

---

# A PRÁTICA DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco<sup>(\*)</sup>  
Irene Jeanete Lemos Gilberto<sup>(\*\*)</sup>

## RESUMO

O trabalho parte do pressuposto de que a prática docente é um objeto de estudo multidimensional e complexo, o que exige do pesquisador um olhar diferenciado para sua compreensão. O trabalho buscou compreender as possibilidades da análise de forma intersubjetiva e multirreferencial, utilizando a metodologia *reflexiva* (FRANCO, 2008), que se caracteriza por ser a postura crítica que organiza a dialética do processo investigativo e que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador. O foco metodológico é a pesquisa-ação, utilizando o registro de imagens e a análise coletiva de dados proporcionados pela imagem, considerada como ferramenta que possibilita a aproximação do docente à sua ação pedagógica. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de uma hermenêutica crítica para a análise coletiva da prática.

**Palavras-chave:** prática docente; pesquisa-ação; formação de professores

O desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 13).

Estudos sobre o estágio nos cursos de formação inicial no Brasil têm apontado as dissonâncias entre uma formação que reproduz modelos e as propostas pedagógicas que buscam ressignificar a formação, inserindo-a no contexto mais amplo da sociedade contemporânea, cuja complexidade se reflete na escola e, conseqüentemente, na sala de aula. Os estudos de Pimenta (1996; 1999), Pimenta e Ghedin (2002), Pimenta e Lima (2009) assinalam a importância de se valorizar o estágio na formação do futuro profissional, tendo em vista que a concepção de estágio ainda é fortemente marcada por uma cultura centrada na prática como treinamento do fazer. Impregnados pela concepção dicotômica entre teoria e prática, os professores iniciantes, ao vivenciarem a complexidade da sala de aula, encontram dificuldades na apropriação da realidade escolar e sentem-se frustrados e incapacitados para realizar seu trabalho.

Pimenta e Lima (2009) consideram que os estágios curriculares poderiam funcionar como espaços formativos por excelência, articuladores de pesquisas sobre as problemáticas específicas da profissão docente, envolvendo todas as disciplinas do curso em torno de um projeto político de formação de professores. No entanto, a realidade mostra que, em nosso país, o estágio de

---

<sup>(\*)</sup> Doutora em Educação – Universidade de São Paulo (USP). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – Mestrado em Educação – da Universidade Católica de Santos (SP).

<sup>(\*\*)</sup> Doutora em Letras (USP). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – Mestrado em Educação – da Universidade Católica de Santos (SP).

---

profissionais do ensino é visto como a parte prática dos cursos de formação, em contraposição à teoria. As práticas observadas durante o estágio constituem-se, muitas vezes, em modelos a serem reproduzidos pelo professor iniciante. Nessa atitude, no entanto, estão implícitas outras questões, entre elas, como se dará a abertura para o diálogo e a reflexão sobre a própria prática, considerando que muitas vezes a escola não proporciona condições para que isso ocorra.

Esta questão foi recentemente trazida pela mídia<sup>1</sup>, na matéria publicada no Jornal *Folha de São Paulo*, sobre a residência pedagógica no curso de Pedagogia. Diferentemente da concepção de estágio supervisionado, realizado com base na observação da aula e no registro das práticas, a residência pedagógica pressupõe um novo modelo de formação, que inclui a participação dos estagiários nas ações pedagógicas da instituição, estimulando assim o protagonismo dos futuros profissionais de ensino. Ao vivenciar o cotidiano da instituição escolar e integrar-se ao coletivo da escola, os estagiários têm oportunidade de envolver-se mais profundamente no processo educativo e nas ações da escola, convivendo, assim, com a realidade escolar, o que poderá resultar em uma formação mais significativa e contribuir para a construção da identidade profissional dos futuros professores.

A residência pedagógica faz parte de projetos de parceria que estão sendo realizados entre instituições universitárias e as escolas públicas. Até o momento, ainda não estão claras as diretrizes políticas que deverão nortear o projeto de residência pedagógica, posto que a matéria em questão ainda está tramitando no Congresso. Se aprovada e implantada, poderá resultar em mudanças significativas no processo de formação de professores em nosso país.

De modo geral, ainda prevalece o modelo de formação centrado no “fazer”, caracterizado pela “burocratização do estágio”, conforme expressão de Pimenta (2009). O referido modelo acaba por refletir-se na prática docente, compreendida como um conjunto de relações causais, previamente determinadas. Em decorrência, a sala de aula configura-se predominantemente como um lugar de referência do “saber-fazer”, em detrimento do incentivo ao protagonismo docente e às práticas reflexivas sobre o contexto educacional mais amplo. A situação solitária de observador da prática docente durante a realização do estágio pode constituir-se em um dos fatores que levam a uma visão redutora e fragmentada da realidade escolar. As observações técnicas que o futuro professor registra a respeito do que ele vê em uma sala de aula mostram-se incompletas, frente a uma compreensão mais profunda da complexidade da própria prática e das relações existentes entre as ações do professor no espaço da sala de aula e o todo da instituição escolar. A ausência de

---

<sup>1</sup> Ver: REWALD, Fabiana. Residência em Pedagogia. *Folha de São Paulo*: Cotidiano, 06 de setembro de 2010, C6.

---

reflexão sobre a prática observada e sobre os registros colhidos durante a observação da prática faz com que muitos professores passem a compreender seu papel de professor quando se iniciam na profissão.

Essas questões são discutidas neste trabalho, resultado de pesquisa realizada no Observatório de Prática Docente (CNPq), que tem, como questões norteadoras, o modo como o professor percebe/compreende a própria prática e se ele pode transformar essa prática, sem antes compreender os condicionantes de sua prática atual. A pesquisa partiu do pressuposto de que a articulação entre o saber pesquisado e a prática possibilita ao sujeito interiorizar uma lógica que potencializa as significações sobre o que ele pode e deve realizar.

### **A OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

O olhar do pesquisador se detém sobre duas imagens da sala de aula. Em uma delas, a professora, de costas para a câmera fotográfica, acompanha atentamente o aluno que copia na lousa as sílabas da palavra “almoçar”. O corpo da professora perfaz um movimento que indica atenção e proteção em relação àquele aluno. O avental branco da professora contrasta com o escuro da lousa e com o cenário da sala de aula, também escura. O branco do avental é a única parte luminosa da fotografia, que traduz, no silêncio eloquente da imagem, o cuidado com a aprendizagem do aluno. Este cuidado está presente no gesto, no movimento do corpo da professora, que se dobre em direção à mão do aluno, que desenha as sílabas da palavra. Em outra imagem, a professora circunda com o giz a última letra da palavra elefante, grafada na lousa ao lado da gigantesca figura do animal, desenhado de costas e sentado sobre as patas traseiras. A criança aponta o desenho e busca decifrar a relação entre a gigantesca figura do elefante e a minúscula palavra que o representa.

Ambas são imagens colhidas no flagrante da prática docente e ecoam em nossa memória como referentes padronizados do cenário da sala de aula, seus atores e as ações ali desenvolvidas: a professora, o aluno, a atividade pedagógica, a lousa, o avental branco da primeira professora, o jeans da segunda. Dada à interpretação, a leitura dos objetos imagéticos pode seguir outra ordem, porém o resultado será semelhante: trata-se de uma ação pedagógica, cristalizada no cenário recorrente da sala de aula. Isso nos leva a pensar que o movimento de descodificação do objeto visual segue uma sequência lógica de referências anteriormente armazenadas no imaginário da sociedade sobre o que é a sala de aula e o que significa a atividade docente. Descontextualizadas, as imagens acima referidas se apresentam como ícones sobre os quais não se tem muito a acrescentar, a não ser algumas considerações que, na maior parte das vezes, são feitas a partir dos referentes extraídos da realidade: a lousa esburacada, o desenho desproporcional do elefante, os movimentos

---

dos corpos das figuras. Passado o primeiro momento da descrição do objeto, novas camadas de significado se superpõem e o olhar arguto do observador busca novas interpretações da imagem, com base em conceitos obtidos durante a interpretação primeira. Esse movimento contínuo de ressignificações da imagem ocorre com intervenção do coletivo, que traz novos questionamentos para o sujeito.

As questões trazidas pelos pesquisadores no momento inicial de interpretação da imagem traduzem a intencionalidade de quem observa e constituem momentos provocativos que enriquecem a compreensão do objeto. São momentos de reflexão e troca em relação à captação de novos significados, que não são produzidos apenas pelos referentes da imagem, mas também pelas intenções e pelas escolhas técnicas de quem produziu essa imagem. Olhar para uma fotografia, interpretar a imagem e ressignificá-la são ações importantes para uma compreensão diferenciada das representações imagéticas, e pressupõem momentos diferenciados que incluem a observação e a interpretação.

Estas questões tornam-se mais complexas quando o pesquisador tem diante de si a tarefa de interpretar as imagens em movimento. Na década de 1980, a técnica da videogravação foi muito utilizada para fins de apresentação e divulgação de mensagens. No caso da gravação das aulas, era muito comum a utilização do vídeo como técnica de comunicação, de acordo com a concepção de que a imagem fala por si mesma, bastando ao sujeito ver e seguir os modelos e, com base na compreensão das imagens gravadas, melhorar a técnica e a comunicação.

A utilização da videogravação no Observatório da Prática visa colocar em pauta a relação dialógica entre as imagens gravadas e as observações dos participantes. Sob esse aspecto, o depoimento do pesquisador sobre a gravação, sobre as dificuldades e o processo de coleta de imagens, é fundamental para a compreensão do fenômeno que está sendo pesquisado, considerando que as unidades de registro e a forma de gravação interferem na compreensão da imagem que está sendo observada e analisada. Assim, a observação da prática com base no registro de imagens desenha movimentos circulares que envolvem a descrição das imagens gravadas, o sujeito da prática e o coletivo. A relação entre o objeto – representado pelas imagens da aula – e o sujeito se dá sempre na inclusão das análises e observações do outro, ou seja, inclui os momentos de intersubjetividade e de reflexão coletiva sobre a prática. O pressuposto básico, portanto, é a participação ativa dos sujeitos que observam e analisam as imagens da prática. Os dados coletados com as imagens são colocados para a análise pelo próprio pesquisador e pelo grupo que participa do Observatório da Prática. Ver-se como “um outro”, distanciar-se do objeto de análise, observar e

---

interpretar as imagens da aula constituem movimentos significativos que podem responder a questões como: que prática é essa que o professor pode ou deve desempenhar?

A pesquisa-ação configurou-se como uma forma de organizar processos formativos a partir de uma perspectiva formativa, com base no pressuposto de que a educação é um objeto de estudo multidimensional, mutante e complexo. Além disso, o caráter sócio-histórico de suas práticas faz com que cada situação educativa seja sempre única e apresente variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade (FRANCO, 2001). Para discutir essas questões, a investigação buscou uma metodologia (FRANCO, 2003), concebida como um processo que organiza cientificamente todo movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos que permitam uma nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial.

A metodologia pressupõe, além das discussões teóricas sobre a prática docente, o recurso de gravação das práticas dos participantes da oficina, que também são sujeitos da pesquisa, seguida da análise das imagens gravadas. As interpretações sobre a prática apresentam-se como forma de descongelar os comportamentos dos sujeitos, de modo que as dimensões pessoais, profissionais e culturais venham à tona nessas primeiras análises e possam interferir e transformar a visão que cada um tem de sua prática. Se de um lado, pode-se considerar que o professor é um modelador da prática, “há que se reforçar que o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa” (SACRISTÁN, 1999, p. 74). A lógica da prática só começa a ser desvelada a partir da consideração desse lugar que o docente “escolheu” ou foi escolhido para ocupar. O Observatório da Prática funciona como um espaço para análise e observação da prática e, nesse sentido, cada encontro tem um caráter teórico-prático, posto, que para além das atividades de interpretação dos participantes sobre as imagens reproduzidas, há um redimensionamento da concepção de prática como um eterno re-fazer-se.

A compreensão da imagem no coletivo inicia-se com o recorte de dados priorizados pelos sujeitos que observam a imagem. O que chamou a atenção? Qual ponto será objeto de reflexão? A partir desses dados, foram elaboradas as categorias de análise e selecionadas as imagens, de acordo com a metodologia da autoscopia (LEITE, 2006), que pressupõe a coleta das interpretações do sujeito sobre sua prática, para posterior análise pelo pesquisador. Sob esse aspecto, as informações colhidas com as imagens gravadas em sala de aula e, posteriormente, analisadas pelo sujeito pesquisado, transformam-se em momentos significativos da construção do seu processo formativo, o que abre possibilidades para a compreensão das práticas como instrumentos pedagógicos de formação.

---

A metodologia da imagem, no dizer de Barthes (1984, p. 15), “exige um ato segundo de saber ou de reflexão”, e pode constituir-se em uma forma de conhecimento. Bauer e Gaskell (2002), com base nos estudos semiológicos de Barthes (1984), apontaram a relação intrínseca entre imagem e palavra, dada a característica polissêmica da imagem. Sabe-se que a imagem não é a realidade, mas o produto da intencionalidade de quem a produziu. A gravação de uma aula pode conter uma complexidade inimaginável, uma vez que pressupõe a perspectiva de quem fez a gravação, do que essa pessoa escolheu para gravar e de como essas imagens foram gravadas. Isso inclui um aspecto que não pode ser desprezado: as escolhas tecnológicas se refletem no sentido cultural das imagens.

Em relação às unidades de contexto, inicialmente, a imagem se apresenta cristalizada no objeto visual, porém, durante o processo interpretativo, surge outra lógica de relações. A cristalização espaço-temporal da imagem dá lugar ao aprofundamento dos significados resultantes das constantes reelaborações interpretativas. As sucessivas camadas interpretativas do objeto visual passam a constituir o ciclo hermenêutico, no qual se dá a articulação das significações nos diferentes momentos: a pré-compreensão, o movimento dialético de aproximação e distanciamento entre as interpretações e o movimento de retorno e de síntese. A utilização da imagem na pesquisa qualitativa proporciona o desvelamento contínuo dos contextos, da mesma forma que o recorte infinito de imagens pode ser analisado a partir de categorizações previamente estabelecidas pelo pesquisador. Assim, a utilização das imagens tem como objetivo compreender a prática docente, considerando que um dos aspectos da metodologia utilizada no Observatório da Prática Docente diz respeito à construção dos saberes pedagógicos.

### **A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS**

O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática. Sob esse aspecto, Imbert (2002, p. 27) afirma que “o movimento em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo”.

Quem trabalha com formação de professores pode facilmente observar o desespero de professores frente ao próprio despreparo profissional e as dificuldades que têm para organizar a sua prática docente. Mesmo realizando cursos de formação continuada, não se sentem preparados para

---

empreender mudanças na prática, ou seja, não conseguem apreender saberes básicos e nem estar em processo de construção dos saberes pedagógicos. Na maioria das vezes, não possuem uma compreensão do que é a construção de saberes pedagógicos. Essa contraposição reflete uma vez mais a dissonância entre as lógicas da formação e das práticas, de que nos fala Lisita (2006). As práticas só se tornarão instrumentos de formação quando, iluminadas pela teoria, se transformarem em objeto de pesquisa dos que as exercitam.

A perplexidade do sujeito pode configurar-se como um espaço da possibilidade pedagógica, visto que o estranhamento, as dissonâncias, as inquietações sobre o que se desconhece podem ser indícios de que há ainda um espaço para a construção de um fazer significativo, um espaço para que as práticas comecem a falar, a informar, a formar. E, como consequência, tem-se a criação de um espaço para transformação das práticas em instrumentos pedagógicos de formação.

Outro aspecto referente à prática docente diz respeito ao professor que deixa de lado sua consciência ao entrar em situação prática e não consegue dimensionar que papel desempenha em situação prática. O trabalho realizado com docentes (ABDALLA e FRANCO, 2003) com objetivo de investigar as relações que os professores estabelecem com as práticas que desenvolvem mostrou que os mesmos se colocam em relação de submissão às práticas, no sentido de renderem-se às exigências e possibilidades institucionais. Consideram que o conhecimento científico que supostamente aprenderam não é suficiente para dar conta da imprevisibilidade da realidade educativa. Esse aspecto vem reforçar a perspectiva de que a prática docente, como uma prática histórica, socialmente organizada, não se realiza através da aplicação de conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos. Da mesma forma, a atividade prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula, mas não é exterior às condições sociais, emocionais, profissionais e culturais do professor, como também não se realiza unicamente nos procedimentos didático-metodológicos utilizados em sala de aula. Para além das *práticas aninhadas*, discutidas por Sacristán (1999), há todo um sistema de representações coletivas e configurações pessoais que determinam as decisões do docente frente às demandas institucionais e organizacionais.

Os tempos mudaram, os alunos apresentam um novo perfil e a compreensão do fazer pedagógico está exigindo reflexão sobre novas perspectivas para a prática docente. A práxis coloca-se como uma perspectiva de uma ação que cria novos sentidos para a prática docente, agindo contrariamente às ações mecânicas e/ou espontâneas do sujeito, posto que exige reflexão do coletivo, explicitação das intencionalidades, abertura para novas interpretações. A práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia.

---

Para melhor compreensão do processo de mudança, há que se considerar dois aspectos: a manifestação do desejo, por parte do professor, de conhecer sua prática para transformá-la, e a disponibilidade para aceitar a pluralidade de métodos e a transgressão metodológica de que fala Santos (1987, p. 49):

A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista.

Ao considerar a diversidade da sociedade, que ecoa na escola, Enguita (2004) aborda questões voltadas para a forma como estão sendo compreendidas as mudanças educacionais, especificamente a relação entre tempo e espaço. “A mudança no tempo é vivida como a mudança no espaço, tanto longitudinal como transversal” (ENGUITA, 2004, p.22), o que gera expectativas diferenciadas nos professores que buscam compreender melhor a sua prática. Também Imbert (2003) analisa que a mudança da escola e das práticas pedagógicas só poderá se realizar quando se operar uma transformação no imaginário dos educadores em sua dupla dimensão: ideológica e narcísica. Segundo o autor, a práxis visa à desocultação das articulações simbólicas e imaginárias da instituição. “Ela subverte o desconhecimento instituído no qual as pessoas e os coletivos perdem suas capacidades autônomas” afirma Imbert (2003, p. 73). Fica claro nos estudos deste pesquisador que a escola não se transforma por projetos inovadores, normalmente impostos às escolas por via burocrática. A escola só mudará quando os educadores, no coletivo, perceberem que a escola pode e deve ser outra, considerando que a práxis é a consolidação de um projeto de autonomia. Esse projeto de autonomia implica trabalhar o imaginário sobre o qual a instituição se apóia, posto que se trata de *re-historicizar a instituição* (IMBERT, 2003, p. 73).

No entanto é preciso frisar que há necessidade de uma intervenção pedagógica do pesquisador, no sentido de direcionar reflexões; sintetizar e objetivar situações que são subjetivamente percebidas; organizar e dispor de fundamentos teóricos para ampliar o olhar crítico sobre o cotidiano; coordenar os processos de intersubjetividade que devem ser construídos no grupo. Essa situação da *intervenção pedagógica qualificada* impõe uma séria questão ao processo de pesquisa-ação, qual seja, a do protagonismo do pesquisador; o que impede o estabelecimento de relações igualitárias entre pesquisador e sujeitos da prática. Os sujeitos, com raras exceções, estão aprendendo a ser pesquisadores, assim é quase impossível deixar de existir um direcionamento das compreensões pelo pesquisador principal, quando se trata de interpretar as imagens da prática.

---

## A REFLEXÃO DOS SUJEITOS SOBRE SUA PRÁTICA

A complexidade da prática docente também se vislumbra no atual cenário da sala de aula, com a inclusão de alunos oriundos de diferentes camadas sociais, o que vem exigindo do professor um olhar diferenciado para melhor compreensão da prática que desenvolve. No dizer de Carr (2002, p. 88), a prática engloba diferentes concepções que vão além da noção de um conjunto de habilidades técnicas ou do “saber fazer” ou de algo exterior às condições sociais, psicológicas, emocionais e culturais do professor. O fazer, decorrente do tratamento da prática, enquanto tecnologia, é o exercício de uma ação mecânica, linear, inflexível, repetitiva. Para a reprodução de um fazer, não se necessita da articulação teoria e prática, não se requer um sujeito pensante e reflexivo, exige-se apenas o refinamento do exercício da prática.

Lisita (2006), ao realizar uma metarreflexão a partir de um trabalho de pesquisa-formação que tem como objetivo observar as possibilidades de diálogos entre os saberes da prática e os saberes da formação, afirma que percebeu a existência de duas lógicas, que, ao longo do processo vivido no grupo de aprendizagem, ora se aproximaram, ora se distanciaram: a lógica das práticas e a lógica da formação. Com base nos estudos de Charlot (2000), a autora considera que o sentido de “lógica” é o sentido de caminhos construídos pelo pensamento para abarcar a realidade como esta se apresenta para o sujeito. Diz a autora que, enquanto a lógica das práticas era pautada pela necessidade de conhecer para atuar, isto é, para ensinar no contexto das demandas e urgências da prática, a lógica da formação é regida por questões de conhecimento, nem sempre vinculadas às demandas imediatas do exercício da profissão de ensinar. Lisita (2006) refere-se a processos formativos que querem romper com a racionalidade ao oferecer receitas para as urgências da prática, mas que são pouco significativos para aqueles docentes que têm à sua frente a urgência dos problemas cotidianos. Nesta contradição é que essas lógicas se configuram.

A atividade docente adquirirá o sentido de práxis sempre que envolver as condições que são inerentes à própria docência, a saber: a) a explicitação e negociação de uma intencionalidade coletiva, que dirige e dá sentido à ação individual; b) o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção da intencionalidade coletivamente organizada; c) a intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Essas condições precisam ser compreendidas a partir da lógica das práticas, de forma que venham a se organizar como processos coletivos de autoformação e de transformação da realidade educativa e que se colocam como meta da investigação. A mudança, portanto, somente terá sentido se ocorrer no coletivo, na cultura escolar e na forma de articular e organizar os novos pressupostos à lógica das práticas, para

---

dar contornos à emergência de uma nova práxis pedagógica. Para tal, é necessário que se tenha conhecimento da realidade que se deseja transformar.

Já um saber implica o exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias. Na práxis, sujeito e realidade dialogam, se transformam e são por ela transformados. É importante realçar que os saberes produzem conhecimentos, porque, sendo prenhes de sentido, permitem e requerem a ação ativa e consciente do sujeito da ação, sobre suas circunstâncias. Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática; para tanto, os saberes não existem dissociados do sujeito, porém amalgamados a ele, enquanto sujeito autônomo, consciente, criador, reflexivo e pesquisador.

Vale a pena refletir com Imbert (2003) a distinção que ele faz entre prática e práxis, atentando para a questão da autonomia e da perspectiva emancipatória, inerente ao sentido de práxis:

Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, *um fazer* que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e **sofre** essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia. (Imbert, 2003, p. 15).

Portanto só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino.

Aquilo que antecede a possibilidade de produção de conhecimentos sobre a prática são os saberes pedagógicos, que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática. É possível, portanto, se falar em saberes pedagógicos como a possibilidade de criar, na prática, conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como reavivar os sentidos ocultos da prática e trazer à tona a complexidade que lhe é característica e como ressignificar os sentidos da prática cristalizados no cotidiano do fazer docente são algumas das questões que permeiam o cotidiano de muitos profissionais que estudam a prática docente e que têm consciência de que a matriz já não é a mesma do passado. A atividade docente como práxis implica uma proposta de reestruturação da investigação científica e uma decorrência importante desta consideração será a de retomar aos professores, o caráter da responsabilidade social da prática. Sabe-se que os sentidos, expressos e latentes nas práticas docentes, não são facilmente apreendidos, quer pela expansão, flexibilidade, variabilidade, porosidade de seu acontecer existencial, quer pela incapacidade de métodos e técnicas, da ciência dita tradicional, em captar toda dimensão e potencialidade desse objeto. No entanto, na investigação educativa, há que se caminhar sempre na direção do rigor científico, organizado em outras bases, compatíveis e pertinentes aos pressupostos que marcam os limites do conhecimento científico e as especificidades da pesquisa em educação.

A abordagem qualitativa das imagens, com a metodologia da autoscopia (LEITE, 2006), traz um novo olhar para o conhecimento sobre a prática docente, considerando que o processo de investigação fundamenta-se na autoanálise do sujeito e no diálogo contínuo com seu ser-passado, representado no “passado-presente” da imagem, e com seu ser-presente, que é o tempo presente da análise das imagens, tempo esse que se configura como um eterno re-fazer-se. O processo de desvelamento das interpretações que se opera na linguagem desenha um percurso interpretativo que pretende compreender o humano, a partir de sua condição de ser-no-mundo. Sob esse aspecto, a autoanálise das práticas, com a utilização da gravação das imagens, configurou-se como uma das formas de descongelar um comportamento que se repete como se estivesse cristalizado e que, portanto, nada diz ao sujeito.

A pesquisa mostrou alguns caminhos, entre eles, a abertura do sujeito para a compreensão do contexto do outro e a compreensão da importância do movimento dialético na aproximação e no distanciamento das interpretações. Também mostrou o desenvolvimento da autocrítica nos pesquisadores e o significado que os participantes passaram a atribuir em relação à importância da discussão teórico-metodológica para a compreensão do campo de pesquisa participante, entendida, conforme nos fala Veiga (1985) como alternativa epistemológica na qual pesquisador e pesquisados seriam sujeitos ativos da produção do conhecimento. Para tanto há que se partir do pressuposto de que a busca de novos sentidos, a pretensão de autonomia, é própria do ser humano como um sujeito que se incomoda com seu inacabamento, conforme Paulo Freire (1982) e Charlot (2000). A práxis

---

como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia. E, para que a atividade docente adquirira o sentido de práxis, haverá o envolvimento das condições que são inerentes à própria docência, a saber: a explicitação e negociação de uma intencionalidade coletiva, que dirige e dá sentido à ação individual; o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção da intencionalidade coletivamente organizada e a intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F.; FRANCO, M.A.S. Formando para uma nova epistemologia da prática. *Revista de Educação CEAP*. Salvador (BA), v. 43, n. a.11, p. 79-87, 2003.
- BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARTHES, Roland. *A Câmara Clara – nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- CHARLOT, Bernard. *Elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia como ciência da educação. In: ANPED. *Anais da 24ª Reunião...* Caxambu. Anped, 2001. Disponível em: [www.Anped.Org.br/24/sessesp.htm](http://www.Anped.Org.br/24/sessesp.htm).
- FRANCO, Maria A.S. *A Pedagogia como ciência da Educação*. Campinas. Papirus. 2003.
- \_\_\_\_\_. Coordenação pedagógica: uma praxis em busca de sua identidade. *Educativa*. Revista do Departamento de Educação da UCG, v. 8, n. 1, p. 125-138, jan./jul. 2005.
- \_\_\_\_\_. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. ANPED. *Anais da XXVIII Reunião...* GT04. Caxambu: Anped, 2005. CDRom.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-lo melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos R. *Pesquisa-Participar*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- IMBERT, Francis. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano Editora. 2003.
- LEITE, Sérgio; COLOMBO, Fabiana. A voz do sujeito como fonte primária de pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. (Orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo. Loyola. 2006.
- LISITA, Verbena. *Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade de São Paulo. São Paulo. USP, 2006.
- PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e Docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- REWALD, Fabiana. Residência em Pedagogia. *Folha de São Paulo: Cotidiano*, 06 de setembro de 2010, C6.
- SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 8. ed. Porto: Porto Editora, 1987
- VEIGA, Ilma P.; CUNHA, Maria Isabel (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1985.

---

## THE TEACHING PRACTICE AND CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

### SUMMARY

The study is based on the assumption that the teaching practice is a multidimensional and complex object of study, which requires a differentiated vision of the researcher for its understanding. The study tried to understand the possibilities of the analysis in an intersubjective and multi-referential manner, using the reflexive methodology (FRANCO, 2008) characterized by being a critical posture that organizes the dialectic of the investigative process and which directs the clips and selections carried out by the researcher. The methodological focus is the study-action, using the recording of images and the collective analysis of data provided by the image, considered as a tool that enables approximation of the teacher with its pedagogical action. The results of the study pointed to the need of hermeneutical critics for the collective analysis of the practice.

**Keywords:** Teaching practice, study-action, teachers' qualification.

*Recebido em outubro de 2010*

*Aprovado em janeiro de 2011*