

PROFISSIONALIDADE DOCENTE: CONTRIBUÇÕES DOS SABERES E FAZERES NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR

TEACHING PROFESSIONALITY: CONTRIBUTIONS
OF KNOWLEDGE AND PRACTICES IN THE
CONSTRUCTION OF BEING A TEACHER



Vol. 10 Número Especial

jan./jun.2015

p. 433 - 444

Neide Cavalcante Guedes ¹

Adriana Lima Monteiro ²

RESUMO: O artigo se propõe a analisar como a prática do professor se manifesta no cotidiano a partir da relação ensinar e aprender. A questão que se faz presente no contexto dessa discussão busca compreender como os cursos de licenciatura, a partir da prática dos professores formadores, estão conduzindo essa formação na perspectiva da profissionalidade docente. Partimos do pressuposto de que essa profissionalidade diz respeito ao campo específico do trabalho docente sem, no entanto, se limitar a atividade da sala de aula. Enquanto pesquisa qualitativa utilizamos a observação colaborativa, na perspectiva de Paiva (2002), como procedimento de coleta dos dados. No campo teórico fizemos interlocuções com autores dos quais destacamos Sacristán (1998), Tardif (2002) e Altet (2003). Os dados nos permitiram identificar elementos fundamentais no desenvolvimento da prática docente, ou seja, os saberes traduzidos pelos conhecimentos que os professores dispõem e o fazer que se manifesta na prática associada a esses conhecimentos. Por conseguinte, as sínteses as quais chegamos revelam uma desarticulação entre o que os professores teorizam e a maneira como esta teoria é significada na atividade prática. Nossa intenção não foi levar os professores a se conformarem com o descoberto, mas que eles pudessem chegar às suas próprias premissas empíricas e valorativas de modo mais definido, comparando suas práticas e refletindo criticamente sobre o porquê de cada uma.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalidade docente. Saber. Prática. Professor.

ABSTRACT: The article aims to analyze how the teacher's practice occurs daily from the relation teaching and learning. The question in the context of this discussion aims to understand how the undergraduate teacher education programs, from the practice of teacher educators, are conducting this formation in

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

² Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí.

the perspective of teaching profession. We assumed that this “professionalism” regards to the specific field of teaching, but not limited to classroom activity. As qualitative research we use the collaborative observation, in Paiva perspective (2002), as the data collection procedure. In theory we dialogues with authors of which are highlighted Sacristan (1998), Tardif (2002) and Altet (2003). The data allowed us to identify key elements in the development of teaching practice, in other words, knowledge translated by the knowledge that teachers have and the practice manifested in practice associated with that knowledge. Therefore, the synthesis reveals a gap between what teachers perform and how this theory means in practice activity. Our intention was not to lead teachers to conform to the discovery, but to enable that they could come to their own empirical and evaluative premises better defined by comparing their practices and critically thinking about why them.

KEYWORDS: Teaching Professionalism. Knowing. Practice. Teacher.

Introdução

Iniciamos nossas reflexões de forma provocativa afirmando que nem toda ocupação se constitui numa profissão. Ao fazermos esta afirmação estamos trazendo para a arena das discussões a ideia de fragmentação das tarefas no universo do trabalho docente, o que faz com que se promova uma descaracterização do sentido de profissão, considerando que é a formação do professor que, sendo construída pela diversidade de experiências, vai fundamentar a sua prática cotidiana.

Neste sentido, é importante compreender que a profissionalidade do educador se expressa a partir da possibilidade que este tem para refletir sobre as experiências vividas tendo clareza de que a profissão docente garante as diferentes dinâmicas. Por outro lado, vale ressaltar, esse profissional tem a faceta do profissionalismo quando emerge sua necessidade de reconhecimento social (RAMALHO, NUNEZ, GAUTHIER, 2003).

Roldão (2005), ao versar sobre o conceito de profissionalidade, estabelece uma compreensão no sentido de distinguir profissão de outras atividades. A autora em referência dialoga com a teoria sociológica das profissões para apontar alguns elementos considerados como descritores de profissionalidade. São eles: o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade; o **saber específico** necessário ao incremento da atividade e sua natureza; o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e autonomia do seu exercício e a **pertença** a um corpo coletivo que partilha, adequada e resguarda o saber necessário, bem como o exercício da função e o acesso a ela.

Essa especificidade destacada pela autora reforça o estatuto de profissionalidade, “[...] porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas contéudinais idênticos, não saberão fazer” (ROLDÃO, 2005, p. 117), o que nos leva a compreender que o trabalho docente demanda um conjunto de saberes que não são construídos espontaneamente.

O panorama em que se apresenta a formação inicial de professores ainda está obscuro no sentido de expressar um modelo ideal, visto que, na grande maioria, são cursos em que o licenciando precariamente desenvolve suas capacidades, aponta suas crenças e representações sobre o trabalho docente, bem como poucos se vê envolvido em atividades de pesquisa e prática de ensino em situação real. Como construir, assim, uma profissionalidade docente tomando como parâmetro o conjunto de saberes, valores e habilidades que comporão o perfil desse profissional, considerando as especificidades da profissão?

Na compreensão de Contreras, a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Para o autor em referência, falar de profissionalidade significa, “[...] não só descrever o

desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p.74).

Ao discorrer sobre professores universitários, Zabalza (2004, p. 128), enfatiza essa dupla profissionalidade sinalizando para a necessidade de superação, de passagem da condição de “especialista da disciplina” para “didata da disciplina”.

A questão que se faz presente no contexto dessa discussão busca compreender como os cursos de licenciatura, a partir da prática dos professores formadores, estão conduzindo essa formação na perspectiva da profissionalidade docente. Partimos do pressuposto de que essa profissionalidade diz respeito ao campo específico do trabalho docente sem, no entanto, se limitar a atividade da sala de aula.

O professor é o grande responsável pela mediação de conhecimentos pedagógicos e esta conduta irá promover as inúmeras modificações essenciais ao ensino. Partindo dessa possibilidade, o professor será chamado a elaborar e re-elaborar de maneira crítica sua própria prática.

Assim, a apreensão de Profissionalidade se faz necessária para refletirmos sobre o ato de “ser professor”, considerando aqui a vontade do professor de prosseguir melhorando aquilo que ele já sabe fazer e as possibilidades de melhor fazê-lo. Essa perspectiva direciona nossa captação no sentido de que a conexão da relação entre o professor, enquanto sujeito que aprende e ensina, e o professor como um profissional da área de educação que necessita ser dedicado ao seu trabalho, precisa aprimorar-se, numa formação continuada e que carece, principalmente, de políticas públicas que viabilizem e garantam o exercício da profissão.

Sacristán (1993, p. 108) nos orienta que para mudarmos as bases da profissionalidade tornam-se necessárias a “viabilização” e a “implementação de programas” que não venham apenas suprir as falhas de conhecimentos de um professor, mas que esta prática seja compreendida como “um modelo de desenvolvimento pessoal, profissional e humano” pautado em situações concretas.

O conceito de profissionalidade docente vem sendo discutido e reelaborado ao longo da história, o que comporta afirmar que ao submetê-lo à análise se faz indispensável considerar o momento e a realidade social que lhe dão sentido. A profissionalidade é um processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma profissão que revelam, de forma específica, as características de uma profissão. É o caráter racional dos saberes e das capacidades utilizadas no exercício profissional (SARMENTO, 1998).

Nesse sentido destacamos a posição do referido autor ao acrescentar que a profissionalidade tem sido frequentemente definida como “natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos saberes e das capacidades utilizadas no exercício profissional” (SARMENTO, 1998, p. 73). Na perspectiva do autor, a profissionalidade pode se evidenciar pelo conjunto de saberes e capacidades relacionadas à ação do educador tendo em vista que:

[...] a profissionalidade docente será o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades, e o conjunto do grupo profissional dos professores num dado momento histórico (SARMENTO, 1998, p.3).

Assim, e considerando o posicionamento de Sarmento (1998), entendemos que cada profissão tem um modelo utilizado como referência. Teorizar a profissão em torno deste ideal compõe a profissionalidade. Constitui-se, portanto, em um período valioso da socialização profissional, uma vez que é neste aprendizado do processo que serão colocados os padrões de referência para a ação profissional.

Em seus escritos Roldão (2005) defende que a profissionalidade é uma conjuntura de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades, igualmente relevantes e fundamentais. No caso específico não estamos

fazendo referência ao sentido que se atribui ao termo quando se fala, genericamente, de quase todas as atividades como profissões.

De acordo com as análises de Libâneo (2001, p. 63), a profissionalidade docente pode ser compreendida como o "(...) conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém, um professor (...)". Os requisitos demandados pelo autor referem-se aos conhecimentos, habilidades e atitudes imprescindíveis para o exercício profissional e que diferem os professores de profissionais das outras áreas.

Torna-se relevante, pois, reconhecer que o professor, para construir a sua profissionalidade, precisa recorrer aos saberes da prática e da teoria, considerando que a prática vem sendo cada vez mais apreciada como um ambiente de construção de saberes, seja na formação dos professores, seja na aprendizagem dos alunos. A prática, enquanto fonte de sabedoria torna a experiência um ponto de reflexão. Essa afirmação fica evidente nas palavras de Sacristán (1993, p.85) quando descreve que:

[...] um professor que tem recursos de ação é aquele que tem experiências variadas, vivências ricas, não o que tem muita experiência sobre uns poucos tipos de ação; importa mais ter esquemas diversos ou conglomerados complexos dos mesmos que possuir esquemas demasiados trilhados como consequência de realizar as mesmas ações constantemente.

Nessa direção, dialogamos ainda com Carr e Kemmis (1988) por enfatizarem que os saberes docentes são necessários nesse processo de consolidação das mudanças que devem ocorrer no trabalho do professor, pois segundo eles, é esse saber que irá garantir o ponto de partida para desencadear a reflexão crítica.

Assim, assumir a crítica como um pressuposto da formação e da prática docente significa afirmar que os saberes não são absolutos nem estáticos. Todo saber com base na perspectiva da interação é passível de crítica e pode, portanto, ser problematizado.

Iso vem reforçar a ideia defendida por Ramalho, Núñez e Gauthier (2003, p. 39) de que

[...] O professor constrói saberes, competências, mas não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização de favorecer a inclusão pelo saber e não a exclusão.

Para os autores mencionados, a relação dos professores com os saberes e as competências está diretamente associada à necessidade de se promover uma profissionalidade que evidencie a importância de se pensar novos percursos para a profissionalização docente considerando a natureza educativa e social do trabalho desenvolvido pelo professor, que ainda é visto como consumidor e transferidor de conhecimentos, o que remeteu essa profissão ao longo dos anos a uma condição de desvalorização social.

Atualmente, o que se tem observado é a busca incessante dos que partilham as questões em torno da profissionalização, dos quais destacamos Ramalho Núñez e Gauthier, (2003), Tardif (2002) e Pimenta (1999), em renovar os fundamentos epistemológicos que dão sustentação ao ofício do professor, pois no mundo moderno o que diferencia a profissão docente das demais ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que a ela são pertinentes.

Nessa discussão, Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) apontam que a profissionalidade é uma extensão da profissionalização que se constitui a partir de duas dimensões que ao se articularem se complementam instituindo assim um processo dialético de construção de uma identidade social. Ou seja, a *profissionalização*, como processo interno (profissionalidade), apreendida como a construção de uma *profissionalidade*, onde o professor adquire conhecimentos que são trabalhados nas atividades docentes. E a

profissionalização, como processo externo (profissionalismo), que demanda negociações no intuito de reconhecimento perante a sociedade, das qualidades peculiares e complexas de serem aprendidas.

Vale destacar que esse conhecimento profissional assume outras dimensões (senso comum, saberes rotineiros, interesses sociais, dentre outros) que são relativos à prática profissional principalmente se aplicada às atividades que envolvem pessoas. A epistemologia da prática profissional no dizer de Tardif (2002, p. 255, grifos do autor) “[...] seria o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”.

A intencionalidade da epistemologia é desvelar saberes buscando compreender como esses se integram nas atividades docentes e, a partir dessa integração, como os professores produzem, incorporam, aplicam e os transformam no cotidiano de sua prática. Esses saberes, que são produzidos na docência, se constituem em uma ação intencionalizada visando a articulação entre a epistemologia e a prática, incorporando, portanto, outros saberes, tais como os sistematizados – que são os conhecimentos complexos originários de diferentes fontes, ou seja, a fundamentação teórica adquirida a partir das ciências organizadas – e os experienciais – que se caracterizam pelo fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validados. É nesta perspectiva que os saberes da docência se integram de forma contextualizada dentro de uma dinâmica processual e numa perspectiva interdisciplinar.

Esses saberes por si não são capazes de promover mudanças no ato de educar tampouco criar práticas novas. A eles atribui-se a responsabilidade de ampliar os conhecimentos que os professores têm de sua ação sobre a educação do outro (aluno) considerando sempre os contextos nos quais se situam, seja a escola, a sociedade ou o próprio sistema educacional como um todo.

O saber: o conhecimento do professor

Buscando um maior entendimento sobre os saberes que subjazem a atividade do professor, é importante identificar os diferentes tipos de saberes e as bases nos quais esses se constroem.

Na perspectiva de Altet (2001), os saberes se dividem em dois grupos: os saberes teóricos e os saberes práticos. Os saberes teóricos na perspectiva da autora em referência são da ordem do declarativo e, entre eles, podemos assinalar aqueles que serão ensinados e aqueles que o professor se utiliza para ensinar. Os saberes que serão ensinados abrangem os saberes disciplinares, construídos pelas ciências e ao se tornarem didáticos irão garantir aos alunos a conquista desses saberes; por outro lado, os saberes para ensinar compreendem os saberes pedagógicos que irão facilitar a interação em sala de aula, ou seja, os conhecimentos sobre os procedimentos didáticos para ensinar as diferentes disciplinas que estão sendo transmitidos pelo professor.

Os saberes práticos se originam das experiências habituais da profissão, uma vez que são contextualizados e obtidos em circunstância de trabalho. Em relação a esses saberes, Altet (2001) faz distinção entre saberes sobre a prática e saberes da prática. Os saberes sobre a prática dizem respeito ao saber procedimental sobre o como fazer, enquanto os saberes da prática são aqueles provenientes da experiência e estão relacionados ao saber condicional da ação.

Na visão de Nacarato (2004), a profissão docente exige outros tipos de saberes que se inter-relacionam, dentre os quais destacamos o saber pedagógico, o saber curricular, o saber das ciências da educação e o saber da experiência. É importante, pois, que durante o processo de ensino este conjunto de saberes seja acionado para que, ao fazer uso deles, o

professor possa dispor de elementos capazes de suprir as exigências evidenciadas em situações concretas de ensino.

Segundo essa discussão, Tardif (2002, p.36) reforça nossa compreensão no sentido de que

Podem-se chamar de saberes profissional o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação.

O citado autor destaca ainda os saberes disciplinares que, segundo ele, satisfazem aos diferentes campos do conhecimento, são organizados e agregam as disciplinas ou áreas de conhecimentos, ou seja, são componentes curriculares dos distintos cursos de formação universitária. Portanto, estes saberes apoiam a ação educativa através da atividade de ensino.

Os saberes curriculares referidos por Tardif (2002, p.38) seriam aqueles que:

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e da formação para a cultura erudita [...].

Esses saberes se manifestam no espaço institucionalizado da escola com o objetivo de interdisciplinarizar os diversos conhecimentos que, por sua vez, quando pensados e organizados nesta perspectiva, facilitam a aprendizagem do aluno além de otimizar o tempo nas atividades dos professores.

Concluindo sua discussão, Tardif (2002) nos esclarece ser o saber da experiência aquele que dá sustentação à prática docente, por ser o que constitui a base das competências e da prática do professor, tendo em vista que é através da experiência que se produz os saberes que irão garantir a prática profissional. É relevante, então, considerar que o saber do professor sofre influências não só dos demais saberes, mas, principalmente, do processo de ressignificação da informação que ultrapassa as formas tradicionais de transformação e aplicação dos conhecimentos.

A formação docente em comparação com a formação de outros profissionais apresenta características específicas que são inerentes à profissão. Podemos dizer, por exemplo, que a docência é uma profissão que se aprende a partir do momento em que se entra na escola, quando começamos a observar e até mesmo repetir o comportamento e a postura assumidos pelos nossos mestres. Dessa forma, o professor no desenvolvimento do seu ofício faz uso do seu saber profissional para transmitir o saber profissional, ou seja, ao ensinar terá que inevitavelmente veicular, também, conhecimentos, valores e atitudes referentes ao processo de ensino.

A partir dessas considerações, compreendemos ser uma vantagem o professor buscar interlocutores e com eles dividir momentos de discussão de sua ação cotidiana, pois o diálogo com outros pares irá auxiliá-lo a rever práticas fossilizadas que ainda estão presentes no seu fazer cotidiano.

O processo dialógico promove a inter-relação dos inúmeros aspectos que envolvem a cognição colaborando para que o ser humano aprenda, dessa forma, a produzir diferentes modalidades de conhecimentos. A interação das muitas vozes que constituem o processo cognitivo tem a possibilidade de se construir através do ensino na perspectiva do diálogo no qual a prática valoriza o discurso mediado pela linguagem como construtora dos vários sentidos assumidos pela aprendizagem.

Com base nos autores citados, podemos inferir que os fenômenos educativos não devem ser investigados sem considerar a interação dialética que se estabelece entre os saberes teóricos e os saberes da prática, visto que a investigação educativa busca o

aprimoramento de ambos e que, portanto, existe uma conexão no contexto das transformações da realidade.

Para construir a trilha metodológica: a observação colaborativa

Este estudo, dentre outras possibilidades, se constituiu em uma pesquisa qualitativa na busca por uma melhor compreensão de como o professor reflete e transforma a sua atividade docente, no qual fizemos uso da Observação Colaborativa definida por Paiva (2002) e Ibiapina (2005) como um recurso capaz de valorizar a participação e colaboração que culminam no processo de reflexão crítica, enquanto princípios formativos favorecendo tanto a reflexão quanto o processo de transformação que dela se origina.

O que caracteriza a Observação Colaborativa é a possibilidade de descrever o contexto observado, no qual o observador procura interpretar os resultados com o auxílio do observado, que é solicitado a retomar os momentos vividos pelo observador, tendo assim a oportunidade de exprimir-se por meio da reflexão longe do contexto da prática observada.

Neste estudo, e de acordo com Paiva (2002), os ciclos de observação se constituem a partir de três fases: primeiro, a pré-intervenção, momento em que os pesquisadores (observador e observado) mantêm o contato inicial, constituindo-se na oportunidade para explicar e negociar o objetivo do estudo, bem como apresentar o plano de observação.

Na segunda fase, de intervenção, o observador registra os dados observados, tendo como parâmetros alguns questionamentos previamente definidos e negociados com o observado. E, finalmente a fase de pós-intervenção, quando são proporcionados aos pesquisadores (observador e observado) espaço e tempo para que façam uso das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir (LIBERALI, 2000) garantindo desse modo que tanto a teoria quanto a prática ganhem sentido e movimento. É oportuno esclarecer que a Observação Colaborativa se manifesta de forma mais efetiva nas fases de intervenção e pós-intervenção.

Nesse sentido e com base na autora citada, a Observação Colaborativa potencializa as etapas de descrição, informação, confronto e reconstrução de teorias e práticas inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem e se efetiva a partir da pré-intervenção, da intervenção propriamente dita e da pós-intervenção. Este modelo provoca um processo reflexivo capaz de desestruturar as antigas práticas oferecendo assim possibilidades inovadoras no sentido de modificá-las significativamente.

Em seus estudos, Liberali (2000) define ações que devem ser enfatizadas no contexto da reflexão crítica quando se trabalha com procedimentos como a Observação Colaborativa, ou seja: a descrição, a informação e o confronto para finalmente chegar à reconstrução.

A ação de descrever buscou compreender em todos os momentos da prática docente como os saberes orientam e conduzem o cotidiano da prática do professor, considerando ser nesse dia-a-dia que são colocados conhecimentos, princípios, crenças e valores capazes de facilitar a tomada de decisão quanto ao que realmente deve ser feito.

A ação de informar se caracterizou pelo questionamento quanto às escolhas feitas, oportunidade em que os professores analisaram o que por eles foi descrito, buscando assim compreender o seu fazer a partir da base teórica que dá sustentação a sua prática.

Na ação de confrontar os professores tiveram a oportunidade de questionar as inúmeras concepções que embasam suas ações, considerando para tanto os vários contextos de atuação além da possibilidade de melhor compreenderem a sua prática.

Finalmente, na ação de reconstruir foi dada a oportunidade aos professores de redefinir os diferentes saberes que dão suporte à prática profissional, partindo da

possibilidade de perceber que a realidade é dinâmica e isso fez com que ele pudesse agir diferentemente buscando reconstruir as suas ações no sentido de cada vez mais aperfeiçoá-las.

Retomamos a etapa de pós-intervenção, buscando destacar no decorrer das reflexões realizadas, que saberes foram evidenciados no processo de formação desses profissionais que possibilitaram a compreensão da sua prática cotidiana. No decorrer dessas reflexões verificamos como foram sendo construídos esses saberes, visto que o diálogo estabelecido durante as interlocuções permitiu essa identificação. Começemos analisando as falas que seguem:

[...] durante toda a minha...o meu exercício profissional eu venho, eu nunca parei de ler, eu nunca parei de fazer cursos e isso também tem uma influência muito forte [...] o conhecimento ele é muito dinâmico, então se você não procurar se atualizar você pára no tempo (extraído da pós-intervenção realizada com a professora Marte)

[...] quando eu penso em aprendizagem, eu vou pensar em formação o que foi que eu aprendi [...] eu sou persistente em ir buscar [...] se eu não sei alguma coisa eu vou buscar pessoas que tenham condições de me ensinar [...] a gente tá sempre aprendendo (extraído da pós-intervenção realizada com a professora Netuno).

É possível apreender a partir das falas que os professores têm consciência da importância das aprendizagens construídas ao longo da formação inicial, no entanto, dão um destaque maior ao fato de terem aprendido a estudar, buscar os conhecimentos necessários à sua prática. Esse conhecimento lhes proporcionou um saber-estudar, um saber-buscar que viesse ao encontro das suas necessidades enquanto docentes.

Nas falas a seguir é possível perceber a preocupação dos professores com relação a importância que deve ser atribuída ao domínio do conteúdo a ser ensinado. Cada um, à sua maneira, destaca a importância de estar atualizado, pois assim acreditam na possibilidade de garantirem aos seus alunos uma formação coerente com os fundamentos que dão sustentação à profissão.

[...] quando eu ministro uma disciplina eu adiro obras que são mais atuais [...] eu procuro o que é mais atualizado para não está passando uma informação para o meu aluno e que já tem uma outra mais atual (extraído da pós-intervenção realizada com a professora Marte).

[...] para eu desenvolver um trabalho eu preciso buscar a teoria [...] a partir do momento que eu passei a fundamentar a minha prática na teoria [...] eu senti maior autonomia (extraído da pós-intervenção realizada com a professora Netuno).

[...] As minhas escolhas teóricas [...] vem de encontro às minhas carências, as minhas faltas [...] daí eu comecei a buscar outros conteúdos que viessem atender às necessidades dos meus alunos (extraído da pós-intervenção realizada com a professora Saturno).

A ênfase que a professora dá ao saber ensinar recai sobre a sua capacidade de escolha e síntese considerando além das necessidades educativas dos alunos, o próprio contexto em que serão utilizadas.

O trabalho interativo exige a capacidade de saber negociar e saber tolerar. A negociação está na base do trabalho do professor, pois para intervir na sala de aula ele necessita da colaboração do outro e isso só será possível se o outro, o aluno, estiver mobilizado e motivado.

Essas condições requerem por parte do professor a negociação constante e a tolerância para trabalhar com a individualidade de cada um buscando promover a integração em torno da colaboração mútua. Essa possibilidade fica evidente na expressão da professora:

[...] como eu venho trabalhando [...] com a perspectiva da inter-relação, da motivação com conceitos que são trabalhados na perspectiva sócio-histórica, que são conceitos definidores da formação humana, a linguagem e o próprio conceito de formação, eu fiz opção por uma prática

que correspondesse a essa opção teórica (extraído da pós-intervenção realizada com a professora Vênus).

Observa-se nesse depoimento que a capacidade que a professora tem de produzir, refletindo sobre a prática, depende em grande parte de sua formação teórico-epistemológica, pois é esta formação que lhe permite refletir de forma crítica e perceber as relações que se manifestam a partir dessa prática.

Estas colocações são reforçadas por Fiorentini, Souza Júnior e Melo (2003, p. 319) quando afirmam que:

O saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido.

É, portanto, neste sentido que buscamos identificar como os professores fazem a reflexão da sua prática a partir da possibilidade de transformá-la tendo em vista que é preciso inovar para se ter qualidade naquilo que se faz.

O fazer: a prática associada ao conhecimento

Reconhecer que o profissional docente é capaz de refletir sobre o que faz e daí produzir saberes específicos é conceber esse profissional como um ser capaz de atuar no dia-a-dia, tendo a reflexão como perspectiva de ressignificação da sua atividade prática. No decorrer do processo de formação, os professores, inicialmente, se apropriam dos conhecimentos disciplinares para que possam aplicá-los em situações cotidianas da prática.

Tardif (2002, p. 273) enfatiza que “o fazer está subordinado ao conhecer”, ou seja, para que o futuro professor aplique os conhecimentos adquiridos no decorrer do processo de formação com vistas a solucionar problemas surgidos na prática, ele precisa primeiramente dominar esses conhecimentos.

Estudos sobre os saberes da docência de Tardif (2002) e Pimenta (1999) têm destacado que os saberes da experiência se constituem em parte dos fundamentos da prática desse profissional e dão a base de sustentação à sua prática e somente através dessa prática é que esses se manifestam.

O contato com os alunos e as reais condições nas quais os professores constroem sua vida profissional oferece inúmeras aprendizagens tais como a aquisição de saberes para agir em diferentes situações, trabalhar contextos variados e, principalmente, identificar e extrair do *corpus teórico* aquilo que é substancial à aprendizagem dos seus alunos. Isso vem reforçar a ideia de que os professores não fazem uso de um saber único, mas de vários saberes, sendo impossível encontrar uma unicidade teórica para esses saberes.

Quando perguntamos aos professores sobre as verdadeiras razões de suas ações, observa-se uma preocupação excessiva em se justificar e apresentar elementos que motivam as suas decisões. Ao responderem esses questionamentos eles apresentam motivos práticos que embasam o seu modo de agir.

Nosso interesse pela prática do professor nesta pesquisa se justifica especificamente pela necessidade de entender como esta prática se manifesta no cotidiano a partir da relação ensinar e aprender. Esse olhar implica considerar que tal prática se efetiva na sala de aula na qual o professor é o resultado do seu próprio trabalho. Vejamos como nossos colaboradores destacam essa prática:

[...] hoje eu tenho uma tendência grande de me aproximar dos saberes da experiência, olhar para aquele professor que está em sala de aula trabalhando [...] perceber que saberes ele tem, ele

construiu (extraído da pós-intervenção realizada com o professor Júpiter).

Observa-se que para este professor o seu fazer se explica a partir das experiências que foram sendo construídas ao longo de suas práticas e construções teóricas. Ele acredita que a experiência é a chave para um fazer consciente, buscando situações positivas para servirem de suporte ao desenvolvimento da prática.

[...] que mudanças eu posso realizar na minha prática no meu trabalho para que o aluno melhore [...]. Às vezes até um olhar mais atento para aquele aluno faz a diferença (extraído da pós-intervenção realizada com a professora Marte).

Note-se neste depoimento que os conhecimentos das Ciências da Educação (Psicologia, Sociologia, Filosofia) atuam como ferramentas básicas para que o professor, ao fazer uso deles, possa melhor conhecer seus alunos fazendo uma leitura crítica da realidade social na qual estão inseridos. Essa relação de confiança, além de favorecer a aprendizagem, melhora o processo interativo da sala de aula.

A experiência do trabalho não é somente o espaço em que os conhecimentos são utilizados, mas é em si mesma um conhecimento do trabalho sobre os conhecimentos, isto é, a reflexão, a tomada de consciência, a apropriação e ressignificação do que o docente sabe dentro daquilo que sabe fazer com vistas a produzir a própria prática profissional. Isso fica evidente no depoimento desta professora ao fazer referência às atividades escolhidas para o desenvolvimento de sua disciplina.

[...] a opção por essa prática foi nesse sentido tentando aliar os conceitos que a gente já vem trabalhando [...] com uma prática que pudesse realmente mostrar para esses alunos que eles têm uma grande contribuição para dar à escola (extraído da pós-intervenção realizada com a professora Vênus).

Na visão de Tardif, Lessard e Lahaie (1991), os saberes da experiência fundamentam a prática do professor e através dela são revelados, visto que é com base nesses saberes que o professor julga a sua formação ao longo da carreira.

Mais do que no referencial teórico construído na universidade, no processo de formação e que dão suporte ao seu trabalho, a professora acredita que a fonte do seu saber está nele mesmo e que esta proximidade com as teorias serviu para ampliar e redimensionar seus conhecimentos. É nesse sentido que a professora se manifesta:

[...] hoje eu não me vejo trabalhando com prática em sala de aula que não seja uma prática reflexiva dentro dessa questão colaborativa [...] porque eu estaria sendo contraditória (extraído da pós-intervenção realizada com a professora Saturno).

[...] eu faço opções por práticas com argumentos que são próprios da cultura docente, eu sei argumentar em favor das minhas opções, eu sei dizer o porquê dessas minhas escolhas (extraído da pós-intervenção realizada com a professora Vênus).

No contexto dessas análises é possível perceber nas falas dos nossos colaboradores uma relação muito próxima entre o que sabem associado ao que fazem, o diálogo, a capacidade de refazer caminhos e, sobretudo, o gostar do que faz. No entanto, não fica evidente que sua atividade, enquanto docente, privilegia os pontos essenciais do processo que envolve o ensinar e o aprender como conceitos vinculados à sua atividade profissional.

Considerações parciais

Neste estudo, nosso olhar esteve voltado para o contexto formativo dos cursos de licenciatura, buscando compreender como, a partir da prática, os professores formadores estão conduzindo a formação do futuros docentes na perspectiva da profissionalidade docente. Ao fazermos uso da observação colaborativa como procedimento de construção e análise dos dados, nossa intenção não foi levar os professores a se conformarem com o descoberto, mas que eles pudessem chegar às suas próprias premissas empíricas e valorativas de modo mais definido, comparando suas práticas e refletindo criticamente sobre o porquê de cada uma.

Na nossa percepção, por um lado isso orienta o professor a buscar boas e justificadas razões para o que faz; enquanto que por outro deixa-os prontos para modificar essa mesma prática sempre que sentirem necessidade de fazê-la.

REFERÊNCIAS:

- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. IN: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto alegre: Artmed, 2001, p.23-34.
- CARR, W; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**: la investigación-ación en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CONTRERAS, José. **Autonomía de Profesores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A.; MELO, Gilberto F. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G. **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003. p. 307-335.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educativas e profissão docente. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBERALI, Fernanda C. **O Diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese de Doutorado. PUC-SP, 1999.
- NACARATO, Adair M. A produção de saberes sobre a docência: quando licenciandos em matemática discutem e refletem sobre as experiências de professores em exercício. In: JUNQUEIRA, S. R.; MARTINS, Pura L. **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais**: aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, vol. 4, 2004. p. 193-206.
- PAIVA, Madalena. Observação Colaborativa: um caminho para a renovação das práticas supervisivas no contexto da formação inicial de professores. IN: **XII Colóquio da AFIRSE. Section Portugaise**. A Formação de Professores à Luz da Investigação. Lisboa, V.01, 2002.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em Análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. In: **Nuances**: estudos sobre educação. V. 12, n. 13, Portugal, jan./dez, p. 105-126, 2005.
- SACRISTÁN, Gimeno J.; GOMEZ, Perez A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Profissionalidade**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAIE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria da educação**: Porto Alegre, n. 4, 1991.

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

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário, seus protagonistas. Tradução Erinani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 15/09/2014

Aprovado para publicação em: 11/03/2015