

DOIS OLHARES SOBRE OS SABERES DA DOCENCIA

Flavia Wegrzyn Martinez (Feati)
Email- martinez.flaviaw@gmail.com

Andréia Bulaty (UNESPAR)
Email- andreiabulat@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do presente artigo é apontar as discussões referentes aos saberes docentes incorporados nas pesquisas de mestrado “Licenciatura em Ciências Biológicas: um estudo sobre a formação pedagógica” e “Os saberes docentes no contexto da implantação da Proposta Curricular da Secretária Municipal de Educação de Irati/Paraná (2009/20012)”, ambas realizadas no decorrer de 2012 a 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mesmo sendo estudos com objetivos distintos como: “analisar a formação pedagógica inicial no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP, Campus de Jacarezinho/PR” e “analisar se ocorreram mudanças no sabre docente, a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR”, os dados apontam evidências da relevância dos saberes docentes advindos tanto da formação inicial, quanto na formação continuada. Para o desenvolvimento da fundamentação metodológica, as pesquisas apresentam abordagem qualitativa, e as considerações e subsídios teóricos apoiaram-se nas categorizações da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A coleta de dados foi realizada a partir entrevista semiestruturada com sete professores do curso de Ciências Biológicas e cinco docentes da rede municipal de Educação de Irati/PR.

Palavras-chave: Docência. Saberes. Prática pedagógica.

I. Introdução

Em razão da necessidade e da pertinência do tema, o tornar-se professor a partir da opção pela carreira docente e da formação inicial em cursos de licenciatura passou a ser objeto de pesquisa e análise de vários estudos nas últimas décadas, fato que evidencia a importância da proposição de uma discussão acerca dessa temática, com vistas a promover os avanços necessários para o entendimento do processo de formação desses profissionais (UNESCO, 2004).

A formação de docentes constitui, atualmente, um componente essencial para análise dos problemas que permeiam a docência, portanto torna-se indispensável uma incursão na sua história no âmbito do Brasil. Dessa forma, pretende-se cruzar as pesquisas “Licenciatura em Ciências Biológicas: um estudo sobre a formação pedagógica” e “Os saberes docentes no contexto da implantação da Proposta Curricular do Município de Irati/Paraná (2009/2012)”,

as quais apresentam objetivos distintos, entretanto convergem para a mesma temática, ou seja, os saberes docentes. Sendo assim, a primeira pesquisa, teve por objetivo “analisar a formação pedagógica inicial no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP, Campus de Jacarezinho/PR”, enquanto a segunda buscou analisar se ocorreram mudanças no saberes docente, a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

Para o desenvolvimento do encaminhamento metodológico, ambas as pesquisas, fundamentaram-se nas reflexões de Richardson (1999), no que diz respeito ao método, e em Bardin (2011) como referência à análise de conteúdo.

São sujeitos das pesquisas, sete professores (7) do curso de Ciências Biológicas da UENP e cinco (5) docentes da rede municipal de Educação de Irati/PR. Sendo que para o desenvolvimento das pesquisas, adoto-se como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada.

Para citar os docentes, empregou-se a denominação de EP1, EP2, EP3, EP4, EP5, EP6, EP7, P8, EP9, EP10, EP11 e EP12. Sendo que escolha se deu de forma aleatória. Para orientação do processo de análise de dados, a discussão foi realizada pelas categorizações a partir da análise de Conteúdo, pois segundo Bardin (2011), um sistema de categorias é apropriado, se puder ser aplicado com exatidão ao conjunto das informações e se for fecundo no plano das inferências.

II. Docência: breve histórico

A história sobre a formação dos professores envolve a organização de um campo específico¹ de atuação, o qual foi se tornando cada vez mais complexo, já que o sistema escolar passou a envolver instituições destinadas a diversos níveis e modalidades de ensino: primário, médio, superior, profissional, de jovens e adultos, infantil entre outros (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.17). Nesse sentido, a história da profissão docente no Brasil não obedece a um processo contínuo, gradual e de crescente profissionalização, mas articulam-se momentos de perda de autonomia e de perda de controle sobre determinados elementos que suscitam, de alguma forma, à desprofissionalização docente, visto que o processo de formação não se deu sem conflitos, mas envolveu inúmeras questões e disputas travadas com vistas a definir e redefinir o papel dos professores.

¹Entendemos por campo específico, o conceito de campo de Bourdieu (1989).

O início da construção da docência se configurou pela forma não profissionalizada, já que foi marcada pela ocupação de religiosos e tem sua origem nas denominadas congregações religiosas, o que fez com que a ideia de docência passasse a ser concebida como vocação ou sacerdócio, oferecido por alguém que tem um dom.

Diante da necessidade do efeito de atender a demanda escolar advinda das camadas populares, a função docente se amplia e se diversifica. Perante tais acontecimentos, a ideia de docência como vocação ou sacerdócio é solidificada, pois “[...] o momento caracteriza-se, de modo geral, pela inexistência de uma formação específica para a docência, substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 27).

A partir das instituições formadoras de professores, podem ser revelados não apenas os mecanismos do conhecimento social, ou mesmo as formas que fazem os agentes se reconhecerem, conhecerem suas instituições e sistemas de instituições, mas também que se constituem como mecanismos de poder.

Desse modo, à medida em que o Estado foi assumindo gradualmente o controle da educação, buscando definir tanto os conteúdos como os comportamentos a serem adotados pela escola, os professores deparam-se com as condições que sinalizavam para o processo de profissionalização, como as iniciativas amparadas pelo Estado para o seu recrutamento, formação e contratação (NÓVOA, 1999).

No entanto, ao analisar a imagem do professor configurada no século XIX, constata-se a prevalência da ideia de docência como vocação ou sacerdócio. Nesse sentido, visualizamos a presença do *habitus*² no processo de formação de professores que, de acordo com Bourdieu (1992), produz ações e reproduz práticas, porque o esquema gerado historicamente certifica sua presença no futuro, seja a partir do modo de perceber, pensar, fazer e sentir. Sob esse viés, incorpora-se na reprodução das práticas, pois ao longo da história foi interiorizado pelos sujeitos.

Realizando uma incursão histórica, ao abordar a criação de instituições para a formação de professores, verifica-se que nosso modelo de educação baseou-se nos moldes franceses, e que somente a partir da Revolução Francesa é que ocorre o processo de criação de

²O conceito de *habitus* é primordial na obra de Bourdieu. Trata-se de um conceito que possui suas raízes no pensamento aristotélico e na Escolástica medieval. Palavra de origem latina, o *habitus* expressa “a noção grega de *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem” (SETTON, 2002, p. 61). Mais exatamente, *hexis*, significa “uma moral que se tornou *hexis*, gesto, postura” (BOURDIEU, 1983, p. 104). “o recurso à noção de *habitus*, um velho conceito aristotélico-tomista que repensei completamente, como uma maneira de escapar dessa alternativa do estruturalismo sem sujeito e da filosofia do sujeito”. (BOURDIEU, 2004b, p. 22).

Escolas Normais no Brasil, como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI, 2009). Entretanto, a questão da formação de professores somente passa a ser discutida de maneira explícita após o processo de independência, “[...] quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143).

Na continuidade, em meados do século XX, ocorre a organização da escola pública e os cursos de formação de professores foram implementados nessa época, inicialmente os Cursos Normais e em seguida as licenciaturas (TANURI, 2000). No entanto, segundo Saviani (2009) é observável que ao serem implantados, tanto os Cursos Normais, como de licenciaturas, focalizaram a formação do professor no aspecto profissional, dispensando a exigência de escolas-laboratório. Especialmente em nível superior, as licenciaturas são marcadas pelo conteúdo cultural-cognitivo em detrimento do aspecto pedagógico-didático e, embora seja exigido preparo didático, não se faz referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009). O mesmo autor ainda define e aponta para o contraste entre dois modelos de formação. O modelo didático-pedagógico, que considera a formação do professor completa perante o efetivo preparo pedagógico didático, e o modelo cultural-cognitivo “[...] se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Os primeiros cursos de formação de professores, no quesito de licenciatura, nasceram no Brasil na década de 1930, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a partir da promulgação do Decreto - lei n.1.190, de 4 de abril de 1939. Nesse sentido, outras instituições seguiram o mesmo modelo, denominado de esquema 3+1 adotado na organização tanto dos cursos de pedagogia como das licenciaturas. O referido esquema recomendava que nos três primeiros anos de curso deveriam ser estudadas as disciplinas específicas, e apenas no último ano a formação didática (SAVIANI, 2011).

O sistema de formação de Cursos de licenciatura 3+1 levou certo tempo para tornar-se a única via de preparo dos docentes do nível secundário, já que as Faculdades de Filosofia e os Institutos de Educação eram responsáveis por oferecer exames de suficiência, assegurando a estabilidade profissional do professorado leigo. Desse modo, tais formas de preparo dos docentes persistiram a coexistir em boa parte do país até a década de 1980 e, ainda hoje, para algumas disciplinas, como afirma Vicentini; Lugli (2009), existe dificuldade para formar professores devidamente licenciados, como é o caso da área de ciências.

III. Saberes e conhecimento

No final da década de 1980, surge nos Estados Unidos e Canadá um movimento referente à docência. Tal movimento tinha por intuito reivindicar status profissional para os professores (ALMEIDA; BIAJONE, 2005). Partindo do pressuposto de que há uma base de conhecimento específica para o ensino, pesquisadores mobilizaram-se a fim de pesquisar e sistematizar essa base. Dessa forma, inclinaram-se a compreender a origem da Docência e, desse modo, legitimar um corpus de saberes mobilizados pelo professor. Esse movimento, além do propósito, de reivindicar status para a categoria, tinha por intuito melhorar a formação de professores, com vistas a dar início ao processo de profissionalização que beneficiasse a legitimidade da profissão docente e, desse modo, transpor a concepção da docência atrelada a um ofício vocacionado (ALMEIDA; BIAJONE, 2005).

Nesse contexto, segundo Almeida; Biajone (2005), nascem as pesquisas acerca do *knowledge base* que, por sua vez, tem como propósito identificar um repertório de conhecimentos do ensino que serviriam para a elaboração de programas de formação de professores.

Frente ao contexto atual, o que permeia o exercício da docência são fatores como as condições de trabalho do professorado, os debates sobre a formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes, e as condições de trabalho nas escolas. Diante dessas questões, pensar na especificidade do saber próprio ao ofício de professor parece-nos acenar, de certa forma, a busca de um prestígio e status profissional. Os saberes docentes que abrangem não só conhecimentos, mas também as habilidades e ações. Então quais seriam os conhecimentos produzidos e apreendidos pela categoria professoral necessário a educação?

Quando pensamos no exercício da docência, compreendemos ser necessário, um conjunto de saberes específicos e pertinentes à docência. É possível entender o quanto a prática pedagógica mobiliza saberes, que podem levar a formação em dois níveis diferentes: de um lado, a mão-de-obra para o mercado de trabalho e de outro, o sujeito com conhecimento consciente capaz de perceber as contradições sociais e realizar a mudança em seu meio.

Dessa maneira, nesse momento buscamos compreender quais saberes são necessários para a base do ofício de professor? Como esses saberes são construídos? Como a formação docente pode contribuir para a construção de saberes? Questões que nas últimas décadas, se tornam fértil no campo da educação, especificamente sobre os conhecimentos incorporados por professores, nos processos de vida, de trabalho e de formação. Assim o saber do professor está relacionado com o trabalho e por isso, o saber não é inato, mas construído de maneira

individual e coletiva no dia a dia, nas relações interativas. Dessa maneira, para Charlot (2005), o saber é um constructo social que se produz na racionalidade, é temporal e se desenvolve ao longo da carreira.

O docente sempre está em processo de desenvolvimento profissional e pessoal. Cada sujeito é um e singular, devido aos contextos, às crenças, às concepções e opiniões diferentes, por isso, Charlot (2005) defende que o professor constrói seus saberes ao longo desse processo.

Desse modo, entende-se o indivíduo como ser inacabado, construtor de conhecimento por meio da apropriação de parte do patrimônio humano, na relação com o outro, na maneira como interpreta o mundo e dá sentido a este (CHARLOT, 2005), é que acreditamos na concepção de sujeito humano, singular e social. Atrela-se a concepção de educação, como humanização, socialização e singularização (CHARLOT, 2005).

Portanto, é frente ao exercício da atividade matricial do professorado, o ofício de ensinar, que tomamos a ação especializada de fazer com que alguém aprenda alguma coisa (ROLDÃO, 2005). Quando pensamos no ofício do professor, compreendemos que o foco principal da profissão refere-se ao processo de ensino. Dessa forma, autores como Shulman (1986, 1987, 1997), Gauthier (1998), e Tardif (2012) apontam que para ensinar é necessário um conjunto de saberes específicos, próprio do ofício de professor.

Os estudos de Shulman (1986) têm por finalidade investigar o conhecimento dos professores relativos aos conteúdos de ensino articulados com a forma como estes se transformam no ensino. O autor tem interesse em esclarecer a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias específicas ensinadas em sala de aula e suas relações entre os conteúdos que os professores fornecem aos seus alunos (SHULMAN, 1986). O *Knowledge base*, ou base de conhecimento, segundo Lee Shulman (1987), refere-se a um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que o professor precisa para atuar numa determinada situação de ensino.

Nessa perspectiva, o docente terá conhecimento sobre como ensinar o conteúdo e de como os alunos apreendem esse conteúdo. Portanto, devemos nos atentar ao fato de que o domínio do conteúdo das disciplinas pelo professor têm em vista os propósitos de ensino e aprendizagem de seu aluno. Assim, Shulman (1986) concebe a base do conhecimento do professor em conhecimento do conteúdo específico e conhecimento pedagógico do conteúdo. O primeiro, o conhecimento do conteúdo específico, ou seja, o *subject knowledge matter*, por sua vez, refere-se aos temas inerentes à disciplina, pois o professor precisa conhecer o conteúdo da disciplina que irá trabalhar a fim de poder ensiná-la. *O subject knowledge matter*

não se resume apenas à apreensão dos conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e ainda validação epistemológica, o que demanda compreender a estrutura da disciplina.

Shulman (1987), aponta ainda, que a questão do conhecimento do conteúdo foi deixada de lado. Os professores aprendiam como ensinar os conteúdos a partir dos métodos, mas não conseguiam relacionar o assunto com os métodos utilizados. Partindo dessa premissa, entendemos que a visão do professor torna-se pragmatista, sendo que ele acaba por reproduzir esse comportamento em sala de aula. Na compreensão do autor, a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino se encontra entrelaçado nos conteúdos específicos e nos conteúdos pedagógicos.

Para Shulman (1997), o importante no contexto do ensino é a relação entre o conhecimento do conteúdo e a prática do professor, assunto que se relaciona de maneira dilemática entre a articulação da prática e da teoria. E esse processo de transformação é subsidiado pelo conhecimento pedagógico, ou *pedagogical knowlege matter*, o qual consiste na maneira de formular e apresentar o conteúdo a ser trabalhado de modo compreensível aos alunos. Explicitando as analogias, ilustrações, exemplos, explicações, ou seja, as diversas maneiras de se representar e reformular o conteúdo no intuito de se tornar compreensivo aos discentes.

Nessa perspectiva, pondera-se que o processo de construção dos conhecimentos da docência tem seu início na formação inicial de professores que, por sua vez, caracteriza-se como processo de construção da significação da profissão docente, pois representa o princípio da aprendizagem profissional, atribuindo o conhecimento básico ao futuro professor (IMBERNÓN, 2011). Nesse entendimento, a formação inicial deve prover as bases da docência ao futuro profissional para que esse possa construir um conhecimento pedagógico especializado, de forma a superar o senso comum pedagógico e apropriar-se do conhecimento científico, o que contribui para a valorização da atuação docente (MORAES, 2003).

Já para Gauthier (1998), o ofício do professor não pode ser encarado conforme o senso comum, que para ser professor basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, basta ter experiência ou ter cultura para ter êxito no ensino. Entretanto, na visão do autor, para ser professor é necessário um conjunto de saberes específicos que norteiam o trabalho do docente. Gauthier (1998), aponta que para desenvolver pesquisas sobre o repertório de conhecimentos sobre o ensino é possível afrontar dois obstáculos que historicamente se atrelaram ao ensino: de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício. Nessa direção, compreende-se a dimensão da importância da formação pedagógica nos cursos

de formação inicial e do estudo e reformulação dos saberes/conhecimentos e da prática pedagógica ao longo da formação continuada. Assim, Gauthier (1998) concebe o processo de ensinar pelo viés de vários saberes específicos à docência, tais como: Saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica, originários desde a matéria, os programas e o uso.

Assim, quando o professor constituir-se desse repertório de saberes específicos inerentes à docência, deixará uma ocupação secundária, ou como assinala Gauthier (1998), um ofício sem saberes, refutando dessa forma a ideia de que qualquer profissional, desde que saiba o conteúdo, possa vir a ser professor. Dessa maneira, compreende-se que ser docente não se aprisiona no “saber fazer”, mas é imprescindível ter certos conhecimentos e saberes, que extrapolam o conhecimento universitário.

Assim, pensar na formação docente é pensar que está se encontra atrelada aos quesitos de desenvolvimento da identidade profissional, e para a construção da sua prática pedagógica, compreendida pelo processo de ensino aprendizagem, pois compartilhamos da concepção de Imbernón (2011, p. 30), quando compreende que “A especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico”. Ademais, aos nossos olhos, o conhecimento pedagógico é o que diferencia o docente de outros profissionais, fazendo com que ele se torne elemento importante da identidade profissional do ser docente.

Nessa direção, entende-se que os Cursos de formação inicial, bem como a continuada de professores exercem papel significativo na (re) construção da identidade docente, pois a identidade é construída por sujeitos sociais numa perspectiva interacionista. Assim, o conhecimento se torna oriundo de diversos contextos, seja das disciplinas, das experiências, dos currículos, os quais vivem em transformação de acordo com o tempo e as influências do momento social/político.

Entretanto, apesar de toda formação o professor se constrói por meio de sua particularidade e em momentos coletivos. Todos somos únicos, com desenvolvimento heterogêneo, com identidades próprias, mas que precisam do outro para se humanizar e aprender. Portanto,

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2012, p.49).

Na realidade, o saber é social, pois é compartilhado não só com o professor, mas com um grupo de pessoas. O saber, segundo Tardif (2012, p. 13) “[...] não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos.” Nesse sentido, o saber é envolto pela relação com o outro, pois se estimula na relação entre os pares.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com as suas experiências de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, [...] (TARDIF, 2012, p.11).

O saber do professor tem origem social patente, ou seja, é proveniente de diversas instâncias, hora da família, da cultura pessoal, das instituições que frequentou e provem de seus pares. É também proveniente do contexto histórico de vida e de carreira profissional, ou seja, não vem de única fonte, mas de diversos espaços e momentos da vida. O saber do professor é compreendido como uma relação com o trabalho do mesmo na escola, ou seja, o conhecimento docente é originário nas práticas e nas ações do professor. Pode-se dizer que o saber não é inato, mas construído coletivamente no cotidiano, nas relações interativas, pois à medida que se realiza o ato de ensinar, se aprende com o mesmo por meio da interação com o outro e com o conhecimento científico. Por isso, Tardif (2012) defende que o saber é um constructo social produzido pela racionalidade, sendo temporal e se desenvolvendo ao longo da carreira.

Diante dessa visão que entende-se a relevância de discutir os saberes presente na formação dos professores, que estão ligados a formação inicial e a formação continuada.

IV. Dois olhares sobre os saberes docentes

Para a categorização dos dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas, as categorias não foram selecionadas a priori, tendo resultado da classificação progressiva dos elementos. A seguir apresentamos as análises e as discussões realizadas a partir das categorias de análise de Bardin (2011).

As ações e o planejamento que os professores desenvolvem em sala de aula, nas últimas décadas, foram redefinidos, como observa-se nos depoimentos dos professores, que ao vivenciar as práticas pedagógicas, foram consolidando e reorganizando os saberes.

Fui buscar muitos conteúdos daquilo que era proposto, fui em busca de bastante material [...] (EP2)

Muita leitura, muito conhecimento de mundo, porque hoje não é só o conteúdo, é o conteúdo e o mundo. [...] (EP4).

Realizamos os micro ensinamentos, as micro aulas, dentro da sala de aula, aqui dentro da universidade mesmo, e a partir dessas aulas, do preparo dessas aulas que eles também desenvolvem lá na escola, a gente tenta fazer essa articulação, desses conhecimentos [...] buscar os conhecimentos científicos que os alunos estão tendo, a partir das outras disciplinas do curso, mas as disciplinas pedagógicas, e através de uma articulação desses conhecimentos levar os alunos a pensar, a refletir, sobre a prática da sala de aula, a escola pública, o ensino, a educação básica (EP10).

É o que eu faço na minha disciplina, tento mostrar para eles, tento mostrar pra eles que tem algumas abordagens pedagógicas, como a construtivista, a tecnicista, e sócio histórica, a tradicional, mostra pra eles que a tradicional, no nosso contexto ela não é mais vigente, mas é possível encontrarmos professores numa linha tradicional, tento trabalhar com eles na perspectiva construtivista mostrando a influência da teoria piagetiana, e na sócio história na teoria de vygostky para que eles possam saber como que o professor trabalharia nessa vertente, só que acho que é muito pouco pra que eles tenham realmente uma noção, tenho comigo que eles não entendem ainda, um professor tem que se posicionar numa abordagem pedagógica para trabalhar (EP8)

Partindo das palavras das professoras entrevistadas, a todo momento esboçam considerações que levam a perceber que aparentemente é preciso um repertório de saberes para exercer a docência, coadunando com os pensamentos de Shulman (1997), Gauthier (1998) e Tardif (2012). Nesse sentido, os professores dominam em parte uma cultura específica, que lhes possibilita chegar em sala de aula e ensinar ao aluno o que está previsto no currículo.

Dessa maneira, ensinar não é mera transmissão de conhecimentos. Tanto Gauthier (1998) como Charlot (2005) defendem o ato de ensinar como necessidade de conhecer e saber o que ensina, tendo no mínimo o saber de como se aprende na sala de aula para poder aprender como vai se ensinar.

Dessa maneira, o saber disciplinar, tem ligação direta com o saber curricular, pois ambos andam juntos. Quando muda-se o planejar, aquele saber que está vinculado à tradição pedagógica e à experiência, o que será trabalhado em cada disciplina e bimestre, conseqüentemente, muda o currículo, o qual se volta a discutir temas que terão uma progressão gradativa dentro dos anos e que estão pensando nas necessidades dos alunos.

Hoje se trabalha em cima de um tema por bimestre, igual esse bimestre, o tema: conhecendo o bairro e sua comunidade. Se vai trabalhar com seres vivos, vai trabalhar os seres vivos que tem naquele lugar, tipos de bairro, vai trabalhar aquele que o aluno mora [...] (EP5).

Procuro mostrar que o professor de biologia tem que fazer que o aluno pense sobre a disciplina que está dando, e que aquela disciplina, aquele conteúdo de biologia tem que ter uma função social para o aluno então é importante fazer essa articulação seja qual for o conteúdo, porque ele estuda a própria ciência, os animais, as células, a parte da genética, ele tem que dar uma fundamentação para o aluno e interesse em despertar com a prática dele (EP7).

O tema que é trabalhado por bimestre busca em outras palavras, o entendimento de um currículo, que transmite uma cultura, presente não só na escola, mas na sociedade como um todo (GIMENO SACRISTÁN, 1998)

Portanto, parece no contexto da fala da professora, que a prática pedagógica está a todo momento voltada para uma ação contextualizada, que envolve o local da vida do aluno, para se trabalhar com o conhecimento amplo, que sobressai os muros da escola e que leva o aluno a entender o porquê daquele conteúdo, exige do professor um repertório de saberes. Gauthier (1998) pontua que ser professor não é apenas saber o conteúdo da disciplina que leciona, ou do currículo, mas é ter conhecimento do saber da ciência da educação que possibilita o professor saber sobre a escola em que leciona, a qual se torna um pano de fundo para seu trabalho. É essencial ter o conhecimento da tradição pedagógica que está ligada a saber dar aula, ao saber experiencial que é construído no particular do sujeito devido sua caminhada e o saber da ação pedagógica, que fundamenta cientificamente a ação do professor, como por exemplo a gestão da classe.

Todos esses saberes estão diretamente sendo trabalhados na prática do professor. Como fica expresso na fala das professoras:

[...] sempre é necessário estar refletindo, indo além, e procurar relacionar o conteúdo com o cotidiano das crianças. [...] (EP3).

Hoje se tenta contextualizar os conteúdos com outras disciplinas. Surgiu conteúdos novos, que não estava preparado para trabalhar. Tem que estar estudando, não somos preparados para muita coisa, não temos formação específica. [...] (EP2).

O professor vai buscar trabalhar com a realidade social, mas que a proposta também prevê que seja trabalhado o todo, a partir do todo, do assistêmico para o sistêmico. (EP1).

os desafios, a formação de professor, formação inicial e continuada, então todas essas questões são discutidas e a questão da educação científica do ensino da ciência, acho que é o momento também da gente discutir essa prática e é uma oportunidade que nossos estudantes têm de vivenciar essas questões e aproveitar como já disse o conhecimento que tiveram os pedagógicos, e integrar. (EP9)

Quando a professora aponta que está refletindo, pesquisando e relacionando, nos leva a pensar no que Tardif (2012) pontua sobre o saber profissional, que se vincula à prática cotidiana, os lugares de sua formação e às interações diárias que realiza. Por isso, os saberes docentes são construídos no exercício da profissão e no espaço de sala de aula. Nesse sentido, o saber não é inato, mas uma construção coletiva realizada no cotidiano da escola, por meio da relação com o saber (CHARLOT, 2005).

Não tenho problemas, porque ser didática e eu trabalho muito com questões de filme, seminário, eles gostam dessa interação, e a relação de professor aluno (EP8)

Nesse momento, aparece o saber da experiência, que tanto Tardif (2012) como Gauthier (2006) apontam como um saber que advém dos anos de trabalho na área, sendo um saber que o professor adquire ao passo que exerce o ofício, a ação docente. Entretanto, é um saber pessoal/particular, que não pode ser verificado por meio de métodos científicos.

Dando sequência a discussão, Tardif (2012) defende que na prática diária a experiência faz a diferença, em relação às atitudes tomadas com os alunos, na maneira de aplicar uma técnica, pois o docente experiente tem mais certeza na hora de executar a tarefa e orientar seus alunos. No mesmo sentido, Gimeno Sacristán (1999) e Tardif (2012) afirmam que os saberes da experiência se enraízam em um contexto coletivo e na interação com os outros. Por isso, a construção dos saberes é social, devido ocorrer no coletivo e, dessa maneira, sofre influência no contexto ao qual está inserido.

Dessa maneira, traçando um paralelo com Gauthier (2006), observamos que o saber é o resultado de uma produção social e, assim, está sujeito às revisões e às revalidações.

comprometimento que é ser um professor, porque não é simplesmente você só ter o conteúdo ali, mas você tem que ser plenamente consciente que você vai ter que tá sempre pesquisando, sempre repercutindo sua práxis, buscando alternativas porque cada sala é uma sala, é um alunado diferente, a metodologia que você utiliza com um você não vai utilizar da mesma maneira com o outro pq vc não vai ter o mesmo resultado, então essa reflexão sempre sobre o seu compromisso é essencial. (EP8)

O saber é fruto de interações entre sujeitos, de interações linguísticas encontradas em um contexto. Podemos visualizarmos nas falas abaixo:

Se antes os alunos se preocupavam em tirar nota para passar de ano e ser o melhor. Hoje em dia, eles se preocupam em ir além da nota, eles tem a visão do que está acontecendo no mundo, traz o assunto e o aluno de repente [...] (EP4).

[...] levar o conteúdo e transformar numa coisa maior, não em sala de aula. Não adianta conhecer só esse mundinho do bairro, sem conhecer lá fora. [...] (EP4).

Em meio a prática de dar aula, não só o professor está cercado por saberes, mas os alunos também estão envolvidos na relação com o saber, quando conseguem por meio da interação com o professor, entender o mundo e a si próprio.

Assim, a prática pedagógica envolve os conhecimentos didáticos, metodológicos, técnicas, saberes, métodos avaliativos, planejamento, enfim, tudo o que esteja ligado ao universo da sala de aula. A prática é parte integrante de ser professor. Não importa em qual metodologia ou teoria o professor esteja amparado, sempre sua prática está ligada à relação com o saber. Segundo Charlot (2005) é um movimento entre os pares, que envolve as variantes com o mundo, com o outro e consigo mesmo, que por meio de concepções, interações implica em uma prática pedagógica carregada de saberes.

Assim, chamamos a discussão, Tardif (2012) para esclarecer o que já tínhamos percebido na prática das professoras, de que o conhecimento do docente se origina na ação do professor sobre seus saberes, sobre o que ele conhece. Dessa maneira, o saber se apoia nas razões de agir e descobrir, nos discursos, nas ações, sendo esses argumentos usados pelos docentes para dar aula.

A proposta trouxe conhecimentos novos, formas de trabalhar diferente em sala de aula, trouxe várias coisas novas que ainda estamos tentando aprender, desenvolvendo, tentando melhorar (EP5).

Mudou bastante as questões dos saberes, até a visão que se tinha de questionar as crianças, de ensinar, em vista de que é a sociedade que forma o homem (EP2).

Fica perceptível ao entendimento das próprias professoras que seus saberes mudaram, como podemos observar nas entrelinhas do discurso das docentes, que o saber é como Gauthier (2006) considera ser preciso para ensinar, pois se mobiliza uma variedade de conhecimentos e, é por intermédio das relações entre os pares que o saber vai se edificando e

se construindo.

Assim, o profissional não apenas aplica um saber produzido por outros, no caso da política educacional, mas reforça o pensamento do professor como sujeito de sua prática e construtor de saberes. Por isso que a experiência contribui para a construção de uma base de conhecimentos, que foram se alterando conforme as necessidades do contexto vivenciado pelas docentes dessa pesquisa, marcado ultimamente por mudanças na política educacional.

Em síntese, observa-se ao decorrer dessa discussão, que os saberes dos professores sofrem contínuas interferências das políticas em educação, que oferecem condições, ou não, para as mudanças se efetivarem na prática do professor em sala de aula.

Possíveis considerações

Os saberes docentes como percebemos ao longo da pesquisa, trata-se de uma construção social, como diz Tardif (2012), ao passo que são construídos no exercício da profissão, constituindo-se dessa forma, a docência. Assim, consideramos que o professor desenvolve um saber relacionado à profissão, um saber de professor, da bem com da própria representação que possui docência e da imagem professor.

Detectamos, a partir da fala das professoras, que os saberes necessários à docência estão em volta não só das disciplinas, como também se entrelaçam as experiências de grupo, a formação continuada, a experiência profissional, as políticas educacionais e o contexto social.

Evidenciamos também, saberes que são oriundos dos campos disciplinares, científicos, experienciais e práticos, o saber ensinar, o saber fazer, o saber ser, saberes que se relacionam com finalidades educativas, que formam a personalidade e os traços do docente. Por isso somos únicos, devido à história e formação de cada um.

Nesse conjunto de saberes, os professores entrevistados demonstram que esses não são fixos, mas que sofrem interferências do próprio campo de formação de professores, das políticas educacionais. Do mesmo modo, os saberes estão em constante processo de construção e reestruturação. Ademais, cada vez que uma nova política entra em vigor, são mobilizados novos saberes e conhecimentos a fim de suprirem as necessidades.

Diante desse contexto, inferimos que os saberes são plurais, pois, advém de diversas fontes, numa relação constante entre sujeito e mundo. Ao mesmo tempo são heterogêneos, pois se entrelaçam com princípios individuais, ou seja, é uma relação consigo mesmo e também de complementaridade com o outro, numa espécie de movimento de partilha. Dessa maneira são considerados essenciais a docência, por configurar a própria essência do Ser professor.

Referencias:

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. São Paulo: Edições Setenta, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. Avec Löic Wacquant: **réponses**. Paris: Seuil. 1992.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C.; *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2. ed. 2006, tradução Francisco Perreira.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, M. C. M, Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1999. p. 12-34.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre a educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p.105-126, jan./ dez. 2005.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142 -155 jan./abr. 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002.

SHULMAN, L. S. **Communities of learners and communities of teachers**. Jerusalem: Mandel Institute, 1997.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform (1987). In: SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p.1-14.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 6-88, mai./ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem o que pensam o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.