

# Saberes e práticas docentes sob o olhar dos professores de uma escola pública

## *Teaching knowledge and practices from the perspective of public school teachers*

Polliana de Luna Nunes Barreto\*  
Sayron Rilley Carmo Bezerra\*\*

### Resumo

Os saberes docentes e o seu caráter dialético têm chamado a atenção dos estudiosos da educação. O problema tratado nesta comunicação transita em torno da realidade da formação docente no Brasil e da articulação dos saberes desse grupo social com a sua prática profissional. A questão norteadora que se impõe é: como os saberes docentes se articulam, e quais as suas implicações na práxis? A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa e utiliza técnicas da história oral. O arcabouço teórico que sustenta o estudo se apoia no debate sobre formação de professores, sem prejuízo dos demais que complementam o referencial. A pesquisa, quanto ao seu objetivo, é descritiva, haja vista demonstrar a articulação dos saberes docentes em uma referida realidade escolar e os seus impactos no cotidiano daquela comunidade. Entre outros achados, percebemos que o cenário local encontrado se aproxima do que é descrito na revisão da literatura, que subsiste a representação do docente vocacionado, imbuído de uma tarefa para a qual afirma a necessidade de uma habilidade sobrenatural, inata, atribuição essa comumente reforçada pelos demais sujeitos da escola.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Educação. Formação docente. Prática docente.

### Abstract

Teaching knowledge and its dialectical character has attracted the attention of Education scholars. The problem addressed in this communication revolves around the reality of teacher education in Brazil and the articulation of the knowledge of this social group with its professional practice. The guiding question that is imposed is: how are the teaching knowledge articulated, and what are its implications in praxis? The methodology used is of a qualitative approach and uses techniques of oral history. The theoretical framework that supports the study is supported by debates on teacher training, without prejudice to the others that complement the framework. The research regarding its objective is descriptive, in view of demonstrating the articulation of the teaching knowledge in a referred school reality and its impacts on the daily life of that community. Among other findings, we noticed that the local scenario found is close to what is described in the literature review, there remains the representation of the dedicated teacher, imbued with a task for which he affirms the need for a supernatural, innate ability, an attribution that is commonly reinforced by other school subjects.

**Keywords:** Teaching knowledge. Education. Teacher education. Teaching practice.

---

\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Docente da Universidade Federal do Cariri, Brasil; Email: [polliana.luna@ufca.edu.br](mailto:polliana.luna@ufca.edu.br)

\*\* Graduação em Direito pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, Brasil; Email: [sayronrilleycarmobezerra@gmail.com](mailto:sayronrilleycarmobezerra@gmail.com)

## Introdução

O que faz de alguém professor mobiliza um conjunto de especialistas da educação, nas mais diversas áreas (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; ARROYO, 1999). Voltar ao conjunto de saberes necessários à prática docente se faz imprescindível para o êxito dos processos educacionais. As mudanças dos modelos educacionais acompanham a história das sociedades e se apresentam em um complexo emaranhado de interesses entrecortados por categorias de gênero, etnia e classe. O que deve o professor saber para desempenhar o seu fazer ocupa os estudiosos da educação.

A questão da identidade profissional do docente é cara a esse debate acerca da articulação dos saberes, uma vez que é comum, na prática discursiva de muitos atores envolvidos na problemática em questão, uma tendência à responsabilização do próprio professor pela construção do ser docente em si, o qual teria algum tipo de habilidade inata.

Esta comunicação é resultante de um projeto de pesquisa financiado pela Universidade Federal do Cariri (UFCA), realizado no âmbito do Laboratório de Estudos Urbanos, Sustentabilidade e Políticas Públicas (LAURBS), na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação Docente (PENso).

A pesquisa deriva do interesse em identificar os saberes docentes (TARDIF, 2010; GAUTHIER *et al.*, 2013) numa dada realidade educacional, buscando compreender como ocorre a articulação de tais saberes a partir do olhar dos professores. A problemática se constitui ao considerar de que forma os saberes docentes interferem nas práticas educativas e nas representações que os sujeitos têm de sua prática profissional.

Não buscamos demonstrar uma relação direta causa-consequência, e sim apresentar a complexidade da questão a partir das falas dos professores entrevistados, estabelecendo com as mesmas uma conexão interpretativa à luz do referencial teórico adotado.

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa e utiliza técnicas da história oral (CHARTIER, 1988; PESAVENTO, 2012) e do método autobiográfico (DOMINICÉ, 2010; NÓVOA, 1988). O arcabouço teórico que sustenta o estudo se apoia nos debates sobre formação de professores (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; ARROYO, 1999), sem prejuízo dos demais que complementam o referencial. Quanto ao seu objetivo, a pesquisa é descritiva, haja vista demonstrar a articulação dos saberes docentes em uma referida realidade escolar e os seus impactos no cotidiano daquela comunidade.

A partir da fala docente, apresentaremos, neste trabalho, os saberes reconhecidos por eles e a permanente tensão entre tais saberes entre si e suas fontes de aquisição. Entre outros achados, percebemos que o cenário local encontrado se aproxima do que é descrito na revisão da literatura, uma vez que subsiste a representação do docente vocacionado, imbuído de uma tarefa para a qual afirma a necessidade de uma habilidade sobrenatural, inata, atribuição essa comumente reforçada pelos demais sujeitos da escola.

## Materiais e métodos

Em sede de teoria, apoiamo-nos nos estudos de Tardif (2010) e Gauthier *et al.* (2013) a fim de nortear a coleta de dados, de modo que essa pudesse oferecer um panorama das trajetórias de formação docente e sua relação com a realidade escolar. Assim, buscamos

identificar os aspectos inerentes à classificação dos saberes docentes, considerando saberes específicos, sua origem e a incorporação de dos mesmos à prática docente.

Quadro 2 – Saberes e integração

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES
-------------------------	-----------------------------	--

Fonte: Tardif, 2010, p. 63.

Seguimos a proposta de Tardif (2010) buscando identificar os saberes dos professores considerando os seus saberes pessoais, os provenientes de sua formação profissional e de sua experiência docente. Ao identificá-los, observamos as fontes sociais de aquisição, visto que essas não se referem exclusivamente ao espaço de formação profissional, mas são adquiridas no contexto da vida pessoal e familiar ao longo de sua trajetória de vida.

Os saberes construídos na experiência do presente e do passado, e os conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos, também, na constituição da complexa identidade profissional.

Quadro 2 – Saberes profissionais

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares (A matéria)	Curriculares (O programa)	Das ciências da educação	Da tradição pedagógica (O uso)	Experienciais	Da ação pedagógica.

Fonte: Gauthier *et al.*, 2013, p. 29.

Foi utilizada a técnica oriunda da história oral (ALBERTI, 2004) e do método autobiográfico (DOMINICÉ, 2010; NÓVOA, 1988), uma vez que visa oportunizar ao sujeito o protagonismo da fala na construção de narrativas pessoais. Os relatos biográficos ampliam as possibilidades de compreensão de determinados problemas, visto que o sujeito se apresenta de maneira multifacetada, anunciando questões de ordem pessoal, mas que se constituem em eles com a vida social.

O sujeito do relato biográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu processo de vida e dos significados que lhe atribui; nunca se limita a fazer um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos (DOMINICÉ, 2010, p. 83).

A entrevista temática é relevante para captar os anseios dos entrevistados e suas representações da realidade (CHARTIER, 1988; PESAVENTO, 2012). O momento da entrevista se faz na via da escuta, com a menor interrupção possível, dando ao entrevistado o mote para que o mesmo aborde a sua trajetória de formação e dificuldades cotidianas do fazer docente.

Alguns recortes se fizeram necessários para viabilizar a definição das fontes e o *locus* da coleta de dados. Desde 2018, o LAURBS atuava através de um programa de extensão universitária, intitulado “Paideia Cidade Educadora”, em uma escola da zona rural do município de Juazeiro do Norte, no interior do estado do Ceará. Como parte das atividades,

o Programa Paideia era recebido pela referida escola, que será qualificada a seguir, e construía junto com os membros do programa ações de capacitação docente, acompanhamento discente, oficinas de literatura e arte, tendo como público-alvo os estudantes da educação básica daquela comunidade escolar.

Em vista da aproximação entre o grupo de pesquisadores/extensionistas e a comunidade, ficaram evidentes problemáticas relacionadas ao êxito escolar dos alunos e à satisfação profissional dos professores. Diante disso, fez-se necessária a pesquisa acerca dessa realidade, inclusive para melhor planejar e executar as ações de extensão.

Assim, o *lócus* geográfico da investigação se fixou numa escola de ensino fundamental localizada na zona rural de Juazeiro do Norte, distante 12 quilômetros da sede do município. A caracterização da escola foi construída a partir de pesquisa documental e observação direta. A instituição abriga cento e trinta e cinco alunos, dezesseis professores e sete funcionários, sendo que, destes, três formam o núcleo gestor. Funciona em três turnos, oferecendo o ensino fundamental nos níveis I e II. A infraestrutura conta com cinco salas de aula, uma sala dedicada à guarda do acervo de livros, uma para a direção e a secretaria da escola, uma cozinha, dois banheiros e uma quadra coberta.

Iniciamos a aplicação dos instrumentos de coleta entre os docentes que desenvolviam atividades de prática em sala de aula. Abordamos professores que atuavam no ensino fundamental I, sendo um deles do grupo de linguagens e códigos e o outro de matemática e suas tecnologias. A escolha das áreas para a definição da amostra se deu em face à adesão da escola ao Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic)<sup>1</sup>, que tem, como público prioritário, os alunos do ensino fundamental I e as áreas citadas. Dois docentes se dispuseram a participar da entrevista, os quais tiveram as suas identidades preservadas, a fim de resguardá-los. Dessa forma, utilizaremos código alfanumérico quando nos referirmos aos mesmos.

## **Conceituando os saberes docentes: uma contribuição teórica**

Inicialmente, torna-se viável conceituar do que se trata o saber. Nas palavras de Tardif (2010), o saber docente é algo próprio do professor, está conectado com a sua identidade, e, substancialmente, com a sua experiência de vida e sua vivência profissional. As fontes de aquisição são múltiplas, fazem-se em espaços institucionalizados como as universidades, as escolas, as instituições de capacitação e qualificação docente, mas também se concretiza no seio da família, na relação comunitária, no trato com os demais colegas de profissão e com os estudantes.

Para o autor, não há uma clara delimitação de como, onde e quando se constitui em definitivo um professor. Pensamos nós que, do ponto de vista da subjetivação, isso jamais chegue a termo. Nesse ponto, concordamos com Nóvoa (1988) e Arroyo (2011), para os quais o estabelecimento de uma identidade docente comporta tensões, e a simples existência dos cursos profissionalizantes, associações profissionais, entre outros elementos próprios do processo de profissionalização de atividades, não é capaz de encerrar a questão da identidade docente.

---

<sup>1</sup> Programa Alfabetização na Idade Certa, iniciativa do governo do estado do Ceará em parceria com os municípios. Em 2007, visava garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental da rede pública cearense.

Nesse sentido, Gauthier *et al.* (2013, p. 334) salientam que: “Um saber pode ser definido como a atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação”. Evidentemente que os saberes são elaborados por um discurso que atravessa, na modernidade, uma racionalidade que implica um discurso normativo, e que, portanto, necessita de uma validação. Dito dessa forma, a validação dos saberes docentes passa por variadas instâncias, sendo uma delas o ambiente acadêmico. Essa percepção está configurada pelo modo de produzir conhecimento, rompido diversas vezes ao longo da história humana até chegarmos nos problemas que a ciência encontra ao discutir rigores metodológicos na contemporaneidade.

Teoricamente, interessa-nos valer das inquietações dos autores acerca dos saberes docentes na medida em que esses buscam saber “[...] quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas?”. (TARDIF, 2010, p. 9). Nesse ensejo, guia-se, também, a presente pesquisa, em que os achados aqui publicados são frutos dessa indagação teórica.

Tardif (2010) afirma que o saber docente é um saber social, e aponta duas análises para tal constatação: primeiro, esses saberes são compartilhados com os agentes que perfazem a estrutura escolar, ou seja, com outros professores que possuem formação docente em comum, porque trabalham desenvolvendo habilidades em comum na mesma organização, construindo, de fato, um trabalho que é singular, mas também coletivo. Segundo, porque o seu fazer docente reside dentro de um sistema que o legitima e valida o seu conhecimento enquanto processo “Universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instância de atestação e de aprovação de competências, Ministério da Educação, etc.” (TARDIF, 2010, p. 12).

Nesse sentido, Gauthier *et al.* (2013) pontuam que o ensino é mais que um saber institucional, mas, antes de tudo, a mobilização de vários saberes formando o que ele chama de *reservatório*, o qual é acessado pelo professor para responder às demandas que se apresentam numa situação concreta de ensino. Por isso, completa o autor, não se pode confundir o saber docente com o saber científico, pois apesar de o professor racionalmente produzi-lo, nem sempre esse saber será científico, uma vez que pode ser mediado por outras fontes de aquisição que não científicas.

No entanto, isso não quer dizer que tais saberes não sejam legítimos e válidos, mas que não contemplam as exigências das ciências pedagógicas. É imprescindível que se entenda que, no âmbito da pedagogia, como em outras áreas, os saberes se modificam na tentativa de acompanharem as mudanças sociais, a ciência, no entanto, nem sempre acompanham esse passo, já que o amadurecimento de uma pesquisa requer um lapso temporal ampliado. Segundo Tardif (2010, p. 36):

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, experienciais. Descrevamo-los sucintamente para, em seguida, abordar as relações que os professores estabelecem com esses saberes.

Dessa forma, é comum que numa dada realidade escolar convivam saberes diversos, oriundos de várias fontes de aquisição, sendo acionados de modo retroalimentar para atender a uma demanda de ensino.

Os saberes disciplinares são contemplados pelos saberes produzidos pelas ciências. Refere-se, conforme apontam Gauthier *et al.* (2013), aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas em suas mais variadas áreas, e o professor, apesar de não o produzir, acessa-o para ensinar, extraindo desse conjunto de conteúdo produzido por outrem o saber necessário ao ensino das mais diferentes disciplinas.

Torna-se relevante entender que os saberes disciplinares são produzidos pela universidade e pelos pesquisadores, e que tais saberes são alocados no currículo das instituições. São saberes institucionalizados, e os futuros docentes são mobilizados para a aprendizagem com fins de posterior partilha em sua prática profissional. Sob esta ótica, a universidade exerce uma função primordial na elaboração dos saberes disciplinares, não devendo atuar fora dos seus objetos de pesquisa, mas dialogando com a sociedade (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Ainda que os saberes disciplinares precisem chegar a variados grupos de indivíduos através da educação institucionalizada, há o desenvolvimento de um *modus operandi* tratado pelas ciências da educação, entre elas a pedagogia. Essa ciência viabiliza ao professor um conjunto de saberes que se refere à evolução da escola e da sua própria profissão, são saberes profissionais específicos que não são acessados pela maioria da população. O que Gauthier *et al.* (2013) chamam de *saberes profissionais* seria o que, do ponto de vista formal, creditaria a alguém a credencial docente.

Os saberes da tradição pedagógica são assimilados a partir da profissionalização docente, mas também da própria experiência de vida, a exemplo do que o sujeito vivencia muitos desses saberes ainda na infância, experiências essas que compõem as representações de escola, ensino e professor. Aprende-se como se comporta um professor observando-se o uso dessas habilidades. Assim, Gauthier *et al.* (2013, p. 32) afirmam que: “Essa maneira de dar aulas terminou se cristalizando naquilo que poderíamos chamar de ‘a tradição pedagógica’”.

Em relação à dimensão do saber-fazer, Tardif (2010) chama a atenção para a perspectiva privilegiada da experiência profissional na concepção docente. Conforme o autor, “[...] os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu saber-ensinar”. Logo, a experiência de trabalho, para os professores de profissão, é compreendida como “[...] fonte privilegiada de seu saber ensinar” (TARDIF, 2010, p. 61), corroborando para a pluralidade e heterogeneidade desses saberes profissionais dos professores que provêm de fontes variadas, assim como de natureza diversificada.

O saber da ação pedagógica é adquirido na medida em que o saber experiencial dos professores em torno do ato de ensinar se torna legitimado e passa a impactar a prática pedagógica de outros professores. A princípio, são saberes que o docente elabora sob o que se pode chamar de uma *jurisprudência particular*, ou seja, composto pelos métodos que eles consideram que funcionam e que posteriormente passam a ser validados pelas pesquisas.

No fazer docente, esses saberes são implementados diante dos saberes sociais selecionados pela universidade. Importante destacar que estes são norteados por uma tradição cultural e pela comunidade que produzem tais saberes (TARDIF, 2010).

No que concerne aos saberes curriculares, há íntima ligação com os saberes que os docentes aprendem no percurso de suas carreiras. No entanto, não apenas dessa forma, os saberes curriculares são difundidos a partir de um discurso, pelos conteúdos e métodos de abordagem definidos pelas instituições de ensino, ou seja, são saberes elaborados dentro de uma técnica pedagógica, categorizados pela suma importância na prática docente (TARDIF, 2010).

Tratem, ainda, dos saberes experienciais, que são os saberes que os próprios professores trazem consigo, diante do exercício de suas atividades e na prática de seu fazer docente, os quais se fazem no cotidiano. A definição dos saberes experienciais é apresentada por Tardif (2010, p. 48-49) da seguinte forma:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Os saberes são complementares entre si, retroalimentam-se numa perspectiva dialética. Logo, a categorização dos saberes ocorre apenas em um esforço metodológico de compreensão, pois na práxis os saberes formam um todo profundamente interligado e interdependente entre si.

É preciso entender que o docente não age sozinho na escola, suas atividades são compartilhadas com outros atores: alunos, outros professores e outros profissionais da educação que colaboram para o funcionamento da escola. É notório que, durante as aulas, o professor encontra demandas que exigem muito mais do que saberes disciplinares e curriculares. Assim, é preciso ter outras habilidades oriundas de repertórios variados para enfrentar tais desafios. Na interação das relações humanas que se dá no contexto escolar, por exemplo, há os valores individuais de cada aluno, sentimentos dos mais diversos, comportamentos hiperativos e, também, diferenças com os gestores e demais professores (TARDIF, 2010).

Essas exigências demandam competências que ultrapassam os limites dos saberes pedagógicos. Por vezes, só será possível reverter determinadas situações com as habilidades que são exteriores à própria escola. Essas competências advêm de experiências que, segundo Tardif (2010), são acumuladas nos primeiros cinco anos da profissão docente, e que reverberam no enfrentamento de problemas decorrentes das exigências de outras instituições externas à escola, mas que detêm poder sob a mesma, como os órgãos administrativos que a escola, de certa forma, vincula-se institucionalmente, a exemplo das secretarias municipais de Educação.

Os saberes experienciais não são adquiridos da mesma forma que os saberes disciplinares e curriculares, os quais são fundados e provenientes das instituições onde o docente estudou, ou de imposições das instituições que trabalha. Os saberes experienciais são formados pelos saberes disciplinares e curriculares, no entanto, atravessados pela prática docente e reformulados diante da própria percepção e vivência do professor (TARDIF, 2010).

Considerando uma categorização dos saberes docentes à luz do referencial teórico adotado neste estudo, temos que Tardif (2010) aponta uma classificação genérica em saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Esse quadro geral dialoga com a teorização de Gauthier *et al.* (2013), a partir da qual expõe os saberes em disciplinares em razão do conteúdo produzido pelas ciências; os curriculares em razão dos programas escolares institucionalizados; os das ciências da educação, em razão do conteúdo produzido e repassados nos cursos profissionalizantes; os da tradição pedagógica referente ao modo de realizar o ensino na concretude do cotidiano e que se constitui em representações de escola, docência e discência; os saberes experienciais referentes a uma jurisprudência particular construída a partir da subjetivação individual; e da ação pedagógica, que se constitui de todo o repertório docente legitimado pela comunidade, compreendido como uma jurisprudência pública validada.

## Os saberes e sua articulação

Os discursos coletados apresenta um emaranhado jogo de retroalimentações entre os saberes categorizados pelos autores estudados. A relação intrínseca entre o que se acessa a partir das variadas fontes de aquisição formam um conglomerado de representações que interferem diretamente no funcionamento da escola e nas práticas docentes postas em evidência naquela comunidade escolar.

O elemento simbólico da vocação, por exemplo, é tratado por Tardif (2010, p. 121) quando afirma que, infelizmente, muitos professores ainda acreditam numa capacidade quase mágica de ensinar, “[...] que acreditam que basta entrar numa sala de aula e abrir a boca para saber ensinar, como se houvesse uma causalidade mágica entre ensinar e fazer aprender”. A par dessa percepção, podemos afirmar que o trabalho docente se constitui através da formação de um repertório amplo construído a partir de variadas fontes de aquisição.

A fala de uma das entrevistadas vem ao encontro da discussão posta pelo autor, em que a existência de uma espécie de dom ou habilidade inata para a prática docente é valorizada.

P – O que é necessário para ser professor?

E1 – Hoje, o despertar do aluno jovem seguir essa carreira só se ele tiver realmente a vocação, porque quem tem a vocação não foge, mas eu acho pouco difícil.

E2 - Eu acho que é a questão de dom mesmo, eu particularmente [...] é um dom. Eu gosto muito de ensinar e também a questão dos meus pais que foram professores e me deu todo o incentivo.

Nesse sentido, tais discursos vão ao encontro do que pontua Tardif (2010, p. 61) ao apontar a importância atribuída pelos docentes, aos fatores cognitivos, como a “sua personalidade, seus talentos diversos, a vivacidade”, entre outros fatores.

No momento em que o docente socializa o seu saber profissional a partir da perspectiva do “dom”, da vocação, há, de acordo com Tardif (2010, p. 78), uma

“naturalização das práticas sociais”, evidenciando o lugar privilegiado da sua história de vida. Por essa lógica, considera o sincretismo do saber-fazer da profissão a partir de três perspectivas: levando em conta as várias concepções que os professores nutrem em relação a sua prática; a formação de um repertório de conhecimentos prévios que corroboram com a concepção de que os saberes antecedem a prática; a ação do professor, que estrutura e orienta sua atividade profissional e alicerça-se em diversificados tipos de juízos práticos.

Ao mesmo tempo em que uma certa disposição psicológica devesse existir a priori, as entrevistadas também chamam a atenção para as suas histórias de vida e o impacto que a influência de familiares, do meio em que viveram, bem como das experiências enquanto estudantes, tiveram para uma definição de carreira.

Tratando esse dado, podemos aproximá-lo do debate empreendido pelos autores ao observar que os saberes pessoais dos professores têm como fonte de aquisição a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc. Esse espaço de produção viabiliza outro saber tão importante quanto os demais, que é o saber experiencial (GAUTHIER *et al.*, 2013) que compõe a jurisprudência particular que é acessada pelo docente quando esse se vê frente a tomada de decisão dentro do processo de ensino-aprendizagem.

P - O que levou você a escolher a profissão docente?

E1 - Eu vim de uma família em que a maioria das mulheres, e até os homens, são professores. Assim, minha irmã ela era professora e eu sempre me espelhava nela quando ela faltava ela mandava eu substituir ela, então aquilo foi criando aquele gosto pela sala de aula e eu me identifiquei e também tinha o sonho do meu pai.

E2 - É [...] meus pais foram professores, então assim [...], eles foram um espelho na minha vida. Aí eu me identifiquei muito por conta que eles foram professores e aí também teve o concurso, aí eu fui fazer, e graças a Deus eu passei.

Se, ao mesmo tempo, os professores entrevistados validam a experiência e os aspectos familiares como elementos legítimos para a escolha da profissão docente, também recorrem igualmente aos saberes das ciências da educação e aos saberes curriculares para dar conta da necessária prática.

P - Qual a sua formação?

E1 - Professor ele não pode parar de tá procurando, de inovar sua prática, seus conhecimentos, porque se você parar você fica pra trás. Você é engolido, porque a gente tá aí numa época, era né, das redes sociais, na era da internet, tem coisa que os alunos são capazes de descobrir antes de você. [...] tenho licenciatura né, que corresponde à pedagogia também, que dá direito a ensinar da educação infantil até o quinto ano. Eu tenho é especialização em geografia e meio ambiente, e já estive diretora e já estive coordenadora. E por conta dessa função tive que ter outra especialização em gestão escolar, e tô numa fase de mestrado.

E2 – Tenho [...] a minha graduação é Formação de Professor primeiro e segundo ciclos, e eu tenho uma pós em geografia e meio ambiente pela URCA.

A experiência temporal dos entrevistados ganha relevo. Uma das professoras dedica à docência trinta e um anos de sua vida, e a segunda já conta com mais de vinte e um anos de carreira, ambas destacam uma representação da relação família-escola descolada das teorias pedagógicas. Na fala das entrevistadas, se observa pouca crença na contribuição que as famílias dos estudantes podem oferecer com vistas à elaboração/reelaboração do fazer escolar. A expectativa de participação desses sujeitos se circunscreve no controle da realidade que envolve a indisciplina discente. Sobre o assunto, Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 102) apontam que:

Há uma intenção que passa muitas vezes despercebida nessa tentativa de aproximação e colaboração, que é a de promover uma educação para as famílias tidas como "desestruturadas". O ambiente escolar exerce um poder de orientação sobre os pais para que estes possam educar melhor os filhos e estes, por sua vez, possam frequentar a escola.

Em certa medida, essa percepção é resultado do distanciamento da comunidade escolar, das angústias vividas pelos professores e da ausência de políticas públicas eficazes que pudessem levar a escola a um patamar de lugar de todos, apresentando-se como espaço privilegiado no processo de subjetivação dos indivíduos e da comunidade do entorno.

P – Como a comunidade contribui com a sua prática?

E1 - A maioria e a família também não despertaram, como eu ressaltai logo no início da entrevista, porque meus pais não têm estudo, meus pais eram analfabetos, mas eles tinham aquela vontade que os filhos estudassem, diziam: “eu posso não deixar nada *pra* vocês, mas vou dar os estudos”. E isso eu *tô* sentido falta, porque hoje em dia não existem mais pessoas tão assim que não tenham acesso aos estudos, e eles não têm essa vontade, eles não transmitem esses valores *pros* filhos, que o estudo é tudo, que a educação vai transformar as vidas deles.

E2 - A minha maior dificuldade é a questão da indisciplina. E assim, a falta de apoio dos pais, porque aqui, assim, a *gente* trabalha praticamente só, porque os pais [...], a maioria, eu digo uma maioria, eles não dão apoio, principalmente na questão do quinto ano que é uma turma muito difícil de se trabalhar por conta da indisciplina.

O currículo escolar também é um instrumento de disputa e tensões que demonstram de forma clara a integração dos saberes na elaboração dos instrumentos necessários à prática docente. Em meio às formações oferecidas pela secretaria de Educação do município, e as realidades cotidianas de sala de aula, os professores lançam mão de um repertório formado na confluência dos vários saberes, sejam eles curriculares, profissionais, da tradição pedagógica ou experienciais.

P - Você costuma utilizar a chamada rotina do PAIC?

E2 - Nós temos as formações mensais na secretaria, na Seduc, e a gente trabalha essa rotina, né? Nós temos acesso a trabalhar essa rotina [...]. Sempre faço umas intervenções [...].

P – Como você prepara suas aulas?

E1 -Você planeja uma aula, mas, quando chega na sala de aula, você se depara com uma situação que não dá *pra* aplicar e fica assim um pouco cansativo, porque a escola não tem, a gente trabalha somente com seus recursos próprios e quem tem duzentas horas fica um pouco inviável *pra* construir material didático *pra* você trabalhar, material lúdico, material que as crianças possam pegar, possam confeccionar, mas mesmo assim a gente procura inovar.

[...]

Você sabe que matemática é uma disciplina que requer muita atenção, e, assim, somente a aula expositiva não tem muito efeito, aí faço como minha colega, procuro simulado, eu procuro sempre tentar estar inovando, eu fujo a regra porque o planejamento tem que ser flexível, né?

Depreende-se um sentimento de insegurança frente ao que é externado pelos professores, ainda que se apeguem à vocação e ao gosto pela profissão como elementos importantes na resistência pela carreira docente.

Uma exposição observada a partir dos dados diz respeito à existência de formações que são realizadas através dos órgãos de coordenação da educação pública local. Contudo, essas formações colidem com os saberes da ação pedagógica que se apresentam como uma jurisprudência particular. Essa tensão ocorre de modo relacionado à sensação de aparente indiferença diante das dificuldades enfrentadas pelos professores.

E1 – [...] somos só nós na sala, nós e os alunos na sala de aula, você em uma escola pequena não tem recurso, a pessoa tem que se virar *pra* que você possa desenvolver sua aula com boa qualidade, porque se você for esperar a secretaria de educação enviar alguma coisa *pra* escola ela não vem.

Ao mesmo tempo em que o saber da ação pedagógica é acionado para atender a uma demanda concreta, existe em paralelo o espaço de construção do saber profissional, nas palavras de Tardif (2010), ou saber das ciências da educação (GAUTHIER *et al.*, 2013).

P - Você participa das formações de professores? Percebe diferença entre a zona rural e a urbana nesse sentido?

E1 - Assim, eu tenho conhecimento em que a gente participa dessas formações que são iguais, não tem diferença não, até assim, eu posso ressaltar que a nossa clientela aqui da zona rural é mais acessível e melhor de trabalhar do que a urbana, porque são números, não é um

número tão alto de aluno. A *gente* chega a ter vinte e cinco numa sala, e no máximo. E assim, são crianças que a *gente* conhece a família, a *gente* tem um convívio fora e dentro da escola, fica até mais fácil de trabalhar do que a urbana.

É possível levantar a necessidade do reconhecimento dos saberes que compõem o fazer docente, passando pelo fortalecimento de sua consciência de classe e da importância de integração dos saberes e das fontes de aquisição, o que, de forma relacional, impacta na transformação da escola e dos currículos, conforme aponta Arroyo (2011, p. 17):

Nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum.

Observamos que, apesar do extraordinário desenvolvimento dos saberes pedagógicos e sua divulgação acadêmica, nas escolas essa produção serve mais à racionalização do saber, deixando pouco espaço para a transformação da escola através da prática comunitária. Igualmente, aquelas escolas distantes dos centros de decisões políticas, e localizadas à margem da zona urbana, não têm acesso à correspondente alocação de recursos que seja capaz de dar base ao fortalecimento dessa comunidade.

Ainda se sobrepõem os saberes da prática pedagógica validados por um grupo e posto em prática nas mais diferentes salas de aula e um saber experiencial, um saber ser professor aprendido ainda quando era aluno e frequentava as escolas de educação básica.

Alguns saberes curriculares ganham destaque em detrimento de outros, como é o caso da matemática, que é tida como conteúdo a ser dado atenção específica. Discurso que resulta de um processo de construção representativa histórica com recorte de classe e gênero, colocando as ciências exatas no patamar dos saberes destinados a alguns poucos (TENÓRIO, 1995).

Importante ressaltar a evidenciação da articulação entre a história de vida dos entrevistados e a sua prática docente, demonstrando que o saber docente, ainda que passível de categorização teórica, constitui-se um todo único acessado nas mais diversas situações cotidianas de ensino.

Arroyo (1999) colabora com a necessária articulação dos saberes na medida em que afirma que, a despeito do desejo por qualificação técnica, os docentes muitas vezes desconhecem o impacto de suas histórias de vida para a formatação do seu ofício. “Há algo mais de fundo em questão: o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam.” (ARROYO, 1999, p. 34).

Tardif (2010, p. 57) observa que a identidade do indivíduo, que ensina há muito tempo, traz consigo as marcas da atividade que exerce, sendo “[...] boa parte da sua existência caracterizada por sua atuação profissional”. Além dessas modificações na própria identidade, com o passar do tempo há ainda o “saber trabalhar” desse profissional. Por essa lógica, o

autor defende que os saberes ligados ao trabalho podem ser compreendidos como temporais, uma vez que são construídos e dominados de forma progressiva, que perpassa um período de aprendizagem variável, conforme a ocupação que se exerça.

## Considerações finais

Os saberes funcionam de forma articulada, não se pode deixar escapar a importância de cada um deles para a prática docente.

Nas entrevistas, observamos os saberes entrecortados por inquietações e desejos, pois deles também se alimentam e se constituem. Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer tais inquietações, tratando-os comunitariamente para que uma eficiente articulação de saberes possa viabilizar o desenvolvimento de meios eficientes para ensinar e aprender.

Observa-se, a par dos dados, ainda que dentro de um movimento de retroalimentação dos saberes, a existência de um realce dos saberes da ação pedagógica, da tradição pedagógica e dos experienciais em detrimento dos saberes das ciências da educação, disciplinares e até curriculares.

Se há a sobreposição de um saber sobre outro o sentido do processo de aprender se esvai, visto que ao tratar a docência como talento particular ou vocação, ou ainda apartar a competência técnica do desejo de ensinar impede um encontro favorável quando todos em alguma medida aprendem e todos em alguma medida ensinam.

Ao reconhecer os seus saberes os professores validam sua individualidade, sua história de vida, mas também entendem que o fazer docente é um fazer coletivo. Compreendem, sobretudo, que tais saberes precisam estar articulados para o êxito discente e sua realização pessoal. A qualificação e capacitação docente como política educacional deve igualmente reconhecer essa dinâmica.

Cada saber docente tem sua razão de existir, e, sobretudo, se a escola advém de uma construção social, como afirma Goodson (1997), o fazer docente não pode estar desconectado do currículo e das disciplinas.

A profissão docente na atualidade parece continuar tentando construir uma identidade coesa, mas sofre a par do não reconhecimento do processo de profissionalização e dos saberes que o compõem. Isso se apresenta como desafio para a formação de professores e consequentes alterações na qualidade da educação.

A junção de conjunto de documentos comprobatórios da profissionalização docente não é suficiente para responder à seguinte questão: o que faz de alguém professor? A resposta a essa indagação pode vir, sem prejuízo de outros meios, das pesquisas científicas que se voltam para o sujeito docente a fim de compreendê-lo em sua história de vida e formação.

Tecnicamente, como salienta Tardif (2010), aprende-se a ser professor quando ainda se é aluno, ou seja, durante todo o seu processo de educação. Nesta comunicação, observa-se uma aproximação entre a realidade escolar investigada e o debate elaborado pelos teóricos com os quais dialogamos. Prevalece a percepção da vocação como elemento norteador da prática docente, bem como o aspecto afetivo para a escolha da carreira. O conceito de vocação é concebido como um mito para Tardif (2010). Essa é uma reflexão que ganhará respaldo para o aprofundamento de pesquisas futuras, pela densidade da resposta.

Os saberes docentes, de modo particular os saberes da ação pedagógica, carecem de validação. Na ausência dessa, os professores continuarão recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso. Continuarão recorrendo a saberes, ainda que imprescindíveis, mas limitantes quando não integrados numa perspectiva plural.

## Referências

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Portugal: Difel, 1988.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. EDUFRN: Natal. 2010, p. 81-95.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3 ed. RS: Editora Unijuí, 2013.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Editora educa, Universidade de Lisboa. 1997.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 107-129.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TENÓRIO, R. M. **Aprendendo pelas raízes: alguns caminhos da matemática na história**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1995.