

“Quem compreende ensina” ?

**Beatriz Nunes Santos e Silva
Silvia Cristina Fernandes Lima**

RESUMO

O texto tem como objetivo refletir sobre a premissa do compreender para ensinar. Nessa perspectiva se faz importante analisar os conceitos, compreender e ensinar, a fim de que se possa dimensionar a influência do processo formativo e os saberes que se articulam no processo educativo. Pretendemos ainda apontar uma proposta teórico-metodológica de formação inicial e permanente. Partindo desse pressuposto nossas indagações serão: O que é compreender para ensinar? Todos os docentes que ensinam compreendem para assim o fazê-lo? Para alcançarmos essa reflexão nos utilizaremos da análise de referenciais teóricos a respeito e nossas vivências pessoais ora como discentes, ora como docentes. A partir desse estudo, evidenciamos que muitos ensinam, mas não compreendem, visto que o compreender exige um adaptar de nossas posturas e assumir uma dimensão formativa intelectual e afetiva.

PALAVRAS-CHAVE: compreender-ensinar-formação

INTRODUÇÃO

O tema a ser discutido surge da participação no Colóquio Internacional “A produção do conhecimento em Educação: balanços e perspectivas, em comemoração aos vinte e cinco anos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Em uma das palestras, intitulada “Desafios atuais para a formação de professores e profissão docente: contributos da pós-graduação, proferida pelo Prof. Dr. Antônio Nóvoa da Universidade de Lisboa, essa ao ser finalizada termina com o seguinte apontamento: “Quem compreende ensina”. Essa frase ficou ressoando na mente e trouxe a inquietude de realmente entender o significado dessa afirmação.

Partindo desse pressuposto nossas indagações serão: O que é compreender para ensinar? Os docentes que ensinam compreendem?

Inicialmente, faremos uma análise do léxico compreender e ensinar a fim de traçarmos um olhar do campo pedagógico que marca a ação docente. Ao abordar essas questões nossa reflexão se insere na formação do professor e seus saberes o que nos impulsiona a lidar com a complexidade do humano uma vez que enquanto sujeito

formador é um dos responsáveis pela transformação de si mesmo e daqueles que ao realizar sua ação tem uma intencionalidade de resultado. Ressaltar uma ação de formação implica um aprofundar da prática onde é preciso estabelecer sincronidade de um trabalho pedagógico com a evolução do conhecimento e dos sujeitos com o qual ocorre a interação. Weffort (1996, p.9) alerta-nos que o desafio, neste momento, é formar informando com o resgate de um processo de acompanhamento permanente, que possibilite a construção de um educador e pesquisador que teça com a vida fios que entrelacem sua história, seu pensamento e prática.

Essas concepções trazem encaminhamentos metodológicos que envolvem reconstruir de forma permanente o cotidiano do trabalho docente, em virtude da exigência das necessidades, das crenças, atitudes e valores que hoje se colocam para a sociedade e conseqüentemente para a educação. Nesse contexto o paradigma da complexidade vem nos auxiliar quando nos revela a exigência de um saber ensinar que ultrapasse uma lógica linear e que se insere em um constante aprender a aprender. O aprender a aprender para aprender a ensinar exige uma proposta de formação permanente para os docentes formadores no momento da formação inicial, assim como daqueles que se encontram na formação em serviço. Porém, nos deparamos com formadores que veem a mudança social como algo que existe, mas que em sua ação pedagógica não se sente responsável pelo processo de mudança uma vez que ainda acredita que sua intervenção sempre foi eficaz e eficiente e que assim prescinde um ressignificar de sua prática. Esse será então nossa ousadia ao tentarmos apontar uma proposta teórico-metodológica de formação inicial e permanente.

Para alcançarmos essa reflexão nos utilizaremos da análise de referenciais teóricos a respeito e nossas vivências pessoais ora como discentes, ora como docentes e que nos propiciam ouvir de nossos alunos seus anseios e inquietudes.

Compreender e Ensinar: conceito e etimologia

Para que possamos refletir sobre nossas indagações, sobretudo ao questionamento que intitula esse artigo, consideramos necessário primeiramente buscar apreender os conceitos: compreender e ensinar, no sentido de evidenciar em que sentido esses termos devem ser pensados e como eles se relacionam com a docência.

De acordo com o Dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 2007) o termo compreender advém do latim *Intelligere* e no que se refere a noção do termo como atividade cognoscitiva específica ela abarca duas fases históricas, a saber: a primeira na filosofia medieval e a segunda na filosofia contemporânea. Na filosofia medieval ou

escolástica o compreender se funda no aspecto de compreensão da verdade revelada, dentro desse aspecto havia os filósofos que identificaram o compreender com o conhecimento racional e com a sua técnica demonstrativa. Já para outros os pressupostos da fé tais como: a trindade, a criação, os fundamentos da fé, não poderiam ser demonstráveis, mas sim esclarecidos, logo, identificaram o compreender como tentativa de determinar o papel da razão em face da fé, com o intuito de principalmente esclarecer e rebater as objeções feitas à verdade revelada.

O segundo momento histórico do termo remete-se a filosofia contemporânea e nesse sentido, o conceito de compreender assume a função de contrapor o método explicativo e causalístico das ciências naturais. O conceito assume, agora, uma dimensão interna, a partir da realidade histórico-social da qual estamos inseridos. De acordo com o filósofo alemão Wilhem Dilthey (1986) tudo que existe e tem valor para nós, existe em virtude de nossa experiência interna, da nossa vivência, de nossos sentimentos e de nossa vontade. Logo, os fenômenos são compreendidos em seu nexos com a vida imersa em todas as suas dimensões sejam elas: linguísticas, históricas, psíquicas e sociais.

Nesse sentido, compreender não significa explicar por meio de hipóteses lógicas aquilo que se procura entender. Consiste em tomar a *experiência vivida* como instrumento que permite apreender a realidade. Nessa perspectiva o sujeito do conhecimento e o objeto de análise são idênticos. Isto denota que o conceito compreender a partir do século XIX, não se restringe a apenas uma exatidão técnico-teórica, mas assume múltiplas dimensões, principalmente pelo fato de ter o Ser como elemento do pensar.

Nesse sentido, em que dimensões e perspectiva o conceito de ensinar está inserido?

De acordo com o Novo Dicionário Aurélio algumas das definições do termo ensinar são: “ministrar o ensino de; transmitir conhecimento de; instruir; lecionar; dar ensino a; castigar, punir; dar ou mostrar como ensinamento; fazer conhecer”. Uma outra definição um pouco mais específica verificamos que o conceito ensinar “surge no século XI, na língua francesa (*enseigner*), e no século XIII, na língua portuguesa; do baixo latim *insignare*, alteração de *insignire*, que significa indicar, designar, e que pode chegar a ser compreendido como ‘marcar com um sinal’” (BARBOSA-LIMA *et al*, 2006, p.240).

Mediante essas definições podemos perceber que a interpretação do termo ensinar trouxe, de certa forma, uma compreensão equivocada da prática de ensinar. Podemos confirmar esses aspectos negativos através da história da educação que nos mostra que em sua gênese o processo de ensinar estava necessariamente ligado à transmissão de conhecimento, em que, há a figura do professor como detentor do conhecimento e os alunos que devem passivamente escutar e apreender os conteúdos ministrados, visto que eles não possuíam ainda o conhecimento. Essa visão caracterizou o ensinar por muitos anos e ainda hoje podemos ver seus resquícios. Se nos servirmos da História da educação veremos que é a partir do movimento da Escola Nova que essa perspectiva da figura do professor como central no processo educativo começa a se esvanecer. Com esse movimento histórico é o aluno e não mais o professor o centro do processo educativo. Contudo, essa concepção ainda trazia aspectos equivocados da prática do ensinar, visto que, ainda permanece uma via de mão única, o professor é somente o facilitador do ensino. Já em fins da década de 60 e início dos anos 70, novamente assiste-se um novo aspecto do ensinar agora com ênfase nas técnicas, são elas que assumem o papel central no processo educativo, de modo que não haveria ensino sem a utilização de uma técnica.

Nesse sentido, podemos afirmar que as definições e interpretações que o termo ensinar foi ao longo caracterizado, não consegue abarcar a complexidade e a pluridimensão que o termo possui, pois a nosso ver o ensinar não é uma via de mão única, mas sim um processo recíproco entre as partes envolvidas. Dessa maneira, concordamos com Paulo Freire (1996, p. 12) quando diz que uma das primeiras prerrogativas que devemos compreender é que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, percebe-se que o ensinar é um instrumento na construção do saber, sendo que quem ensina aprende e quem aprende ensina, num processo recíproco e dialético. Assim como o ensinar não é somente ministrar conteúdos, pois ensinar demanda uma dimensão política, em que, se deve ensinar o aluno a pensar e pensar criticamente frente à realidade. Ensinar demanda também uma dimensão estética, no qual, se possa ensinar o aluno a ser criativo assim como gostar e sempre querer mais o ensino. Ensinar também demanda uma dimensão ética, no qual, o respeito com o outro seja valorizado.

Enfim, não vamos aqui explicitar todas as dimensões e complexidades que envolvem o termo ensinar, porém, queremos ancorar nossa reflexão, em que hoje se faz importante deslocarmos nossa ação da centralização do ensinar para a centralização do

aprender. Rios (2002, p.27) assevera que “a aula não é algo que se dá. Mas que se *faz*, no trabalho conjunto de professores e alunos”. Nesse sentido, ensinar vem assinalar uma intervenção de ajudar o aluno a pensar e cotejar as informações de forma significativas e relevantes a fim de que se estabeleça uma relação com a realidade. Concordamos com Contreras (2002, p.75) que nos diz que “o ensino é um jogo de ‘práticas aninhadas’, onde fatores históricos, culturais, sociais institucionais e trabalhos tomam parte, junto com os individuais”.

O que queremos evidenciar é que tanto o termo compreender assim como o termo ensinar conforme temos analisado demandam na contemporaneidade, a necessidade de um trabalho de pensar com o outro, sugerindo o confronto de saberes com a realidade e a experiência pessoal dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Partilhamos com Rios (2002, p. 25) a concepção de que: “o ser do professor e do aluno tem um caráter histórico, ganha seu significado exatamente no contexto da cultura e da sociedade e é construído com base nos valores criados pelos homens em cada época e lugar”. Pode-se perceber aqui a presença de um modelo de formação mais humanitária o que, por sua vez, se traduz em uma maior complexidade, pois agrega uma consciência crítica sobre a importância dos envolvidos no processo educativo- professor e aluno. Entendemos que para ensinar é preciso ter um olhar atento ao contexto, pois enquanto sujeito formadores devemos procurar dar respostas ao que o aluno procura aprender.

Dentro desse prisma, o momento aponta para um modelo de formação docente que consiga repensar sua intervenção a partir de um critério de importância estabelecido através da voz daqueles que a recebem. Assim, observar e escutar o que tem dito sobre suas dificuldades e anseios é o início para que se possa articular uma formação que agregue realmente a relação teoria e prática na educação profissional. Ressaltar esse enfoque implica em perceber a importância de um processo de múltiplos saberes que então reúna e combine acontecimentos sociais, experiências, produções de conhecimento que busque implementar novas práticas. Para melhor compreendermos esse movimento de constituição de formação é que se propõe confrontar os paradigmas da racionalidade técnica e o da complexidade propiciando aqui uma reflexão que nos permita a oportunidade de construir, aprofundar e sistematizar conhecimentos.

Os paradigmas da formação.

A intencionalidade dessa reflexão pretende considerar que ao retomar apontamentos já realizados temos a possibilidade de desobstruir nossas noções e

preconceitos sobre expectativas e que podemos estabelecer paralelos em nossos pensamentos e assim recriar nossa práxis educativa.

De acordo com Morais (2001) no período medieval de (450 a 1400) prevalecia uma visão de mundo assentada no naturalismo aristotélico e na fundamentação platônico-agostiniana e logo depois também pela visão tomista. Nessa visão de mundo, que foi também denominada de teocentrismo, considerava as questões referentes a Deus, a alma humana e a ética como as principais questões que a filosofia deveria se debruçar. Nessa perspectiva, o mundo era concebido como um todo orgânico, um mundo vivo e espiritual, no qual, vivenciavam-se os processos da natureza em relação aos fenômenos materiais e espirituais da comunidade. Mediante esse pensamento a realidade para o homem medieval era sagrada e estabelecida por Deus, cabia ao homem somente contemplar e compreender a harmonia existente no universo.

Segundo Morais (2001), a partir do século XVI, a ciência medieval começa a sofrer mudanças, sobretudo, as mudanças revolucionárias na física e na astronomia com Copérnico, Galileu e Newton. A idade Moderna, como comumente conhecida, substituiu a noção de mundo orgânico e vivo para a noção de mundo-máquina e reposicionou o homem no centro (antropocentrismo) e esse com sua capacidade e entendimento podia desvendar os segredos da natureza e utilizá-la em seu benefício. Com efeito, as contribuições para esse processo de transição para o novo paradigma moderno não se restringiram a física e a astronomia elas tiveram também uma formulação filosófica. No século XVII, Descartes, filósofo, médico e matemático francês e o inglês Isaac Newton, tiveram um papel fundamental nesse processo e influenciou e fundamentou todo o desenvolvimento científico assim como a visão de homem e de educação.

Para Descartes todo empreendimento científico deve estar fundamentado na razão é ela a base segura para compreender o homem e a natureza. Segundo Morais:

O pensamento cartesiano, exposto no Discurso do método, afirmava que era preciso decompor uma questão em outras mais fáceis até chegar a um grau de simplicidade suficiente para que a resposta ficasse evidente [...] ele reconheceu a superioridade da mente sobre a matéria e concluiu que as duas coisas eram coisas separadas e fundamentalmente distintas. O dualismo entre matéria e mente, corpo e alma, teve profundas repercussões no pensamento ocidental, com implicações nas mais diferentes áreas do conhecimento humano. (2001, p. 37).

Ainda de acordo com Morais (2001), Newton, por sua vez complementou o pensamento de Descartes dando realidade à visão de mundo como máquina. Newton, ao

realizar uma síntese das teorias de Kepler e Galileu, formulou as leis gerais do movimento de modo que o universo passou a ser compreendido como um grande sistema mecânico regido por leis físicas e matemáticas. Esse modelo que se inicia no século XVI, ganha expressividade, como observou Boaventura Santos (2003), no século XIX, quando essa se estende às ciências sociais emergentes podendo-se admitir um modelo global de racionalidade científica. É exatamente esse modelo newtoniano-cartesiano que caracteriza o modelo de educação e formação de professores na modernidade. Nas palavras de Behrens:

A educação herda a visão newtoniano-cartesiana e o determinismo mecanicista que se converte numa forma de conhecimento utilitário e funcional. Nesse modelo conservador dominante que acompanhou a humanidade e a Educação até grande parte do século XX, a formação de professores foi designada como *treinamento* ou *capacitação*. No paradigma conservador, esses termos têm o sentido de atualização ou de preparo sistemático para determinada tarefa ou atividade (2007, p. 442).

Mediante essa perspectiva do paradigma moderno conservador a educação ficou caracterizada por padrões de comportamentos preestabelecidos, sem crítica e sem reflexão. Em que, não se ensina o aluno a pensar e a questionar a realidade. Trata-se de um conhecimento fragmentário, pois divide o todo em partes, de modo que, os conteúdos são ministrados de forma separada sem ter nenhuma conexão entre as áreas do conhecimento. Os currículos, as avaliações constituem-se em instrumentos rígidos baseados na eficiência, padronização e meritocracia.

Dessa maneira, podemos afirmar que o modelo de ciência influencia o modelo educacional uma vez que existe um diálogo interativo entre o modelo científico, as teorias da aprendizagem e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Nesse sentido, nos programas de formação, bem como na prática do professor, do gestor educativo estão presentes as teorias que dão suporte à sua visão de mundo, de homem e de sociedade.

Com os avanços na própria ciência foi possível observar a própria fragilidade dos pilares em que se funda o paradigma moderno. O modelo classista moderno já não consegue explicar todas as questões do cosmo, instalando-se uma crise, uma ruptura e conseqüentemente surge a necessidade de um novo paradigma (inovador, emergente, da complexidade). Modelo esse, no qual, evidencia-se um mundo em constante processo, que enfatiza a visão do todo e não somente das partes, mostra que tudo está cheio de energia, um mundo dinâmico aberto como também imprevisível, onde sujeito e objeto se relacionam. De acordo com Santos (2003), Einstein foi o primeiro a contradizer o

paradigma da ciência moderna, por meio do pensamento da relatividade da simultaneidade, “demonstrando que a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, pode tão-só ser definida” (SANTOS, 2003, p. 42).

Portanto, não há, como havia previsto Newton o tempo e espaço absolutos. Outro passo de ruptura com o paradigma moderno foi dado pela mecânica quântica, em que, Heisenberg e Bohr demonstraram não ser possível observar ou medir um objeto sem nele interferir. Com essa constatação foi possível se pensar na incerteza e no improvável, de maneira que não podemos encontrar uma verdade absoluta e acabada. Até mesmo porque não conhecemos a realidade pela soma das partes; cada parte é um todo complexo. É importante dizermos que são várias outras contribuições que tornaram a condição para o estabelecimento da crise do paradigma moderno, tanto na área da biologia, da física, da química, da matemática, entre outras que não vamos aqui explicitar, por não ser o objeto central desse trabalho. Queremos aqui enfatizar que toda essa mudança de modelo científico influencia a educação e se queremos pensar numa formação que aprenda a aprender ensinar temos que conhecer essas teorias que dão suporte à concepção de homem, de sociedade e de mundo.

É importante observarmos que o paradigma emergente para além de influenciar a educação requer novos processos de formação de professores, formação essa assentada em uma perspectiva crítica, reflexiva e transformadora. No modelo emergente a visão de homem é assentada em um indivíduo que constrói conhecimento não só por meio da razão, mas também por meio da intuição, de suas emoções e sensações. Portanto, uma visão de homem indiviso que não separa corpo e mente razão e emoção.

Fundamentados no paradigma emergente é possível afirmar que os professores que ensinam compreendem, pois estão abertos a rever seus conceitos, a refletir e analisar sua prática, observa a escola não como um sistema fechado em si mesmo, por outro lado, a vê como um espaço aberto para a comunidade e mais ainda como um *lócus* de aprendizagem para os futuros professores. Sob a luz dos referenciais do paradigma emergente os docentes tem a possibilidade de compreender a riqueza das trocas de experiência uns com os outros, pois entendem que os conteúdos não são fechados em si mesmos como disciplinas isoladas, tudo está interligado, em interações e interdependência umas com as outras.

Salientar essa perspectiva implica pensar em uma ação dos responsáveis pela formação, em real sincronicidade do espaço acadêmico e o ambiente escolar para que então se exerça a possibilidade de intervir na realidade. Contudo, mesmo sabendo, da

emergência de um novo contexto histórico-cultural ainda se percebe posicionamentos docentes arraigados na visão conservadora, assim podemos inferir que muitos percebem a mudança externa, mas sentem dificuldade em fazê-la internamente.

Paisagens formativas: uma oportunidade de pensar a docência

A clareza das concepções de formação nos permite agora uma sugestão de linha metodológica a partir da compreensão da historicidade na vida e com a vida dos estudantes. Eles nos têm alertado sobre a necessidade de uma relação direta e imediata do ensinar, aprender, pesquisar e avaliar em uma correlação mais próxima entre a academia e o espaço educativo onde ocorre a aplicabilidade da formação recebida.

A partir de nossas vivências, como da escuta das vivências de outrem é que buscamos um ponto de partida para propor uma reflexão sobre a formação docente. Nossa vivência nos propicia uma mutação do olhar, do sentir, uma reinvenção de nossas relações com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Propomos então uma viagem metafórica e em um primeiro instante você será passageiro(a) de um ônibus e em seguida embarcará em um avião.

Iniciemos nossa viagem dentro do ônibus. Passageiros lado a lado: corredor e janela. Àqueles que se sentam nas janelas ao olharem para fora visualizam a paisagem mais próxima do que os do corredor. Observação do que se passa pela janela é algo mais próximo, individualizado, pontual, rápido e apenas se consegue perceber os aspectos superficiais da paisagem. Imagine agora ver essa mesma paisagem do alto como passageiro de um avião. Você irá agora perceber aspectos antes não visualizados: uma visão mais ampla, com rios, plantações, florestas, queimadas, estradas enfim um panorama mais detalhado.

Estamos agora dentro de uma sala de aula e levamos para nossos alunos de diferentes níveis de aprendizagem conteúdos a serem trabalhados a partir de nossa viagem de ônibus. Trazemos propostas localizadas a partir de uma visão de nossa janela individualizada, ora pensada por especialistas que nunca sentiram o ambiente educativo de perto, ora trazemos sugestões que se localizam em escolhas e seleção de modelos de um fazer que está dentro de nossa zona de conforto. Apontamos uma formação pré-produzida por pessoas que fabricam e impõe normas e convenções sem conexão entre as vivências e perguntas que nossos alunos trazem para compreender a paisagem de uma aprendizagem significativa.

Consideremos agora a natureza vista do alto e todos seus elementos se sentando ao redor de uma mesa e discutindo conexões entre as diferentes vivências, significações

de questões da realidade onde cada qual expõe seu pensar, suscita acontecimentos que nos remete a histórias pessoais, que também tenciona relações criativas e expressivas a partir de seus conhecimentos, que cria palavras, ideias, formas de organizar e reorganizar, de construir e desconstruir conceitos, hábitos e atitudes.

Cotejar essas duas paisagens nos motiva repensar sobre os paradigmas na formação docente, pois como nos aponta Imbernón (2012,p.45) “ cada vez há mais formação e menos transformação”. Esse pensamento nos remete a constatar que na verdade não precisamos de novos modelos de formação, o que se faz importante é organizar uma intervenção pedagógica em que “o professorado e todos os que se dedicam à educação têm de se mover em direção a uma formulação coletiva, de novas metas e novas estratégias destinadas a construir um novo papel em sua função educadora”(Ibid, p.49).

Quando se oportuniza aos sujeitos participantes do processo educativo, ocorre um envolvimento de forma horizontal, se tem a possibilidade de construir momentos de exposição das necessidades de aprendizagem, haverá então uma suspensão da repetição habitual de nosso individualismo de ver a melhor maneira de como ensinar e assim poderemos suscitar indagações que poderão nos surpreender, pois estaremos em uma situação de formadores também aprendentes. Logo, “a função do educador é criar perturbações, provocar desequilíbrio, propondo situações-problema, desafios a ser vencidos pelos alunos, para que possam construir conhecimento e, portanto, aprender” (MORAIS, 2001, p. 144).

Será então nesse ziguezague de experiências vivenciadas e a serem pensadas, que docentes e discentes irão experimentar o desafio de pensar juntos num processo de partilhar limites e condições de superação. Nesse processo é a problematização *in loco* e a busca de esclarecimento das noções pressupostas que serão compreendidas para provocar um pensar e ir além de estruturas já elaboradas e consolidadas. É preciso então que formadores se coloquem a caminho com o espaço chamado escola para conseguir ressituar a importância de seus saberes que estão sempre se ampliando, uma vez que a vida é algo dinâmico e que exige um pensar que move em direção a algo sempre em construção de novas ideias.

Aprender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia-a-dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana, envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas. (PIMENTA, 2006, p.74)

Com certeza estar no dia a dia do ambiente educativo é um desafio em que formadores e formandos estarão se constituindo, pois o exercício da docência demanda uma formação para além da formação inicial acadêmica, a formação docente demanda também saberes experienciais e o cotidiano da escola constitui-se o espaço, no qual, o conhecimento teórico e prático se relacionam é lócus, em que, as contradições, a complexidade e a dinamicidade da realidade e da comunidade escolar se faz presente.

Considerações finais

Retomando nossa indagação inicial, “Quem compreende ensina”?, podemos inicialmente concluir que o campo educativo é uma constante construção dialética dos saberes, nunca se terá uma resposta definitiva, assim entendemos que a formação necessita atentar-se para a dinamicidade e densidade da produção de novos conhecimentos e que é a partir desse espaço, tendo como ponto de partida e chegada, que se faz importante fundamentar nossa intervenção pedagógica.

O estudo em questão nos revela que as práticas pedagógicas dos docentes são fundamentadas em sua visão de mundo, de sociedade e de homem. E essa concepção de mundo é influenciada, por sua vez, pelos paradigmas da ciência. Logo, faz-se necessário compreender essas teorias.

Vimos que, os docentes que fundamentam sua práxis pedagógica no paradigma emergente compreendem e ensinam, pois o ensinar não está dissociado do aprender. Consideram a relevância de um sentar juntos para pensar necessidades de uma aprendizagem que esteja em sintonia com vida e que essa se internaliza em suas concepções e que posteriormente serão utilizadas em novas circunstâncias.

Na perspectiva de uma formação conservadora não podemos afirmar que “Quem compreende ensina”, uma vez que ao lidarmos com a dinamicidade da vida temos que nos abrir a uma cultura de mudanças organizativas que estão presentes no entorno social e que exige de nós formadores uma ação que não esteja cristalizada em nossas crenças pessoais. Porém, entendemos que muitos ensinam, mas não compreendem, visto que o compreender exige um adaptar de nossas posturas a nova cultura assim como do encontro com o outro e seus saberes prévios, assumindo assim uma dimensão intelectual e afetiva.

Ademais, analisar os processos formativos nos permitiu refletir que compreender para ensinar exige a lógica de uma ação didático-pedagógica que deve orientar para uma prática de ensino em sala de aula ancorada nos problemas e desafios da realidade educativa.

Podemos afirmar após essa reflexão que: a formação, a vivência dos saberes docentes que julgamos essenciais para o bom desempenho de nossa intervenção pedagógica e a elaboração de novos saberes a partir do contexto histórico-cultural, são efêmeros e que depende das individualidades e singularidades de cada sujeito. Podemos e devemos criticar a todo instante o processo formativo, mas essa crítica deve acima de tudo permitir que se reinvente a prática educativa para que ao ensinar tenhamos a clareza da importância da experiência vivida como instrumento que permite apreender a realidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*, 5ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

BARBOSA-LIMA, Maria da conceição; CASTRO, G. F; ARAÚJOS DE, Roberto Moreira Xavier. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. In: *Ciência E Educação*, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006.

BERHENS, Marida Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: *Educação*. Porto Alegre. N. 3, 2007. P.439-455

DILTHEY, Wilhelm. *Introducción a las ciencias del espíritu: Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Trad. de Julián Marías. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1996, Esta obra foi digitalizada, formatada e revisada pelo *Coletivo Sabotagem* em 2002.

MARCELO GARCIA, C. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. 1999. p. 17-30

MORAIS, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*, São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*, São Paulo: Cortez, 2003.

WEFFORT, Madalena Freire. O registro e a reflexão do educador. WEFFORT, Madalena Freire. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. 2ªed. São Paulo: PND - Produções Gráficas Ltda,1996.