Professora da Universidade Federal do Cariri – UFCA e da Universidade Regional do Cariri - URCA. E-mail: gislenefarias2011@hotmail.com.



Assim sendo, o professor deve procurar inserir-se no processo de permanente desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, as políticas públicas de educação na direção de um ensino de qualidade precisam efetivar formação inicial e continuada dos docentes fundamentando-se nas experiências e práticas vivenciadas por estes nos contextos escolares, levando em consideração que a qualidade do ensino depende também da renovação constante da motivação para o trabalho, da satisfação com a remuneração e com a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado (GATTI e BARRETO, 2009).

É preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada, promover seu desenvolvimento profissional e também intervir em suas reais condições de trabalho, provendo um processo transitório entre a realidade atual e o atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases (1996) no que se refere à formação profissional. Nesse sentido, Libâneo (1994, p.28) ressalta que a formação profissional do professor implica uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.

De acordo com Veiga (2008, p.14) o exercício adequado da docência depende de uma formação profissional com conhecimentos específicos ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente. Pensar sobre sua própria prática é considerado uma das qualidades de um bom professor, portanto, considera-se como formação adequada àquela que capacita o professor para uma contínua reflexão crítica sobre sua prática como referência da teoria, ao mesmo tempo, em que essa teoria servirá de embasamento para uma constante estruturação e reestruturação da prática pedagógica. É preciso então, que o professor reflita sobre o que se faz e por que se faz, precisa recorrer a determinados referenciais que guiem, fundamentem e justifiquem sua atuação (SOLÉ e COLL 2001, p. 11).

Metodologia

O estudo realizado consiste em uma pesquisa bibliográfica exploratória descritiva da literatura, com abordagem qualitativa, a qual foi desenvolvida exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

A pesquisa bibliográfica no entendimento de Gil (2002, p. 44) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Assim sendo, para a obtenção dos dados bibliográficos foram consultados no período de junho a novembro de 2015, artigos, dissertações e livros que abordam a temática formação docente.



A Relação entre Formação Docente e a Qualidade do Ensino

A profissionalização docente se constrói em um processo contínuo, sistemático e organizado, chamado de formação contínua, através da qual o professor adquire conhecimentos, desenvolve habilidades e atitudes que favorecem a construção constante dos conhecimentos necessários à efetivação de um ensino de qualidade.

A qualidade do desempenho profissional do professor segundo Tavares (2013, p. 230) está intimamente ligada à qualidade de sua formação, do desempenho da gestão, às condições físicas e materiais da escola. Não existe ensino de qualidade sem professor de qualidade.

Segundo Moran são muitas as variáveis que contribuem para a efetivação de um ensino com qualidade:

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas; Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los; Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal. (2000, p. 14)

Percebe-se que, o professor não é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação:

Há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 15).

Contudo, ainda é grande a distância entre o que deveria ser e o que de fato é. Na realidade todas essas variáveis mencionadas pelas autoras supracitadas, ainda não são postos em prática. Falta um projeto articulado de formação docente e de trabalho nas escolas, com política bem estruturada, organizada e planejada (GATTI 2013, p. 155). E como consequência disso:

Cada vez mais os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar em razão da complexidade e multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas.



A nova situação solicita cada vez mais que esse profissional esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. (GATTI 2013, p. 173).

Não obstante, os professores ainda são responsabilizados pelos os fracassos e insucessos nos resultados do ensino, quando na verdade, isso é também consequência das precárias condições de formação e trabalho dos profissionais docentes da falta de valorização desse trabalho, bem como dos problemas referentes à sua formação inicial, e a necessidade de uma formação continuada com ações coletivas, integradas e significativas na realidade profissional. Devido todas essas carências estruturais as escolas do sistema educacional brasileiro não têm conseguido ensinar e instruir de maneira sólida e com competência os alunos que por ela passam. (FERNANDES NETO 2009, p. 20).

Desse modo, a educação escolar pública tem favorecido a construção de uma imagem fragmentada de educação, empobrecida pela condição oferecida aos seus professores e seus alunos. (GATTI 2013, p. 155).

Nesse contexto, urge mudar radicalmente tanto a formação inicial como a continuada do profissional da educação:

[...] Isto significa unir a teoria e a prática na formação inicial do professor. A formação continuada não pode ficar confirmada na “reciclagem do profissional ou treinamento em serviço”. O poder público tem que realizar convênios com as universidades públicas para desenvolver programas ou projetos de formação continuada, e de extensão etc. para o professor. Esta ação deve ser de inteira responsabilidade do Estado, combinando a adoção de um plano de carreira docente e uma remuneração digna, o que implicará um primeiro passo para uma merecida valorização do professor. (FERNANDES NETO 2009, p. 38-39).

O referido autor acrescenta ainda que sem o aumento dos recursos não haverá superação da crise estrutural da educação brasileira. Para reverter essa realidade, é preciso que o desenvolvimento profissional dos professores:

Se constitua em objetivo de políticas que valorizam a formação dos professores não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. (PIMENTA e LIMA 2004, p. 90-91).

A prática de pesquisa permite ao professor uma ação profissional com autonomia e responsabilidade. Para garantir a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e continuada (LUDKE 2001, p. 51).



A formação continuada no entendimento de Gatti e Barreto:

É aquela que deve acontecer no momento em que o educador em serviço atualiza seus conhecimentos, reflete sobre sua prática, adquire novas habilidades, novos ensinamentos para lidar com a sua prática e torná-la mais significativa. Enfim, é aquela que oferece aos professores possibilidades de além de atualizá-los, também qualificar e mudar a ideia, ou seja, oferecer-lhes referenciais teóricos que lhes deem oportunidades de compreender, discutir e refletir mais sistematicamente a complexidade do ato de ensinar como sujeito político, que possam intervir e contribuir para transformar uma realidade contraditória em que vivemos. (2009 p. 91-92).

Essa formação é indispensável para o desenvolvimento e atualização de um profissional que desempenha suas funções com competência e responsabilidade, principalmente diante da realidade que temos, na qual a cada dia surgem novas informações e se propagam com muita velocidade através do mundo da tecnologia, assim sendo, é necessário que o professor esteja atento às mudanças que ocorrem nos diversos campos do conhecimento e que interferem diretamente na sua prática pedagógica, independentemente, da área de conhecimento em que ele atue, de qual modalidade ou nível de ensino.

Formação Docente: Processo Permanente de Reflexão e Adequação da Prática Pedagógica

A formação profissional de acordo com Libâneo (1994 p. 27) é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino. Conhecer a realidade do aluno, ter domínio dos conteúdos ensinados, saber transformar informação em conhecimento, e perceber os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema a ser estudado, são alguns dos atributos que demonstram a competência profissional de um professor.

De acordo com Leite (2011 p. 48) são os saberes adquiridos pelo professor na experiência do trabalho cotidiano que constituem o alicerce da prática e da competência profissional, e são condição para a aquisição e a produção de seus próprios saberes profissionais. Assim sendo, o professor na sua formação deve reelaborar constantemente os saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições escolares onde atuam. (PIMENTA & LIMA 2004, p. 68).

O processo de formação de professores segundo Imbérnon (2001, p. 39) apud Leite (2011. p. 42-43) deve:



Dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender a reflexão sobre a realidade e a docência.

Nesse contexto, o professor deve se colocar como agente e sujeito do processo educativo através da prática reflexiva para um processo de formação profissional mais efetiva e contextualizada. É no trabalho de reflexão individual e coletivo que os docentes encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional. Sendo ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação (NÓVOA 2009, p. 228).

A reflexão da prática pedagógica:

É um exercício de aprendizagem, de encontros e reencontros, de revisão, de repensar a prática de maneira criativa, inovadora e transformadora; enfim, é um momento de reexame de tomadas de decisão, tornando o fazer pedagógico enriquecedor, significativo, no qual aluno, professor e outros atores possam crescer como sujeitos sempre em formação. (LIMA 2009, p. 77).

Ainda de acordo com o autor a ênfase da formação reflexiva do educador consiste no respeito pelo educando, pelo conhecimento que este traz e pela aquisição de outros conhecimentos que vão sendo construídos ao longo de sua vida escolar e extraescolar (2009, p. 65).

Nessa perspectiva, é preciso o aproveitamento do saber cotidiano na prática pedagógica escolar, e isso requer do professor:

Um conhecimento profundo das características do conhecimento cotidiano, desde suas origens não imediatamente perceptíveis até suas implicações mais amplas, para que possa ser devidamente utilizado no processo escolar. Com base no conhecimento maior possível da estrutura e funcionamento do conhecimento cotidiano, o professor pode e deve utilizar o conhecimento cotidiano como ponto de apoio para o processo de ensino-aprendizagem. (GIARDINETTO 1999, p. 67-68)

Nesse contexto, percebe-se a importância do professor reflexivo, uma vez que, este o professor com a prática reflexiva tem a possibilidade de voltar-se sobre si mesmo, sobre sua prática e sobre sua ação de forma analítica, a fim de identificar lacunas e, a partir delas, repensar o seu fazer docente (SCHEIBEL, 2009, p. 42).

Ao reconhecer sua prática como fonte de aprendizagem e, ao reconhecer-se como sujeito ativo/interativo, movido por valores, interesses e necessidades, em constante processo aquisitivo, construindo e reconstruindo conceitos, adquirindo ou aprimorando habilidades, o professor poderá superar o caráter pouco sistematizado, rígido e individual do saber da experiência, articulando diferentes conhecimentos



teóricos científico e experienciais, no sentido da construção de seus saberes profissionais. (RODRIGUES 2007, p. 104)

Assim sendo, a formação docente quando efetivada em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de qualidade e de relevância social, permite que professores e alunos participem de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora tendo como essência o diálogo e a descoberta e, conseqüentemente, o reconhecimento das condições reais que contribuem para construção de novos conhecimentos.

A formação docente segundo Veiga (2008, p.14):

Implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

O exercício da reflexão crítica do professor sobre sua prática possibilita a este um novo olhar para futuras práticas. Tais práticas ao serem compreendidas e trabalhadas numa perspectiva de constante reflexão permitem que o desempenho das funções profissionais do professor, seja significativo, transformador, e se constitua como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação (FREIRE 1996).

Nesse sentido, Lima (2009, p. 58) afirma que a reflexão da própria prática por meio da experiência e dos fundamentos da formação docente é um falar-escutando-operacionalizando em um processo permanente.

Nesse processo de formação é importante considerar não só a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, como também a valorização da atitude crítico-reflexiva na busca da auto formação e a valorização de saberes e práticas docentes, reconhecendo as instituições escolares como espaço de formação docente.

Nesse sentido, Domingues afirma:

A formação na escola aproxima os professores das necessidades pedagógicas, o que torna a prática elemento de análise e reflexão. Isso requer um compromisso com a socialização profissional, entendendo-a como parte da formação associada a uma troca “crítica” de experiências (2014, p. 120).

Pensar a escola como lócus de formação docente é entendê-la como um espaço de potencialização e reflexão sobre as práticas pedagógicas que permitem a construção de mudanças dessas práticas. Nesse contexto, o professor reflexivo assume uma postura crítica e fundamentada sobre o real, sobre as problematizações que surgem por conta dos discursos, visões e intervenções no itinerário do trabalho docente e de sua formação permanente (LIMA 2009, p. 70).



Para Rodrigues (2007, p. 103) pensar a prática significa reforçar o compromisso assumido de refletir a ação educativa, tendo como referencial a própria prática pedagógica e social, permeada pela ênfase no conhecimento e na inovação tecnológica.

Essa inovação se refere ao atual contexto proporcionado pelo avanço tecnológico dos últimos anos, o qual promove mudanças na práxis escolar, causando um impacto nos tradicionais paradigmas do campo educacional. Uma vez que a introdução desse novo instrumento pedagógico no processo educativo visa o enriquecimento das atividades didáticas através do desenvolvimento de novas estratégias de construção do conhecimento e resolução de problemas do cotidiano.

As TICs podem transformar o papel do docente, deslocando o seu centro, da transmissão dos conhecimentos para a assimilação e a incorporação destes pelos alunos, cada vez mais competentes para realizar de maneira autônoma tarefas e aprendizagem complexas. (TARDIF & LESSARD, 2009, p. 268)

Nesse contexto, é incumbência dos cursos de formação a capacitação do professor para que este tenha habilidades para usar adequadamente as ferramentas tecnológicas como alternativa na construção e disseminação de saberes.

Considerações Finais

Embora a formação de professores se destaque como um dos temas mais relevantes dentre as políticas públicas para a educação, o ensino no Brasil ainda não tem atendido às expectativas em relação à qualidade.

Muitas são as evidências de que a formação de muitos professores não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis, para que os alunos conquistem o sucesso escolar, e principalmente, a capacidade para uma plena participação social num mundo cada vez mais exigente.

Tais evidências são também resultados das muitas dificuldades encontradas no exercício da profissão docente, as quais a cada dia só aumentam, pois além das atribuições que esse profissional sempre teve, nos últimos anos acrescentaram-se as exigências, os desafios dentro das escolas, as burocratizações do trabalho, e somando a todos esses fatores, em alguns casos ainda tem a insuficiência de recursos pedagógicos adequados, salas superlotadas, problemas de indisciplina dentro das escolas, a falta de apoio das famílias e de assistência das instâncias maiores, a falta de formação continuada fundamentada na reflexão da própria prática pedagógica, com intuito de superar os problemas que surgem na prática do dia a dia, e principalmente a falta de uma remuneração digna. Enquanto o professor trabalhar nessas condições, o discurso que versa sobre a prática de um ensino de qualidade nunca passará de uma mera utopia.



Acredita-se que só será possível um ensino de qualidade quando todas essas dificuldades mencionadas forem superadas, e quando de fato existir uma estrutura na carreira docente, uma formação continuada trabalhada não como solução e sim, como parte dela, e trabalhada não de forma isolada, mas dentro de uma política de desenvolvimento educacional, onde os cursos de formação atendam às necessidades dos profissionais da educação, e não seja só um título adquirido com cursos prontos.

Ensinar com competência faz parte dos deveres do professor para tanto, precisa continuar desenvolvendo sua aprendizagem profissional, pois, seu processo de aprendizagem não termina no momento em que conclui sua formação inicial, formação acadêmica. No entanto, os cursos de formação estão muito distantes da escola real, não existe uma eficácia na formação inicial, e os estágios ainda são insuficientes, o que compromete ainda mais o cumprimento do ofício do professor.

Esse contexto, a formação de professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio. E o sistema educacional brasileiro, por sua vez, tem retirado a autoridade do professor da educação básica em relação ao aluno, pois a chance de aprovação é muito grande, mesmo quando este não adquire o conhecimento estabelecido para cada etapa do ensino, e isso, contribui para a falta de compromisso e atenção desse para com os conhecimentos transmitidos nas aulas, preocupando-se somente com a obtenção de notas.

Desse modo, a autoridade profissional que segundo Libâneo (1994) se manifesta no domínio do conhecimento transmitido ao aluno e ao saber lidar com as diferenças individuais, e na capacidade de controlar e avaliar a aprendizagem e o próprio ensino, torna-se, sem efeito, uma vez que, à medida que o professor exige que o aluno se esforce na busca da construção dos conhecimentos necessários a sua formação para tornar-se um sujeito consciente, ativo e autônomo, concomitantemente, prevalecem os direitos desse aluno que de certa forma “obriga” o professor a promovê-lo para uma etapa posterior, mediante inúmeras oportunidades que às vezes não condizem com o compromisso e com o conhecimento que o aluno deveria ter.

Assim sendo, o empenho do professor em dirigir e orientar um bom ensino e a atividade mental dos alunos se perde no caminho, à medida que o professor tem a incumbência de se doar para ensinar da melhor forma, e ao aluno por sua vez, para ser aprovado não precisa ser cobrado no mesmo nível do que lhe foi ensinado. Isso pode ser chamado de “banalização do ensino”.

Uma vez que, o sistema educacional concede tanta abertura aos discentes que chega a deixar margem para estes não terem compromisso com seu próprio aprendizado e desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a sua formação. Contudo, há discursos equivocados que atribuem toda a culpa ao professor quando não consegue fazer com que o aluno aprenda e tenha bons resultados. Porém, o resultado do ensino depende também de o aluno querer aprender e estar



apto a aprender em determinado nível, depende da maturidade, da motivação e da competência adquiridas. (MORAN 2000, p. 13)

São inúmeros os problemas encontrados no exercício da profissão docente, dentre elas, as condições de trabalho as quais influenciam fortemente as práticas cotidianas na escola, por isso, é necessário que a prática pedagógica seja uma das principais fontes de estudo, reflexão e construção de conhecimento sobre os problemas educacionais nos cursos de formação inicial e continuada.

Assim sendo, os cursos de formação de professor serão significativos à medida que atenderem a necessidade em dar respostas aos problemas reais enfrentados dentro das escolas, levando o professor a refletir as práticas visando à revisão, adequação e aperfeiçoamento destas, mediante interpretação e reinterpretação no processo constante de informação e formação profissional.

Referências

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1ª ed. São Paulo. Cortez, 2014.

FERNANDES NETO, Edgard. **O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira** IN: COSTA, Área. FRNANDES NETO, Edgard. SOUSA, Gilberto. A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação. São Paulo. Editora: Instituto José Luís e Rosa Sundermann. 2009. 2ª edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. ANDRÈ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: O papel da avaliação participativa em contexto institucional**. IN: GATTI, Bernardete Angelina. (Org.) **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas- SP. Autores Associados, Fundação Carlos Chagas. 2013.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**. Campinas – SP, Editora – autores associados, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo. Atlas, 2002.



LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial do professor**. São Paulo, Editora: Cultura Acadêmica. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor). São Paulo. Cortez, 1994.

LIMA, Paulo Gomes. **Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola**. Mato Grosso do Sul, editora UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), 2009. Disponível em <www.ufgd.edu.br/faed/.../livro-formacao-de-professores-por-uma-ressig...> acesso em 19/out/2015.

LUDKE, Menga. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa**. IN: ANDRÊ, Marli. (org.) o papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas – SP. Papirus 2001 – (série prática pedagógica).

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. IN: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marco T. BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas – SP. Papirus Editora. 2000 - (Coleção Papirus Educação).

NÓVOA, António. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. IN: TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. 3º ed. Petrópolis - RJ. Vozes, 2009.

PIMENTA, Sena Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004 – (coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos).

RODRIGUES, Maria de Lourdes Bandeira. **Prática pedagógica dos professores e ciência naturais de 5ª a 8ª série do ensino fundamental: discutindo os saberes docentes**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Piauí. Teresina – Piauí, 2007. Disponível em www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/.../dissertacao/2007/pratica_naturais.pdf acesso em 20/out/2015.

ROZA, Jacira Pinto da. **Desafios da Docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa**. IN: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli (orgs.). **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo, Paulinas, 2008.

SCHEIBEL, Maria Fani. **Didática, identidade e profissionalização docente**. IN: MAIA, Christiane Martinatti. SCHEIBEL, Maria Fani. URBAN, Ana Claudia. Didática: organização do trabalho pedagógico. Curitiba. IESDE Brasil S.A. 2009.

SOLÉ, Isabel. COLL, César. **Os professores e a concepção construtivista**. IN: COLL, César [et al.] O construtivismo na sala de aula. 6ª edição, São Paulo, Editora ática, 2001.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor**. IN: TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. . 3º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TAVARES, Marialva Rossi. **Ética na avaliação do trabalho docente**. IN: GATTI, Bernardete Angelina. (Org.). O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas- SP. Autores Associados, Fundação Carlos Chagas. 2013.



VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência como atividade profissional**. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas – SP. Papirus, 2008.



Como citar este artigo (Formato ABNT):

ALVES, Maria Aparecida O., OLIVEIRA, Gislene F. de. Reflexão da Prática pedagógica na perspectiva de uma formação docente contextualizada. **Id on Line Revista de Psicologia**, Fevereiro de 2016, vol.10, n.29, p. 182-193. ISSN 1981-1189.

Recebido: 10/01/2016

Aceito: 12/02/2016