

## DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR E A FUNÇÃO DA ESCOLA

## CHALLENGES IN TEACHING PRACTICE: A REFLEXIVE ANALYSIS OF THE ROLE OF THE TEACHER AND THE FUNCTION OF THE SCHOOL

André da Silva Melo<sup>1</sup>  
Rosângela Aparecida de Souza Barbosa<sup>2</sup>  
Vera Lúcia Furukava Melo<sup>3</sup>  
Maria de Fátima Ramos de Andrade<sup>4</sup>

### Resumo

Este estudo, sob a ótica de professores que atuam na Educação Básica, se propôs a investigar a função da escola, o papel do professor e os desafios emergentes na prática docente. Em meio a transformações sociais, culturais e políticas, a compreensão do papel do professor é essencial para contextualizar o cenário educacional. A pesquisa aborda os desafios enfrentados pelos professores, os quais foram sendo ampliados ao longo das últimas décadas, passando pela formação básica, formação continuada e o exercício da profissão. Além disso, examina criticamente a função da escola como instituição formadora, destacando a importância de garantir a relevância e a eficácia do conteúdo ministrado. Ao oferecer uma análise reflexiva dessas questões, este estudo contribui para a compreensão aprimorada da prática docente e da função crucial da escola na contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo-analítico que fez uso, para a coleta de dados, de entrevistas semiestruturadas. Constatou-se com a análise dos dados que a prática docente no cotidiano escolar, muitas vezes, encontra-se distante das teorias apresentadas pelos teóricos.

**Palavras-chave:** Função da escola. Papel do professor. Abordagens de ensino. Formação do professor.

### Abstract

This study, from the perspective of teachers who work in Basic Education, proposed to investigate the function of the school, the role of the teacher and the emerging challenges in teaching practice. In the midst of social, cultural, and political transformations, understanding the role of the teacher is essential to contextualize the educational landscape. The research

<sup>1</sup> Mestre pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

<sup>2</sup> Mestre pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

<sup>3</sup> Mestre pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

<sup>4</sup> Doutora em Comunicação e Semiótica.

addresses the challenges faced by teachers, which have been expanded over the last decades, including basic training, continuing education and the exercise of the profession. In addition, it critically examines the role of the school as a training institution, highlighting the importance of ensuring the relevance and effectiveness of the content taught. By offering a reflective analysis of these issues, this study contributes to an improved understanding of teaching practice and the crucial role of the school in contemporary times.

This is a qualitative, descriptive-analytical study that used semi-structured interviews for data collection. Data analysis revealed that teaching practices in everyday school life often deviate from the theories presented by theorists.

**Keywords:** Function of the school. Role of the teacher. Teaching approaches. Teacher training.

## 1 INTRODUÇÃO

A escola tem passado por transformações ao longo dos últimos anos, assumindo papéis que vão além das suas funções originais, e isso tem impactado tanto o processo do ensino como da aprendizagem. Essas transformações pelas quais a escola vem passando têm refletido no exercício da profissão docente. O presente artigo propõe uma revisão da literatura concernente aos desafios enfrentados e à formação de professores, assim como às abordagens de ensino. Além de oferecer uma análise conceitual, também busca apresentar como isso se reflete na prática, finalizando com os principais aprendizados. Ele está organizado em três partes: inicialmente, a partir dos estudos de António Nóvoa (2007, 2022) e Carlos Marcelo Garcia (2009), problematizamos alguns desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo, procurando evidenciar os conceitos de “conhecimento profissional docente” e “aprendizagem da docência”. Na sequência, discorremos sobre as abordagens de ensino propostas por Mizukami (2001) no livro “Ensino: abordagens do processo” e, por último, analisamos os dados coletados na pesquisa de campo e tecemos algumas considerações.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO CONCEITUAL: CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS ABORDAGENS PARA O ENSINO

Primeiramente, com relação aos fundamentos teóricos, destacamos a contribuição de António Nóvoa (2007, 2022), cuja análise compreende dois textos: o primeiro aborda os "Desafios do trabalho do Professor no mundo contemporâneo", enquanto o segundo discute o

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº2, julho/dezembro - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

"Conhecimento profissional docente e formação de professores". A segunda contribuição parte dos estudos de Garcia (2009), em especial, sobre a temática que trata da necessidade da formação do professor numa perspectiva processual, de longo prazo. Para o autor, a profissão deveria ser atrativa o suficiente para conservar no ensino os melhores professores. Por último, nos apoiamos nos estudos de Mizukami que tratam das abordagens de ensino.

Iniciaremos a exposição pelo texto “Desafios do trabalho do Professor no mundo contemporâneo” de António Nóvoa (2007), em que o autor aborda o papel da escola e do professor nos tempos atuais. A abordagem inicia-se pela reflexão sobre três dilemas quanto ao papel da escola. É importante destacar a explicação que o autor apresenta sobre o significado da palavra dilema, como sendo “qualquer coisa que não tem uma resposta boa ou má, não há uma resposta certa ou errada”. Os dilemas são: 1) Escola centrada no aluno ou na aprendizagem? 2) Escola como comunidade ou sociedade? (sendo este o dilema que o autor considera o mais difícil) e por último, 3) Escola como serviço ou como instituição? A seguir, discorreremos a posição do autor em relação a cada um dos dilemas.

Com relação ao primeiro dilema, escola centrada no aluno ou na aprendizagem, o posicionamento de Nóvoa (2007) é bem claro, dizendo que a escola deveria ser centrada na aprendizagem. Esse posicionamento é embasado no pensamento de que quando a escola é centrada na aprendizagem, automaticamente também será no aluno. Uma escola focada na aprendizagem tem como objetivo fazer com que todos os alunos tenham sucesso e não apenas um terço deles. Escola centrada na aprendizagem é o lugar onde os alunos aprendem a estudar e a trabalhar.

O segundo dilema, escola como comunidade ou sociedade, é considerado por Nóvoa (2007) como o mais difícil por trazer muitos equívocos. O autor defende uma escola focada na sociedade, pois sociedade tem regras e comunidade não necessariamente.

E por último, o terceiro dilema, escola como serviço ou como instituição, em que o autor é categórico em afirmar que a escola deveria ser vista como instituição e não como prestadora de serviço às famílias e às crianças. A instituição escolar se destaca como o espaço onde se formaliza a transmissão de valores sociais e culturais, contribuindo para a construção da identidade individual. Nesse contexto, é na escola que não apenas absorvemos elementos fundamentais da sociedade e cultura, mas também nos constituímos como indivíduos

autônomos. Essa autonomia propicia a capacidade de contribuir ativamente para a criação e disseminação de ideias independentes na sociedade contemporânea.

Nóvoa (2007) defende que é nesse tripé: a aprendizagem, a sociedade e a instituição, que deve estar fundamentada a identidade do professor. E nesse contexto defende a ideia de que essa nova identidade exige que esse profissional seja intitulado como professor reflexivo. Por outro lado, reconhece que existem alguns desafios para que esse profissional assumira essa nova identidade, os quais citaremos a seguir. O primeiro desafio é a organização da profissão. A referência que Nóvoa (2007) traz é a Europa, onde, segundo o autor, os modelos de organização não se atualizaram, sendo incapazes de trazerem os grandes debates da profissão e da escola. O segundo desafio é a formação do professor centrada nas práticas e nas análises das práticas. Reforça a necessidade de reflexão sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas e de saber como fazer. O terceiro desafio abordado por Nóvoa (2007) diz respeito à credibilidade da profissão, caracterizando-o como o mais difícil. É notável o destaque que o autor atribui à perda de intervenção política que afetou a profissão. Em outras palavras, o autor ressalta a importância de os professores desenvolverem uma presença pública mais robusta.

No texto “Conhecimento Profissional Docente e Formação de Professores”, António Nóvoa (2022) concentra-se na análise da profissão docente. Dentro desse contexto, o autor reitera conceitos previamente discutidos em sua obra anterior, entretanto, adota uma abordagem que não apenas complementa suas asserções, mas também transcende, aprofundando-se consideravelmente. Este aprofundamento é caracterizado pela apresentação de soluções e suas consequências. Para a análise, Nóvoa (2022) aponta três dimensões. Na primeira, o autor é categórico em afirmar que a formação de professores ocorre em um “terceiro gênero de conhecimento”, caracterizado pelo conhecimento profissional docente. Na segunda dimensão tenta definir qual seria esse conhecimento. E na terceira e última parte dedica-se à análise das consequências. Tentaremos resumir cada uma dessas dimensões, buscando, dessa forma, definir o conhecimento profissional docente, bem como a formação de professores, de acordo com a visão de António Nóvoa.

A partir de um histórico sobre a formação de professores, Nóvoa (2022) afirma que na segunda metade do século XIX a principal referência na formação docente é a prática. A Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº2, julho/dezembro - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

docência aprende-se por meio da prática, através de “estágio” junto a professores mais experientes. Importante salientar que esse conceito – visão tradicionalista – acontece até hoje. A partir das primeiras décadas do século XX, em todos os países do mundo as disciplinas voltadas à organização dos sistemas de ensino, como por exemplo: pedagogia, psicologia e sociologia da educação, dentre outras, ganham cada vez mais espaço nos programas de formação de professores e as tendências modernas tornam-se mais evidentes a partir da década de 60. Contudo, observa-se que tanto a visão tradicionalista quanto as tendências modernas enfatizadas sobretudo na década de 60, “pouco tem contribuído para um reforço da autonomia dos professores e da profissionalidade docente” (Nóvoa, 2022, p. 7) esta é a questão central da formação de professores. O conhecimento profissional docente e a formação de professores deveriam acontecer num “terceiro gênero de conhecimento” (Ibid., 2022).

Na segunda parte de sua reflexão, Nóvoa (2022) esclarece que o processo que leva ao “terceiro gênero de conhecimento” contempla não só a prática – não é a prática pela prática – mas sim a reflexão e a análise da prática. É esse processo que resulta em um potencial transformador de conhecimento, o qual é intitulado como o “terceiro gênero de conhecimento”. É dessa forma que o conhecimento e formação dos professores deveriam ocorrer.

Por fim, quais seriam as implicações desse “terceiro gênero de conhecimento”? Nóvoa (2022) delinea que essas consequências para a formação de professores manifestam-se em três esferas distintas: institucionais, profissionais e públicas.

Nas consequências institucionais, conclui-se que, dada a natureza do conhecimento profissional docente como um “terceiro gênero de conhecimento”, é imperativo estabelecer um correspondente “terceiro lugar” para a sua sistematização e mobilização nos processos de formação de professores. Isso se fundamenta na constatação de que as universidades, por si só, mostram-se incapazes para assegurar uma formação profissional docente integral. Nesse sentido, torna-se essencial a colaboração estreita entre as universidades, as escolas de educação básica e diversos atores do cenário educacional. Portanto, o conceito de “terceiro lugar” materializa-se como a interseção entre instituições universitárias e escolas de educação

básica, configurando-se como uma nova e necessária entidade para a efetivação da formação profissional docente.

A consequência denominada profissional caracteriza-se pelo fato do conhecimento profissional docente não ser construído de forma individual, mas acontecer no coletivo.

Nesse sentido, é necessário instaurar processos de formação mútua, cooperada, impossíveis de concretizar-se sem a participação conjunta das universidades, das escolas e dos professores da educação básica. Ou seja, a formação do profissional docente implica em interações, vivências, dinâmicas de socialização, da apropriação de uma cultura e de uma identidade profissional. Segundo Nóvoa (2022, p.15), faz-se necessário “uma formação de professores construída dentro da profissão”.

Com relação às consequências públicas, Nóvoa (2022) ressalta que é necessário perceber que uma profissão não é constituída apenas de uma realidade interna, mas também de uma dimensão externa. O que se observa é que nas últimas décadas, os professores perderam visibilidade pública, prestígio e a voz deles foi substituída por especialistas das mais diversas matérias. É preciso que os professores recuperem a sua participação na dimensão pública, resgatando a valorização da publicação de suas ideias, experiências e reflexões.

Por fim, “a junção num mesmo espaço de professores, universitários, pesquisadores e autoridades políticas cria boas condições para que os momentos da formação sejam também momentos de afirmação dos professores” (Nóvoa, 2022, p.16).

Tanto Nóvoa (2022) quanto Garcia (2009) apostam na ideia de que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e que deveria ocorrer na instituição escola. Ao compreender o Conhecimento Profissional Docente como um elemento crucial na formação de professores, conforme articulado por António Nóvoa, direcionamos agora nosso enfoque para o campo do ensino, conforme delineado por Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2001) em seu trabalho “Ensino - abordagens do processo”. Esta transição visa explorar a interconexão entre o entendimento profundo do papel docente e as estratégias concretas de ensino, reconhecendo que a efetividade do professor transcende a mera aquisição de conhecimento teórico. Mizukami (2001) proporciona *insights* valiosos sobre as diversas abordagens pedagógicas que permeiam o processo educacional, proporcionando, assim, um complemento significativo ao panorama delineado por Nóvoa.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº2, julho/dezembro - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

No livro “Ensino: abordagens do processo”, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, em cinco dos seis capítulos, discorre sobre os conceitos básicos de diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem, as quais resumimos a seguir destacando a metodologia de cada uma delas.

Na abordagem tradicional, a metodologia predominante se caracteriza por meio de aulas expositivas, nas quais o professor desempenha um papel central na transmissão do conteúdo, enquanto os alunos desempenham um papel mais passivo, absorvendo as informações apresentadas. Essa abordagem pedagógica também incorpora o método denominado “maiêutico”, no qual o professor orienta o processo de aprendizado através da formulação de perguntas direcionadas, às quais os alunos respondem. O que denota o sucesso da aprendizagem é o aluno reproduzir na íntegra o conteúdo que foi ministrado.

A abordagem comportamentalista envolve a aplicação da tecnologia educacional, estratégias de ensino e fortalecimento do relacionamento professor-aluno. É nesse contexto que emerge a individualização do ensino que inclui os seguintes elementos: especificação dos objetivos; envolvimento do aluno; controle de contingências; *feedback* constante que forneça elementos que especifiquem o domínio de uma determinada habilidade e a apresentação do material em pequenos passos e respeito ao ritmo individual do aluno.

Na abordagem humanista o contexto educacional destaca-se por sua ênfase na relação pedagógica e na criação de um ambiente propício para o desenvolvimento das capacidades individuais. Nesse paradigma, a técnica e o método são relegados a segundo plano em comparação com a importância da interação entre professor e aluno, bem como a promoção de um clima que favoreça a liberdade de aprendizado. Nessa categoria de ensino, destaca-se a necessidade de que o conteúdo abordado seja relevante para os alunos e seja concebido como passível de revisão, de forma que a pesquisa de informações seja conduzida pelos próprios estudantes. Estes são incentivados a exercer um papel ativo, questionando e aprimorando as informações adquiridas, podendo até mesmo substituí-las, o que fomenta um aprendizado mais crítico e autônomo. “O diretivismo no ensino, característico das abordagens predecessoras, é aqui substituído pelo não-diretividade: as relações verticais e impostas, por relações EU-TU e nunca EU-ISTO, as avaliações de acordo com padrões pré-fixados, por autoavaliação dos alunos” (Mizukami, 2001, p.45).

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº2, julho/dezembro - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

A abordagem cognitivista considera que a inteligência é formada por meio da interação entre o indivíduo e seu ambiente, com ênfase nas ações individuais. O papel do fator social e educativo é apoiar o desenvolvimento, enfatizando a importância do trabalho em equipe no processo de aprendizado. O educador deve planejar situações de ensino e métodos pedagógicos alinhados com o desenvolvimento cognitivo do aluno, em vez de sua idade cronológica. Uma diferença notável em relação às abordagens anteriores é a promoção da reflexão em grupo para solucionar problemas.

Na abordagem sociocultural o ponto de partida é o contexto sociocultural no qual os alunos estão imersos. Isso implica que o processo educacional começa a partir da realidade dos alunos ou de situações construídas por eles, e, a partir desse ponto, se expande para contemplar um contexto mais amplo. O conteúdo programático da educação é derivado da compreensão que se tem da realidade, o que significa que os tópicos de ensino são selecionados com base nessa consciência da realidade dos alunos.

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de evidenciar alguns dos temas e problemas relacionados à presente pesquisa, realizamos uma investigação de campo na qual entrevistamos três professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, todos docentes do Colégio “X”<sup>5</sup> localizado na zona sul, na cidade de São Paulo. Vale mencionar que o colégio oferece formação desde o berçário até o Ensino Médio. É uma entidade de inspiração católica, privada e sem fins lucrativos.

Buscando enriquecer o material analisado com maior diversidade, nossa pesquisa conversou com três professores de perfis bastante diferentes, porém com experiência de mais de 15 anos na profissão.

A professora “A” leciona Literatura e inglês, é graduada em Relações Internacionais, com bacharelado e licenciatura em língua inglesa. Possui também mestrado e doutorado na área de Estudos Linguísticos e Literários da língua inglesa, além de pós-doutorado em

---

<sup>5</sup> O nome da instituição, assim como os nomes dos professores, foram omitidos.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº2, julho/dezembro - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

Estudos Culturais. Além disso, a professora “A” é pós-graduada em Gestão Escolar e em Educação, sendo esta última pela Universidade de Winnipeg no Canadá.

Já a professora “B” leciona Biologia. Graduiu-se pela Unicamp e é doutora em Biologia molecular de proteínas também pela Unicamp em projeto de pesquisa com parceria entre o Laboratório de Luz Síncrotron e a Università degli Studi di Parma, Itália, onde residiu durante seu projeto. Atualmente, é professora em tempo integral do colégio “X”, de Ciências e Biologia, do Ensino Fundamental e Médio.

Por fim, a professora “C” é especialista em ensino para alunos com dificuldades especiais. É graduada em Pedagogia pela Universidade São Marcos com especialização em Psicopedagogia pelas Faculdades Metropolitanas Unidas Educacionais (FMU), além de especialização em História e Geografia pela Faculdade Claretiano. Possui também especialização em transtornos de aprendizagem, principalmente dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Atualmente faz graduação em Letras na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Embora com tempos distintos de trabalho na área docente, as três professoras possuem considerável tempo de atuação em sala de aula. A professora “A” atua há 24 anos na docência, “B” há 15 anos e “C” há 25 anos. É relevante notar que todas as três, embora atualmente lecionando em faixas etárias diferentes de alunos, possuem experiência com crianças de educação infantil, ensino fundamental (I e II) e ensino Médio.

Com exceção da professora “A”, que também atua na área de gestão da Universidade São Judas Tadeu, todas as demais professoras lecionam exclusivamente no referido Colégio “X”. “A” e “B” dedicam uma média de 15 a 20 horas à sala de aula e tempo similar às atividades docentes fora de sala. Já a professora “C” trabalha em período integral em sala de aula preparando então suas aulas em período noturno, em casa.

### 3.1 Sobre a escolha da docência

Adentrando agora nas questões pertinentes à docência, analisamos os motivos que levaram cada um dos professores entrevistados a escolher essa carreira. Embora por razões circunstanciais um tanto distintas, as três profissionais do ensino entrevistadas acabaram decidindo tornarem-se professoras por um certo acaso. “C” afirma textualmente: “Acredito

que a escolha em ser professor foi meio por acaso”. Ela explica que gostava de realizar recreações com as crianças e acabou indo fazer um estágio no colégio onde hoje leciona. “B” comenta que sua decisão foi “uma questão de conveniência, junto com interesse” onde pesaram elementos de caráter familiar, pessoal e a oportunidade de desenvolver um projeto educacional em sua área de maneira bastante autônoma. Para “A”, a decisão de se tornar professora nunca foi propriamente tomada, mas “um pouco eu fui sendo levada por isso, por uma série de eventos que foram correndo na minha vida”. Contudo, é relevante notar que um fator decisivo, “um *turning point*” segundo suas palavras, foi seu gosto pelo estudo e pela pesquisa e a convicção de que a aquisição do conhecimento sem sua transmissão seria algo estéril, ou seja, o desejo de ensinar, de transmitir a verdade conhecida e cooperar na formação do próximo foram fatores que ajudaram as circunstâncias da vida cotidiana a levarem-na à vida docente.

Parece-nos que com esses interessantes relatos podemos concluir que i) muitas vezes o tornar-se professor não decorre de um planejamento de longo prazo; ii) a carreira docente é ainda objeto de grande admiração e até mesmo entusiasmo; e iii) o nobre desejo de formar crianças e jovens acaba sendo o motor que leva pessoas a optarem por dedicar a vida ao ensino.

Isso fica ainda mais claro quando analisamos as respostas dadas à pergunta seguinte, que dizia: “Como você avalia essa decisão (a de tornar-se professor) hoje?”

“A” é taxativa: “Eu continuo achando que foi uma decisão acertada, continuo gostando daquilo que eu faço”. E embora expresse que “também gosto muito de estar em sala de aula, de lidar com alunos, de pensar em modos de fazer com que esses alunos possam aprender”, não deixa de evidenciar a percepção que tem da crise que presentemente existe na área da Educação, pois afirma: “A gente vê que existe uma grande crise na área da educação (...) talvez a gente nunca tenha tido tantas teorias na área de ensino, mas a gente vê efetivamente uma geração que tem acesso a muita informação mas que tem muita dificuldade de concatenar essas informações e de refletir sobre aquilo que eles estão aprendendo”.

“B”, doutora em Biologia, demonstra certo pragmatismo e senso de realidade ao observar que “a decisão foi bastante acertada e apesar de gostar muito da pesquisa, nem sempre o que a gente gosta é o que é melhor”.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº2, julho/dezembro - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

Também para “C”, a decisão foi acertada: “Acredito que foi a melhor decisão que fiz, gosto muito de ensinar os alunos, gosto de estar com eles”.

### 3.2 Correlação entre a teoria e a atuação prática

Ao serem confrontadas com a pergunta sobre a correlação entre o que foi aprendido na faculdade e a sua atuação como professor, em relação à forma como ensinam, nossos entrevistados forneceram respostas bastante reveladoras.

Para “B”, a correlação é muito baixa, “praticamente nula”. E para ela, a aprendizagem do conteúdo (de Biologia) contribuiu para sua atuação docente, mas isso não se verificou na parte pedagógica.

Para “C”, a contribuição também foi baixa e ela acredita que nas universidades são ensinadas teorias que subestimam os alunos. Ela procurava suprir essa baixa relação com a leitura de livros que adquiria. Outra fonte que ajudou na formação da metodologia de ensino foram cursos oferecidos pela escola onde leciona.

Já para a professora “A” a correlação entre o que foi aprendido na faculdade e a forma como ensina foi média.

### 3.3 Fundamentação da ação docente

Quando o tema da entrevista versou sobre a base onde se fundamenta sua ação docente, os entrevistados puderam relatar alguns aspectos práticos de sua vida de professor, bem como a atuação em sala de aula.

Para “A”, a graduação em Educação na Universidade de Winnipeg foi importante, além de cursos multidisciplinares organizamos no Colégio “X”, instituição onde leciona desde 1999. A professora comenta que, muito além de ver o conteúdo previsto no programa, o importante é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de pensar e de analisar. Ao exemplificar, ela comenta como em suas aulas de Literatura busca fazer o aluno perceber como os textos, filmes, teatro etc. fazem uso de instrumentos literários, técnicas que visam transmitir ideias e uma visão de mundo que muitas vezes “não aceitaríamos se nós estivéssemos lendo um texto de sociologia ou um texto de filosofia”. Além disso, a formação continuada, somada à prática e à experiência, são fatores importantes.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº2, julho/dezembro - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

Para “B”, o fundamento é o conhecimento e ensino da Biologia e a atitude em aula para despertar o interesse do aluno, “despertar o interesse pelo estudo e observação da natureza”. Quanto à formação continuada, é importante o amor pelo que se faz além do contato com as pesquisas recentes.

Para “C”, “toda prática educacional está fundamentada numa filosofia ou numa religião” e, assim, a prática das virtudes torna mais fácil o trabalho do professor por fazê-lo mais perseverante e desapegado. Além disso, o professor deve estar em contínua atualização, participando de cursos e buscando outras graduações ou mestrados.

Apesar dos professores apontarem que a formação continuada é importante e necessária, eles não mencionaram se essa formação deveria acontecer no contexto da profissão, a partir da prática do professor.

### 3.4 “Conselhos” para os futuros professores

Convidadas a olhar para o futuro, e pensar no conselho que dariam a um jovem que pensa em tornar-se professor ou a um professor em início de carreira, nossos entrevistados ponderaram sobre as responsabilidades e os desafios da carreira.

A professora “B” lembrou da importância de se gostar daquilo que se faz e de se importar com cada um dos alunos. Ela recomenda aos professores em início de carreira que procurem ser organizados, montando os planos de aulas para todo o ano letivo. Coloca o desânimo como um mal a ser evitado: “Não desistir diante dos fracassos, seja pelo desânimo dos alunos (...) o desânimo contagia e muitas vezes vai haver essas dificuldades (com as disciplinas), por outro lado também não abandonar esses que estão desanimados”.

Para a professora “C”, a perseverança é fundamental para superar a fase de graduação: “infelizmente a graduação em Pedagogia é desanimadora, ter que estudar Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Cesar Coll, Piaget e outros...”. E para aqueles que desejam uma maior especialização, recomenda ir além da Pedagogia e fazer uma licenciatura.

Ela também menciona a importância de fazer bons estágios, com bons professores.

Refletir bastante na responsabilidade de ser professor é o conselho que a professora “A” daria aos futuros professores. Considerar a influência que tem um professor e o peso daquilo que ele diz e faz.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº2, julho/dezembro - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

Além disso, é preciso disposição para aprender e para transmitir o conhecimento adquirido, superando as frustrações, comuns no começo da carreira, em relação aos alunos que não demonstram interesse.

Por fim, a perseverança é um dos pontos-chave “porque às vezes a gente pensa que tudo aquilo que a gente está ensinando precisa ter um fruto imediato. (...) a aparência pode ser de que não está tendo nenhum tipo de aprendizado, mas é preciso mais tempo e mais resiliência para que isso aconteça”.

### **3.5 O bom professor**

O domínio do conteúdo e a capacidade de transmiti-lo foram elementos recordados pelas professoras “A” e “C” quando a entrevista versou sobre a definição do bom professor.

A professora “A” lembrou a diferença entre um bom pesquisador, “uma pessoa que tem a capacidade de aprender, tem a capacidade de refletir, tem a capacidade de absorver conhecimento, de refletir sobre o mundo” e um bom professor, que em suas palavras: “precisa saber transmitir esse conhecimento para os alunos e às vezes ele precisa querer, ter a vontade de que isso aconteça, porque, como eu disse, às vezes pode ser difícil, pode ser frustrante, e é necessário que o professor ele queira transmitir esse conhecimento para que ele possa buscar maneiras de que isso aconteça”.

Com a objetividade de uma especialista com 25 anos de atuação, a professora “C” declara de forma direta: “O bom professor é aquele que além de saber dar a matéria (conteúdos) sabe ganhar a atenção do aluno e mantém a disciplina em sala de aula”.

Chamou-nos a atenção e por isso nos pareceu relevante notar como o saber “despertar o interesse” do aluno é um fator apontado como qualidade do bom professor, ou seja, cabe ao professor ajudar o aluno a ter interesse em aprender, a desejar adquirir o conhecimento e estudar o tema abordado. Ao professor não basta apenas dominar a área de sua atuação, mas é preciso didática para transmiti-la.

### **3.6 Papel social do professor e da escola**

Analisando a responsabilidade do professor além da transmissão do conteúdo, nossos entrevistados falaram sobre o papel social do professor.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº2, julho/dezembro - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

Para a professora “B”, o professor deve se preocupar com cada aluno de forma particular, considerando-o com um indivíduo que o professor é capaz de ajudar, “ser como um pai realmente intelectual não vai abandonar o seu aluno de forma alguma, nem que para isso muitas vezes tem que ser rigoroso e em outras vezes ser misericordioso, enfim, no caso tem que ter o aluno como um filho intelectual”. Ele deve ser também um modelo para o aluno, uma pessoa que mostrará com sua conduta que é possível atingir os objetivos almejados.

“C” lembra do papel modelar do professor, devendo ser uma pessoa que não apenas domina o conteúdo de sua área, mas que mereça ser respeitada e admirada a ponto de fazer com que muitos desejem seguir seu exemplo, sua carreira, ser como ele.

“A” recorda que o papel social do professor está ligado com a responsabilidade inerente a essa função, dada a influência que um professor tem sobre seus alunos. “É uma influência muito grande que o professor tem dentro da sala de aula e isso precisa ser tratado com muita responsabilidade e eu acho que isso também está ligado ao próprio papel social da escola”.

É de se notar a relação que ela faz entre responsabilidade e papel social da escola e, por consequência, do professor. Para ela, a escola não existe para substituir a família, mas ela ensina um comportamento social fora do ambiente familiar, mostrando aos alunos que há, por exemplo, comportamentos normais quando se está em família, mas que não cabem quando se está em um outro ambiente.

Falando de forma diferente, mas não deixando de ir na mesma linha, “B” afirma que a escola é fundamental para permitir que o aluno ingresse na sociedade.

O trabalho conjunto realizado pela família e pela escola na formação das crianças e jovens foi recordado pela professora “C”.

### **3.7 Inclusão de Alunos com déficit de aprendizado**

Por fim, nossos entrevistados foram questionados sobre se as escolas onde lecionam atuam com a inclusão, ou seja, com crianças que necessitam de uma ação mais particularizada (dislexia, autismo etc.).

Todas as três lembraram que o Colégio “X” possui essa especialidade. “A” explicou que o trabalho busca aos poucos inserir os alunos nas turmas regulares. Comentou também

que o fato de estarem na mesma sala promove o convívio e faz com que os alunos acabem ajudando-se. Contudo, ela lembra que a avaliação de um especialista é sempre necessária.

“B” aponta que a escola possui uma sala própria para alunos diferenciados onde cada um pode seguir seu ritmo próprio, “eventualmente eles frequentam as turmas compatíveis com a sua idade, (...) é possível uma maior socialização e um processo de maior aproveitamento também, enfim vai sendo um processo de adaptação bem particular”.

“C”, especialista no tema e responsável por essa área no Colégio onde trabalha, explica que o programa pedagógico é elaborado para cada aluno com déficit de aprendizado. “Estou com uma aluna que está com 16 anos, mas ainda não está alfabetizada. Tem atitude de uma criança de 6 anos, no caso dela, crises epilépticas prejudicam o desenvolvimento cerebral, mas ela tem uma habilidade musical e tem sido essa uma porta de entrada para brincadeiras e situações pedagógicas que tem melhorado a aprendizagem e a comunicação dessa aluna”.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida escolar, como toda atividade que trabalha com as potências humanas, é repleta de desafios e muitos são os fatores nela envolvidos. Neste trabalho pudemos confrontar teorias e práticas docentes e seu lugar na função e atuação da escola e dos professores na atualidade.

Pareceu-nos um trabalho enriquecedor que, assim como foi para nós, poderá colaborar na compreensão da complexa realidade escolar ainda mais em uma época de baixa valorização do profissional professor e de grande relativismo.

Um elemento que pudemos notar, por meio dos estudos de António Nóvoa e Maria da Graça Nicoletti Mizukami, é como as teorias estão distantes do dia a dia da realidade dentro das salas de aulas, seja do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

Notou-se que, na realidade escolar abordada em nossa pesquisa, encontram-se professores preocupados em levar seus alunos ao conhecimento e à construção de um futuro em que possam relacionar-se com a sociedade aproveitando de seus melhores valores e atuando para modificá-la e construí-la. Além disso, também constatamos, por meio das

entrevistas, um certo distanciamento entre a teoria exposta e publicada por seus autores e a realidade dentro das escolas e na atuação de seus docentes.

Em relação ao desafio de ensinar o conteúdo, nota-se a percepção de António Nóvoa ao discorrer sobre o primeiro dos três dilemas inerentes ao papel da escola, isto é, a escola centrada no aluno ou na aprendizagem. Para o autor citado, a escola deveria ser centrada na aprendizagem, pois disso decorreria a centralidade no aluno também. Em nossa pesquisa de campo pudemos notar a preocupação com este desafio nas respostas relacionadas às características do bom professor, que segundo nossos entrevistados precisa ter, além do domínio de seu próprio conteúdo, a didática capaz de despertar interesse nos alunos e transmitir conhecimento. No que se refere ao terceiro dilema proposto por Nóvoa, a saber, o conceito de escola como serviço ou como instituição, vimos que a visão da escola como espaço onde se formaliza a transmissão de valores sociais e culturais está presente na percepção dos professores entrevistados. Particularmente é de se destacar a constatação que pudemos fazer das preocupações dos professores em proporcionar uma formação que vá além do conteúdo acadêmico, sem, contudo, condenar tal transmissão de conhecimento.

Quanto à formação dos professores, confirma-se a preocupação, aliás compartilhada por António Nóvoa e Marcelo Garcia, de que uma formação continuada deve ser buscada. Contudo, o que observamos na prática é a procura incessante por conhecimento baseado no conteúdo. Inclusive, ficamos bastante surpreendidos com os diplomas diversos que as entrevistadas possuem, tanto é que quando questionadas de como deveria ser a formação continuada dos professores, mencionam a busca contínua por conhecimento. Muito distante está da convicção citada por Nóvoa, de que o conhecimento do professor está no chamado “terceiro gênero de conhecimento” (reflexão e análise da prática) e no “terceiro lugar”, uma nova instituição que seria a junção e participação no mesmo pé de igualdade de: universidades, escolas, professores, entidades municipais, estaduais e federais.

Constatamos também que para atender a necessidade de uma recuperação do prestígio e da consequente visibilidade pública dos professores, é preciso formar profissionais que vão além do mero especialista, do pesquisador, tornando-se verdadeiros educadores, isto é, pessoas capazes de formar seus alunos em esferas que ultrapassam o campo da “matéria

dada”, nesse caso, os professores devem focar na qualidade de seu relacionamento com seus alunos

## REFERÊNCIAS

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>

MARCELO, Carlos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 07-22, jan./abr. 2009. ISSN 1646-4990.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. E.P.U. - Editora Pedagógica e Univeristária Ltda., 2001.