

A DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA: ENTRE SABERES DOCENTES E PRÁTICAS

DONATO*, Sueli Pereira – PUCPR
sueli.donato@pucpr.br

ENS**, Romilda Teodora – PUCPR
romilda.ens@pucpr.br

Área Temática: Educação: Teorias, Metodologias e Práticas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

Resumo

A presente investigação parte do princípio de que a sociedade denominada do conhecimento, imersa numa redefinição paradigmática no presente século, exige uma prática pedagógica inovadora, reflexiva, para dar conta da educação globalizadora de conformidade com o novo paradigma educacional, o qual requer uma formação para a cidadania. Por isso, procurou-se realizar um exame teórico para nortear a compreensão da problemática que envolve os docentes entre os saberes e práticas, possibilitando, ao presente estudo, analisar a ação docente de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se a abordagem qualitativa e como instrumentos de pesquisa foram utilizadas observações e entrevistas. O trabalho de campo foi realizado com as professoras de 2.^a e 3.^a séries do ensino fundamental da Rede Municipal de Curitiba. Os dados coletados foram analisados com base em: Perrenoud (1993), Pimenta (1999), Cunha (2000), Dellors (2001), Tardif (2002), Zeichner (2003), Borges (2004), Torres, Ens e Filipak (2004), Behrens (2005), Eyng (2007). A análise dos dados, à luz dessas contribuições teóricas, possibilitou inferir diversos aspectos singulares e complexos que envolvem a atividade docente. Pôde-se identificar que a ação docente revelou-se imersa em diversos saberes que a constituem, oriundos de diversas origens, como a formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais, porém, o saber da experiência destacou-se por representar um instrumento relevante na condução da ação docente. Outro aspecto a ser destacado é o de que ao articular-se a relação teoria e prática, identificou-se uma prática pedagógica que se aproxima das formulações teóricas, caracterizando-se numa prática reflexiva e contextualizada com docentes conscientes de seu papel como formadoras de cidadãos.

Palavras-chave: Saberes Docente; Prática Pedagógica; Professor reflexivo; Relação teoria e Prática.

* Acadêmica de Pedagogia – PUCPR.

** Professora Doutora em Educação: Psicologia da Educação – PUC-SP. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/PUCPR. Orientadora da pesquisa.

Introdução

A sociedade contemporânea, desafiadora, complexa e em constante evolução, presencia a transição de um novo paradigma da ciência, que caracteriza todos os seguimentos da sociedade, o qual interfere diretamente na educação como um todo. Isso nos remete a refletir sobre a prática pedagógica que deverá formar cidadãos condizentes com as exigências da sociedade em consonância como o novo paradigma educacional.

Diante do exposto, é preciso urgente superar a abordagem conservadora, decorrente do antigo paradigma newtoniano-cartesiano que visa à reprodução do conhecimento, conforme explica Behrens (2004, p. 11) “este se caracteriza por uma visão linear e por pressupostos reducionistas, mecânicos e fragmentados que atingiram a educação”. Nessa direção, explica a autora, que o paradigma inovador, denominado sistêmico ou da complexidade, entre outros nomes, apresenta um rumo para superar a fragmentação das partes desintegradas visando à pessoa humana como um ser completo, focando a produção do conhecimento. Para tanto, este processo, salienta a autora, exige reaproximar as dimensões que se desdobraram e precisam voltar a interligar-se, como a visão da totalidade, da cidadania, ética, entre outras.

Nessa perspectiva, o novo paradigma educacional é apoiado na proposta da Unesco, que ao recomendar a educação do século XXI, enfatiza a necessidade de preparar cidadãos para a vida, no âmbito da sua totalidade, visando transformar a sociedade em mais justa e solidária, e ressalta ser essencial que as práticas pedagógicas sejam apoiadas nos quatro pilares de aprendizagem apresentados por Delors (2001, p. 101) sobre a educação ao longo da vida, “aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer”. Corroborando estas propostas, Pimenta (1999, p. 23) esclarece que:

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizadora é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”.

Com base no exposto, constata-se a necessidade de os professores refletirem e redirecionar sua prática pedagógica visando a atender às necessidades da sociedade do conhecimento, propiciando a formação de alunos críticos e questionadores. Um processo que

exige uma nova *performance* do profissional docente, que seja articulador em sua prática cotidiana diante da realidade em que está inserido e isso requer desvincular-se totalmente de uma concepção conservadora da educação e ter consciência do seu papel como formador de pessoas, na sua totalidade.

Dessa forma, é primordial identificar os saberes docentes, as habilidades profissionais que demarcam a especificidade da ação docente, para tanto, é importante a contribuição de Tardif (2002, p. 39) ao afirmar que: “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. A esse respeito, Pimenta (1999) traz uma importante contribuição ao dizer que nas práticas docentes contêm elementos essenciais, como a problematização, a experimentação metodológica, o confronto com situações complexas e até mesmo a intencionalidade de solucioná-las. Portanto, é primordial o professor rever sua maneira de conduzir sua ação, de refletir sobre ela, de ser eficiente em mobilizar os saberes na ação de ensinar, pois segundo Tardif (2002), o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém e, para isso, atua a partir de diversos saberes que alicerçam o seu trabalho, como: o saber da formação profissional, disciplinares, curriculares e o saber da experiência, apresentado por Tardif (2002, p. 38), no qual enfatiza que “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

Essas constatações apontam para a complexidade do trabalho docente, o qual ocupa uma posição estratégica na sociedade, porém, desvalorizada socialmente em função da própria relação até certo ponto “problemática” que os professores mantêm com os saberes, de transmissores ou reprodutores, assunto amplamente abordado e discutido por Tardif (2002).

Além dos aspectos já enumerados, a compreensão das tendências pedagógicas que acompanham o processo educativo em sua evolução são consideradas elementos indispensáveis à ação docente, por delinear as bases ideológicas e metodológicas para o fazer pedagógico de acordo com o momento histórico. Outros aspectos são a análise e discussão de referencial teórico, constituído por pesquisadores e educadores que apontam novas alternativas para construir uma prática pedagógica inovadora, como: Perrenoud (1993), Pimenta (1999), Cunha (2000), Dellors (2001), Tardif (2002), Zeichner (2003), Borges (2004), Torres, Ens e Filipak (2004), Behrens (2005) e Eyng (2007).

A ação docente na sociedade do conhecimento: formar e formar-se para a cidadania

Na sociedade do conhecimento, predomina uma transição paradigmática que exige o repensar da educação. Surge um novo paradigma, que propõe buscar novas visões que desencadeiam uma docência no sentido de formar cidadãos completos, que tenham visão crítica, sejam reflexivos e transformadores da sua própria realidade e, considerando que as práticas vinculadas às abordagens dos paradigmas conservadores não são mais suficientes para formar cidadãos, oriundos de uma sociedade em constante transformação, essas novas exigências requerem docentes que saibam redimensionar seu papel profissional na escola e na sociedade, visando emergir uma educação voltada a atender às necessidades da sociedade.

A escola, explica Behrens (2004, p. 10), “passa a ser desafiada a oferecer processos pedagógicos que tenham como foco a aprendizagem nas suas múltiplas visões e dimensões”, e salienta que os professores percebem essa necessidade, porém, alguns se desesperam e encontram dificuldades para consolidar essa transformação do processo de ensino ao deparar-se com paradigmas conservadores dentro das próprias escolas, que derivou um pensamento reducionista e fragmentado na educação que foram úteis apenas às necessidades de uma época anterior.

Nessa perspectiva, subtende-se que a ação docente contemporânea é desafiada a encontrar novos processos metodológicos mediante novas abordagens propostas pelo novo paradigma, propiciando um novo significado à ação docente. Behrens (2004) alerta que essa transformação está atrelada à opção paradigmática que cada professor faz. Esses aspectos são corroborados por Eynng (2007, p. 115) ao explicar que:

A ação docente implica a mobilização do tripé professor-aluno-conhecimento, sendo que este se organiza em função da visão de homem mundo na qual se apóia. Esses elementos se modificam em virtude do contexto sócio-histórico e geográfico originando uma teoria pedagógica. Cada teoria ou paradigma possibilitará a formação de um tipo de homem (aspecto antropológico) e um tipo de finalidade (aspecto teológico).

Nesse contexto, Behrens (2004, p. 11) afirma que “os processos de superação exigem reaproximar as múltiplas visões que se desdobraram e faz-se necessário retornar a interligar-se”. A autora ainda destaca que “a educação assume papel relevante na transição paradigmática, pois a busca do pensamento complexo implica buscar caminhos e processos de

reaproximação dos campos do saber” e, continuando, destaca um alerta, apoiada em Capra (1995), “o mundo precisa ser entendido como um complicado tecido de eventos no qual conexões de diferentes tipos se alternam, se sobrepõem ou se combinam na textura do todo” (p. 12).

Estas questões implicam que educar para a cidadania exige uma prática pedagógica que priorize a aprendizagem do educando num sentido amplo, abrangendo todas as dimensões do ser humano, portanto, a educação proposta para a sociedade do conhecimento, nas palavras de Behrens (2004, p. 13), “precisa interconectar as partes com o todo, exige a agregação de múltiplas visões que se interpenetram entre”. E estes aspectos são corroborados por educadores como Alcantara e Behrens (2000, apud BEHRENS, 2004, p. 12) ao alertar sobre as múltiplas visões que devem ser consideradas nas práticas pedagógicas, apresentando-as como sendo a: visão de totalidade; visão de rede, de teia e de conexão; visão de sistemas integrados; visão de relatividade e movimento; visão de cidadania e ética; visão coletiva.

Diante dessas considerações, é fundamental discutir e refletir sobre os condicionantes que envolvem a própria ação docente no contexto escolar, visando, no entanto, compreender como os professores lidam com a complexidade dos diversos saberes docentes que envolvem esta atividade, buscando averiguar quais os aspectos que alicerçam a profissão docente tão desvalorizada pela sociedade, no entanto, indispensável ao seu desenvolvimento e crescimento.

Os docentes diante da problemática do saber docente: entre saberes e as relações que estabelecem entre eles

Os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados, uma vez que é no exercício da prática docente, uma atividade especializada, que eles são mobilizados, construídos e reconstruídos pelo professor a partir de uma ação dinâmica, ao ensinar. Durante a ação docente, os professores mobilizam seus saberes teóricos ou práticos. Os saberes docentes, necessários à prática pedagógica, são um conjunto de vários saberes oriundos de diversas fontes (dos programas escolares, dos livros didáticos, das disciplinas ensinadas, etc.), os quais são apresentados por Tardif (2002) em quatro categorias: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Esses aspectos são corroborados por Borges (2004, p. 260) quando diz que “os professores não se apóiam em um saber para ensinar, mas em vários”. Porém, Tardif (2002) faz uma relevante distinção entre os saberes

produzidos no âmbito da prática docente e os demais (que provêm das instituições formadoras ou dos programas curriculares), que são aplicados na prática. Nessa perspectiva, o saber da experiência ganha destaque no dizer de Tardif (2002, p. 39) ao explicitar:

Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados.

Nesse momento, faz-se oportuno descrevê-los sucintamente para ampla compreensão, ressaltando que esses saberes se entrelaçam no âmbito da ação docente de forma a se tornar uma rede.

Os saberes da formação profissional são produzidos pela ciência da educação e dos saberes pedagógicos. Tardif (2002) explica que os saberes profissionais correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação profissional dos professores e que estes, durante o processo de formação acadêmica, entram em contato com as ciências da educação e os conhecimentos adquiridos se transformam em saberes que se destinam à formação científica dos docentes.

Já os saberes disciplinares são incorporados à prática docente, oriundos das diversas disciplinas oferecidas pelas universidades durante a formação (inicial ou continuada) dos professores. De acordo com Tardif (2002, p. 38), “os saberes das disciplinas emergem da tradição e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Há também os curriculares que se apresentam nos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), que os professores durante o percurso de sua carreira se apropriam e aprendem a aplicá-los. Esses saberes, segundo Tardif (2002, p. 38), “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 modelos da cultura erudita e de formação na cultura erudita”, por isso, é importante que o professor tenha conhecimento do programa para que possa conduzir sua atividade e atingir os objetivos educativos.

Tardif (2002) considera fundamental à profissão os saberes da experiência, que são produzidos pelos docentes com base no cotidiano da própria prática docente. São saberes práticos que os docentes incorporam automaticamente à sua experiência individual e coletiva,

transformando-os em habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Tardif (2002, p. 39) relata que são “saberes que brotam da experiência e são por ela validados”.

Ainda segundo Tardif (2002), os saberes docentes são plurais, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício de trabalho, conhecimento e manifestações do saber-fazer e do saber proveniente de fontes variadas, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes no âmbito de sua prática profissional, que de certa forma transformam, reorganizam e até filtram o conjunto de saberes. Esses aspectos são contemplados nas palavras de Cunha (2002) ao dizer que os bons professores manifestam inúmeras habilidades que são a principal fonte de conhecimento sistematizado, o qual é confirmado por Saviani (2003, p.14) quando diz que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] no qual configura-se numa situação privilegiada, a partir do qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global”.

Nessa perspectiva, lembrando que o paradigma da ciência alicerça os paradigmas educacionais, Pimenta (1999, p. 29), apoiada em Schon (1990), explica ser essencial o professor ter consciência da importância de refletir sobre sua prática pedagógica e sugere que esta reflexão seja num triplo movimento: da reflexão-na-ação, da reflexão sobre-a-ação e da reflexão sobre-a-reflexão-na-ação. Essas características, diz ela, permitem ao professor a condição de analisar e interpretar sua prática cotidiana, pois, refletindo, ele poderá transformar-se em profissional autônomo. A autora complementa estas explicações usando as palavras de Zeichner (1993), “a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam” (PIMENTA, 1999, p. 30). A autora destaca, também, que as novas tendências investigativas na educação valorizam o professor reflexivo.

Nessa perspectiva de postura reflexiva, é primordial a contribuição de Perrenoud (1993, p. 186) ao esclarecer que:

O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência [...] a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação.

Entre os saberes que configuram a docência, Pimenta (1999) destaca: a experiência, como sendo um saber vivenciado enquanto alunos durante a escolarização e saberes que produzem no seu cotidiano da atividade docente; os pedagógicos são produzidos na ação, a partir do contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, no qual encontram instrumentos para construir suas práticas e os saberes do conhecimento, ou seja, ter clareza da importância e do significado do conhecimento, do seu poder na vida das pessoas.

Ainda nessa perspectiva, considerando que não há ensino sem uma concepção de homem decorrente das necessidades da sociedade, que se modifica historicamente em função da época, isto nos remete a enfatizar a importância do professor ter clareza da concepção pedagógica que irá orientar o processo ensino-aprendizagem no cotidiano de sua prática docente. Dentre as diferentes tendências pedagógicas que emergem a cada época, é preciso ter consciência da teoria que irá embasar sua prática pedagógica no decorrer de sua profissão.

Ao se questionar e especificar a natureza da relação que os professores mantêm com os saberes que dominam para ensinar, cabe a contribuição de Cunha (2000, p. 162), quando diz: “para entender a prática de dar aula do bom professor, é preciso estudar o seu cotidiano e ver os fenômenos sociais que estão a sua volta”.

Os professores, mesmo sendo considerados os principais responsáveis pelo processo educativo no âmbito da sociedade moderna, são socialmente desvalorizados apesar de ocuparem uma posição estratégica em função do seu trabalho e da posição que ocupam enquanto grupo social. Esses aspectos são corroborados por Cunha (2000, p. 163) quando fala das dificuldades dos bons professores ao fazer a representação de sua prática pedagógica, relatando que em geral “elas decorrem da desvalorização da educação e do magistério”.

O processo de pesquisa

A pesquisa empírica foi realizada em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR. O presente estudo apoiou-se na abordagem qualitativa, seguindo as orientações de Ludke e André (1986), visando compreender melhor os elementos que envolvem os fenômenos humanos e sociais presentes no cotidiano escolar e teve como procedimento de coleta de dados entrevistas e observações realizadas durante quatro visitas à escola, em períodos alternados. Cada período teve a permanência da pesquisadora por 4 h/a.

Foram entrevistadas três professoras do ensino fundamental, duas de 2.^a série e uma de 3.^a série e observadas a ação docente delas.

A pesquisa

As observações realizadas e as entrevistas foram transcritas e analisadas. Esses dados retratam a singularidade e complexidade da ação docente no contexto escolar e foram analisados com base no referencial teórico apresentado.

Um dos aspectos mais apresentados durante as ações observadas foi o dinamismo que as docentes demonstraram diante de situações complexas, buscando alternativas para solucionar conflitos, situações-problema, etc., apoiadas em sua própria experiência como docente, conforme relata uma das professoras:

“Depois de alguns anos lecionando, a gente vai conseguindo ter “um jogo de cintura” que é fundamental para dar aula e enfrentar as contradições do dia-a-dia”. (PF2A)

Pelo relato da professora, pode-se dizer que os professores produzem um saber-fazer no seu ambiente de trabalho denominado saber da experiência, o qual é confirmado por Tardif (2002) e Borges (2004, p. 220) quando salientam que:

Na ação docente, o professor: produz um saber, conhecimentos, competências, um saber fazer, um saber ser, posturas e valores sobre o ensino, a partir de suas experiências, nos quais os diferentes saberes se encontram amalgamados e em constante dinamicidade.

Dentre as situações observadas, pôde-se focalizar a presença dos diversos saberes docentes na prática pedagógica, como, por exemplo, numa situação um aluno levanta dúvidas sobre um fato que ocorreu no dia anterior, com relação a um “tremor de terra”, pedindo explicações e, imediatamente, a professora esclarece articulando conteúdos que provêm de seus saberes disciplinares e da formação profissional que, segundo Tardif (2002, p. 38), são “saberes produzidos pelas ciências da educação, adquiridos através da sua formação na universidade”.

Num momento posterior, a professora efetuou a revisão da prova aplicada anteriormente e encaminhou atividades relacionadas à disciplina de Português. Nestas atitudes denotam a presença do saber curricular. Neste contexto, Tardif (2002) define os saberes docentes como “uma saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

No decorrer das observações, detectou-se que as professoras demonstram flexibilidade em sua ação, dão ênfase à problematização, proporcionando a participação ativa dos alunos, contextualizam os conhecimentos, têm consciência da necessidade em prepará-los para agir em sociedade, mas apelam para a colaboração dos pais e até da comunidade. Esses aspectos foram observados nos diálogos constantes com os alunos e por meio de entrevistas informais, como as falas a seguir apontam:

“A multiplicação bem como a divisão é muito importante para a vida, vocês utilizam-se desses conceitos no cotidiano da vida em muitas situações”. (PF3C)

É importante para o professor propiciar o desenvolvimento da formação para a cidadania, a socialização, desenvolver e abordar valores no cotidiano da aula, todos esses aspectos, além dos conteúdos, é claro, precisam ser trabalhados desde o início do ano escolar. (PF3A).

É preciso ser responsável com o dever de casa de vocês, assumirem este compromisso, se tiverem dificuldades, peçam ajuda para os pais, vizinho, amigo, mas não deixem de fazer, a responsabilidade precisa estar presente em todas as nossas atitudes, nas ações da nossa vida. (PF3A)

Diante desses diálogos, pôde-se confirmar a preocupação das docentes em criar condições para desenvolver uma prática pedagógica que visa a formar cidadãos completos.

Foi possível observar-se, também, que as docentes valorizam a interação reflexiva com os alunos, proporcionando trocas-na-ação durante a aula, entre os alunos, aspectos estes identificados na observação da aula de matemática. A professora, ao dialogar sobre as técnicas para solução dos exercícios propostos, com os alunos, utiliza-se de estratégias para mobilizar os conhecimentos, facilitando o processo ensino-aprendizagem. É nesse sentido que se transcreve a observação:

As professoras (PF3A, PF2A), durante a aula de matemática observada, supervisionaram os alunos no processo de construção dos exercícios, intervindo e interagindo com eles, visando provocar o questionamento, incentivando-os a refletir sobre as possíveis alternativas para a resolução do exercício proposto, despertando-os sobre “o como fazer” e o “o como pensam fazer”, num constante diálogo que possibilita a participação na troca de idéias, com o objetivo de levá-los a construir o seu conhecimento por meio da reflexão, numa constante interação com a sala.

Esses aspectos denotam que a ação docente implica um saber fazer que assegure o processo ensino-aprendizagem, fundamentado nos saberes docentes apresentados por Tardif (2002), articulados numa prática reflexiva apoiada nas formulações de Schon (1990) e de Zeikner (1993), apontadas por Pimenta (1999 p. 29), buscando compreender sua própria prática, e também em Perrenoud (1993), que considera a reflexão um motor essencial para a inovação.

Essas conotações apontam indubitavelmente para uma determinada concepção de homem, imerso na sociedade, que exige uma postura reflexiva do professor para dar conta da complexidade do trabalho docente contemporâneo. Conforme afirma Behrens (2005, p. 19), “o ensino precisa ser compatível com a nova leitura de mundo advindo da visão sistêmica e complexa do universo”.

Considerações finais

Diante de uma sociedade dinâmica, complexa e em constante evolução, é evidente que não se permite mais utilizar uma prática pedagógica conservadora. É essencial uma crescente conscientização por parte dos professores em desenvolver uma nova postura, inserida numa prática inovadora, visando a formar cidadãos com autonomia, conscientes, reflexivos e construtores de sua própria vida, por meio de uma ruptura definitiva com o paradigma conservador.

Nesse contexto, a presente pesquisa possibilitou confrontar as formulações teóricas com as situações que emergem da própria realidade, e foi possível constatar a veracidade de tais conceituações, como ao identificar docentes preocupados em desenvolver uma prática em constante dinamicidade com a realidade inserida, enfatizando a reflexão-na-ação ao proporcionarem possibilidades de troca na sua relação com a sala, produzindo possibilidades de interação reflexiva, aproximando-se da proposta de professor reflexivo, apresentada por Schon (1990) e Zeickner (1993), segundo Pimenta (1999), que preconiza que o professor precisa refletir sobre sua prática. Mas é fundamental que essa reflexão, como complementou o próprio Zeickner (2003), não esteja vinculada só a própria sala de aula, mas “à luta por mais justiça social”, contribuindo para a qualidade da educação à disposição dos alunos de todas as camadas sociais. Argumenta, também, apoiado em Kemmis (1985), “que a reflexão é, inevitavelmente, um ato político capaz de acelerar ou retardar a realização de uma sociedade mais humana, justa e satisfatória”.

Outro aspecto relevante refere-se aos saberes docentes presentes na ação dos professores observados, em que foi possível focalizar diversos saberes, porém, o saber da experiência revelou-se como instrumento fundamental, enraizado na profissão como eixo central para nortear a prática. Conforme diz Tardif (2002), os saberes adquiridos pela experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, permitindo ao docente desenvolver os *habitus*, que contribuem para enfrentar os problemas da prática cotidiana, uma prática formada a partir de sua própria escolarização e também como profissionais docentes. Outro elemento essencial, com base nas contribuições teóricas, foi detectar a capacidade de o docente buscar elementos para agir com eficácia ao mobilizar a complexidade dos saberes perante situações variáveis e complexas do cotidiano. Segundo Perrenoud (1993), dominar e compreender os saberes na essência é fundamental, porém, é preciso também mobilizá-los nas competências e esclarece “que as competências permitem articular constantemente a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação” (PERRENOUD, 1993, p. 178).

Podemos dizer que em educação existem vários determinantes que afetam a ação docente no contexto escolar, mas é de um profissional qualificado e atualizado, consciente de seu papel, determinante na construção de uma sociedade justa e capaz de entender a complexa dinâmica do mundo que estamos querendo ver atuando nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. O papel do professor no paradigma da complexidade: formar e formar-se para a cidadania. In: TORRES, P. L.; ENS, R. T.; FILIPAK, S. T. **Os caminhos da gestão e da docência na educação**. Curitiba: Champagnat, 2004.

BEHRENS, M. A. **Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2000.

DELLORS, J. **Tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

EYNG, A.M. **Currículo escolar**. Curitiba: IBEPEX, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas: Autores associados, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.