

FORMAÇÃO REFLEXIVA E CONTINUADA DO PROFESSOR E A RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO EM SALA DE AULA

REFLECTIVE AND CONTINUING TEACHER TRAINING AND THE MEANING OF CLASSROOM WORK

Jocirley de Oliveira¹

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFT. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Pós – Graduado em Supervisão e Orientação Educacional, Planejamento Educacional, Psicopedagogia Clínica, Gestão Escolar, Gestão Pública. Graduado em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins – ²⁰⁰⁴, Graduado em Estudos Sociais com habilitação em Geografia pela Universidade de Marília – UNIMAR – ¹⁹⁹¹. É professor de cargo efetivo da Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO, sendo que de ²⁰¹³ até março de ²⁰¹⁹ ocupava a função de Secretário Municipal de Educação, bem como foi Presidente da UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação na Seccional/TO entre ²⁰¹³ a ²⁰¹⁷. Atualmente ocupa o cargo de Diretor da Clínica Escola Mundo Autista em Araguaína - TO.

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar análise sobre a formação inicial de professores e a necessidade de uma ressignificação do trabalho na escola. A abordagem metodológica utilizada foi à qualitativa, pois, através dela pode-se encontrar áreas de consenso, além disso, se tornou útil em situações que envolvia o desenvolvimento e aperfeiçoamento docente. Nos últimos anos vários questionamentos têm – se levantado sobre a qualidade da formação inicial e continuada do docente, por isso tem-se tornado um dos assuntos mais discutido em congressos, seminários, e nas próprias instituições superiores por todo o Brasil, demonstrando, portanto, um tema relevante. Partindo da premissa de que o ponto de partida para a realização profissional do professor é compreender o significado da carreira em todas as suas dimensões, incluindo, o compromisso com sua formação e os reflexos que ela incidirá na vida pessoal e profissional, verifica-se que ainda existe muitas controvérsias quanto aos objetivos na formação do professor. Com a pesquisa, chegou-se à conclusão de que as responsabilidades das instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura vão além da prática de um ensino teórico de qualidade, devem articular de maneira sistêmica a relação entre teoria/prática. Verificou-se ainda outros pontos que

devem ser levados em consideração para que a prática docente seja reflexiva e ressignificativa: formação inicial e continuada e conhecimento constituído.

Palavras-chave: Professores. Formação Reflexiva. Ressignificação.

ABSTRACT: The aim of this paper is to present an analysis of the initial training of teachers and the need for a reinterpretation of the work at school. The methodological approach was qualitative, because through it can find consensus areas, moreover, become useful in situations involving development and improving teaching. In recent years many questions have - been raised about the quality of initial and continuing training of teachers, so it has become one of the most discussed topics at conferences, seminars, and the institutions themselves higher throughout Brazil, thus demonstrating one relevant topic. Assuming that the starting point for the professional realization of the teacher is to understand the meaning of career in all its dimensions, including the commitment to their training and reflections that it will focus on personal and professional life, it appears that there is still much controversy about the objectives in teacher training. With the research came to the conclusion that the responsibilities of higher education institutions offering degree courses go beyond the practice of a theoretical quality, should articulate a systemic way the relationship between theory / practice. It was also found other points that should be taken into consideration for the teaching practice is reflective and ressignificativa: initial and continuing education and constituted knowledge.

Key words: Teachers. Reflexive formation. Reframing.

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre a formação reflexiva aqui propostas centram-se na necessidade de se ter professores envolvidos com sua formação, onde o foco é destituir os instrumentos didáticos como únicas ferramentas para o trabalho em sala de aula, ressignificando, portanto, o saber constituído. A realidade social atual suscita por professores que estejam envolvidos diariamente com suas aprendizagens, estando, portanto,

mobilizados e sensíveis para atuar como agentes de intervenção, cuja finalidade é oferecer ao cidadão contribuições que favoreça sua participação nas mais diversas áreas da sociedade.

O docente deve inicialmente ter uma formação completa onde a teoria seja indissociável da prática, jamais deve incorrer na reprodução de métodos que se caracterize pelo continuísmo e que se desfaz diante de indagações e questionamentos primárias. O professor deve sempre se alicerçar de uma intencionalidade pertencente ao saber

fazer reflexivo, ou seja, precisa pensar, refletir, meditar sobre sua formação, buscando sempre a ressignificação de sua prática pedagógica.

Hoje, no mundo acadêmico, nas secretarias de educação e nas próprias escolas existe muitas discussões acerca da lacuna entre a formação inicial e continuada do professor frente as demandas de aprendizagem existente no interior da escola. Nesse sentido, foi desenvolvido uma pesquisa bibliográfica sobre os contextos que envolve a formação reflexiva do professor e a ressignificação do trabalho em sala de aula. Utilizou-se o método qualitativo, privilegiando os procedimentos interpretativos, bem como crenças, valores, subjetividade, atitudes e opiniões. Toda a pesquisa ficou focada nas contribuições teóricas existentes sobre o assunto, subsidiando, portanto, a produção deste trabalho.

Nesse contexto, as leituras, deram base para o entendimento de que a formação a partir de uma propositura ressignificativa tem-se evidenciado como uma base sólida para melhoria da qualidade do saber docente frente as necessidades para o desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula. Nesse caso, a conscientização construída a partir da reflexão desperta para a percepção de que os saberes abstratos não irão contribuir para a concretude da educação, visto a dimensão cognitiva, intelectual e principalmente social que o ensino tem.

O exercício da ação, reflexão e ressignificação deve estar presente no dia a dia do educador como algo sempre novo, dinâmico, em construção e em processo múltiplo. Por esse viés o educador não só ensina, mas também aprende com seus alunos, com os demais professores e profissionais da escola, com os pais/comunidade e com as adversidades e situações do dia-a-dia.

Enfim, aprende com a socialização dos saberes e tal disposição deve ser o ponto central de sua prática diária. É salutar discorrer ainda que a formação permanente, reflexiva e ressignificativa do professor objetiva a melhoria do processo ensino-aprendizagem e oportuniza, quando bem internalizada o despertar dos sujeitos participantes, possibilitando assim por meio de sua prática, a concretude de inovadoras leituras de mundo.

Por fim, o artigo traz algumas considerações sobre o conhecimento como objeto em construção na formação do professor, discute ainda a dimensão da intervenção pedagógica, da formação ressignificativa e reflexiva e por último discuti a educação escolar num viés com a formação continuada do professor.

2. CONHECIMENTO RESSIGNIFICATIVO: OBJETOS DE CONSTRUÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A escola, instituição social que tem a finalidade de organizar, sistematizar e universalizar o conhecimento historicamente produzido é o lugar específico para coexistir trocas de experiências.

Vários atores sociais, entre eles: alunos, professores, demais servidores, pais, comunidade e gestores públicos e privados são responsáveis por sua estrutura e funcionamento. Cada um apresenta sua contribuição conforme atribuições existentes no âmbito da educação escolar. Nela, as atividades e o desenvolvimento do ensino estão embasados na existência de vários níveis e modalidade educacional (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Ensino Técnico-profissionalizante ou Ensino Superior).

Nesse contexto, e segundo Lima (2007, p. 45),

É importante reconhecer que a escola e seu universo de abrangência e de suas formas de construção apresentam leituras dinâmicas que devem ser contextualizadas à medida que se desdobra o trabalho escolar, essencialmente ao relacionados ao labor do professor e suas manifestações, visto que sua finalidade de ser e pertencer a escola se alicerça na existência e na formação do aluno.

Sendo de responsabilidade do professor ampliar seu olhar no que tange ao conhecimento, saberes pedagógicos intrínsecos ao desenvolvimento de sua carreira e atribuições, das possibilidades de melhorar na sua própria formação inicial e continuada, bem como se fundamentar dos princípios ligados à dignidade humana e da ética sua e de seus alunos, tem o dever de buscar elementos consistentes para que sua prática tenha valor constituído.

Para Delors (2001), a constituição de um olhar lançado sobre o conhecimento historicamente produzido se fundamenta na concepção de que é realmente necessário abdicar-se de práticas pedagógicas acabadas. É necessário, portanto, que o professor entenda e assuma que o tempo passa, que as concepções se reformulam, que o conhecimento do ser humano se amplia, se refaz e se corrige, dando, portanto, condições a todos para uma nova leitura de mundo. Isto, vai ao encontro da necessidade de uma constante atualização, alicerçada pela

reflexão e pelo entendimento de que nada é totalidade.

Assim, o conhecimento está longe de ser ou estar acabado, é um objeto em construção, exigindo do sujeito educador a sensibilidade para aprender e conhecer de forma contextualizada, considerando, as possibilidades para reunir hipóteses e internalizar saberes de que o homem induz a história, mobiliza-se com ela e se transforma a partir de saberes historicamente adquiridos.

Numa perspectiva conceitual breve, Petraglia (1995), diz que “o saber é apresentado aqui como um ato de internalizar conhecimento, quer seja em nível teórico ou em nível prático”. Assim, acredita-se que a aprendizagem passa a se constituir como o resultado da busca do próprio homem nas mais diversas formas de existência, do olhar sobre as coisas, sobre as manifestações e fenômenos, evidenciando, portanto, que o valor que será atribuído ao saber depende muito do grau de importância que é dado ao objeto de conhecimento.

Petraglia (1995, p. 88), explica que nesse caso, “Os conhecimentos sistematizados construídos pelo homem ao longo de sua existência e repassados às novas gerações estão intrinsecamente ligados aos avanços tecnológicos e ao desenvolvimento cultural a qual pertence”.

Já os saberes ligados a educação, por sua vez estão ligados à dimensão dos conhecimentos teórico-práticos construídos a partir de uma percepção histórica do homem sobre a escola, bem como do seu papel social frente as formalidades existentes nas sociedades e comunidades. (PETRAGLIA, 1995), diz que essa dimensão não exclui a função do professor no contexto escolar (ensino-aprendizagem), visto sua

capacidade de mediação, reflexão e socialização do conhecimento.

Nesse contexto, compreende-se então que o universo de saberes que norteia o ensino é indissociável da serenidade e da forma de como o professor atua no ambiente escolar. A consciência do professor ressurgiu a partir da análise dos conflitos sociais existentes, dos avanços tecnológicos, das frustrações e da realidade vivida. Tudo isso faz com que exista uma intervenção política marcada pela ação-reflexão-ação.

Um olhar minucioso sobre os fatos e transformações vai dar condições para que o professor tenha uma nova leitura do contexto social e da escola. BORDENAVE (1995), diz que o professor passa a entender que a escola é uma extensão da sociedade e que, portanto, não existe dois mundos.

Ainda segundo Bordenave (1995, p. 52),

Tudo isso edifica na educação contemporânea novos instrumentos e saberes pedagógicos. Além de disso, a partir da criação de novas concepções pedagógicas criadas o professor vai se redescobrir a cada dia tornando sua vida pessoal e profissional em uma ação comunicativa dinâmica.

É por essa questão que a formação inicial do professor, ainda dentro das Instituições de Ensino Superior, deve estar sustentada e atrelada na aprendizagem contínua e sistematizada, tendo vínculo direto com a realidade do ambiente de sala de aula.

Segundo Rocha (2002, p. 134),

A ideia de formação inicial,

deve remeter-nos àquela responsável de “fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado. Além de constituir-se como espaço de socialização profissional, com o devido cuidado de não desenvolver um papel técnico-continuista, adaptado criticamente à ordem sócio-política, tornando os professores incapazes de contra argumentar a determinação econômica, política e social; a formação inicial deve proporcionar subsídios em âmbito cultural, contextual, pedagógico e profissional.

Diante do posicionamento do autor, é importante garantir aos sujeitos da escola condições para reivindicarem por uma educação de qualidade, desvelando assim, os problemas ligados à competência e habilidades que são comuns na prática pedagógica nos dias de hoje. Essa proximidade Universidade/escola garante ao professor segurança para intervir no processo de ensino-aprendizagem por meio de conhecimento sistematizado.

Em relação ao conhecimento como objeto em construção, Pugas (2013), diz que é imperioso apontar que o professor envolvido numa perspectiva profissional clara e coerente, também se caracteriza como sujeito em construção. Pois, os seus saberes internalizados estão localizados numa dinâmica temporal/espacial ficando entre o significado e a ressignificação.

Para Rocha (2002, p. 134),

Independente das condições

se efetivou a formação na graduação e da situação da escola, o professor precisa de continuidade nos estudos não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona. Apesar da referência nos documentos oficiais à educação permanente ao longo da vida, é necessário tratar-se de colocar o saber como eixo da formação inicial ou básica ou continuada de professores.

Diante destas colocações, acredita-se que o professor ao sair de sua formação inicial necessita atentar - se aos novos olhares que se edificam a partir das mudanças que ocorrem constantemente. Deve realizar novas leituras conceituais e procedimentais especializadas, devendo ainda se auto avaliar, priorizando logicamente sua formação, seu papel enquanto agente gerador de opinião e buscar avaliar a qualidade das informações que estão sendo transmitidas por meio de sua prática pedagógica.

Assim, os conhecimentos que dão embasamento ao aluno, ao professor e demais agentes escolares, com foco na contextualização de sua realidade são aqui entendidos como conhecimento constituído. No entanto, o professor não deve desprezar as contribuições historicamente produzidas nos diversos campos do conhecimento, visto a capacidade de ampliação de sua visão como sujeito histórico que faz a história e por ela também é responsável. Do ponto de vista do docente, esta leitura deve seguir todo o seu itinerário profissional como espaço permanente de formação. Isto requer assumir a responsabilidade de aprimorar-se no

conhecimento.

3. A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NAS DIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR

3.1. Intervenção pedagógica, conhecimento e suas relações com a teoria e a prática

Realizar com qualidade no espaço pedagógico uma intervenção que tenha intencionalidade e dinamicidade não é uma ação simples, exige uma leitura sistematizada da realidade social e escolar. Extrair dos veículos mais apropriados e coerentes as informações inerentes à necessidade discente requer esforço, conhecimento constituído e contextualizado. Contrapondo à alguns professores pragmáticos, imediatistas e lineares que atuam considerando a prática pela prática, sem fundamentação, uma intervenção pedagógica sólida e coerente. Segundo Bordenave (1995), o educador só aprende realmente a fazer algo, quando, antes, aprendeu a conhecer, pois o conhecimento se faz e se refaz pela percepção do sujeito que possui identidade situada num determinado espaço e tempo historicamente constituído.

Desta forma, entendemos que o fazer pedagógico está intrinsicamente ligado ao saber conhecer, visto que o conhecimento se manifesta na revelação entre os homens e dos homens com o mundo.

Segundo Petraglia (1995), a prática pedagógica não acontece no vácuo, antes, tem em seus contextos heranças e é organizada para atender a um aluno complexo que traz consigo aspectos afetivos, culturais, econômicos, históricos e sociais específicos, exigindo do docente uma leitura de sua totalidade para dar

conta de suas necessidades de aprendizagem num contexto amplo. Nesse sentido, a qualidade da intervenção pedagógica tem como base o resultado da leitura dessa complexidade.

Assim, o professor no pleno exercício da função deve ser vigilante para que sua formação continuada não seja estagnada por conta das múltiplas tarefas do dia, correndo o risco de tornar sua função no fazer por fazer. Não adianta ter um docente atualizado com amplo conhecimento teórico se o mesmo não consegue tornar sua ação interventiva capaz de contribuir com a superação em sala de aula de entres inerentes ao ensino - aprendizagem.

No entanto, Freire (1980, p. 122), diz que “não é coerente que um professor que busca inovações para tornar suas aulas mais inovadoras, se abstenha de realizar leituras significativas dos fenômenos educacionais”. Também se acredita que não se deve abster dos acontecimentos que ocorrem diariamente no mundo e das contribuições de experiências geradas com outros professores da área e de áreas afins. Freire (1980), explica ainda que “é necessário para justificar sua formação e sua prática pedagógica continuada que demonstre a existência de intensidade na relação teoria/prática”.

Para Zeichner (1993, p. 89),

É na convergência entre teoria/prática e na aplicação dos conhecimentos oriundos das trocas de experiências e das leituras realizadas, as metodologias e técnicas de ensino não serão em si, o fim da educação formal, mas, um dos fazeres interventivos possíveis no processo ensino aprendizagem.

Nesse sentido, para acompanhar o desempenho dos alunos, o professor poderá registrar cotidianamente as considerações sobre o desempenho dos alunos, a partir das atividades desenvolvidas durante todo o trabalho pedagógico, devendo utilizar como parâmetro os critérios formais da aprendizagem.

Segundo Bordenave (1995, p. 63), o professor deve observar, ainda:

O nível de aprendizagem, relacionado ao conhecimento; o interesse e a iniciativa para a leitura, o estudo, a pesquisa; a qualidade do conteúdo elaborado e da linguagem utilizada; a sistematização e ordenação das partes, relacionadas à produção individual; a qualidade da elaboração em conjunto com outros alunos; a capacidade crítica, indicando a criatividade; a capacidade de reconstrução própria e de relacionar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento.

As considerações e opiniões dos próprios alunos deverão também ser consideradas como termômetro para o seu trabalho.

Portanto, desenvolver por si só a prática pedagógica contextualizada, traz ao professor em pleno exercício da profissão e que esteja inserido na formação continua elementos mais consolidados para apreender a leitura do real, ao mesmo tempo em que conhece o seu aluno e aproveita-se das múltiplas instâncias da escola para a promoção de sua aprendizagem. Esse assunto é tema de discussão nos próximos tópicos.

3.2. A escola exige profissionais comprometidos com a prática pedagógica

Responsabilizar-se pelo ensino e pela aprendizagem dos alunos é uma das principais tarefas do professor, visto que estes são os sujeitos que fazem a escola existir. Mas, isso não significa que o professor seja o único impulsionador para motivar os alunos à aprender. Para Triviños (1987), a família, a igreja e também o meio social em que vivem os estudantes são também bases fortes para construir essa aprendizagem.

Haidt (2000, p. 33), diz que é,

Na medida em que o aluno se envolve, que percebe o caminho natural das coisas e que passa a vivenciar e a se relacionar com os saberes, descobre que existe várias fontes geradoras de conhecimento. Mas, é salutar lembrar que o aluno deve ser orientado quanto ao entendimento de que é no espaço escolar que o mesmo terá condições de internalizar conhecimentos sistematizados e contextualizados.

O professor por natureza deve ter ciência e consciência de seu papel enquanto agente transformador. Sua competência é que vai nortear sua ação na sala de aula. Não adianta saber, é necessário ir além do pragmático sobre os conteúdos, precisa saber transmitir.

Para Lima (2007, p. 90), “A habilidade e visão do professor não pode pairar somente no repasse de informações, é necessário fazer com que o aluno desenvolva sua autonomia, favorecendo para que eles façam suas construções

científicas”. Assim, acredita-se que é preciso ensinar aos alunos a aprender, sobretudo é preciso possibilitar-lhes que construam o próprio conhecimento, e isso só poderá ser realizado se os alunos forem desafiados, instigados a pesquisar, investigar o porquê dos fenômenos e não simplesmente aceitar algo de forma passiva.

O docente necessita socializar com seus discentes sobre a importância de tê-los como agentes de contribuição. Que trazer o novo diariamente para a sala de aula tem tudo a ver com a satisfação da existência dos mesmos. Delors (2001) diz que “o professor deve ainda mediar, fomentar nos alunos o desejo de querer sempre mais e que todo o conhecimento é aproximado não acabado ou fechado”. Dessa forma, exclui-se a visão retrógrada de que apenas o professor detém o conhecimento e, principalmente, de que o aluno não sabe nada, que chega vazio na escola. Sabe-se que ao contrário, todos aprendem por meio da interação e que o conhecimento se constrói e se refaz cotidianamente. Informações estão disponíveis nos veículos de circulação, porém o professor, este, não está disponível nos quatro cantos do país enquanto mediador do conhecimento. Antes, é preciso construí-lo.

O comprometimento do professor é um dos incentivos mais fortes no interior e fora da escola. Sua prática inovadora, reflexiva, resignificativa, persistente e acima de tudo coerente é um dos alicerces para incentivar o aluno a aprender. O exemplo, a dedicação e o compromisso docente se torna no âmbito da aprendizagem fator determinante para que o aluno supere as frustrações e vá em busca de novas descobertas, novos desafios.

Para Libâneo (2003), o trabalho docente institui o exercício profissional do professor,

sendo, pois, seu primeiro compromisso com a sociedade. Ademais, sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos, criativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classes, e também na vida cultural e política em que se insere como cidadão.

O compromisso do professor está diretamente ligado ao seu empenho e desempenho no que se refere às práticas possíveis relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Zeichner (1993), quanto maior e melhor for a capacidade do professor de reunir instrumentos, identificar os estados de compreensão dos alunos e formular concepções acerca de sua prática pedagógica, mais célere e de maneira coerente poderá favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos em sala de aula.

Nesse sentido, percebe-se que esse compromisso se desenvolve ao longo de sua carreira, considerando sua formação continuada e as responsabilidades técnicas e epistemológica que são inerentes à profissão. A relação entre a responsabilidade e a formação continuada se constitui como uma ação política que se caracteriza na oportunidade de ressignificação dos conhecimentos e da prática pedagógica.

3.3. Prática pedagógica reflexiva e ressignificativa: uma relação com a formação continuada.

Quando abordamos a formação profissional do professor como base de discussão, não se quer situar somente o quanto ele é importante para a formação dos alunos, para a escola e para a sociedade ou o quanto ele deve

demonstrar preparação para exercer sua prática pedagógica, busca-se essencialmente resgatar sua história enquanto agente social, cidadão e profissional que forma pessoas.

Alarcão (2003, p. 91), sobre a prática pedagógica diz que “o trabalho docente por meio de sua prática pedagógica tem um vínculo direto com a dimensão metodológica”. De fato, quando falamos em prática pedagógica o que vem à nossa cabeça é a dimensão metodológica, justamente porque ela exige a observação, a interpretação, a análise, a antecipação, mas também a memorização, a comunicação oral e escrita, a sistematização e propósitos bem definidos em relação ao que se quer atingir. Mas, segundo o mesmo autor, a prática pedagógica vai muito além dessa dimensão, pois para desenvolver a metodologia de um conteúdo exige-se do professor além de criatividade, atualização constante e conhecimento sistematizado e contextualizado sobre o assunto a ser ensinado.

Nesse viés, enfatiza-se que o sentido da prática é maior do que a dimensão metodológica. Aqui não se exclui de forma alguma essa dimensão, mas, o que se pretende é incorporar novos elementos para que ela atinja o maior número de possibilidades favorecendo, portanto, o desenvolvimento com mais coerência da prática pedagógica em sala de aula. Assim, a formação continuada se coloca aqui como base para esse alcance, a partir das experiências compartilhadas e dos conhecimentos sistematizados que são incorporados durante o processo, o professor se torna mais reflexivo e ressignificativo.

A prática reflexiva é um trabalho contínuo que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particular do professor. Ela pode até ser solitária, mas ela passa também pelos

grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apoia-se sobre formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor compreender a si mesmo. Logo, esta necessidade deverá ser muito mais discutida, muito mais vivida pelos professores e pelos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, Alves (1998, p. 12) esclarece que “O movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de trabalho, entendendo que os professores também têm teorias e que podem contribuir para a construção de conhecimento sobre o ensino”.

Assim sendo, o aluno é, sobretudo, um ser que precisa crescer, criar, questionar e opinar, por esta razão a prática pedagógica deve estar alicerçada de princípios reflexivos. Por isso, é necessário que o professor também esteja em constante construção por meio da formação continuada. Por sua vez, essa formação deve estar associada a solidez teórica e prática.

Refletir sobre a prática é um meio de analisar intencionalmente, não somente o quanto ainda precisa-se melhorar no aprofundamento pessoal e profissional em todos os âmbitos, mas um dos caminhos para mensurar o tamanho do compromisso assumido com esta opção.

Nesse contexto, Perrenoud (1999, p. 17), diz que:

Na reflexão de sua prática, o educador reflexivo deve questionar-se sempre: sua formação, sua interlocução com demais atores sociais da escola, sua contribuição para o desenvolvimento de discussões

e encaminhamentos de soluções, seu posicionamento frente às grandes problemáticas sociais que interferem nas políticas educacionais do país, bem como da questão da carreira docente.

Sendo um exercício de aprendizagem, a reflexão da prática reflexiva pedagógica é uma necessidade ao professor. Quando se reflete à prática deve-se priorizar os encontros e reencontros, as revisões, a prática de maneira criativa, inovadora, transformadora; enfim, é um momento de reexame de tomadas de decisão, tornando o fazer pedagógico enriquecedor, significativo, onde aluno, professor e outros atores possam crescer como sujeitos sempre em formação.

Aos professores cabe assumir o controle da sua prática pedagógica, da construção de sua identidade e sua formação como docente. Assumir seu papel de ser pensante que não discrimine os demais saberes, mas que seja capaz de reconstruir seus saberes de acordo com sua prática pedagógica, refletir e analisar criticamente seu saberes, compreender que a luta pela valorização dos saberes docentes, principalmente, os da experiência (PIMENTA, 2002, p. 56).

Para refletir e ressignificar a prática não existe um delimitador temporal, porém sugere-se que esse exercício ocorra nos momentos de planejamento docente, nos momentos de intervenção pedagógica e nos momentos em que ocorra participação efetiva nas formações continuadas.

Na prática reflexiva deve ser também evidenciada como objeto de estudo dos docentes de maneira recorrente e problematizadora.

Nesse contexto, Alarcão (2003, p. 66), diz que:

A reflexão crítica da prática pedagógica do professor, permite-lhe desenvolver competências necessárias ao seu exercício, tendo em vista que o mesmo refere-se a formação de novas crianças e jovens. Observar, refletir, indagar, confrontar conceitos e agir é um caminho necessário a ação docente, pois proporciona novos conhecimentos, uma resignificação da própria prática, bem como a construção de novas situações que favoreceriam um melhor resultado no trabalho desenvolvido.

A formação reflexiva e resignificativa do professor, por sua vez, pode ser caracterizada como processo de construção do educador que descobre um mundo diferenciado de possibilidades em sua ação, em seu olhar, em seu saber, em seu fazer e nas múltiplas vozes que se encontram no contexto educacional.

Para Alarcão (2003, p. 78), “[...] o professor deve sentir essa responsabilidade e, dentro dos seus limites, favorecer essa mudança”. Esse certamente não é um discurso meramente teórico, simplesmente porque ele é possível. Deve ainda acreditar na melhoria dessa prática através da reflexão, e conceber a importância de ofertar as crianças e jovens uma educação com uma melhor perspectiva e uma melhor qualidade. “Cumpra ao professor, a ampliação de sua visão acerca do conhecimento, dos saberes pedagógicos necessários ao desenvolvimento de sua atribuição, das possibilidades de sua própria

formação profissional continuada” (ALARCÃO, 2003, 89).

Pode-se dizer então que o grande desafio do profissional em educação é a reflexão contínua e dialógica das suas práticas pedagógicas, é estar disposto ao enfrentamento dos conflitos ideológicos internos e externos presente nas práticas dos processos educativos. Também, que a formação do professor reflexivo e resignificativo, dá-se no espaço da busca, no espaço da educação partilhada e compartilhada, no espaço da solidariedade, onde sua prática segue esta tônica orientadora coerente com o seu compromisso abraçado.

De acordo com Freire (1980), a formação reflexiva é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”.

Nesse contexto, vivenciar uma formação reflexiva provém, da curiosidade sobre a prática docente que exerce, uma curiosidade inicialmente ingênua, que, transformada em exercício constante, transforma-se em crítica. Essa postura crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada buscando, portanto, a transformação por meio de sua prática educativa.

Porém, vários professores refletem suas formações tendo como base somente aquilo que ocorre em sua sala de aula ou na escola que trabalha. Entretanto, essa reflexão deve romper as quatro paredes da sala e os muros da escola, é necessário transcender esses limites analisando o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola, como ocorre o ensino, como se assimila a função da escola e de que forma se interiorizam os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa. Embasado nessa conjuntura

a formação reflexiva leva o professor a refletir sobre o ensino como um todo, levando em conta todos os aspectos que o envolvem.

Portanto, a formação reflexiva constitui-se em possibilidade para edificação de um trabalho em que se alia fundamentação teórica significativa com a prática adequada, na perspectiva da criação de um profissional reflexivo, capaz de atuar para o desenvolvimento do meio em que vive, não apenas reproduzindo o conhecimento obtido na graduação, mas transformando esse conhecimento e as práticas sociais correspondentes, na direção apontada por uma postura político-ideológica explícita e consciente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou entender a relação que existe entre a formação reflexiva do professor e a resignificação do seu trabalho em sala de aula por meio de sua prática pedagógica. A pesquisa se desenvolveu na perspectiva teórica pensada a partir de uma dada realidade sobre a formação que evidencia à docência como uma atividade intelectual, crítica, criativa e reflexiva, seja ela na formação inicial ou continuada.

No estudo, constatou-se que a transformação da prática pedagógica só se efetiva à medida em que o professor amplia sua visão sobre o conhecimento, sobre ação reflexiva e resignificativa, sobre a consciência de sua própria prática e sobre a importância da formação continuada em sua carreira.

A tomada de consciência para uma prática pedagógica reflexiva e resignificada na e pela convivência é um exercício de aprendizagem que aprimora o reconhecimento de que os conhecimentos, os valores, os sentidos das ações

docentes são construídos por múltiplas vozes que solicitam encontros dialéticos permanentes.

Diante das discussões ora apresentadas, verifica-se ainda que existe uma grande lacuna permeando a teoria/prática na formação seja ela inicial ou continuada do professor. A prática pedagógica é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico. Nesse sentido, e para minimizar essa distância, o cotidiano do professor deve ser marcado pela análise diária de suas práticas pedagógicas.

Percebeu-se ainda que é necessário a existência de professores pesquisadores dispostos a desafios, que busquem formas diversificadas e renovadas de leitura e compreensão de suas realidades a fim de buscar a transformação da mesma, dentro de uma visão crítica, criativa, inovadora e capaz de diálogo.

O texto aqui apresentado também nos indica que construindo e produzindo conhecimentos, o professor pode proporcionar instrumentos e espaços adequados que possibilitam a edificação do conhecimento também por seus alunos.

Verificou-se ainda que os processos de formação continuada são especialmente aqueles projetos em que as ações de formação acontecem em situações específicas, em espaços específicos, conforme propostas elaboradas a partir de demandas também específicas. Essa formação permitirá ao professor em exercício refletir sobre as implicações pedagógicas das novas tecnologias e a integração delas no currículo escolar, uma vez que este constitui um espaço de trocas, relações e construções entre pessoas.

É imperioso também afirmar que por meio de uma formação continuada pautada na coerência e no conhecimento sistematizado, o professor se torna resignificativo e reflexivo.

Sendo, portanto, um profissional que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele deixa para trás o tecnocratismo e se torna, sobretudo, numa pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação.

Desta maneira, a prática pedagógica ressignificada, alimentada pela formação contínua e por uma reflexão embasada na convivência, possibilita uma outra forma de aprendizagem para os alunos, para o professor e para toda a

comunidade escolar.

Dessa forma, espera-se que o presente trabalho possa promover maiores esclarecimentos acerca da formação reflexiva do professor e a ressignificação do trabalho em sala de aula, bem como possa servir como base para estudos posteriores que busquem compreender um fenômeno tão importante no que se refere ao professor e a educação, e que poderá promover uma significativa mudança nas práticas escolares desenvolvidas, pois este é o maior desafio.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Nilda. **Trajetórias e Redes na Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BORDENAVE, J. D. & PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília - DF: MEC: UNESCO, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

LIMA, Paulo Gomes. **Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas**. Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica**. Revista Brasileira de Educação, Set-Dez 1999, nº 12, pp. 5-21.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. **Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar**. UFRJ – Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: 2013.

ROCHA, José Damião Trindade. **Diretrizes curriculares e formação inicial de professores da educação básica**. UFG - Goiânia – GO, Dissertação de Mestrado, UFG, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.