

DA PERTINÊNCIA DOS SABERES DOCENTES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nádia Maria Ferronato Bernardi¹
<http://orcid.org/0000-0001-7917-0894>

Patrícia Fontana²
<http://orcid.org/0000-0002-3843-1290>

Martin Kuhn³
<http://orcid.org/0000-0002-8107-0814>

RESUMO: A profissão docente requer o domínio de diversos saberes para que a aprendizagem aconteça. O presente artigo discute a pertinência da interação entre os conhecimentos construídos nos anos de formação e sua estreita e necessária articulação com o cotidiano escolar. Interroga-se: os saberes docentes construídos pelos professores ao longo do processo de formação inicial e continuada qualificam a prática pedagógica no cotidiano escolar? É uma reflexão bibliográfica de caráter ensaístico e será estruturada em dois movimentos: o primeiro abordará a construção dos saberes docentes que constituem a identidade do professor e o segundo as implicações destes saberes à prática cotidiana. Constata-se que constituir-se professor é um processo de formação contínuo em que estão envolvidos diferentes saberes que proporcionam a construção de sua identidade intimamente articulada com as práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: saberes docentes, prática pedagógica, identidade, conhecimento.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Frederico Westphalen – RS - Brasil. Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – FAI; Especialização em Ciências Sociais: História e Geografia – CELER - Faculdades. Licenciada em Pedagogia e História – UNOESC; Graduada em Geografia – UNINTER. nadiabernardi@hotmail.com

² Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Frederico Westphalen - RS, Brasil. Graduada em Pedagogia. patricia.fontanaimm@gmail.com

³ Pós-Doutorado em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. (Bolsista Capes/Prosup). Doutorado em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – Ijuí/RS – Brasil e Universidad Autónoma de Madrid. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen – RS/Brasil. martk@outlook.com.br

THE RELEVANCE OF TEACHING KNOWLEDGE TO PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT: The teaching profession requires the mastery of several knowledges for learning to take place. The present article discusses the pertinence of the interaction between the knowledge built in the formative years and its close and necessary articulation with the daily school life. It is questioned: do the teachers' knowledge constructed by the teachers during the initial and continuous training process qualify the pedagogical practice in the daily school life? It's a bibliographical reflection of essayistic character and will be structured in two movements: the first will deal with the construction of the teaching knowledge that constitutes the identity of the teacher and the second the implications of these knowledge to the daily practice. It is observed that to become a teacher is a process of continuous formation in which different knowledge is involved that provide the construction of its identity closely articulated with the pedagogical practices.

KEYWORDS: teacher's knowledge, pedagogical practice, identity, knowledge.

DE LA PERTINENCIA DEL SABER DOCENTE EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

RESUMEN: La profesión docente requiere el dominio de diversos conocimientos para que el aprendizaje se produzca. Este artículo analiza la relevancia de la interacción entre el conocimiento construido en los años formativos y su estrecha y necesaria articulación con la rutina escolar. Se pregunta: ¿los saberes docentes construidos por los profesores durante el proceso de formación inicial y continua, cualifican la práctica pedagógica en la vida diaria de la escuela? Es una reflexión bibliográfica de carácter ensayístico y se estructurará en dos movimientos: El primero abordará la construcción del conocimiento docente que constituye la identidad del profesor y el segundo las implicaciones de este conocimiento para la práctica diaria. Está claro que convertirse en profesor es un proceso de formación continua en el que intervienen diferentes conocimientos que posibilitan la construcción de su identidad estrechamente articulada con las prácticas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: conocimiento docente, práctica pedagógica, identidad, conocimiento.

Introdução

Nessa reflexão abordar-se-á a construção dos saberes docentes e sua implicação à relação teoria e prática do professor. A profissão docente remete a um conjunto de conhecimentos e saberes plurais, aptidões a serem desenvolvidos durante o processo de formação inicial, no exercício da profissão e na formação continuada que, por fim, constituirão a identidade do professor. Espera-se que esse conjunto de saberes faça a diferença no exercício da profissão.

O saber docente é temporal, isto é, está em constante construção. Neste sentido (TARDIF, 2013, p. 20), reitera que “dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Evidencia-se assim, que a formação e a construção dos saberes docentes é um processo inacabado, em constante transformação e provindos de diversas fontes.

Desse modo, reconhecer e aprofundar os saberes que constituem a identidade docente e que são mobilizados na prática pedagógica cotidiana é fundamental. A profissão do professor, independente da área de ensino em que atua, exige que tenha compreensão e domínio dos diferentes saberes que constituem a sua profissionalidade, o que estreita a possibilidade de estabelecer relações entre teoria e prática.

A problemática em foco busca estabelecer um diálogo entre os saberes construídos na formação inicial e continuada de professores e sua contribuição às práticas pedagógicas qualificadas de aprendizagem. A problematização é assim expressa: os saberes docentes construídos pelos professores ao longo do processo de formação inicial e continuado qualificam as práticas pedagógicas no cotidiano escolar? Objetiva-se, desse modo, refletir sobre a construção dos saberes docente (formação inicial e continuada) como requisitos a uma prática pedagógica qualificada do professor.

A reflexão é de caráter ensaístico em diálogo com teóricos que já abordaram a temática. Destacam-se autores como Pimenta (2009), Nóvoa (2007), Luckesi (1997 e 2011), Libâneo (2013), Facci (2004), Maurice Tardif (2004; 2013), Liliana Ferreira (2018) entre outros. A reflexão será estruturada em dois movimentos: o primeiro abordará a construção dos saberes docentes que constituem a identidade do professor e o segundo as implicações desses saberes na prática pedagógica ou trabalho pedagógico no cotidiano dos professores.

Os saberes docentes

O professor é identificado como aquele que ensina. Isso significa que o identificamos como alguém que tem um saber a transmitir. Ilustrando a afirmação, Tardif (2013, p. 32), reconhece que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber para os outros”. Nesse sentido, o educador elenca uma série de questionamentos que interrogam os saberes requeridos pela docência e remetem a tarefa do professor:

Os professores sabem, decerto de alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes docentes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou saberes e doutrinas pedagógicos, elaborados pelos ideólogos da educação, constituíram todo o saber dos professores? (TARDIF, 2013, p. 32).

Para as interrogações enunciadas não existem respostas evidentes e definitivas, pois remetem e interrogam a constituição da identidade do professor e ou os saberes docentes que o constituem a sua profissão. Se os saberes o constituem (sempre um vir a ser), a identidade é dinâmica, um processo em constantes transformações. Nesse sentido, sempre há algo a ser dito, a ser aprendido para quem exerce a docência ou quem investiga a formação de professores.

Há um imaginário social, manifesto em falas públicas, em que o professor é identificado como alguém que sabe ou vinculado a questão dos saberes. Assim, expressões como “Vamos pedir para o professor, ele sabe”, ou mesmo esta “Você é professor deve saber”, anunciam esse imaginário. Nessas afirmações é possível reconhecer que o professor é identificado na sociedade como aquele que tem conhecimentos e saberes para responder as dúvidas e incertezas dos que o questionam. Mas, quais seriam os saberes de um professor? A que saberes remetem as falas anunciadas?

Por mais que o imaginário atribua saberes aos professores, os sujeitos que fazem a opção pela docência são aprendentes e deveriam assumi-la como um constante vir a ser. Por isso a compreensão da identidade como dinâmica.

Para além de um conhecimento específico, como expressam as expectativas das falas acima, os saberes do professor extrapolam o conhecimento/conteúdo que ministra. Afinal, o que é preciso o professor conhecer em termos teóricos, de conhecimentos específicos, pedagógicos e práticos para que possa ensinar e seus alunos possam efetivamente aprender?

Como anunciado, constituir-se professor é um processo perpassado pela formação acadêmica, pela prática cotidiana e pela experiência de atuação. Luckesi (1997, p. 26) destaca que o “educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre sua prática”. Assim, a construção e reconstrução dos saberes que constituem a identidade docente se dão de modo contextualizado a partir das pré-compreensões, dos pré-conceitos, das concepções presentes no cotidiano da formação e das práticas educativas. A esse respeito declara Pimenta (2009, p. 18), que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Analogamente, os saberes docentes por serem construídos em um contexto histórico estão propensos a modificações/transformações. O ser do professor e seus saberes são históricos e, por isso, sujeitos a constantes reconstruções.

A aproximação dos saberes que constituem a identidade do professor, aqui em diálogo mais estreito com Tardif (2013; 2004), permite-nos a compreensão de quais são esses saberes e como são constituídos. Os saberes docentes, Tardif (2013, p. 36), define-os como sendo plurais, formados “pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. Contudo, para ele os saberes não se reduzem a estes. Para elucidá-los, Tardif (2013; 2004), produz um conjunto de disposições, uma tipologia, requeridas pela docência, constituída de 4 saberes básicos: a formação profissional, a disciplinar, a curricular e os saberes vinculados à experiência.

O primeiro conjunto de saberes é oriundo da formação profissional ou da formação inicial. Tardif (2004, p. 29) reconhece como saberes profissionais aquele conjunto de saberes “transmitidos por las instituciones de formación del profesorado (Escuelas de Magisterio ou Facultades de Ciencias de la Educación)”. Trata-se de um saber destinado à formação “científica o erudita de los profesores y, en caso de que sean incorporados a la práctica docente, ésta puede transformarse en práctica científica, por ejemplo en tecnologia del aprendizaje”. Esse conjunto incorpora os saberes de caráter pedagógico

como “doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa”. Nesse sentido, traduzem ou podem traduzir uma “armazón ideológico y, por otra, algunas técnicas y formas de saber hacer”. Aqui se situam os conhecimentos das ciências da educação como ponderam Libâneo (2003) e Marques (1990a; 1990).

A segunda categoria de saberes docentes são os saberes disciplinares ou “saberes disciplinarios”. Trata dos saberes oriundos dos diversos campos do conhecimento, disciplinas específicas com seus respectivos conhecimentos a serem aprendidos e ministrados pelos professores em sua atuação profissional. São os saberes da matemática, história, literatura, física, biologia, etc. Segundo Tardif (2004, p. 30). “se transmiten en los cursos y departamentos universitarios, independientemente de las Facultades de Educación y de los cursos de formación del professorado”. Ainda, em relação aos saberes disciplinares, Tardif (2013, p. 38), enfatiza que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas”. Tratam-se dos conhecimentos requeridos para quem vai ensinar matemática, português, física, língua inglesa, história ou outro componente curricular que compõe o currículo escolar.

A terceira categoria de saberes da tipologia de Tardif (2013, p. 38) aponta para os saberes curriculares. Para ele, os professores ao longo de seus estudos e formação devem se apropriar também dos saberes curriculares que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e relacionados como modelos de cultura erudita e de formação para cultura erudita”. Em sua compreensão se “presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aprender a aplicar” Tardif (2013, p. 30). Mario Osorio Marques (1990) se refere a esses conhecimentos, vendo-os a partir da teoria crítica e da hermenêutica, como dimensão epistêmico-instrumental⁴.

A quarta e última categoria de saberes apontada por Tardif (2004, p. 31) refere-se aos saberes da experiência ou “saberes experienciales”. “Esos

⁴ Nessa dimensão da pedagogia Marques (1990, p. 19) resgata o que “humanidade já acumulou em sua história, em termos: 1) seja dos conteúdos do saber (...); 2) seja do currículo oculto nas formas em que são trabalhados os conteúdos, nas normas, valores e crenças; 3) seja dos procedimentos didáticos, das tecnologias desenvolvidas, dos materiais do ensino/aprendizagem”.

saberes brotam de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva em forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser”. Esses saberes são referidos pelo autor como saberes práticos ou saberes da experiência, razão pela qual sua perspectiva de formação de professores se aproxima de uma epistemologia da prática. Para o autor os saberes advindos da prática seriam os saberes mais significativos para o exercício da docência, pois é nesse âmbito que efetivamente se resolvem e se aprende a resolver os problemas da prática cotidiana. Conforme Dubar (2012, p. 357), é nesse âmbito propriamente que o mundo profissional se materializa. “Embora se possa e se deva falar de saberes profissionais, trata-se de mistos de teorias aplicadas e de práticas reflexivas, indissociáveis de situações de trabalho e de ações experimentadas ao longo de um percurso de formação qualificante”. Efetivamente, é no diálogo entre as teorias aprendidas/aplicadas e a reflexão sobre as práticas que a profissão se realiza.

A tipologia de Tardif (2004, p. 31) estabelece, desse modo, um conjunto de 4 saberes como imprescindíveis ao ensino ou como elementos constitutivos essenciais da prática docente e de sua identidade profissional. Reconhece que o professor ideal “es el que conoce su matéria, su disciplina y su programa, además se poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y a la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiano con los alumnos”. Ademais, é nas práticas educativas diretas, valendo de uma expressão de Marques (1990; 1995), que esses saberes podem contribuir de modo significativo ao exercício da docência e às aprendizagens dos estudantes.

Assim, é na atuação docente e na mobilização desses saberes, conforme Tardif (2013), que os docentes vão se constituindo a sua identidade docente. Os desafios das práticas educativas são diários e o professor necessita ser capaz de mobilizar esses saberes, entre outros, para encaminhar as demandas que surgem no cotidiano escolar e, se espera que a formação acadêmica seja um fator importante na constituição do futuro professor. Pimenta (2009), Libâneo (2013) Flickinger (2010), entre outros, reiteram o distanciamento dos conhecimentos (epistêmicos, disciplinares, curriculares, pedagógicos) produzidos na formação do contexto das práticas educativas requeridas pelo cotidiano da escola. Tal entendimento é traduzido, de modo mais simples, pelo distanciamento entre teoria e prática. Um caráter demasiado instrumental tem sido a tônica das políticas de formação de professores, bem como, os próprios cursos de licenciatura.

Neste sentido, Nóvoa (2007, p. 14) ressalta que “a formação do pro-

fessor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”. O descolamento da formação e da reflexão durante os percursos formativos dos contextos práticos de sala de aula, faz com que muitos professores, após concluírem o curso, mesmo tendo conhecimentos teóricos, sentem insegurança e dificuldade para concretizá-los. Nessa perspectiva Nóvoa (2007, p. 14) reitera Tardif (2004) de que a “formação centrada nas práticas e na análise destas práticas” pode contribuir com à formação qualificada de professores.

Ressalta-se, sob essa perspectiva, a importância de que o professor ao longo do processo formativo se aproprie dos elementos teóricos, mas que se mantenha um diálogo estreito com as práticas educativas da escola e seu cotidiano. Neste sentido, os saberes docentes da profissão possibilitam que o professor pense, organize sua prática a partir da compreensão das exigências do processo educacional. Acentua-se, em acordo com Tardif (2013, p. 36), que “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”, requisitos imprescindíveis à prática educativa. O acento na prática presente em Tardif (2004) é no fundo uma crítica à perspectiva acadêmica⁵ de Shulman (2005; 1989).

Desse modo, reforça-se o entendimento de que o processo de formação inicial e continuada deva proporcionar aos professores a apropriação dessa pluralidade de saberes que envolvem a compreensão teórica e prática docente e que serão mobilizados no cotidiano da escola. Para amarrar o primeiro movimento da reflexão ressalta-se o entendimento de Tardif (2013, p. 39) de que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos à

⁵ Shulman antes mesmo de Tardif formula uma tipologia de conhecimentos como prerrogativas ao exercício do trabalho docente que ficou conhecida como “Categorías de la base de conocimientos”. Que incluiriam:

- *Conocimiento del contenido*;
- *Conocimiento didáctico general*, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- *Conocimiento del currículo*, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;
- *Conocimiento didáctico del contenido*: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
- *Conocimiento de los alumnos* y de sus características;
- *Conocimiento de los contextos educativos*, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos* (SHULMAN, 2005, p. 10).

ciência da educação à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Para além de considerar um saber mais importante do que a outro, é no diálogo desse conjunto de saberes que se compreende que é possível qualificar as práticas educativas ou trabalho pedagógico.

Saberes docentes e a práticas pedagógicas

Desconsiderando os reducionismos entre ensinar e apreender, afirma-se que o trabalho pedagógico da escola e do professor é ensinar ou assegurar que o aluno aprenda. O desafio do trabalho do professor é como realizá-lo de forma que abranja a todos que estão sob sua responsabilidade. É válido destacar que há desafios à escola, aos professores e há os relativos aos próprios estudantes quanto à construção das aprendizagens.

Esta é uma questão pertinente para a reflexão de professores em formação e para os que já atuam, à medida que visa a pensar e, quem sabe, disso possa resultar uma qualificação do trabalho pedagógico do ensinar e aprender. Assim, compreende-se que o professor que deseja desempenhar uma prática educativa qualificada, que vá além da estreita e unilateral transmissão dos conteúdos, requer que estabeleça relações dialógicas de aprendizagem com os estudantes, em que os saberes docentes sejam de algum modo mobilizados. Assim, para Libâneo (2013, p. 29) “o valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor”, reiterando às exigências da formação de professores. Se os saberes docentes não forem para auxiliar os alunos a aprender, que sentido assumem na formação?

Parece-nos pertinente, como pondera Ferreira (2018, p. 601), ressaltar que o trabalho pedagógico se estende para além das exigências requeridas pela escola e pela sala de aula. Para ela

[...] os professores levam para casa atividades: correções, planejamentos, revisões, estudos. Tais atividades, que deveriam ser realizadas no local de trabalho, são realizadas em casa, dado o fato de que naquele local esses profissionais estão envolvidos com os estudantes, com os pais, com as rotinas, com as reuniões. Tudo isso caracteriza o trabalho pedagógico que realizam.

Nesse sentido, nos saberes prescritos para o exercício da docência,

estão implicados trabalhos que extrapolam o universo da escola. Ou seja, estes avançam à compreensão de Tardif (2013, p. 167) que enfatiza que “ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações”. Ressalta, sob esse prisma, a importância de o professor proporcionar a interação e estabelecer conexões entre o conhecimento e o contexto social em que os alunos estão inseridos. Assim, os saberes docentes alargam a possibilidade do professor ser efetivo em sua tarefa de ensinar e aprender.

Evidencia-se, desse modo, a importância de entender que a teoria não está descolada da prática, mas intrinsecamente a ela ligada. Essa diz de um modo de compreender o mundo, bem como, um olhar sobre a realidade que nos cerca. Os saberes plurais requeridos pela docência, formação profissional, disciplinar, curricular e da experiência, saberes que assumem estatuto reflexivo/teórico quando pensados intencionalmente e são fundamentais para que a aprendizagem se signifique na vida dos estudantes. Pimenta (2009, p. 10) acrescenta que “não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas de conhecimento) e o saber fazer (técnico/tecnológico)”. Mas que se faz necessário compreender que “singularidade das situações necessitam de perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas etc. perspectivas que constituem o que se pode chamar de cultura profissional da ação, ou seja, que permita aclarar e dar sentido a ação”. Contudo, em um contexto educativo cada vez mais alinhado com uma racionalidade instrumental, parece-nos que esse alargamento necessário é cada vez mais estreito.

Diante da complexidade do cenário educativo em nosso tempo, a profissão de professor requer compreender-se em contínuo caminho de formação. Os novos desafios existenciais, as novas exigências postas ao professor pelos alunos, lhe impõe um conjunto de saberes, sempre em reconstrução, que orientem a sua ação profissional, para que essa seja pensada de forma contextualizada e que lhe proporcione os aparatos para enfrentar as inúmeras situações/desafios que se apresentam na sala de aula. Mais do que pensar em contextos idealizados de formação e de atuação, Tardif (2013, p. 49), reitera que é o e no exercício cotidiano que os desafios se manifestam. É em “situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal” que a capacidade do professor é posta em movimento e interrogada.

Assim, é estreita a relação (amálgama) nas práticas pedagógicas entre os saberes docentes e os desafios do contexto educacional. A formação

profissional não é reduzida, nessa acepção, a transmissão de conteúdos disciplinares e ou curriculares. Tardif (2013, p. 41) sustenta que numa perspectiva transmissiva “os professores poderiam ser comparados, a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes. Seu saber específico estaria relacionado com os procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares”, contudo, seria uma concepção bastante restrita de educação ou de formação humana.

Um possível caminho para evitar o risco de instrumentalizar a prática docente é pensar a construção dos saberes na perspectiva do inacabamento, da constante (re) significação. Os saberes docentes, como os demais, são temporais. Significa que se transformam no tempo e no contexto. Compreendido isso, a sala de aula assume-se como um espaço formativo e reflexivo que contribui para a construção e reconstrução do conhecimento docente e das próprias práticas educativas de sala de aula. A este propósito Facci (2004, p. 66) destaca que “é a partir da vida real, da condição de ser humano concreto, que o professor pode refletir sobre sua prática de modo articulado e reflexivo”.

Tal situação evidencia o quanto as práticas pedagógicas⁶ extrapolam a dimensão instrumental do fazer do professor. Em tempos que a racionalidade técnica se afirma fortemente na formação de professores, apresenta-se imperativo ver que a tarefa de formação estende-se para além de ensinar técnicas (teor assumido, muitas vezes, pela didática e metodologias) a serem aplicadas, bem como, a prática pedagógica não se reduz a aplicação de estratégias de ensino, ainda que não prescindam dessas.

Hoje, considerar os meios tecnológicos como um auxílio às aprendizagens dos estudantes faz parte do fenômeno do próprio tempo. A profissão muda, as exigências mudam, novos saberes são demandados pelos professores e a identidade se reconfigura. Isso requer abertura ao novo, o que pode gerar angústia, mas também oportuniza a apropriação de novos conhecimentos. Nesse sentido, os recursos e meios tecnológicos são importantes e podem contribuir para a construção da aprendizagem, mas parece-nos que os problemas da educação se estendem para além deles.

Libâneo (2013, p. 12) quando discute as novas exigências postas a escola pelos diferentes cenários, salienta que cabe às universidades e à for-

⁶ Acerca da distinção entre práticas pedagógicas e trabalho pedagógico, distinção que aqui não é objeto, sugere a leitura de recente artigo publicado por Ferreira (2018). Para ela “o trabalho pedagógico é todo o movimento que contribui para que a produção do conhecimento aconteça. Inclui os aspectos relativos ao espaço e ao tempo, aos sujeitos (e, por isso, aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos), aos conhecimentos sobre Pedagogia (especialmente os relativos a como os sujeitos aprendem) e implica um projeto, uma ação coordenada que objetiva um fim” (FERREIRA, 2018, p. 604).

mação de professores “ajustar sua didática as novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação”. Acrescenta que para além da dimensão instrumental, as novas exigências requerem do professor “uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias”.

Considerar essas novas exigências estreita o diálogo do professor com o contexto da escola. Ir além do livro didático, visitar ou buscar outras fontes de acesso ao conhecimento deveria fazer parte da rotina do professor. Neste sentido, percebe-se que o trabalho do professor o envolve por inteiro, os elementos mais ‘objetivos’ da formação - saberes docentes, mas também aqueles de sua individualidade, de sua postura cognoscitiva, de sua postura ética e política. Nesse sentido, para Ferreira (2018, p. 605) o “trabalho pedagógico exige preparação, estudo, adentramento em uma ciência, entendimento sistematizado da educação, cabendo, portanto, aos professores, por suas características como profissionais”. Assim, uma concepção coletiva de trabalho ajuda o grupo a avançar, pois compartilhar angústias, experiências, utopias, conhecimentos, isso se torna formação e o aprender a ensinar um ato construtivo, uma vez que provoca mudança nos sujeitos envolvidos.

As unidades escolares que possibilitam espaços de debate entre os professores proporcionam ambientes mais participativos e construtivos para as práticas pedagógicas. Este pode ser um caminho para produzir alternativas que beneficiam toda escola. Tardif (2013, p. 49-50) destaca que o “docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos”. E não poderia ser muito diferente, educar é um ato inter-humano. Reitera que “o ato educativo ocorre em interação com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante” e onde estão “presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são possíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, caráter de urgência”.

É nesse movimento de interação que os professores compartilham experiências, partilham saberes, deveríamos uns aprender com os outros. E, nesse sentido, o espaço escolar se tornaria um espaço formador e os saberes da experiência ganhariam objetividade e reflexividade. Nessa perspectiva, uma possibilidade de formação são os grupos de estudos entre os professores de diferentes áreas no ambiente escolar, pois, a coletividade permite compartilhar conhecimentos, acertos e fracassos e, quem sabe construir alternativas para

os desafios da escola. Entre os muitos desafios da docência estão as situações concretas que se apresentam na sala de aula e que dizem respeito às práticas pedagógicas do ensinar e do aprender.

A prática educativa é construção e coloca os professores na posição de constantes aprendizes. É o contexto em que os saberes da formação se confrontam com as experiências práticas do fazer pedagógico. Como pondera Tardif (2009, p. 29): “é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática”. A experiência cotidiana e seus desafios possibilitam redimensionar os saberes de acordo com a realidade de cada sala de aula.

Espera-se que os conhecimentos oriundos da formação que sejam mobilizados no contexto das práticas pedagógicas, sob pena de figurarem como meros adereços discursivos apresentados na formação, mas que não fazem diferença no cotidiano escolar. Espera-se, conforme Pimenta (2009, p.18), que os professores

Mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que devolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

A reflexão tematizando a prática, o confronto com as teorias já existentes, possibilita aos professores significarem a tradição, criar novas teorias, que os torne atores e autores da atividade profissional. Para Pimenta (2009, p. 19) é no confronto/diálogo que as teorias e práticas são interrogadas e reconstruídas. Também é nesse movimento, enfatiza a autora, que o professor “ator e autor confere à atividade docente do seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor”. É nesse confronto/encontro que se constitui a identidade do professor.

Se a tarefa do professor é mediar a aprendizagem do aluno, os saberes da docência estão para isso. Nesse sentido, é válido destacar que a expectativa do processo de formação inicial e mesmo o continuado é possibilitar ao futuro docente e aos já atuantes a realização dessa passagem. Que os saberes da formação se traduzam em práticas pedagógicas e que os saberes da experiência

interroguem os saberes da formação.

A este respeito reitera Libâneo (2013, p. 45) que os conhecimentos requeridos para a docência têm por finalidade “propiciar ao aluno uma aprendizagem significativa” o que supõe, por sua vez, por parte do professor “conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno”. Assim afirma-se, em última instância, que os saberes da docência, os conhecimentos de professor ou outra denominação que se queira utilizar, cumpram sua intencionalidade e assumam seu sentido e que assegurem a efetividade dos processos de ensinar e de aprender, sua finalidade pedagógica, constituindo sujeitos mais autônomos e emancipados.

Considerações finais

Constituir-se professor na perspectiva da construção/reconstrução de saberes docentes é compreender a profissão de professor como um movimento dinâmico. Reitera-se que o ato de ensinar pressupõe a mobilização de diversos saberes que constituem a identidade do professor, de outro lhe conferem os conhecimentos requeridos para às práticas pedagógicas que possibilita aos alunos produzirem uma aprendizagem com sentido.

É válido ressaltar que os professores não nascem sabendo, que não se trata de uma missão, mas de uma profissão/ofício constituída por saberes que vão constituindo a identidade docente. Na formação inicial, no cotidiano da profissão ou continuada esses saberes são interrogados e aprimorados, o que torna a identidade do professor trajetória ou biografia a ser escrita pelo próprio sujeito em diálogo com os outros.

Acentuamos que a construção dos conhecimentos e saberes da profissão acontecem numa atitude relacional, isto é, no compartilhar de experiências, no diálogo. Esta perspectiva é um possível caminho para romper com a visão de que o professor é um transmissor dos conteúdos disciplinares, ou seja, que é o “portador” dos saberes e os alunos receptores dos mesmos. Rompe com a visão unilateral de transmissão e recepção de conhecimentos.

Neste sentido, reitera-se a importância de a formação inicial e continuada possibilitar aos professores densidade teórica na construção dos saberes que constituem a identidade docente e, espera-se, que sejam mobilizados na prática pedagógica. Essa dinâmica da mobilização dos saberes na prática pedagógica ajuda o professor a compreender-se em constante construção.

Compreende-se que o trabalho pedagógico, na lógica do aprender e do ensinar, não acontece de forma definitiva e linear, mas é movimento, o que exige do docente uma postura autônoma, crítica e reflexiva para (re) construir e mobilizar a pluralidade dos saberes docentes exigidos no cotidiano escolar.

Esta postura é fundamental, mas não se constitui de forma espontânea no ato do trabalho pedagógico. Neste sentido, destaca-se a importância de ao longo do processo de formação se possibilitar discussões e o aprofundamento teórico para ajudar o professor a desenvolver tal postura e se apropriar dos diferentes saberes envolvidos em sua docência. Apesar das críticas dirigidas a Tardif, em vista da ênfase nos saberes experienciais (epistemologia da prática), suas proposições são ricas para pensar a formação de professores e o trabalho educativo. Esta crítica não invalida a pertinência de sua reflexão, à medida que pensa a construção de uma pluralidade de saberes docentes necessários à prática pedagógica cotidiana dos professores.

Referências

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de pesquisa*, v.42, n. 144, maio/agos. 2002, p. 351-367. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 16-09-2019.

FACCI, Dias Gonçalves Marilda. *Formação de Professores Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor*. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. São Paulo: Autores Associados, 2010.

LIBÂNEO Carlos José. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO Carlos José. O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação? *Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 10, n. 15, p.11-33. 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da Didática na Formação do Educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Mario Osorio. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Unijuí, 1995.

MARQUES, Mario Osorio. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Unijuí, 1990a.

MARQUES, Mario Osorio. O educador/pedagogo na relação educativa direta. *Revista Contexto e Educação*, Ijuí, Ano 5, nº 17, p. 17-30, jan./mar. 1990.

NÓVOA, Antônio. *Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/70123343/Desafios-do-trabalho-do-professor-no-mundo-contemporaneo>. Acesso: 22-06-2018.

PIMENTA, Garrido Selma. *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 2009.

SHULMAN, Lee S. *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. Revista de currículum y formación del profesorado, vol 9, nº 2, 2005. Universidad de Granada: Espanha. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>. Acesso: 11-11-2018.

SHULMAN, Lee S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, Merlin. *La investigación de la enseñanza I*. Madrid: Ediciones Paidós, 1989.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. 3. ed. Madrid: Narcea, 2004.

Data de recebimento: 03.11.2018

Data de aceite: 17.11.2019