

# REFLETINDO SOBRE OS SABERES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Antonia Bezerra do Nascimento Silva<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Este trabalho pretende contribuir com o debate a cerca da reflexão dos educadores na perspectiva dos saberes e das competências mínimas para o exercício de uma prática pedagógica reflexiva. Desse modo, o objetivo desta investigação é apresentar uma análise dos saberes e competências como aspectos mediadores do desenvolvimento da prática pedagógica reflexiva e suas contribuições na construção do processo ensino/ aprendizagem eficaz.

Em meio à complexidade do mundo, a profissionalização docente recebe um esforço conjugado de diferentes teóricos como Nóvoa (1992), Perrenoud (2000, 2001, 2002), Tardif (2002), Pimenta (2002). Alarcão (2003), Freire (1996) dentre outros, que têm procurado pensar a formação docente enfatizando um conjunto de saberes e competências que envolvem a complexa prática educativa, na perspectiva de elevação do desempenho profissional dos professores. Mesmo discordando em alguns pontos, todos convergem no sentido de responder à demanda por competência profissional e saberes que venham garantir aos alunos aprendizagens significativas compatíveis com as exigências da sociedade globalizada.

Na investigação procuramos saber o que pensam os professores a respeito dos saberes e que ações desenvolvem no exercício da prática pedagógica, numa perspectiva reflexiva.

Esta investigação foi desenvolvida através de uma metodologia de pesquisa qualitativa. Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória na qual foi utilizada como instrumento de sondagem, a modalidade questionário e observações diretas da prática pedagógica. A pesquisa qualitativa faz parte de uma metodologia de pesquisa que não obedece a roteiros definidos rigorosamente e são baseados em pequenas amostras. O instrumento utilizado – questionário – foi elaborado com questões abertas onde foi abordado temáticas que possibilitaram a reflexão e discussão sobre a atuação docente. São elas: Formação de professores; saberes e prática pedagógica reflexiva.

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de Teresina.

No desenvolvimento da pesquisa utilizou-se como instrumento a observação da prática pedagógica e aplicação de questionários, com professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Teresina-PI. Optou-se pela pesquisa qualitativa, por deduzir-se que esse tipo de pesquisa é a que mais se identifica com o tema pretendido, proporcionando, assim, um ambiente favorável entre o pesquisador e o tema investigado (LUDKE, 1996).

No estudo realizado chegamos a algumas constatações: que os saberes e as competências são aspectos mediadores do desenvolvimento profissional docente. Que a reflexão sobre a sua prática pedagógica subsidia na reorganização de novas práticas, fundamentando-as a partir de novas compreensões acerca do seu papel que colaboram para seu aperfeiçoamento profissional. Assim, entende-se que a formação permanente e continuada é um processo de desenvolvimento desses saberes e na busca ininterrupta de aprimoramento pessoal e profissional.

A realidade expressa neste trabalho poderá conduzir a escola e os professores a auto questionar-se acerca do seu papel e competências para prover uma educação de qualidade como direito de todos. O compromisso com a construção da escola como espaço de formação para todos que dela participam e, portanto, de uma escola democrática e inclusiva motivou esta investigação.

Aprender para ensinar: eis o desafio. O trabalho docente é complexo e exige a construção e integração de fatores que ultrapassam as relações mantidas no interior da sala de aula. A formação com foco nas competências e saberes pedagógico no desenvolvimento da prática pedagógica reflexiva oportuniza o contato com teorias educacionais permitindo a compreensão das relações concretas vividas no contexto educacional e no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que as intervenções sejam respaldadas pelo repensar e o recriar de práticas pedagógicas, com foco na colaboração, na reflexão e suas formas de ação no processo reflexivo, bem como na relação teoria e prática, aspectos importantes na formação do professor.

Refletir sobre as novas tendências e abordagens da formação docente é, portanto, repensar, retornar continuamente aos caminhos já percorridos, reconsiderar dados disponíveis e reexaminar a prática pedagógica de forma crítica numa busca constante de significados.

Os sujeitos da pesquisa foram professores do Ensino Fundamental, que exercem a prática pedagógica, de uma Escola da Rede Municipal de Teresina – PI.

Tivemos como amostra 25 professores existentes na escola, mas somente 18 colaboraram até a conclusão da pesquisa

As dimensões do trabalho do professor vão além da docência e envolvem o exercício de outras atividades na escola como a participação na construção do projeto educativo com compromisso pessoal e a participação na comunidade escolar com a produção do conhecimento pedagógico.

Nesta perspectiva serão discutidos alguns pontos visando identificar as concepções dos professores sobre sua atuação profissional nas diversas dimensões do seu fazer pedagógico. Tais como: Formação inicial e continuada, saberes pedagógicos na construção do profissional reflexivo.

## **2. Formação de professores**

A promoção das mudanças vista sob a ótica das exigências da sociedade contemporânea tem como alvo a atuação de professores e o conseqüente resultado nas aprendizagens dos alunos e na melhoria do desempenho da educação escolar.

Nas últimas décadas do século XX muitas críticas foram apresentadas aos sistemas de ensino do Brasil e de outros países sobre a qualidade da educação escolar. No Brasil, os anos 80 foram marcados pela organização dos movimentos de educadores pela melhoria da educação e pela discussão sobre a formação de professores que culminou com a incorporação dos princípios de valorização do magistério pela Constituição Brasileira de 1988.

As pesquisas sobre a formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante opondo-se assim, às abordagens que procuram separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento da pesquisa que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NÓVOA, 1995). Para ele esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que

acabavam por reduzir a profissão docente de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

A partir de muitas pesquisas e estudos, os saberes construídos pelos professores, passam a ser reconhecidos e considerados (TARDIF, 2002, PIMENTA, 2002). Nessa perspectiva de analisar a formação dos professores, a partir da sua valorização, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, na busca de se identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Repensando a formação dos professores a partir da prática pedagógica, Pimenta (2002) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Segundo a autora a identidade é construída a partir da:

significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 2002, p. 19).

Dessa forma, ela resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se construindo a partir de uma reflexão na/e sobre a prática. O paradigma do professor reflexivo (PERRENOUD, 2002), isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa e que elabora em cima dessa prática, é o paradigma dominante na área de formação de professores, na atualidade.

### **3. Sobre a formação continuada.**

Para desempenhar a tarefa de educar é fundamental a formação inicial, o educador deve considerar a complexidade do processo de educar como também a diversidade cultural dos educandos e do país e as novas descobertas pedagógicas que provocam mudanças nas formas de ensinar e aprender. Neste sentido, o professor precisa estar reunindo cada vez mais instrumentos para interpretar o que ocorre na sua sala de aula para poder intervir conscientemente, promovendo o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

A formação continuada é um processo dinâmico de adequação da formação de um profissional às exigências do exercício de sua profissão. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenvolver-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

No Brasil, essa questão chega impulsionada pela atual política no início da década 90, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBN, 9.394 / 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs); Diretrizes Curriculares dentre outros, que igualmente assumem o desafio de buscar pela profissionalização docente, dirigido à preparação, formação e aperfeiçoamento de um profissional com diversas competências e saberes; o que de certa forma vem contribuir para o avanço do trabalho do professor na perspectiva da profissão.

Os programas de Formação Continuada em Educação (tanto pelo Governo Federal quanto pelos Estaduais e Municipais) têm disputado com outras políticas públicas altos investimentos financeiros na promoção de treinamentos, capacitações, reciclagens e outras iniciativas que apresentam pequenos resultados no final do processo, ou melhor, em mudanças significativas nas práticas educativas (LIMA, 2002). Segundo Lima (apud CANDAU, 2002), existem quatro diferentes modelos de formação continuada que têm sido implementados nas diferentes instituições de ensino:

1. Na forma de convênios celebrados entre as Universidades e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, destinadas a formar professores em exercício através de cursos de graduação – Licenciaturas;
2. Ofertas de Cursos de Especializações através de convênios celebrados entre as Universidades e Secretarias Estaduais e

Municipais de Educação, com vistas à melhoria da qualidade do ensino;

3. Cursos promovidos por órgãos responsáveis pelas políticas educacionais como: Secretarias de Educação e Ministério de Educação, de caráter presencial ou à distancia;

4. Ações de apoio às escolas, em que são incluídas componentes de formação continuada de professores em atividades ( LIMA, 2002, p. 58 ).

Neste sentido, considera-se que todas as modalidades de formação continuada são importantes, no entanto, devem ser analisados criticamente, no sentido de que venham com o preparo profissional dos professores tendo como meta principal a melhoria da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem tanto dos discentes quanto dos docentes.

O Programa “Parâmetros Curriculares em Ação” é um ambiente da formação continuada na atualidade. Isto implica dizer que os professores reúnem-se para construir conhecimentos em torno dos diferentes conteúdos que constituem os Parâmetros Curriculares Nacionais mas, sobretudo, para que os professores e as escolas reencontrem sua função social, melhorando o nível de escolaridade de seus alunos. (PCN’s – MEC/SEF, 1999).

Numa estratégia de construção de competências profissionais, (PERRENOUD, 2000), a metodologia adotada privilegia os conhecimentos prévios dos professores, a reflexão, o trabalho em equipe, a leitura, a escrita compartilhada e a metacognição. Assim estes processos formativos devem contribuir para o professor estudar continuamente, refletir e mudar sua atuação profissional e socializar suas experiências.

A formação continuada é atividade imprescindível a todo profissional. Aos profissionais da educação escolar não poderia ser diferente, principalmente no momento atual quando a educação escolar vive processo de mudança tanto no perfil do professor quanto na função social da escola, exigindo dos professores atualização, aprofundamento nas questões pedagógicas, reflexão sobre a prática e avaliação contínua. Desse modo, a formação continuada deve estimular os professores a se apropriarem dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhe permite reconstruir os sentidos de sua ação profissional.

#### 4. Os saberes na construção do profissional reflexivo

A formação do professor como um profissional reflexivo é uma concepção de formação caracterizada pela construção do conhecimento prático profissional mediado pela observação, reflexão e registro. Compreendendo as pesquisas de Schon, (1997) e Perrenoud, (2002) a idéia de profissionalização vincula-se a uma organização do trabalho pedagógico pautado na reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, evidenciando uma epistemologia da prática.

O paradigma da formação do profissional reflexivo, Schon (1997) descreve o processo de reflexão na ação e reflexão sobre a ação como estratégia para a construção do conhecimento prático profissional em todas as áreas. Nas últimas décadas o modelo educacional fundado na racionalidade técnica vem sendo refutado, por vários motivos. Primeiro, porque defende a aplicação do conhecimento científico em detrimento da análise da prática, quando se sabe que a realidade, sendo complexa, singular, incerta, não se encaixa em modelos preestabelecidos. Segundo, porque na prática não nos deparamos com problemas genéricos, mas com situações específicas, que não podem ser solucionadas através de técnicas, sempre consideradas universais e passíveis de generalizações.

Goodson (apud ALMEIDA, 2001), discorre sobre a necessidade de se contemplar o pensamento do professor, seus conhecimentos práticos e sua reflexão sobre eles, propondo o desenvolvimento de estudos que falem, ao mesmo tempo, dentro do professor e para o professor. Para Perrenoud:

uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um 'habitus'. Sua realidade não é medida por discussões ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas conseqüências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situações de crise ou de fracasso. (PERRENOUD, 2002, p. 13).

A introdução da prática reflexiva proposta por Schon, fez surgir o professor "pesquisador da prática". Ao contrário do docente técnico que entende a ação profissional como externa e apática, o profissional reflexivo entende que faz parte da

situação, por meio da qual deve entendê-la como configurada pelas transações realizadas com sua contribuição.

Assim, a prática pedagógica reflexiva deve ter como fundamento a prática social, que caracteriza-se pela indissociabilidade entre teoria/prática, em que as dicotomias se desfazem, na possibilidade de produzir mudanças qualitativas, a partir de um conhecimento crítico da realidade.

Perrenoud (2001), afirma que a ação pedagógica é *constantemente* controlada pelo *habitus*, através dos seguintes mecanismos:

- Uma parte “gesto do ofício” são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras;
- Mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno do “habitus”;
- A parte menos consciente do “habitus” intervém na microrregulação de toda ação intencional e racional, de toda conduta do projeto;
- Na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, decisão e de ação, que mobilizam francamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator. (PERRENOUD, 2001, p.163).

Referindo-se ao papel do *habitus* na microrregulação da ação racional, (PERRENOUD, 2001), diz ainda que toda ação complexa recorre a certos conhecimentos e a uma parte de raciocínio, salvo talvez, na urgência extrema, quando não há tempo de pensar. A ação deliberada é fortemente marcada pelos saberes e pela racionalidade. Há, portanto, na análise das competências dos professores um amplo espaço para a “razão pedagógica” e os saberes (TARDIF, 2001). O que não quer dizer que a ação racional seja estranha ao “*habitus*”. Isso porque a “*lógica natural*” de um sujeito envolve um subconjunto de esquemas, ou seja, uma parte do “*habitus*”. E também por que outros elementos do “*habitus*” permitem enfrentar os imprevistos no desenvolvimento dos acontecimentos, para conciliar a ação racional e emocional, garantindo as “*microadaptações pragmáticas*” que possibilitam a realização do plano bem pensado.

Numa linha de pensamento semelhante, Pimenta (2002) e Alarcão (2003), consideram que a reflexão deve abranger o conjunto da própria escola. Ela deve assumir um dinâmico processo de reflexão com base na interatividade junto aos atores do processo na sua missão social e na sua organização, pois nunca está completamente

feita, mas em constante construção da comunidade social que quer ser. É nesse sentido que (ALARCÃO, 2003) diz que se deve entender a escola como uma construção social, mediada pela interação dos diferentes agentes sociais que nela vivem e com ela convivem.

Todo esse processo pode ser realizado dentro de um projeto bem elaborado pela escola, que contemple uma política educacional e crie as condições necessárias para a aprendizagem de todos os atores. A reflexão na interação pressupõe antes, entendermos que a educação é uma interação social e que a escola é o *locus* dessa interação. Nesse sentido, Contreras (2002), aponta para um profissional, cuja autonomia está ligada à capacidade de interagir socialmente.

Parece que não se pode mais pensar o conceito de reflexão, fora da compreensão da interatividade e de que a educação reproduz a sociedade e vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Dessa forma a compreensão da reflexão na interatividade passa pelos desafios da sociedade da informação, do conhecimento e das novas relações de trabalho. Mas todo esse processo só ocorre, portanto, dentro de certa autonomia. Autonomia esta, construída de forma permanente em consonância com os interesses da escola. Desse modo, Zeichner (1998) reconhece algumas limitações à prática reflexiva sendo de fundamental importância a reflexão sobre a dimensão política do ato educativo. Destaca esse autor a importância do “contexto”, afirmando que o professor, além de refletir sobre sua prática, necessita analisar as condições sociais, políticas e econômicas que interferem em sua prática pedagógica, pois vivendo numa sociedade marcada por diferenças de classes, gênero, cor, raça, etnia e/ou outras situações

## **5. Considerações finais**

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar o futuro para a humanidade sem educadores.

Com base nos estudos coletados neste estudo, percebemos que os professores reconhecem e identificam os saberes e as competências como aspectos mediadores do desenvolvimento profissional docente. Que a reflexão sobre a sua prática pedagógica subsidia na reorganização de novas práticas, fundamentando-as a

partir de novas compreensões acerca do seu papel que colaboram para seu aperfeiçoamento profissional.

Essa tarefa, no entanto, não é fácil, pois reconhecemos não haver uma forma de abranger o conjunto de necessidades que a profissão docente exige, em virtude da complexidade do que é ser um profissional da educação, principalmente aqueles que atuam diretamente na sala de aula.

É importante acrescentar que na análise realizada constatamos que os professores enfocaram a necessidade de ampliação de uma política de formação permanente mais efetiva e voltada para a realidade existente, pela valorização da profissão docente, pela melhoria dos espaços físicos e materiais da escola, por mais recursos financeiros e também pelo tempo destinado a estudos, palestras, seminários e dentre outros.

Portanto, estamos convictos de que é possível pensar a formação de professores com foco na reflexão de suas ações educativas, praticando-se a curiosidade, a exploração, a descoberta, a partilha, a paixão, a competência e a sensibilidade. Isso por entender a formação como uma construção permanente.

Finalmente, acrescentamos com convicção que o professor na contemporaneidade deve ser um profissional que aprende em rede. Como se referiu uma das professoras investigada [...] ser professor é ter todos os dias novos desafios. É um aprendiz permanente, um organizador do trabalho do aluno, consciente, mas também sensível. Ensinar é mobilizar o desejo de aprender. O professor da atualidade deve ser um profissional de encantamento. Num mundo de desencanto e da agressividade crescente, o professor tem o papel de fazer no outro a humanidade que carregamos em nós. Portanto, um promotor da vida, do bem viver

Entendemos que este trabalho está em construção e que outras discussões podem ser acrescentadas, mas desejamos poder contribuir, de alguma forma, com as reflexões aqui apresentadas para o desenvolvimento de competências mínimas para a melhoria da prática educativa na perspectiva reflexiva.

## **REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção questões de nossa época.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Artigo**. Revista profissão docente, (on-line), Uberaba, v.1, n. 1, fev. 2001.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, Corinta. M. G.; MESSIAS, Maria de G. M.; GUERRA, Miriam, D. S. **Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas**. In: Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisado(a). GERALDI, Corinta. M. G.; MESSIAS, Maria. De G. M.; GUERRA, Miriam. D. S. (orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

LIMA, Maria Divina: **Formação continuada: Reflexões sobre a construção da profissionalidade docente**. In: CUNHA, (Orgs.). Ensino e Formação Docente: proposta, reflexão e práticas. Belém. [s.n.], 2002.

Ministério da educação. MEC **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

NÓVOA, Antonio. (Org.) **Profissão Docente**. Porto Editora.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** – Brasília: MÊS/SEF, 1997.

TARDIF, Maurice e GAUTHIER, Clermont. **O professor como “ator racional” que racionalidade, que saber, que julgamento?** In: PERRENOUD, Philippe (ORG.). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.