

Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?

Priscila Verdum¹

RESUMO – Esta produção é resultado das discussões realizadas por um grupo de alunos da disciplina intitulada “Seminário de Prática Docente” do Curso de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* da PUCRS. Ao longo de um semestre, esse pequeno grupo de pessoas, todos professores, envolvidos com os diferentes níveis de educação, compartilharam experiências, leituras e ideias, com o objetivo de discutir o conceito de *prática pedagógica* e pensar nas dimensões que essa envolve. Na busca de qualificar essa discussão, fazendo um cruzamento entre teoria e prática, cada aluno da disciplina realizou uma breve incursão no campo empírico, tendo como tema de investigação o assunto referido. O presente artigo traz os resultados dessa incursão, que consistiu numa entrevista semi-estruturada com duas professoras: uma da Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental da rede pública, cujo objetivo principal foi compreender como essas professoras pensam a ação pedagógica. Os dados obtidos com as entrevistas foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (MORAES E GALIAZZI, 2007). As colocações dos sujeitos pesquisados apontaram a prevalência de uma concepção instrumental da prática pedagógica. Entretanto, notou-se o questionamento, o conflito das professoras sobre a percepção que têm acerca do seu fazer pedagógico. Esse fato aponta que ter consciência das diferentes dimensões que essa prática envolve não é simples e deve ser a principal tarefa dos cursos de formação inicial e continuada dos docentes, a fim de que os professores possam narrar e refletir sobre os próprios saberes e fazeres e, assim, poder desenvolverem uma boa prática

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Competência Profissional, Ação Docente.

Pedagogical Practice: what is it? What does it involve?

ABSTRACT - *This report is the result of discussions held by a group of students taking the "Seminar on Teaching Practice", which is part of the Post- Degree in Education stricto sensu of PUCRS. Throughout a semester, this small group teachers, who deal with different levels of education, shared experiences, readings and ideas in order to discuss the concept of pedagogical practice and think about the proportions in which it involves. With the intention to qualify this discussion, by mixing theory and practice, each student made an empirical brief foray whose theme of the research was based on the topic of this writing. This report shows the results of the experiment, which consisted in a semi-structured interview with two teachers: one from kindergarten and the other from a public elementary school. The purpose was to understand how those teachers work on their pedagogical plan. The data gathered from the interviews were analyzed under Discourse Textual Analysis (MORAES E GALIAZZI, 2007). The observations made by the interviewees showed the prevalence of an instrumental conception of the pedagogical practice. However, questioning and conflict amongst the teachers on their perception about their roles could be noted. This fact shows that being conscious of the different dimensions which this practice involves is not that simple and should be the main assignment of the initial and ongoing training for teachers, so that they can report and reflect on their own knowledge and duties, and thus be able to develop a good practice.*

Keywords: Teaching Practice, Professional Competence, Teaching.

¹ Aluna do curso de Doutorado em Educação, na linha de Formação, Políticas e Práticas em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora-Tutora Externa do curso de Pedagogia do Centro Educacional Leonardo da Vinci. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS – Campus Caxias do Sul).

A memória educativa como ponto de partida

Numa disciplina do curso de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)², um grupo de professores de diferentes níveis de ensino, reúnem-se para discutir um importante tema: as questões pertinentes à prática pedagógica. Nosso primeiro movimento em direção ao objetivo de tentar construir o conceito de *prática pedagógica* ocorreu a partir de um olhar para si, isto é, fomos convidados a fazer um exercício de reconstrução de nossa memória educativa. Fernandes (2008), apoiada nos estudos de Bosi (1979) e de Soares (1991), chama de memória educativa: “a maneira como os recortes que os sujeitos trazem dos fatos, que são a representação de suas realidades, engravidadas de significados, são reinterpretadas na dialética da relação escola, conhecimento e vida” (p.148). Por meio dessa proposta, procuramos revisitar os processos formativos pelos quais passamos, numa narrativa em que trajetória pessoal e trajetória profissional cruzaram-se. A trajetória pessoal envolve a perspectiva subjetiva do professor quanto ao desenrolar do seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão se interpenetram, mas mantém sua especificidade própria, já a trajetória profissional é um processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino, nas quais estão ou estiveram atuando, ambas constituem o percurso formativo docente. (ISAIA, 2006).

² A disciplina, na época, foi ministrada pela Prof.ª Dr.ª. Celoni Barboza Fernandes.

Esse exercício de reconstrução de nossa memória educativa possibilitou que assumíssemos uma perspectiva reflexiva, distanciada da realidade, o que gerou uma compreensão diferenciada de nossas experiências. Tivemos a oportunidade de pensar sobre a construção dos nossos saberes e de nos vermos como sujeitos desse processo. E, ainda, percebemos que a trajetória pessoal e profissional são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o fazer pedagógico. Referente a essa questão, Isaia e Bolzan (2008) destacam que o processo de formação de professores é constituído por uma relação intrínseca entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, o qual envolve caminhos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola. As autoras ainda salientam que os percursos formativos escolhidos são extremamente importantes, pois constituem o modo de atuação do professor.

Nesse contexto de reflexão, essa discussão inicial nos levou a perceber que, para falar de prática pedagógica, precisaríamos entrar em outra questão: a formação docente, a construção dos saberes do professor. E, ainda, indo um pouco mais além, percebemos também que isso exigiria uma reflexão sobre o objetivo dessa prática, o que implica em pensarmos na sociedade que temos e na sociedade que queremos.

O papel da educação no contexto social contemporâneo

No relatório da UNESCO, presidido por Jacques Delors (1996), que aborda a questão da educação no século XXI, destacam-se a questão da interdependência planetária e da globalização, instrumentalizadas pelas novas tecnologias de informação, como fenômenos mais relevantes do nosso tempo. Dentre as colocações feitas nesse relatório, a respeito desses dois fenômenos, ressaltam-se as possibilidades proporcionadas pelas novas tecnologias, tais como a constituição de redes científicas e tecnológicas que liguem entre si os centros de pesquisa e as grandes empresas do mundo inteiro, permitindo a divulgação de conhecimento de quem quer que seja, em qualquer parte do mundo. Porém, alerta-se para o fato de os países mais pobres correrem o risco de serem excluídos, já que os sistemas de informação são ainda relativamente caros. Tal situação levaria ao aprofundamento da diferença de conhecimento, afastando esses países dos polos de dinamismo.

De acordo com o relatório, a educação, nesse sentido, deve ter o papel de estabelecer “pontes”, cruzamentos de redes de comunicação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, para que os homens possam escutar-se uns aos outros. Propõe-se, pois, que o papel da educação deva ser o de ajudar a transformar essa interdependência real em solidariedade, responsabilidade e compromisso com o mundo, com o outro.

Nesse cenário, a formação dos sujeitos ganha especial importância, pois é preciso que esses aprendam a lidar com toda a informação a que tem acesso e saber o que fazer com isso, essa aparece, conforme resalta García (1999): “como instrumento mais potente para democratizar o

acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (p.11). A missão da escola deverá, portanto, ser a de socialização e humanização dos sujeitos, na perspectiva de colaborar para que esses aprendam a aprender na convivência com os outros. Além disso, tal instituição deverá desenvolver uma postura construtiva e participativa nos indivíduos, a fim de que esses possam avaliar seus contextos sócio-históricos, filtrar a informação e manter-se permanentemente em processo de formação. Com esses objetivos em vista, conforme defendem Sacristán e Pérez Gomez (1998, p. 25) a escola:

[...] apoiando-se na lógica da diversidade, deve começar por diagnosticar as pré-concepções e interesses com que os indivíduos e os grupos de alunos/as interpretam a realidade e decidem sua prática. Ao mesmo tempo, deve oferecer o conhecimento público como ferramenta inestimável de análise para facilitar que cada aluno/a questione, compare e reconstrua suas pré-concepções vulgares, seus interesses e atitudes condicionadas, assim como as pautas de conduta, induzidas pelos marcos de seus intercâmbios e relações sociais.

Esse papel que se prevê para a escola exige que, definitivamente, abandonemos a ideia de que educar é apenas transmitir conhecimento. O que não significa dizer que nada deve ser ensinado aos sujeitos, até mesmo porque não há como criar novos conhecimentos sem partir de uma base. É importante destacar que tal mudança, implica uma ruptura paradigmática, isto é, transpor a crença num modo de conhecimento como transmissão de um saber predeterminado e a ideia de que o sujeito é apenas um objeto que deve adaptar-se à sociedade, para um novo paradigma, que encare o ser humano em toda sua

multidimensionalidade, não separando o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, superando uma visão fragmentada do sujeito e do conhecimento.

Moraes (1996), em seu texto “O Paradigma Educacional Emergente” nos aponta uma possibilidade de construção dessa nova visão, a qual, conforme a autora deve estar baseada numa perspectiva *construtivista* (conhecimento como algo sempre em processo de construção), *interacionista* (o conhecimento se dá através da relação de troca entre sujeito e objeto, um modifica o outro e os sujeitos se modificam entre si), *sociocultural* (o ser se faz na relação, na interação como meio físico e social) e *transcendente* (compreender-se como ser integrante do universo).

Agora, conforme lembram Sacristán e Pérez Gómez (1998), essa mudança não ocorre espontaneamente ou só pela vontade, pelo discurso, isto é, a função da escola de provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas, requer uma transformação radical das práticas pedagógicas, das funções e atribuições dos professores. Mas que prática seria essa? Como deve se portar o professor nesse contexto, o que ele precisa saber? O que deve ser priorizado na formação desse profissional? Respostas únicas a essas questões não há, caminhos possíveis, talvez, adiante, aponto alguns, pelos quais tenho seguido, sempre com muita atenção e questionamento, afinal, podemos ter certezas, mas temos que ter consciência de que essas são provisórias.

Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?

Que significado tem a prática pedagógica para os professores? O que caracterizaria boas práticas pedagógicas, tendo em vista o contexto social e o papel que ocupa a formação nesse contexto, anteriormente comentado?

O significado que a prática pedagógica possa assumir varia, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia. Inspirada em Freire (1986), parto de uma concepção de prática pedagógica adjetivada pelo termo *dialógica*, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade. Desde essa perspectiva, a prática pedagógica pode ser pensada assim como expressa Fernandes (1999, p.159):

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à *educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social*, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Nesse sentido, conforme destaca Fernandes, a aula se constitui num espaço-tempo onde transitam diferentes histórias, formando uma teia de relações, em que conflitos, encontros e desencontros acontecem assim como possibilidades de construir a capacidade humana, mediada por relações dialógicas.

Esse tipo de relação pedagógica não é assimétrica, no sentido de que ambos os lados:

professor e aluno, ensinam e aprendem, construindo e reconstruindo o conhecimento juntos. O professor aprende com o aluno, ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe, tem para compartilhar. Entretanto, essa não assimetria não significa ausência de autoridade, licenciosidade, por parte do professor, conforme coloca Freire (1986, p. 125): “A educação dialógica é uma posição epistemológica [...]” Essa posição epistemológica não nega o papel diretivo e necessário do educador, mas esse não é considerado o dono do conhecimento, e sim alguém interessado num determinado objeto de conhecimento e desejoso de criar esse interesse em seu alunos para, juntos, iluminarem o objeto.

Tendo em vista os princípios explicitados até agora, o que seria uma boa aula, isto é, que características teria uma boa prática pedagógica? Conforme sabemos, não há uma resposta pronta, acabada, para esse questionamento, isto é, não há receitas. O que não significa dizer que não seja possível pensar em possíveis indicadores, elementos que deveriam estar presentes na prática pedagógica, cujo desejo é a transformação social, a busca de um sociedade mais justa, solidária e democrática.

Conforme salienta Rios (2008), o que deve guiar um ato pedagógico voltado para o bem, para a transformação social: é o comprometimento ético. Tal comprometimento implica orientar a ação pedagógica pelos princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo. A

autora ainda ressalta que esta *dimensão ética* deve articula-se com: a *dimensão técnica* (domínio dos saberes); a *dimensão estética* (sensibilidade na relação pedagógica); e a *dimensão política* (que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres).

Assim como Freire (1986) Rios (2008) argumenta que o professor não ensina apenas as disciplinas, sua atitude ensina, seus gestos falam. Ao ensinar uma disciplina, ele não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social. Daí a necessidade de o planejamento, o desenvolvimento, a revisão e o reencaminhamento do trabalho pedagógico, ser guiado por princípios éticos, antes referidos, coordenando essas diferentes dimensões que a prática pedagógica envolve. Afinal, é preciso que o aluno vivencie essa proposta, veja nas ações do professor a corporificação de tais princípios, de outra forma, será difícil fazer com que aquilo que foi idealizado, materialize-se. Conforme colocam Sacristán e Pérez Gomez (1998, p.26):

[...] não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante as vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

O professor no contexto atual: o saber docente e sua formação

Vimos que o impacto da sociedade de informação, do desenvolvimento científico e tecnológico e a internacionalização da economia estão influenciando, de forma decisiva, a questão da formação dos cidadãos. Constatamos que esse contexto está exigindo alterações das práticas pedagógicas e, por conseguinte, das funções e atribuições dos professores, os quais terão que assimilar as profundas transformações produzidas no ensino, na sala de aula e no contexto social que os rodeia. Falamos um pouco sobre os princípios e dimensões que se deve levar em conta na busca de contribuir para a formação de cidadãos críticos, atuantes, que ajudem na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Mas como fazer isso? Como preparar os professores para tais desafios?

Conforme comentado anteriormente, tal mudança exige uma ruptura de paradigma, uma ruptura com práticas pedagógicas baseadas na memorização, na repetição de conteúdos transmitidos, na ideia de reprodução do conhecimento. Para trabalhar o conteúdo de forma compreensível, torna-se fundamental que o professor, além de conhecer a matéria, conheça bem o público com o qual está trabalhando, o contexto no qual está inserido. Entretanto, a formação de professores tem se mostrado frágil, não lhe dando sustentação para que ele possa enfrentar a realidade da escola e da sala de aula. As instituições formadoras têm insistido em trabalhar com um modelo positivista de ensino-aprendizagem, cujo pressuposto define a necessidade de primeiro o aluno aprender as ciências fundamentais, depois as aplicadas, para só então empregá-las na realidade prática. A fragmentação dessa formação faz com que o

professor perceba teoria e prática como dois polos separados.

É preciso, pois, adotar outros parâmetros, para que o professor desenvolva habilidades de formador e estimulador do pensamento e da inteligência do aluno. Esses parâmetros devem buscar superar (o pelo menos tentar) as principais problemáticas vividas pelos docentes, conforme destaca Ribas (2000): a dicotomia teoria-prática; a ruptura entre formação nas disciplinas específicas e a formação pedagógica; a fragmentação do conhecimento, constituída por disciplinas estanques. Nesse sentido, faz-se necessário que os processos de formação levem em conta os elementos constitutivos do saber docente, trabalhando com esses numa perspectiva crítica e reflexiva.

A partir de uma prática reflexiva é que a ação do professor poderá assumir um caráter transformador. No entanto, tal postura não aparece de forma espontânea. É preciso ajudar o professor a desenvolvê-la, uma vez que reflexão espontânea não é o mesmo que um questionamento metódico, regular, com vista a conduzir uma tomada de consciência e possíveis mudanças. Formação inicial e contínua devem estar orientadas para essa perspectiva. E como seria uma formação capaz de desenvolver tal postura?

Podemos dizer que uma formação que valorize a discussão dos diferentes saberes envolvidos na prática do professor, levando em conta o desenvolvimento pessoal e profissional desse sujeito seria um interessante caminho para o alcance de tal objetivo. O saber profissional do professor não provém apenas da formação, da experiência, vem também da sua história de vida

pessoal, conforme destacam diferentes autores, entre eles, Tardif (2002). O professor, habitualmente, não possui uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza ao agir em sala de aula, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana, de sua biografia e de suas necessidades, recursos e limitações. Daí a importância que tem, nos processos de formação, os estudantes poderem revisar essas crenças, valores, os quais influenciarão sua atuação profissional.

Em função do exposto até agora, o que penso e defendo é uma formação cuja orientação seja na perspectiva de reflexão sobre a prática e de reconstrução social, isto é, que esteja de acordo com a abordagem *social-reconstrucionista*, sobre a qual nos fala García (1995), Sacristán e Pérez Gomez (1998), e ainda Contreras (2002). García explica-nos que, assim como é possível encontrar e classificar diferentes estruturas de racionalidade relativas à escola, ao currículo, à inovação e ao ensino, também podemos observar tais estruturas de racionalidade no que diz à formação de professores, enquanto acampo de conhecimento. Isto é, as concepções sobre o professor variam em função da diferentes abordagens, paradigmas ou orientações, assim, conforme coloca o autor: “podemos observar numerosas, e por vezes, contraditórias, imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, etc”. (p.30). Nesse sentido, cada uma dessas concepções irá influenciar de maneira determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores.

A orientação que acredito ser aquela capaz de responder ao que se tem exigido da educação no contexto atual, e, por conseguinte, da atuação do professor, é aquela baseada na perspectiva de reconstrução social, por essa trabalhar com a ideia do:

[...] ensino como atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem”. (SACRISTÁN e PÉREZ GOMÉZ, 1998, p.373)

Nessa perspectiva, os professores são compreendidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu contexto, são considerados, portanto, profissionais autônomos que refletem tanto sobre a sua prática cotidiana, quanto sobre o contexto em que o ensino ocorre. Tal modelo destaca a prática como importante fonte de conhecimento dos professores sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar, ressaltando a importância de refletir a partir dela, porém, não numa perspectiva somente instrumental, técnica, incorporando também, um compromisso ético e social.

Esse compromisso com a prática de uma ética requer juízos profissionais contínuos sobre a propriedade das ações, nos casos concretos com os quais o professor se deparará e que deverá resolver. A consciência moral sobre seu trabalho traz, portanto, como aponta Contreras (2002), emparelhada a autonomia como valor profissional. Conforme ressalta o autor, todos esses campos de compromisso social da prática docente supõem, em muitas ocasiões, para os professores, um conflito com as definições

institucionais da escola, com a regulação de suas funções e com as inércias e tradições assentadas. Assim, o reconhecimento da significação social e política da intervenção educativa se transforma, por vezes, em práticas de oposição, em ações e estratégias que ampliam o significado da prática profissional do ensino.

Estariam os professores conscientes de tamanha dimensão do seu trabalho? Que ideia teriam eles sobre prática pedagógica, o que é, o que envolve? E sobre o papel da formação na sua atuação profissional?

Cruzamento entre teoria e prática

Conforme dito na introdução desse artigo, o objetivo dessa escrita é apresentar reflexões sobre a prática pedagógica aliando teoria e prática. Por isso, nesse momento, em que os pressupostos teóricos foram discutidos, é hora de apresentar os achados de uma breve incursão no campo empírico, que objetivou compreender como os professores pensam a ação pedagógica.

A investigação contou com a participação de duas professoras: uma das Séries Iniciais do Ensino Fundamental³ e outra da Educação Infantil⁴, ambas atuantes na rede pública municipal de ensino, com mais de quinze anos de profissão. Trata-se, portanto, de um universo de sujeitos bastante pequeno, mas que será útil para que sigamos com a nossa discussão não apenas no plano das ideias.

O problema da pesquisa ficou configurado da seguinte maneira: **O que pensam os professores sobre o significado da prática**

pedagógica? A investigação foi realizada tendo como base um paradigma construtivista, cuja perspectiva é penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, objetivando estudar os significados e as ações humanas na vida social e educacional. (ENGERS, 1994). Como recurso para coleta de dados, optou-se pelo uso de entrevistas gravadas e, tendo em vista a orientação paradigmática da pesquisa, o modelo de entrevista utilizado foi o da entrevista compreensiva (ZAGO, 2003). Conforme Zago (2003, p.295), esse tipo de entrevista: “não possui uma estrutura rígida, isto é, questões previamente definidas podem sofrer alterações, conforme o direcionamento que se quer dar às investigações”. Flexibilidade é uma das características desse tipo de entrevista, o que não significa que não se tenha um propósito e que esse não deva ficar claro. Daí a importância de termos um ponto de partida e garantirmos essa condição, mediante um roteiro de questões, a fim de que possamos organizar as informações obtidas, separando o que é central do que é periférico. Desse modo, para essa pesquisa, foi elaborado o seguinte roteiro:

1. *Para você, o que é prática pedagógica?*
2. *O que caracteriza uma boa prática pedagógica?*
3. *Que lembranças você tem de boas práticas pedagógicas?*
4. *Como tu avalia a tua prática pedagógica?*
5. *Para você, qual a relação entre formação e o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas?*

Para estudo do material coletado usou-se a análise textual discursiva, que corresponde a uma metodologia de análise de dados e

³ Identificada como Prof. “A”

⁴ Identificada como Prof. “A”

informações de natureza qualitativa, seja partindo de textos existentes, seja produzindo material de análise a partir de entrevistas e observações, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos (MORAES E GALIAZZI, 2007). Essa análise seguiu as seguintes etapas: **impregnação do texto** (leitura através da qual o pesquisador busca compreender o entrevistado); **análise vertical** (busca dos significados muitas vezes implícitos nas respostas para cada entrevistado); **análise horizontal** (análise de cada questão comparando com a análise vertical, isto é, cada questão é analisada para todo o segmento dos participantes); **síntese** (é a identificação das diferentes ou semelhantes manifestações dos entrevistados, agrupando-as e sintetizando-as); **categorização** (é tradução das evidências que emergem do estudo). (ENGENS, 1987).

Vamos conhecer, agora, os achados desse ensaio empírico.

Prática pedagógica, para quê?

A necessidade de superar uma visão da prática pedagógica como ação de transmitir conhecimento, como uma atitude de agir sobre o outro que ocupa um lugar passivo, como vimos, é imprescindível, se o nosso objetivo for formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Entretanto, essa é uma concepção ainda bastante arraigada no pensamento dos professores, vejamos o que uma das professoras entrevistadas respondeu, ao ser questionada sobre em que consistia a prática pedagógica: *“Colocar em prática, através de ações, algo que gostaria de transmitir como conhecimento para o público*

alvo”. (Prof. A). A prática, aqui, é compreendida como ação de transmitir algo para alguém e não de construir algo com o outro. Sobre isso, é interessante destacar o que diz Rios (2008) sobre o acontecimento pedagógico, o qual, para a autora, é algo que os alunos e professores fazem juntos, e que deve ser guiado pelos princípios éticos da solidariedade, da justiça da democracia, tendo como horizonte a construção do bem comum, o qual se mostra sempre como um ideal, que se deseja e que é necessário, e cuja possibilidade pode ser descoberta ou reinventada no real.

“Prática é todo aquele trabalho que tu faz ou que tu planejaste que já tem objetivo. [...] a prática pedagógica seria tudo aquilo que já pensei com algum significado, ou, se acontece no momento, eu consigo dar um significado, para levar para algum objetivo que eu queria” (Prof. B).

Nesta outra fala, percebe-se a preocupação com uma prática que tenha significado, no entanto, esse significado é atribuído somente pelo professor. Vale lembrar, conforme ressalta Freire (1986), que objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento. Para que haja construção do conhecimento, é preciso uma aproximação tanto do professor quanto do aluno, dinâmica na direção do objeto. Ao fazer isso, o professor refaz o seu conhecimento sobre o objeto, através da capacidade de conhecer dos alunos, em vez de transferir o conhecimento como se fosse uma posse fixa.

Nas falas das duas professoras, a prática é ligada a um objetivo, a uma finalidade, é vista como uma ação intencional, o que vai ao encontro do conceito que foi apresentado nesse

texto. Sobre esse aspecto da finalidade da prática pedagógica é interessante trazermos a contribuição de Vasconcellos (1995), o qual coloca que a elaboração de um planejamento pedagógico acontece tendo como referência três dimensões da ação humana consciente: Realidade (ponto de partida, o quê?), Finalidade (o que é → o que deve ser) e Mediação (caminho a ser seguido para transformar a realidade). Essas dimensões relacionam-se de maneira dinâmica, dialética: uma supõe, nega e supera as demais.

Como podemos ver, o planejamento, além da elaboração, traz consigo a exigência de uma realização, a necessidade de que haja uma ação na direção de um determinado fim. Para que esse processo (execução do planejamento) ocorra de melhor maneira possível, e isso quer dizer, para que ele chegue o mais próximo daquilo que foi pensando e não exatamente no lugar almejado, pois não há garantias de que o resultado da ação resulte igual ao idealizado, é fundamental que a finalidade sirva como uma espécie de “guia”, que direcione o modo de ação.

As interferências não têm como ser identificadas previamente, mas isso não quer dizer que não devemos ter um intenção inicial em nossa prática pedagógica, a qual deve ser revisitada constantemente, a fim de não esquecermos dela e tornarmos nossa ação consciente. Para isso, é preciso estar atento à realidade, a qual poderá nos apontar a necessidade de rever a mediação pedagógica, ou até mesmo alterar os objetivos até então estabelecidos. Conforme salienta Vasconcellos (1995), os fins não são produtos acabados, estando nesse processo de interação com a realidade e as formas de mediação. Essa

percepção de Vasconcellos parece estar presente na fala da professora “B”, que apresenta uma preocupação com a finalidade, e que parece ter consciência que a essa não é estanque, na medida em que a realidade é dinâmica, qualquer alteração nela, modifica as ações pensadas para a mediação, podendo, também, alterar os objetivos previstos.

Boas práticas pedagógicas = competência técnica?

Na avaliação da sua própria prática, em uma das falas das professoras, aparece a visão de boa prática ligada à competência técnica:

“Avalio positivamente, procuro sempre buscar novas maneiras de aplicar minhas práticas pedagógicas.” (Prof. A)

Trata-se de um aspecto importante, porém, esse seria apenas um dos componentes da competência profissional na ação docente, a qual, como vimos anteriormente, exige: competência política, competência ética e competência estética. (RIOS, 2003). Conforme alerta Rios (2008), o saber técnico tem seu significado empobrecido quando é considerado desvinculado dessas outras dimensões. Salienta a autora, que é assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção no contexto social e político e atribuindo-lhe um caráter de neutralidade, que não há, justamente por causa daquela inserção.

Já quanto à fala da professora “B”, não vemos essa preocupação com a técnica, de forma tão explícita, porém a angústia que ela relata com relação à sua prática parece estar relacionada ao

atendimento ou não daquilo que foi planejado, isto é, ao alcance dos objetivos previamente estabelecidos:

“Eu sou muita angustiada com as coisas, eu sempre acho que podia ter sido melhor. Eu avalio como que eu acho que procuro fazer sempre dentro daquilo que eu penso, do que eu planejo, que tem um significado que eu quero alcançar, mas eu me dou conta que, mesmo eu pensando assim, às vezes, eu acabo fugindo de alguma coisa.” (Prof. B)

Que tipo de objetivos seriam esses? Apenas aqueles relacionados ao desenvolvimento de habilidades, aos aspectos cognitivos, ou estaria ela pensando na aprendizagem dos valores e atitudes? Há de se estar atento para não fazer confusão entre *fazer bem* com o *fazer o bem*, conforme destaca Rios (2008):

O bom trabalho é um trabalho que faz bem, isto é, que fazemos bem, de uma perspectiva técnica e política, e que se faz bem para nós e para aqueles com os quais trabalhamos, do ponto de vista estético e, principalmente, ético. Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania. (p.89)

Entretanto, o bom trabalho, a ideia do que seja uma boa prática pedagógica, como podemos observar nas respostas das professoras, comentadas até agora, parece estar relacionada, basicamente, à questão instrumental que envolve a prática. Será que essa visão permanece, quando elas refletem sobre o que caracterizaria uma boa prática pedagógica, inclusive, trazendo exemplos? Sobre as características de uma boa prática diz a professora “A”: “[...] *que desperta o interesse, a curiosidade, que faça o público questionar.*” (Prof. A)

Como exemplo, ela traz:

“Recentemente, apliquei com minha turma uma prática em sala de aula, que os alunos, através de recorte e colagem de palavras, tinham que demonstrar o que aprenderam e fixaram em relação ao conteúdo de classificação do número de sílabas. Ao final, pude constatar que, através desta prática, alcancei os objetivos propostos e houve um crescimento pedagógico da turma.” (Prof. A)

Com a professora “A”, temos o conceito do que seria uma boa prática pedagógica associado à motivação, ao respeito àquilo que os alunos trazem, ao estímulo ao questionamento. No entanto, ao dar um exemplo, sua concepção do que seja uma prática de êxito está relacionada ao alcance dos objetivos que previam a *fixação* de conteúdos. É importante destacar que não se é contra à memorização, a qual é importante no processo de aprendizagem, entretanto, será esse aspecto o que melhor caracterizaria uma boa prática pedagógica? Dentro daquela perspectiva que até agora tem sido defendida nesse texto, inclusive desde a perspectiva que a própria professora destaca, num primeiro momento, não. O que temos aqui é uma contradição, que aparecerá também, quando essa mesma professora falar da lembrança que tem de uma boa prática pedagógica:

“Uma boa prática, pelo que eu me lembre, foi numa aula de Ciências do São José. Eu tava no primeiro ano, acho...Onde o professor tava falando sobre os animais e ele levou no museu, onde a gente viu os bichos empalhados, pode manipular alguns, né? ...Então eu tinha uma curiosidade imensa de entrar naquele museu lá e aí gente foi e, assim, isso me marcou bastante: o manuseio, o material, podê ver, podê tocar, podê medir, poder ver os animais...Foi uma boa prática pedagógica, pra mim, assim, que tenho lembrança”. (Prof. A)

Dessa vez, a professora “A” volta a ressaltar aquelas características que ela cita, inicialmente, como indicadores de uma boa prática pedagógica: o aluno como agente ativo, a ação que desperta interesse. Uma das reflexões que podemos fazer, a partir desses desencontros, presentes na fala da professora “A”, é sobre a necessidade de questionarmos nossas concepções, crenças, fundamentos que embasam nossas ações. Pois, apesar de no discurso racional sobre o que caracterizaria uma boa prática pedagógica e na evocação da lembrança do que seria uma boa prática pedagógica, aparecer a preocupação com a motivação, com o o interesse do aluno, com o seu protagonismo nesse processo de aprendizagem, ao falar da sua ação, essas características não aparecem.

Temos aqui uma dicotomização entre prática e teoria, o que aponta para a necessidade, conforme chama a atenção Rios (2003), do professor voltar-se para a sua atuação e indagar-se se na ação, e não apenas no discurso, ele tem se preocupado em buscar repostas a perguntas como: *O que é ensinar? Como estabelecer os vínculos entre conhecimentos, formação cultural, desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores? O que é ensinar de modo que os aluno aprendam?...*

Quanto à fala da professora “B”, uma boa prática pedagógica seria aquela que não perde de vista a sua finalidade: “[...] dentro do objetivo que eu quero, de eu conseguir chegar o mais próximo possível”. (Prof. B)

E como lembrança de uma boa prática, ela traz um exemplo de sua própria atuação:

“Dentro do planejamento que eu faço é quando envolve o brincar, que eu intervenho junto, que eu tô brincando junto com eles, e que eu consigo transformar aquilo ali... E eles modificam o comportamento sem sentir”. (Prof. B)

Essa colocação da professora “B” parece indicar que o êxito da sua atuação estaria no agir com os alunos e não sobre eles, no realizar atividades que proporcionem uma aprendizagem, uma busca pelo conhecimento, em que professor e aluno estão envolvidos numa ação que é intencional, isto é, que tem uma finalidade, mas que os caminhos trilhados para se chegar aos objetivos são construídos por todos os sujeitos envolvidos. Nessa relação pedagógica, que aparece na fala da professora, professor e o aluno são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido, possuindo igualdade.

Formação docente e desenvolvimento de boas práticas: formar para agir com eficácia ou para pensar e agir criticamente?

Ainda sobre os achados da pesquisa, destaco a questão em que se buscou compreender como as professoras viam a relação entre formação e desenvolvimento de boas práticas pedagógicas:

“Eu não costumo fazer cursos de formação. Procuo trocar experiências com as minhas colegas, nas reuniões pedagógicas. Mas também acho que assim como as trocas com minhas colegas, as formações contribuem para um melhor aperfeiçoamento e atualização das práticas pedagógicas praticadas pelo educador em relação ao seu público alvo.” (Prof. A)

“Ah, é tudo! Agora que eu tô fazendo esse curso, assim, eu penso: não sei como é que eu fui professora tantos anos, sem ter feito Psicopedagogia, porque, meu Deus do céu! E queria voltar no tempo, e queria avaliar alguns alunos que eu avaliei de uma forma e

que agora... [...] Então, eu acho assim, que a formação é tudo pra tu poder ter uma prática pedagógica boa, né? Tu não consegue sozinha, com a tua primeira formação lá, tu não consegue, porque ela evolui muito, ta tudo se transformando muito rápido e se tu não for atrás, tu não consegue, tu fica parada no tempo e não adianta.” (Prof. B)

A professora “A” acredita que a formação é importante para a atualização de técnicas, mas prefere atualizar seus saberes (técnicos) na troca com os professores. Já a professora “B” parece ter uma percepção mais ampla sobre a formação, entendendo essa como fundamental para o seu desenvolvimento profissional, para auxiliar não só na atualização dos conhecimentos técnicos, mas também para ajudá-la a compreender a realidade, o contexto no qual se dá sua ação, e poder agir nesse. A professora “B” demonstra, pois, uma maior compreensão do papel que o contexto atual exige do professor.

A preocupação maior parece estar, ainda, com a transmissão do conhecimento, com o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, embora tenhamos professores com uma concepção mais ampla. Métodos e técnicas atualizados são entendidos como aspectos principais para que a prática seja eficiente, como vimos na fala de uma das professoras entrevistadas. Inclusive, cabe ressaltar que essa percepção está presente no discurso das políticas para a formação de professores do nosso país. O governo defende uma formação que não seja descontextualizada, com forte ênfase na teoria, em detrimento das questões de ordem metodológicas e didáticas, o que é importante.

Entretanto, nessa lógica, as políticas de formação de professores têm sido pensadas a partir da ideia de que o professor não sabe, de

que isso acontece porque ele é mal formado, porque os cursos são muito teóricos e que é preciso modificar essa situação. Dessa maneira, o que parece, é que as ações do governo, apesar de preverem em suas propostas a necessidade imprescindível de articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, contraditoriamente, continuam por reforçar a dicotomia “competência técnica X competência política”. (RIOS, 2003).

De acordo com Pérez Gómez (2001, p.194), “o objetivo prioritário dos programas de formação e desenvolvimento profissional dos docentes deve-se situar na reconstrução do pensamento prático cotidiano, isto é, na facilitação da reflexão”. Tal postura, não quer dizer que os saberes teóricos, metodológicos não devam ser ensinados aos docentes, mas que apenas eles não são suficientes, para que o professor aja com eficácia.

Considerações Finais

Ao retomarmos os achados da pesquisa, podemos notar que o conceito de prática pedagógica ainda permanece muito arraigado à ideia de transmissão do conhecimento, à competência instrumental.

Conforme salientado, reiteradamente, nesse texto, em nenhum momento discorda-se do fato de que as questões metodológicas, técnicas não sejam relevantes, entretanto, como ressalta Freire (1986) a educação não é só uma questão de métodos e técnicas, essa passa pela questão do estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. Um das

principais tarefas da educação, desde essa perspectiva, seria o estímulo à crítica. Proporcionar que as pessoas adquiram uma visão crítica que lhes permitam “ler” a sua própria realidade, que aprendam a razão de ser dos fatos que elas descobrem, para que possam, se não concordarem, fazer algo a respeito, agir, mobilizarem-se.

A competência do professor desenvolve-se na medida em que ele vai aprendendo a transformar sua prática pedagógica, por meio uma ação consciente, a qual exige uma postura reflexiva incessante, durante todo o processo. Reflexão essa que não é limitada apenas ao espaço da sala de aula, mas também ao que está “fora” dela, e que, no entanto, determina muito do que ali acontece. A competência profissional docente está relacionada à capacidade de compreensão da forma em que os contextos condicionam e mediam o exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos. (CONTRERAS, 2002).

A breve investigação realizada acerca da concepção dos professores sobre o que seria *prática pedagógica* aponta que ter consciência das diferentes dimensões que essa envolve não é simples e deve ser a principal tarefa dos cursos de formação inicial e continuada dos docentes. Para que os professores desenvolvam tal concepção, faz-se necessário estar presente nas propostas de formação possibilidades em que eles possam narrar e refletir sobre os próprios saberes e fazeres. Para isso, o estímulo ao exercício de indagação sobre a prática da sala de aula e do contexto na qual essa se insere, é imprescindível. Indagação essa que deve

desencadear um processo de investigação-ação, pois essa

[...] surge com o objectivo de contribuir para melhorar a profissionalidade do professor, através de um aprofundamento de sua capacidade de análise crítica das condições em que se desenvolve o seu trabalho com os alunos, os outros professores, assim como das pressões e limitações que as estruturas sociais e institucionais exercem na sua atividade docente. (STEVENSON, 1991 apud GÁRCIA, 1999, p. 185)

Como vimos, a sociedade atual exige uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais, por consequência, tal exigência recai sobre os professores, os quais deverão desenvolver uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade. Para que isso ocorra é preciso mudar a lógica da formação desses profissionais que permita a esses perceberem-se como sujeitos que transformam e, ao mesmo tempo, são transformados pelas contingências da profissão. Pimenta (2005) coloca que a educação não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. A autora complementa seu pensamento dizendo que a prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam. É esse, pois, o pensamento que precisa ser construído com os professores, a fim de que se possam ter práticas pedagógicas, as quais consistam num:

[...] processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor, nem substituir a compreensão dos alunos/as, a reconstrução do seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre a sua intervenção exerce e

desenvolve sua própria compreensão.
(SACRISTÁN E PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.
379)

Referências

- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.
- ENGERS, M.E.A. (Org.) **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: notas para a reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994
- _____. **O Professor Alfabetizador Eficaz: análise de fatores influentes da eficácia do ensino**. Tese. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação. UFRGS, 1987.
- FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira . **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- GARCÍA, Carlo Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.
- ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Formação docente e Trajetórias. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília: INEP/RIES, 2006, V.2.
- ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In: AUDY Jorge Luis Nicolad; MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Inovação e Qualidade na Universidade**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 510-525.
- MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2007. 223 p.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.A **cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho D'Água,2000.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**.4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso do Santos. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, v.1, 1995.
- ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ____; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309

Artigo submetido em maio de 2012

Aceito em maio de 2013