



REFLEXÕES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A BASE DE CONHECIMENTOS PARA O ENSINO

REFLEXIONES SOBRE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA BASE DE CONOCIMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA

Marcos Paulo Vaz de Campos Pereira

marcosp.pereira46@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1102-4713>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Viviane Preichardt Duek

vividuek@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0774-7495>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alexandra Folle

afolle_12@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8972-6075>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Franciane Maria Araldi

franciane.m.araldi@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0526-127X>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Amândio Braga Santos Graça

agraca@fade.up.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1539-4201>

Universidade do Porto, Portugal

Gelcemar Oliveira Farias

fariasgel@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3552-3437>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

RESUMO

Este estudo de natureza teórica apresenta como objetivo refletir e sistematizar os conhecimentos que sustentam a prática pedagógica do professor que atua no ensino superior. Focaliza os processos de formação e construção de uma base de conhecimento do professor universitário que precisa atuar em um cenário de mudanças e incertezas e de profundas transformações sociais e educacionais, que traz novas atribuições à escola e, por conseguinte, à formação dos futuros professores. Os diferentes tipos de conhecimentos são adquiridos ao longo da vida, perpassando por ambientes como a educação básica e a universidade, sendo nestes contextos em que se dá a construção de conhecimentos específicos para o professor universitário e os futuros professores. A base teórica a partir do modelo de conhecimentos para o ensino apresenta um olhar para as diversas possibilidades de compreensão do processo de ensino pelos tipos de conhecimentos formais, os quais estão interligados e contribuem ao processo formativo.

Palavras-chave: Ensino Superior, conhecimentos formais, profissionalização docente.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Commercial 3.0 Unported (CC BY-NC 3.0) Licencia Internacional



CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

INTRODUÇÃO

As diversas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, vividas na atualidade, tornam a sociedade mais complexa, plural e democrática. Tais mudanças repercutem no âmbito educacional, em que, cada vez mais, se reconhece a importância do acesso à informação e à escolarização em todos os níveis. Nesse cenário, a universidade assume papel central na formação de um novo perfil de profissional do ensino, mais flexível, competente e polivalente, capaz de lidar com um conhecimento em construção e de se adaptar a um mundo em constante transformação (CUNHA, 2011; BORGES; HUNGER, 2012; SINCLAIR; WEBB, 2020; WIENS; BECK; LUNSMANN, 2020).

O ensino superior vem incorporando tais características em seu cotidiano, com reflexos para as instituições educativas e para o trabalho docente que se tornou mais complexo. Desse modo, ser professor é estar em constante processo de aprendizagem, com a construção e revisão dos conhecimentos que são do seu domínio, pelo que ultrapassa a tarefa de ministrar aulas ou o domínio de um rol de conhecimentos para sua posterior aplicação no contexto da prática (MIZUKAMI, 2004; BEIGHTON, 2021). Nesse sentido, ser professor é algo processual que não se finaliza após a conclusão dos estudos nos cursos de graduação, nem se circunscreve a um rol de conhecimentos e de técnicas de ensino para transmiti-los (GARCIA, 1999; MIZUKAMI, 2004; SHULMAN, 2007).

Investigações e debates acerca da profissionalização da docência e do professor como um profissional, detentor e produtor de saberes, vêm sendo desenvolvidas por diversos pesquisadores e estudiosos da área educacional e

ganhando força no contexto internacional (ELBAZ, 1983; CONNELLY; CLANDININ, 1985; SHULMAN, 1986; 1987), e se expandindo até os dias atuais (GROSSMAN, 1990; FENSTERMACHER, 1994; GRAÇA, 1997; MARCON, 2013; RODRIGUES et al., 2013; KONIG et al., 2020). Em comum, esse conjunto de estudos tem como preocupação identificar e compreender os conhecimentos que o professor precisa ter para poder ensinar e, principalmente, como deveria ensinar; isto é, as estratégias e procedimentos didáticos que o professor deve utilizar a fim de tornar o conteúdo compreensível ao aluno e garantir a sua aprendizagem (SHULMAN, 1986).

O desafio de elucidar o modo como os professores aprendem a ensinar e, nesse processo, mobilizam e constroem uma base de conhecimentos para o exercício da docência tem sido objeto de interesse de educadores e pesquisadores (SHULMAN, 1987; GARCÍA, 1999, 1995; SCHÖN, 1987; 2000; PERRENOUD, 2000; 2002; NÓVOA, 1995; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2002). Essas pesquisas contribuíram para a compreensão da docência como profissão, imprimindo esforços no sentido de desvendar a essência dessa profissão, ou seja, os conhecimentos que os professores possuem e/ou precisam ter para sua atuação, como também, a formação de futuros professores para atuar em contextos educacionais.

Por sua vez, investigações com professores universitários têm apontado a complexidade da atuação docente no ensino superior, sobretudo pela ausência de preparação específica para este campo (D'ÁVILA; LEAL, 2013; BOLZAN; POWACZUK, 2019), bem como lacunas na formação didático-pedagógica desses profissionais (MUSSI, 2007; ALMEIDA; PIMENTA, 2014; D'ÁVILA; LEAL, 2015; SORDI, 2019). Uma série de questões contribui para a atuação precária desse professor no ensino superior que, dentre outros aspectos, assume suas funções respaldado em experiências e conhecimentos advindos de outros campos do conhecimento e de atuação profissional, sem que tenham tido vivência anterior no campo pedagógico. No caso dos cursos de licenciatura, esses fatores reverberam na qualidade da formação de futuros professores da educação básica (D'ÁVILA; LEAL, 2013; CUNHA, BOLZAN; ISAIA, 2020).

Em meio a esse cenário, torna-se necessária a discussão sobre como os professores aprendem a ser docentes nesse nível de ensino e como constroem os conhecimentos para a docência no ensino superior (CUNHA, BOLZAN; ISAIA, 2020). Partindo do pressuposto que professores formadores, de distintas áreas do conhecimento, precisam aprender a ser professor do ensino superior e que, nesse processo, eles constroem e mobilizam conhecimentos que subsidiam o seu ensino na formação de futuros professores, nesse sentido, buscou-se suporte em dois modelos de Shulman (1986; 1987), a base de conhecimentos para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico, modelos que apontam conhecimentos e reflexões sobre o ensino da profissão docente.

Neste complexo de variados conhecimentos para o ensino de uma determinada disciplina, uma indagação que emerge é quais os conhecimentos necessários para o exercício profissional do professor formador de futuros professores que atua no ensino superior? A partir dessa questão, este ensaio tem como objetivo refletir e sistematizar os conhecimentos que sustentam a prática pedagógica do professor que atua no ensino superior. Assim, focaliza os processos de formação e de construção de uma base de conhecimento do

professor universitário que precisa atuar em cenário de mudanças e incertezas nos diversos âmbitos da sociedade e que trazem novas atribuições à formação dos futuros professores.

1 REFLEXÕES SOBRE SER PROFESSOR NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Pesquisadores preocupados com a profissão docente, têm investigado os saberes e os conhecimentos necessários para a atuação profissional (ELBAZ, 1983; SCHÖN, 1983; CONNELLY; CLANDININ, 1985; SHULMAN, 1986; TARDIF, 2000). Estes estudos partem de uma ruptura paradigmática sobre os modelos comportamentais de instrução dos docentes consolidados anteriormente à década de 1980 (FENSTERMACHER, 1994).

Ademais, os modelos consolidados da época apresentavam técnicas de ensino prescritivas, somente por meio da especialidade do professor (FENSTERMACHER, 1994). A carência de saberes e de conhecimentos necessários para a atuação profissional do professor, desencadeou a preocupação com a formação de professores e o desmonte do viés comportamental analítico (SHULMAN, 2004).

A partir destas indagações, a profissão docente pode ser concebida como uma ação complexa, que requer exercitar suas concepções e crenças, além de múltiplos conhecimentos para o exercício da docência (SHULMAN, 1987; CUNHA, 2011; CUNHA, BOLZAN; ISAIA, 2020). E se tratando do professor universitário, de cursos de formação de professores, as transformações da profissão docente visaram o contexto de atuação para o exercício de sua profissão, o que irá remeter ao campo dos saberes docentes, oriundos das práticas sociais, que também englobam os conhecimentos formais para o ensino (TARDIF, 2000).

Nesse sentido, os conhecimentos para o ensino são frutos da organização das práticas sociais, que também requer aspectos científicos, didáticos, pedagógicos e reflexões sobre o que e a quem ensinar. Caracterizado pela formalização do conhecimento em situações reais de ensino, ou seja, o professor em seu contexto prático de atuação (ROLDÃO, 2007).

Deve-se também considerar, enquanto conhecimentos da profissão docente, o conhecimento para o ofício, o qual pode ser atribuído a partir das crenças desenvolvidas pelo contexto das experiências docente. Com isso, o professor a partir de seu percurso formativo e profissional constrói e modifica suas práticas sociais, em um complexo de crenças e de conhecimentos formais, podendo estar atrelados e agrupados no desenvolvimento profissional (FENSTERMACHER, 1994).

Os conhecimentos do professor, englobando seu percurso formativo e profissional, as crenças e as práticas sociais é que determinam suas concepções sobre o ensino. Sendo que aprender a ensinar é considerado um processo contínuo e que requer a compreensão do conteúdo, dos alunos, da pedagogia, do currículo entre outros elementos que diferem a profissão docente de outras (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2000; CUNHA, 2011).

O ser docente no ensino superior perpassa pelo ato de ensino, mas também por atividades de pesquisa, extensão, além de atividades de gestão, e em muitos casos o enfoque destas são demasiadamente priorizadas em detrimento do ensino (ZABALZA, 2004). Pesquisadores têm se debruçado a

investigar como os professores desempenham estas funções no ensino superior, e como a pesquisa se sobressai perante as demais atividades, ocasionando um desequilíbrio na atividade prioritária da profissão, que é o ensino (ZABALZA, 2004; POWACZUK, 2019; CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2020).

Com isso, os enfoques se voltaram para a formação inicial e continuada de professores do ensino superior, abrangendo um campo de conhecimento voltado aos conhecimentos necessários para as maneiras de se ensinar. A preocupação emergente é com a aplicação de conhecimentos pedagógicos no ensino superior, sendo a partir de diferentes correntes epistemológicas e campos científicos, ao mesmo tempo em que é a base para a profissão do docente que atua no ensino superior, auxiliando no processo de responsabilização pela formação de futuros professores (CUNHA, 2006).

Consonante, a partir da contribuição de pesquisadores que se debruçaram a investigar o ensino docente (SHÖN, 1983; 1987; SHULMAN, 1986; 1987), pode-se compreender os aspectos da profissão docente e também os conhecimentos formais para o ensino. Se tratando do professor universitário de cursos de formação de professores, além de se apropriar de saberes e conhecimentos formais para o ensino, destaca-se o ato de orientar professores que irão ocupar contextos educacionais diversificados. Esta complexidade da profissão docente carece de formações continuadas voltadas aos conhecimentos necessários para o ensino, que respaldem o docente em sua atuação enquanto professor formador (CUNHA, 2008; CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2020).

Nesse sentido, modelos teóricos e práticos voltados ao ensino do professor são imprescindíveis para corroborar com a atuação profissional docente, como também, com a formação de professores que compreendam e reflitam sobre as demandas da docência (FENSTERMACHER, 1994; CUNHA, 2008). Consonante, as contribuições de Shulman (1986; 1987) elevou as discussões sobre os saberes e conhecimentos necessários para o ensino, diferenciando o professor de um especialista preocupado com aspectos pedagógicos e formativos.

2 CONHECIMENTOS DO PROFESSOR

O ensino, enquanto essência da atividade docente, é uma tarefa complexa, requerendo, para o seu exercício múltiplos e variados conhecimentos (TARDIF, 2002; PLACCO; SOUZA, 2006). O paradigma do pensamento do professor inaugura a perspectiva do professor como um detentor e produtor de conhecimento sobre o seu ensino e a prática pedagógica como fonte de aprendizagem da docência. Nesse cenário, autores têm se dedicado ao estudo dos conhecimentos que um professor deve possuir para exercer a docência (SHULMAN, 1987; NÓVOA, 1995; GARCÍA, 1999; SCHÖN, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2002). Tais estudos procuram responder a seguinte indagação: o que um professor deve saber e ser capaz de fazer para poder ensinar?

Nesta perspectiva, destaca-se as contribuições de Shulman (1986; 1987), cujos estudos apontam para a necessidade de construção de uma base de conhecimentos para o ensino, que engloba conhecimentos de diferentes tipos e naturezas, considerados fundamentais para a atuação docente. O modelo

apresentado por Shulman pode ser conceituado como um complexo de habilidades inerentes e necessárias para a atuação do docente, o qual denominou base de conhecimentos para o ensino em variados contextos educacionais (SHULMAN, 1987).

Destaca-se que a base de conhecimentos para o ensino não é fixa e imutável, de modo que a sua construção pelo professor se dá a partir de diversas aprendizagens ocorridas ao longo da sua trajetória de vida e profissional, pois antes de se tornar professor, seu acúmulo de conhecimentos sofreu influência de sua família, amigos, religião, concepções políticas e escola, em suma, do seu percurso pessoal, social e cultural. Esta base, com o tempo, irá formar o ser humano em suas decisões e escolhas de vida e, com o ingresso no ensino superior, o acadêmico confronta sua base construída até o momento com novos acúmulos de conhecimentos de sua profissão (SHULMAN, 1987).

Em suma, a base de conhecimentos refere-se àquilo que um professor deveria saber para ensinar ou para ser professor, uma vez considerado o conceito de ensino como profissão e a necessidade de seus profissionais terem um corpo de conhecimento que fundamentará e amparará suas decisões em relação ao processo de ensino (MIZUKAMI, 2004). Essa base é composta por diferentes tipos de conhecimentos estruturantes e estruturáveis, a saber: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos, conhecimento dos contextos educacionais, conhecimento dos fins e propósitos da Educação e conhecimento pedagógico de conteúdo (SHULMAN, 1987).

3 BASE DE CONHECIMENTOS PARA O ENSINO

3.1 Conhecimento de conteúdo

O conhecimento de conteúdo está relacionado com a matéria da disciplina a ser ensinada pelo professor. O domínio da disciplina corresponde ao conteúdo específico que determina a atuação do docente, ocasionando o problema de convergência entre compreender os conteúdos e como conseguir ensiná-los (SHULMAN, 1987). Dessa forma, o professor que atua na formação inicial tende a lecionar aqueles conteúdos que são da sua expertise, pertencentes, em geral, a uma das áreas de conhecimento presentes no projeto pedagógico. Marcon, Graça e Nascimento (2011) ilustram essa situação afirmando que o professor precisa dominar o conhecimento sobre o conteúdo específico da matéria, bem como aspectos psicológicos e socioculturais intervenientes na sua realização em diferentes níveis e com distintos objetivos.

3.2 Conhecimento pedagógico geral

O conhecimento pedagógico geral está relacionado às concepções do professor, sendo manifestado por suas estratégias de ensino, sistematização dos conteúdos, teorias e abordagens selecionadas para utilizar como respaldo e experiências práticas (SHULMAN, 1987). As situações de ensino propostas pelo docente irão ao encontro dos objetivos de ensino e de aprendizagem, como exemplo, o docente escolhe um debate como estratégia para a aula, a partir de um determinado assunto e utiliza suas percepções e problematizações para ensinar o conteúdo aos alunos.

Este conhecimento também está atrelado às crenças do docente, sendo que por meio de sua compreensão ou até mesmo reprodução da didática que lhe influenciou. Nesse sentido, diversos vieses podem corroborar com o conhecimento pedagógico geral do docente, a partir das defasagens dos alunos, a influência de um professor mentor, e as formas de instruir o conteúdo (SHULMAN, 1987).

3.3 Conhecimento de currículo

O conhecimento do currículo está relacionado aos meios que o professor utiliza para organizar o conteúdo a ser ensinado, a saber: planejando; sistematizando; selecionando os conteúdos e os objetivos de ensino. Com este tipo de conhecimento, o professor consegue justificar a sua prática e compreender os níveis que se encontra cada aluno. Além disso, a partir de uma estrutura curricular, que geralmente é elaborada consonante com o projeto institucional, o professor tem que adaptar seus conteúdos a esse modelo (SHULMAN, 1987). Como exemplo, uma disciplina de um curso de graduação que está toda determinada e o professor tem que elaborar o seu planejamento a partir do modelo, com isso, terá que sistematizar cada aula e organizar os conteúdos a serem ensinados.

Outro aspecto que carece destaque, são os currículos que formam professores, pois muitos docentes são especialistas apenas nas disciplinas que lecionam, não compreendendo o todo ou muito menos o currículo, ou seja, não estabelecendo relações com todo o curso (NEIRA, 2016). Assim, o professor universitário não consegue evocar ou refletir sobre a base de conhecimentos, pois o curso em si não apresenta as relações. Ademais, estas problemáticas curriculares dos cursos de formação de professores estendem-se ao professor formador e, por fim, aos alunos da educação básica, revelando as dificuldades em estabelecer conhecimentos que devem ser relacionados, pois assim como foi discutido anteriormente, a construção da base de conhecimentos do professor perpassa por diferentes contextos, dentre eles, a escola e a universidade (MIZUKAMI, 2004).

3.4 Conhecimento dos alunos

O conhecimento dos alunos e de suas características está relacionado às suas particularidades, em que o professor deve conhecer suas características, além dos contextos cultural e social em que esse aluno está inserido. Nesse sentido, o professor não deve somente se prender ao conteúdo a ser ensinado, mas conhecer o seu aluno como um todo, o que ele faz antes ou após as aulas, sua família, como também o seu desenvolvimento humano, além de outras características que poderão ser eficazes no processo de ensino (SHULMAN, 1987).

Informações relativas aos acadêmicos, se tornam relevantes, sendo importante que o professor formador procure conhecer, por exemplo, aspectos relativos aos motivos da sua escolha profissional. Além disso, o professor precisa estar atento aos valores morais e atitudes que os estudantes explicitam, e suas concepções sobre temas centrais no desenvolvimento do ensino dos conteúdos específicos de cada área (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

3.5 Conhecimento dos contextos

O conhecimento dos contextos educacionais está direcionado ao acompanhamento e ao conhecimento do professor nos diferentes contextos que fazem parte do processo educacional, tais como: comunidade (macrocontexto); escola ou universidade; gestão da unidade educacional (mesocontexto) e do próprio ambiente em que ocorre a aula (microcontexto), ambos com influência direta e indireta nos processos de ensino e de aprendizagem (SHULMAN, 1987).

Tais contextos são de influência direta e indireta ao processo de ensino, para tanto, são indispensáveis para o ensino do docente. Com relação aos cursos de formação de professores, inserir os futuros professores a conhecer o seu ambiente de atuação primário (escola) e também experiências pedagógicas que explorem o contexto, pode ser fundamental para o desenvolvimento profissional (SHULMAN, 1987).

3.6 Conhecimento dos fins e propósitos

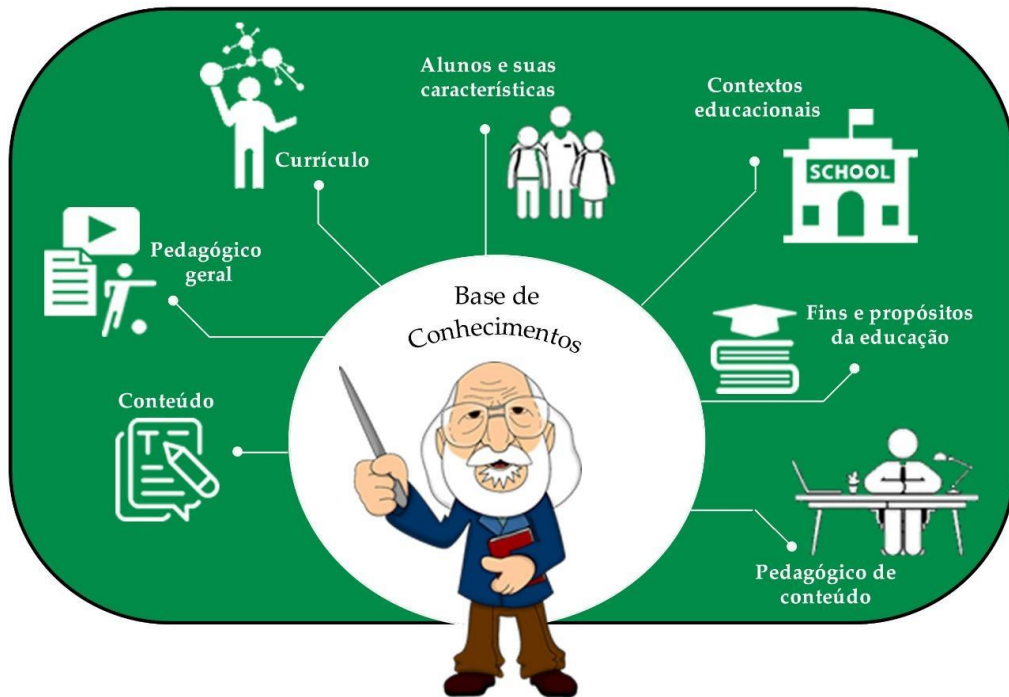
O conhecimento dos fins e propósitos da Educação refere-se à história e à filosofia da Educação, além das leis e legislações que correspondem diretamente à Educação, as quais regem e impactam diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem (SHULMAN, 1987). Nessa ótica, o professor universitário, precisa se apropriar daqueles conhecimentos relativos aos aspectos históricos e filosóficos da sua área de atuação, a fim de compreender e justificar as demandas, o papel da área no contexto social e cultural na atualidade, a que fins e propósitos ela serve, bem como a visão de homem subjacente a esse projeto.

3.7 Conhecimento pedagógico de conteúdo

Se tratando do conhecimento pedagógico de conteúdo este constitui a construção pessoal do docente ao longo da formação inicial, por meio de suas vivências e acúmulo de conhecimentos adquiridos, pode-se mencionar que este tipo de conhecimento está interligado com a pedagogia e o conteúdo. Este conhecimento se torna fundamental para que o conteúdo seja compreendido e transformado pelo professor, e que se torne acessível para o aluno durante os processos de ensino e de aprendizagem (SHULMAN, 1986; 1987).

O professor deve compreender o conteúdo a ser ensinado e também compreender se os alunos aprenderam o que está a ser ensinado. Ademais, o conhecimento pedagógico de conteúdo apresenta três aspectos de suma importância para que o professor realize um ensino integral, considerando o conteúdo (conteúdo específico a ser ensinado), a pedagogia (conhecimentos gerais de ensino e as estratégias) e a articulação destes conhecimentos com o currículo (compreensão do currículo e a sua organização) (SHULMAN, 1987).

Figura 1 – Base de conhecimentos para o ensino.



Fonte: Os autores, 2022.

4 MODELO DO PROCESSO DE RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO

É importante ressaltar que estes diferentes tipos de conhecimentos formam um todo integrado, complementando-se e articulando-se no exercício da profissão. Shulman (1987) discorre que para se alcançar um ensino com qualidade, em que os alunos possam realmente aprender, o professor deve compreender as relações destes diferentes conhecimentos que compõe a base, pois, com isso, torna-se capaz de utilizá-los no ensino com um todo, o qual é um sistema complexo que requer adaptações, transformações e reflexões do professor.

Com relação ao professor universitário de cursos de licenciatura, além de possuir e compreender esta base de conhecimentos, também deve formar a base do futuro professor que irá atuar no ambiente escolar. Neste complexo processo de formar um futuro professor, o docente universitário também carece de aprendizagens novas, formações continuadas, cursos de aperfeiçoamento, dentre diferentes alternativas para a aquisição e a reflexão de sua base de conhecimentos, a qual está sempre em constante transformação (MARCON, 2013).

Para tanto, essa responsabilidade em formar professores e conseguir ensinar mediante a base de conhecimentos, irá exigir que os futuros professores compreendam as relações que os conhecimentos apresentam. Esta reflexão se estende a escola (local de atuação), se o futuro professor se limitar somente a ensinar os conteúdos de sua disciplina e não estabelecer relações com os seus alunos, com o currículo, com a pedagogia, com o contexto dentre os outros conhecimentos da base, fatos que podem levar ao fracasso em sua atuação (FENSTERMACHER, 1994).

O problema sempre irá retornar ao processo de ensino do professor universitário, como também aos conteúdos a serem desenvolvidos. Por isso, a

necessidade de formações e estratégias para a compreensão da base de conhecimentos dos professores universitários, para, com isso, tentar minimizar os problemas que podem ser decorrentes e implicar no âmbito escolar, explicando o porquê muitos alunos da educação básica apresentam fragilidades ao adquirir os conhecimentos de determinadas disciplinas.

Para tentar romper com estes complexos problemas educacionais, Shulman (1986) propõe o processo de raciocínio pedagógico, o qual permite explicar o modo como os conhecimentos são acionados e construídos durante a ação educativa. Este processo compreende seis ações comuns ao ato de ensinar, tais como: compreensão; transformação; instrução; avaliação; reflexão e nova compreensão.

A compreensão envolve o propósito da matéria a ser ensinada, o professor deve compreender os conhecimentos específicos para que permita criar ambientes de ensino e de aprendizagem aos seus alunos. A transformação ocorre após a compreensão do professor sobre os conteúdos da matéria, a qual é transformada para ser ensinada. A instrução é a maneira com que o professor gerencia a sala de aula e a sua relação com os alunos durante a proposta de atividades. A avaliação ocorre durante e após a instrução, compreendendo a checagem dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, como, por exemplo, dúvidas e equívocos nas resoluções das atividades. A reflexão consiste na análise crítica do desempenho enquanto professor, sendo a partir da sua prática pedagógica. Por fim, a nova compreensão, consiste em redimensionar os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos, em conjuntura com a base de conhecimentos para o ensino (SHULMAN, 1986).

Neste contexto, o modelo de raciocínio pedagógico pode auxiliar o professor universitário na formação dos futuros professores, conseguindo realizar reflexões de sua prática pedagógica e podendo desenvolver nos alunos todos os tipos de conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino, os quais são fundamentais para a atuação enquanto docentes. Ademais, despertar nos futuros professores um repertório crítico de ações que o fazem antes, durante e após a aula refletir e transformar o ensino de seus alunos (SHULMAN, 1986), deve ser uma prerrogativa constante na intervenção do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de natureza teórica apresentou enquanto objetivo refletir e sistematizar os conhecimentos que sustentam a prática pedagógica do professor que atua no ensino superior, nesse sentido, a partir da literatura apresentada, corrobora com as discussões que permeiam o ensino de professores no contexto de cursos de formação de professores. Destaca-se também, o emergente debate em torno das problemáticas e transformações para a profissão docente, a partir do modelo teórico/prático apresentado.

Os diferentes tipos de conhecimentos são adquiridos ao longo da vida, passando por percursos formativos e profissionais, sendo nestes ambientes formais o desenvolvimento de conhecimentos formais para o ensino. Se tratando da universidade, o professor universitário deve por meio de um processo de ensino compreender e evocar os diferentes tipos de conhecimentos da base em sua atuação profissional, fortalecendo e diversificando o ensino, como também

contribuindo com a formação de futuros professores que irão construir e transformar sua base ao longo da carreira docente.

Mediante este contexto, pode-se concluir que as reflexões de Shulman (1986; 1987), para a formação da base de conhecimentos para o ensino são de extrema importância para a atuação do docente formador de futuros professores. O modelo teórico/prático apresenta um olhar para as diversas possibilidades de compreensão do processo de ensino pelos tipos de conhecimentos formais, os quais estão interligados e contribuem para o processo formativo.

Consonante, processo de raciocínio pedagógico também apresenta contribuições a atuação do docente, ocasionando a criticidade, a reflexão e principalmente a transformação dos conhecimentos existentes e a sua compreensão. Com isso, podendo romper com problemas existentes no âmbito educacional, em especial, a atuação do docente formador de professores.

Como limitações, o estudo refletiu sobre contextos formativos de professores, ou seja, o ensino superior. Investigações nestes contextos podem apresentar as fragilidades do professor formador no processo de ensino e de aprendizagem, além dos conhecimentos que o professor possui e utiliza na sua prática pedagógica.

Por fim, recomenda-se para futuras investigações, estudos empíricos sobre o desenvolvimento da base de conhecimentos, a prática pedagógica na disciplina que o professor formador atua e a aprendizagem dos futuros professores. Ademais, estudos que desenvolvam formações continuadas, para o despertar de conhecimentos da base, como também desenvolver o processo de raciocínio lógico dos professores investigados.

REFERÊNCIAS

Almeida, Maria Isabel, & Pimenta, Selma Garrido (2014). Estágios supervisionados na formação docente. São Paulo, SP: Cortez.

Beighton, Christian. (2021) Convergent correlationism: analyzing teacher educators' reflection on professional practice. *Reflective Practice*, 22(1),1-14. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1976629>

Bolzan, Doris Pires Vargas, Powaczuk, Ana Carla. (2019) Formação permanente na educação superior: desafios ao desenvolvimento profissional docente. In Imbernon, Francisco, Shigunov Neto, Alexandre, Fortunato, Ivan. (Ed) Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas (p 75-95). São Paulo, SP: Edições Hipótese.

Borges, Camila; Hunger, Dagmar. (2012) Docência Universitária: discussões referentes à formação didático-pedagógica. In Folle, Alexandra; Farias, Gelcemar Oliveira. (Ed) Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente (p 131-148). Florianópolis: Editora da UDESC, 2012.

Connelly, Michael, & Clandinin, Jean. (1985) Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In Eisner, Elliot (Ed), *Learning and teaching ways of knowing: The eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (174-198). Chicago: University of Chicago Press.

Cunha, Maria Isabel. (2006) Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), p. 258-271.

Cunha, Maria Isabel. (2008) Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação Unisinos*, 12(1), p. 182-186.

Cunha, Maria Isabel. (2011) Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16(3), p. 559-572.

Cunha, Maria Isabel; Bolzan, Doris Pires Vargas; Isaia, Silvia Maria de Aguiar. (2021) Professor da Educação Superior. In Morosini, Marília. (Org.). *Enciclopédia Brasileira da Educação Superior* (p 273-346). Porto Alegre: EDIPUCRS.

D'ávila, Cristina Maria; Leal. (2013) A ludicidade como princípio formativo. *Revista Interfaces Científicas*, 14(1), p. 41-52.

D'ávila, Cristina Maria; Leal, Luiz Batista. (2015) Docência universitária e formação de professores - saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. *Linhas Críticas (UnB)*, Brasília, 21(1), p. 467-485. Doi: 10.26512/lc.v21i45.4585

Elbaz, Freema. (1983) *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Fenstermacher, Gary. (1994) The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*, 20(1), 3-56.

García, Carlos Marcelo. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

García, Carlos Marcelo. (1995) A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, António. (Ed). *Os professores e sua formação* (p. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Graça, Amândio Braga Santos. (1997) *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: Universidade do Porto.

Grossman, Pamela. (1990) *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

König, Johannes, Bremerich-Vos, Albert, Buchholtz, Christiane, & Glutsch, Nina. (2020) General pedagogical knowledge, pedagogical adaptivity in written lesson plans, and instructional practice among preservice teachers, *Journal of Curriculum Studies*, 52(6), 800-822. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1752804>

Marcon, Daniel. (2013) *Conhecimento pedagógico do conteúdo: a interação dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos*. Caxias do Sul: RS, Educs.

Marcon, Daniel, Graça, Amândio Braga Santos, Nascimento, Juarez Vieira. (2011) *Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de*

raciocínio e ação pedagógica. *Educação em Revista*, 27(1), 261-294.

Mizukami, Maria da Graça Nicoletti. (2004) Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman, *Educação*, 29(2), 33-49.

Mussi, Amali de Angelis. (2007) Docência no ensino superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. São Paulo: SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Neira, Marcos Garcia. (2016) Os currículos que formam professores de Educação Física, a paixão pelo inimigo. In Neira, Marcos Garcia, & Nunes, Mário Luiz Ferrari (Ed). *Monstros ou heróis: os currículos que formam professores de Educação Física no Brasil* (p. 153-158). São Paulo, SP: Phorte.

Nóvoa, António. (1995) O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, António (Ed). *Profissão Professor* (p. 13-34). Porto: Porto, 1995.

Perrenoud, Philippe. (2002) A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: RS: Artmed.

Perrenoud, Philippe. (2000) Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed

Pimenta, Selma Garrido, & Anastasiou, Léa das. Graças Camargos. (2002) Docência no ensino superior. São Paulo, SP: Cortez.

Placco, Vera Maria Nigro de Souza, & Souza, Vera Lúcia Trevisan. (2006) Aprendizagem do adulto professor. São Paulo, SP: Loyola.

Powaczuk, Ana Carla Hollweg. (2019) Formação permanente na educação superior: desafios ao desenvolvimento profissional docente. In Imbernon, Francisco; Shigunov Neto, Alexandre; Fortunato, Ivan. (Org). *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas*. (p 75-95) São Paulo: Edições Hipótese.

Rodrigues, Marilce da Costa Campos, Domingues, Isa Mara Colombo Scarlati, Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, & Mizukami, Maria da Graça Nicoletti. (2013) Portal de professores da universidade federal de São Carlos/Brasil: formação – investigação sobre a prática pedagógica dos professores no Brasil, *Interacções*, 9(27), 39-160.

Roldão, Maria do Céu. (2007) Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), p. 94-181.

Schön, Donald. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, Donald. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, Donald. (2000) Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Shulman, Lee. (2007) Counting and Recounting: Assessment and the Quest for Accountability, *Source: Change*, 39(1), 20-25.

Shulman, Lee. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform, *Harvard Education Review*, 57(1), 1-23.

Shulman, Lee. (1986) Those who understand: knowledge growth in teaching. *Education research*, 15(2), 4-14.

SHULMAN, 2004).

Sinclair, Alice, & Webb, Sue. (2020) Academic identity in a changing Australian higher education space: the higher education in vocational institution perspective, *International Journal of Training Research*, 18(2), 121-140.

Sordi, Mara Regina Lemes. (2019) Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, 35(75), 135-154.

Tardif, Maurice. (2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 1(13), 5-23.

Tardif, Maurice. (2002) Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.

Wiens, Peter, Beck, Jori, & Lunsman, Christina. (2020) Assessing teacher pedagogical knowledge: the Video Assessment of Teacher Knowledge (VATK). *Educational Studies*, 46(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1750350>

Zabalza, Miguel. (2004) O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: Artmed.

REVISTA
INCLUSIONES
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES M.R.

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.