

**SABERES DOCENTES
CONTEXTUALIZADOS NO COTIDIANO
ESCOLAR: MUDANÇAS NO PENSAR
E NO FAZER DOCENTE**

Maria Geralda Oliver Rosa*
Cláudia Tavares Amaral**

*THE KNOWLEDGE OF THE TEACHERS
CONTEXTUALIZED IN THE SCHOLAR
QUOTIDIAN: CHANGES IN THE THINKING
AND DOING*

*Professora do Instituto Federal do Espírito Santo.

**Professora Adjunto da Universidade Federal de Goiás.

RESUMO: Este artigo apresenta um panorama das discussões sobre profissão e saberes docentes realizadas no âmbito de uma pesquisa que busca analisar a profissão e os saberes docentes em suas dimensões socioculturais, investigando os desafios da gestão da sala de aula e o ensino dos conteúdos programáticos. Para tanto, por meio de um grupo focal, levantamos e analisamos experiências e expectativas de um grupo de professores da rede pública de ensino, como forma desenvolver estudo dos saberes contextualizados no cotidiano escolar: mudanças no pensar e no fazer docente. A investigação foi apoiada nos referenciais teóricos dos saberes e das práticas docentes de Nóvoa (1992; 2009) e dos saberes da experiência de Tardif (1999; 2002; 2005). Os resultados indicam que a experiência docente oferece flexibilidade na gestão da sala de aula no ensino dos conteúdos programáticos, bem como na interação com estratégias de ensino diferenciadas para atender as demandas discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes Docentes. Saberes da Experiência. Grupo Focal.

ABSTRACT: *This article presents an overview of the discussions about the profession and teaching knowledge held within a study that seeks to examine the profession and teaching knowledge in their socio-cultural dimensions, investigating the challenges of managing the classroom and teaching of the syllabus. To this end, through a focus group, raised and classify experiences and expectations of a group of teachers from public schools as a way to develop contextualized study of knowledge in everyday school life: changes in thinking and doing teaching. The research was supported by the theoretical frameworks of learning and teaching practices of Nóvoa (1992; 2009) and knowledge of experience Tardif (1999; 2002; 2005). The results indicate that teaching experience offers flexibility in managing the classroom teaching of the syllabus as well as interaction with differentiated teaching strategies to meet the demands of students.*

KEYWORDS: *Knowledge Teachers. Knowledge of Experience. Focus Group.*

1. INTRODUÇÃO

A emergência de novos paradigmas nas Ciências Humanas e Sociais vai além dos estudos sobre docência e dos estudos no campo da educação. Assim, num cenário globalizado, novas demandas têm apresentado interesse pelos “excluídos da História” e pela vida cotidiana, sinalizando importância dos atores sociais. Nessa vertente, buscando “dar voz aos professores”, os estudos sobre docência recolocam os professores no centro do debate educativo, focando suas pesquisas nas vidas de professores, carreiras e trajetórias profissionais, biografias e autobiografias, desenvolvimento pessoal e profissional, professor-reflexivo e epistemologia da prática.

Nesse cenário, a identidade docente é relacional e está em constante reconstrução. Portanto, num espaço de conflitos e negociações esse profissional com as marcas das várias dimensões da identidade constrói a sua maneira de ser e de estar docente. No estudo das histórias de vida, é indispensável relacionar identidade e memória. Dessa forma, por meio do debate realizado no grupo focal, os relatos de experiências de professores envolvendo passado-presente-futuro e de relações de poder, sinalizam que a memória docente institui identidades e demarca territórios.

A identidade docente, tanto no campo da investigação acadêmica quanto no campo da formação docente (políticas e programas), suscita questões de ordem teórico-metodológicas e de ordem prática. Entretanto, é interessante destacar que as (auto)biografias são construídas a partir da relação entre identidade e memória; o professor é reconhecido como alguém que define quais são os problemas que merecem ser levados em conta, a partir da sua filosofia de vida, das suas concepções de educação ou, ainda, a partir da maneira como percebe sua atividade docente. Dessa forma, é relevante enfatizar a relação desse lugar social ocupado por esse sujeito e a relação de poder aqui envolvida.

Segundo Santos e Pereira (2010), as questões de ordem teórico-metodológicas das biografias devem ser criteriosas, pois, apesar de uma história de vida contar outras tantas histórias, é preciso pensar em quem conta essa história, como conta, porque conta, quais as intencionalidades e a partir de que projeto social fala. Pois essas biografias educativas, segundo Nóvoa (1992), oferecem novas

perspectivas de evolução pessoal e profissional de professores.

É interessante destacar que, a partir da década de 1990, um intenso movimento de reformas políticas para a educação foi acompanhado pelo movimento de profissionalização do ensino, da formação do professor, entre outros. Nessa vertente, novos parâmetros são definidos para a formação inicial e continuada de docentes tais como: o progressivo abandono do modelo de “racionalidade técnica”; a ênfase nos saberes e nas competências; entre outros. As reformas educacionais desse período são frutos da articulação das agências formadoras e os sistemas de ensino na tentativa de definir conhecimentos básicos para os professores da Educação Básica. Com o advento da Lei de Diretrizes da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, a formação de professores para a Educação Básica deverá ser realizada em nível superior, conforme está disposto em seus artigos 62 e 63. Entretanto, Gatti e Barretto (2009, p. 44) afirmam que “[...] Os ISES no âmbito das faculdades isoladas ou integradas, constituem o novo formato de formação de docentes, em substituição dos cursos fragmentados oferecidos aqui e ali”. As Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas em 2002 para a Formação de Professores para a Educação Básica, enfatizam o “[...] desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores”, sendo essas aprendizagens orientadas “[...] pelo princípio da ação-reflexão-ação” por meio da contextualização e a interdisciplinaridade (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 46-47).

Diante desse cenário de desafios e possibilidades, será necessário tempo para verificarmos a efetividade das reformas políticas para a educação. Entretanto, iremos neste trabalho refletir os saberes docentes contextualizados no cotidiano escolar: mudanças no pensar e no fazer docente, por meio das falas de professores que atuam nas redes públicas de ensino de Belo Horizonte/MG, no Ensino Fundamental II e/ou no Ensino Médio. O objetivo desse grupo focal é possibilitar um momento de reflexão sobre alguns dilemas e desafios presentes na contemporaneidade no exercício da docência e de troca de experiências entre esse grupo de professores.

Para essa tarefa iremos utilizar os aportes teóricos de Nóvoa (1992; 2009) e Tardif (2002; 2007) com as respectivas categorias, saberes e práticas docentes, e saberes da experiência. Portanto, recorrendo sempre aos depoimentos dos professores, buscaremos analisar o cenário onde são (re)construídos os saberes

docentes e as complexas interações entre professor-aluno.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa analisou seis professores que atuam em redes públicas de ensino de Belo Horizonte, no Ensino Fundamental II e/ou no Ensino Médio, conforme Quadro 1, que descreve o perfil desse grupo focal.

Quadro 1 - Perfil do Grupo Focal

Identificação	Modalidade Titulação	Rede	Disciplinas	Nível Modalidade	Exp. (anos)
Prof. 1	Licenciatura Especialista	Estadual	Matemática	Fund. e Médio	18 anos
Prof. 2	Licenciatura Especialista	Municipal	Língua Portuguesa	Médio	15 anos
Prof. 3	Licenciatura Doutora	Federal	Geografia	Fundamental	15 anos
Prof. 4	Licenciatura Mestre	Municipal	História	Médio	25 anos
Prof. 5	Licenciatura Mestre	Estadual	História	Fund. e Médio	8 anos
Prof. 6	Licenciatura Especialista	Estadual	Sociologia/ Filosofia	Médio EJA	14 anos

Fonte: Currículo dos professores participantes do Grupo Focal.

Como podemos perceber pela análise do Quando 1, dos seis professores participantes do Grupo Focal, cinco são licenciados com titulações variadas desde graduado até um doutor; e um bacharel com mestrado concluído. Ressaltamos que todas as titulações foram realizadas na área de formação

do docente. É importante destacar também, que o professor de Língua Portuguesa atuou no período de 2010-2012, concomitantemente, em turnos distintos, por dois anos como vice-diretor; e os professores de História (Prof. 4) e de Matemática que atuam como professores supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Esta pesquisa contempla levantamento, estudo e análise dos dilemas e desafios presentes no exercício da docência nos dias atuais, bem como a troca de experiências como forma de mapear o cenário da gestão da sala de aula e o ensino dos conteúdos programáticos.

A realização do Grupo Focal teve como intuito mapear e compreender saberes e estratégias mobilizadas pelos professores nos processos de gestão da sala de aula e de construção de conhecimentos; além de fazer propiciar trocas de experiências no exercício da docência.

Os Grupos Focais, enquanto técnica de coleta de dados utilizada em pesquisas qualitativas, são frutos das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador (MORGAN apud GONDIM, 2003). Entretanto, Veiga e Gondim (2001, p. 151) esclarecem que essa técnica “[...] ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade” e que também pode ser caracterizada como um “[...] recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos”. Assim, dentro dos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, esse recurso além de possibilitar o entendimento de uma realidade em particular, também beneficiará seus participantes num processo de autorreflexão sobre sua prática docente como forma de trocar experiências e elaborar novos conhecimentos. É importante ressaltar que o Grupo Focal, embora com todas essas possibilidades, “[...] é uma técnica que tem limites em termos de certas generalizações, em função do pequeno número de participantes e da forma de seleção desses participantes” (GATTI, 2005, p. 12).

Os critérios utilizados para seleção dos seis professores foram definidos considerando que iríamos realizar o grupo focal em um encontro de três horas; a área de formação desses professores deveria ser distinta; e sua atuação profissional, em redes públicas de ensino (Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio).

2.1. A REALIZAÇÃO E A COLETA DE DADOS DO GRUPO FOCAL

A atividade aconteceu em Belo Horizonte, no dia 11 de novembro de 2013, de 14 às 17 horas. Todos os professores participantes do Grupo Focal foram orientados previamente sobre a atividade e ressaltamos que o debate não tinha como objetivo a construção de respostas “corretas” ou “adequadas”, mas buscava possibilitar um diálogo entre o grupo de professores participantes, gerando novos dados de pesquisa e, ao mesmo tempo, constituindo-se em momento de formação continuada.

Dessa forma, o desenvolvimento do encontro foi definido em dois momentos: no primeiro momento cada professor convidado se apresentou em cinco minutos (nome, escola onde trabalha, formação acadêmica, disciplina(s) ministrada(s), série(s), tempo de docência); e, no momento seguinte, os professores convidados debateram alguns pontos e questões em torno do tema central: “Os desafios da gestão da sala de aula e o ensino dos conteúdos programáticos, nos tempos atuais: estratégias mobilizadas, realizações e frustrações no exercício da docência”. O debate foi mediado por uma professora de ensino superior que se fazia envolvida na pesquisa, e uma aluna de doutorado.

O encontro foi registrado em vídeo, com posterior gravação (registro escrito). Esta atendeu exclusivamente ao propósito da investigação, não podendo ser usada em qualquer outra circunstância. Solicitamos de todos os professores participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a realização da filmagem e o uso de seus depoimentos para fins exclusivos de pesquisa científica. Portanto, apenas a gravação pôde ser utilizada para posterior análise e produções científicas.

2.2. ANÁLISE DOS DADOS

No primeiro momento da atividade os professores convidados fizeram suas apresentações dentro do tempo previamente combinado de cinco minutos.

Já no segundo momento os depoimentos dos professores foram conduzidos para diversas temáticas, mas optamos por abordar os saberes e as práticas docentes por uma questão de foco deste artigo.

Durante a atividade do Grupo Focal as falas dos professores enfatizam que a escola e os modelos tradicionais de ensino não estão dando conta das transformações observadas na sociedade. Assim, os professores, ao terem dificuldade para ensinar diante da rapidez das transformações tecnológicas e sociais, percebem novas exigências quanto ao conjunto de conhecimentos e saberes necessários a um desempenho profissional capaz de transformar sua ação pedagógica de forma mais eficaz em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Segundo Tardif (2002), a construção da identidade profissional docente sofre influência direta de um conjunto de saberes que são rejeitados e/ou reelaborados pelos docentes; saberes que são articulados formando um saber plural, porém único. Nesta perspectiva, o autor classifica quatro saberes: os saberes da formação profissional ou pedagógicos; os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e os saberes experienciais. Destes quatro saberes, os experienciais formam o ponto de referência na aprendizagem da docência, pois constituem núcleo a partir do qual os docentes “[...] tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 1999, p. 234).

Dessa forma, sendo os saberes experienciais constituídos de todos os outros saberes, precisam ser retraduzidos e submetidos às certezas desenvolvidas na prática e na experiência. Para que essa (re)tradução de saberes seja possível, o tempo e as mediações estabelecidas no contexto das práticas de ensino serão fundamentais para a aprendizagem docente. Assim, um determinado espaço de tempo é necessário para que as dúvidas e questionamentos levem a busca por respostas e novos conhecimentos. E nesse movimento por respostas, a mediação pedagógica será fundamental no processo de aprendizagem da docência (TARDIF, 2002).

Ainda nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2005) buscam, para melhor entendimento da natureza dos processos interativos em relação ao objeto de trabalho, uma comparação entre o objeto de trabalho industrial e o objeto

do trabalho docente. Estes autores mostram como a natureza desses objetos leva a práticas diferentes entre os trabalhadores, as diferenças entre o objeto material e o objeto humano são inúmeras e importantes. Assim, enquanto o objeto industrial possui natureza serial, o objeto docente possui natureza ao mesmo tempo individual e social. Diante disso, os professores embora ensinem para a coletividade precisam levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem.

O trabalho humano para esses autores – qualquer que seja ele – lida com um objeto e visa a um resultado. Ressaltam, ainda, que qualquer que seja o processo de trabalho, supõe a presença de uma tecnologia por meio da qual o objeto é abordado, tratado e modificado. Não existe trabalho sem técnica; não existe objeto de trabalho sem relação técnica do trabalhador com o objeto (TARDIF; LESSARD, 2005).

Diante disso, os autores levantam a questão da tecnologia do ensino e, mais amplamente, das tecnologias da interação. Assim, apresentam a tecnologia do ensino simplesmente como o conjunto dos meios utilizados pelos professores para chegar a seus fins nas atividades de trabalho com os alunos. Existe uma especificidade muito particular no trabalho docente, portanto, definem a docência como a “[...] forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8).

Compreendendo que os saberes docentes são constituídos no espaço e no tempo da formação profissional e que são renovados, na prática, numa “[...] cultura docente em ação [...]”, esse docente se transforma com o passar do tempo modificando sua identidade. (TARDIF, 2002, p. 49-56). De acordo com Gatti (1996), a identidade profissional docente é fruto de interações sociais complexas, respaldadas pela memória individual ou social; assim, o docente, por meio de sua história de vida irá descrever sua marca na forma como concebe sua formação e sua atuação profissional.

Portanto, para estruturar e orientar suas ações o professor “[...] assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua atividade”. Os

saberes docentes “[...] se baseiam em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais” e nesta perspectiva “[...] os professores são atores competentes, sujeitos ativos [...]”, portanto, a prática docente se constitui numa amálgama de saberes da teoria, da experiência, da prática (TARDIF, 2002, p. 230-239). Vejamos no depoimento da professora de Sociologia e Filosofia como ela percebe os desafios da profissão:

E também falar um pouquinho da habilidade e dessa questão do professor pesquisador. [...] Que você tem que dar conta do seu conteúdo. Você não vai saber tudo, mas se você fez sua graduação para ensinar filosofia, eu não vou nem questionar se ensina filosofia ou se aprende filosofia. Você tem que saber o que está fazendo ali na sala de aula. Esse é um ponto que eu acho muito importante. [...] não vou nem falar quanto eu ganho, pois senão vocês vão chorar e fazer uma vaquinha, vão pagar para eu estar aqui. [Risos] [...] eu busco comprar livros do meu bolso, que é para eu ficar um pouquinho além [...]. [...] tenho alunos que têm déficit de atenção. Eu tenho que alunos que o irmão foi assassinado pela polícia.

Nesse depoimento podemos verificar que mesmo atuando numa escola situada em uma região socioeconômica desfavorável, onde as famílias convivem com a violência, a exclusão e a desigualdade social, essa professora procura investir em sua profissão, pois sua concepção de docência é construída com as interações realizadas cotidianamente na escola. Isso confirma a teoria de Tardif e Lessard (2002; 2005) e Gatti (1996): a construção da identidade profissional docente é fruto de interações sociais complexas. A falta de material didático adequado, como por exemplo, para o aluno com déficit de atenção, não tiraram o foco da professora que busca construir sua história junto a essas interações complexas com seus alunos. Nessa perspectiva, com recursos financeiros limitados, encontra formas de melhorar suas aulas, torná-las mais envolventes, dinâmicas e participativas. Assim, estabeleceu sua estratégia para lutar contra a perversidade da exclusão e do fracasso escolar.

Podemos continuar a reflexão dos autores nas considerações da professora de Geografia, que também apresenta na sua exposição essas interações complexas quando afirma que o desafio maior dos docentes “[...] vai ser dar resposta a essa cultura tecnológica, de massa, de publicização da vida, de exacerbação da vida privada, do privado gratuito, que chega ao nível do íntimo”. Para a superação

deste desafio é necessário que o professor estabeleça uma interação com seus pares e com seus alunos, onde o desafio “[...] seria a incorporação da arte, do plano da estética, do plano dessas novas mídias no ensino”. Na perspectiva da professora as atividades inter(trans)disciplinares para construção de novos saberes pode dar maior significância ao processo de ensino-aprendizagem, entretanto, demandará investimento pessoal e profissional de cada um dos envolvidos no contexto escolar. A professora reflete sobre a questão afirmando que “[...] eu não sei, eu não vejo a escola fazendo isso como deveria ainda.” A história de vida desta professora enfatiza por meio de sua atuação profissional, sua concepção de docência.

No depoimento do professor de História (Prof. 4) podemos perceber sua concepção de docência nas afirmações: “[...] Temos que estudar, estudar, estudar”. Continuado sua exposição ressalta a sala de aula “[...] como um local privilegiado pra pesquisa”. É notável a marca da identidade docente deste professor em sua busca constantemente pelo conhecimento. Quando ele menciona a frase “estudar, estudar e estudar” como uma das soluções para os desafios contemporâneos da escola, este argumento caracteriza um profissional politizado e conectado com as exigências do mundo moderno.

O professor destaca, ainda, sua participação no PIBID e as interações mantidas cotidianamente com os licenciandos como uma excelente oportunidade de trocar conhecimentos e experiência. Assim, fala do Programa “[...] estou recebendo estagiário e como isso está sendo bom. Está sendo boa essa mistura da minha possível gestão da sala de aula com a vivacidade que esses meninos estão trazendo.” Ressalta que receber esses jovens que fizeram opção pelo magistério como futura profissão “[...] está dando um fôlego novo pra gente dentro da escola”.

A importância do PIBID para estimular e qualificar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica é percebida também no depoimento da professora de Matemática,

[...] Pegando a fala do Mariano aí, eu também faço parte do PIBID e realmente está dando uma energia está renovando porque tem hora que você fala assim: “Meu Deus do céu! O que eu estou fazendo aqui?”. Você tentar chegar ao menino e ele não quer saber de nada. Isso mata a gente como profissional. Você tentar arrumar estratégia. Minha área é

matemática e o negócio fica mais pesado. Com a vinda dos *meninos* deu uma luz, me deu uma energia, me deu uma renovada. Foi isso que você sentiu também né? Porque a gente viu que na educação a gente tem que focar e focar e focar e focar.

Quando a professora menciona meninos ela está se referindo aos licenciandos bolsistas do Programa PIBID que estão sob a sua supervisão. Esse Programa funciona no sistema de bolsas, portanto, tanto os licenciandos quanto a professora supervisora são bolsistas. É interessante destacar a recorrência sobre este Programa como articulador de diálogos entre formandos-formadores e universidade-escola básica.

Analisando os depoimentos percebemos como as histórias de vida dos docentes participantes desta pesquisa marcam de forma muito particularizada a concepção que cada professor irá estabelecer sobre sua formação e atuação profissional.

Nesta vertente, buscando formas de (re)traduzir saberes de sua disciplina, a professora de Sociologia e Filosofia faz o seguinte comentário: “[...] peguei alguns humoristas que têm vídeos, que soltam na internet direto falando sobre as piadas que vão desqualificar esse outro: o negro, o gordo, o homossexual e levei para sala e soltei! Vamos ver o que vai dar aqui. [...]”, entretanto destaca que “[...] Mas aí eu tive um problema com o data show. Eu tenho que chegar à sala às seis e meia da manhã. Eu tenho que preparar uma sala que ninguém tá utilizando”.

É possível perceber em outros depoimentos desta professora, sua dificuldade em selecionar material apropriado para trabalhar as disciplinas de Sociologia e Filosofia, pois suas turmas são grandes (cerca de quarenta alunos), no noturno, e a grande maioria desses discentes, mesmo estando no ensino médio, mal conseguem ler. Entretanto, a professora, procurando formas de qualificar suas aulas diante da falta de material didático apropriado, seleciona vídeos de programas humorísticos para realizar uma transposição didática (GUIMARÃES; VERGNANO-JUNGER, 2008). Mas outros desafios se colocam diante de sua prática, pois as faltas de condições materiais também têm limitado seu planejamento e exigido tempo extra para conseguir concretizar suas metas. Entretanto, Tardif e Lessard (2005) alertam que, por mais completo que seja o planejamento, nunca será materializado como previsto.

Numa perspectiva de valorização da formação docente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com sua nova estrutura, amplia seu atendimento articulado em três vertentes : a formação de qualidade; a integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e a produção de conhecimento. Assim, em 2007 é criado o PIBID, com o objetivo de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica. Esse Programa oferece bolsas a licenciandos vinculados aos projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública.

Neste cenário, compreendemos como Nóvoa (2009, p. 5), que devemos “[...] devolver a formação de professores aos professores”. A articulação por meio do PIBID entre a Universidade e a Escola Básica tem proporcionado um diálogo que não existia, aproximando a teoria da prática e quebrando paradigmas existentes na formação docente. A (re)tradução de saberes acontece por meio de trocas de experiências entre o professor supervisor e o aluno da licenciatura, possibilitando uma experiência fundamental para a aprendizagem docente. No processo de formação docente inicial e continuada as experiências pessoais e profissionais devem ser valorizadas como forma de enfatizar a compreensão das relações entre saberes teóricos e atividades práticas (NÓVOA, 2009).

Ainda segundo Nóvoa (2009), a escola é o lugar da formação de professores, o espaço da análise partilhada das práticas, com acompanhamento sistemático de supervisão e reflexão sobre o trabalho docente, na construção de um conhecimento profissional; da valorização do trabalho em equipe e do exercício coletivo da profissão. É nesta perspectiva que o Programa PIBID foi concebido, tendo como objetivo promover a inserção de licenciandos no contexto das escolas públicas de educação básica, sob orientação de um professor da universidade (coordenador de área) e de um professor supervisor da escola básica, buscando qualificar a formação inicial e continuada de professores.

É relevante destacar aqui a importância do convívio dos licenciandos bolsistas do PIBID com seu professor supervisor da escola básica. No depoimento abaixo, um professor bolsista vinculado a este Programa relata sua preocupação com as estratégias pedagógicas a serem utilizadas, bem como as estratégias de interação como forma de qualificar sua prática docente:

[...] desenvolvimento de oficinas, sabe [...] o desenvolvimento, por exemplo, de rodas de conversa [...] roda de conversa sobre [...] a cultura no renascimento e a cultura medieval. [...] A palavra transforma, eu me constituo na palavra deles, eles se constituem na minha palavra. Eu tô tentando investir neste, neste projeto, nesta proposta, nesta perspectiva. [...] Estratégias de relação que agente tem que usar, sabe? [pausa] Mas que tem que deixar eles dizerem tem, néh! [pausa] E dizer muito! E aí os dizeres dizem também que a aula está chata, eles dizem que a aula [pausa] sabe, pode ser de maneira diferente (Professor de História – Prof. 4).

A preocupação desse professor com as estratégias de interações e com a qualificação de suas aulas estabelece um vínculo de confiança entre professor-aluno, garantindo um espaço democrático para falar e ouvir nas “rodas de conversa”. Nessa perspectiva de uma formação inicial de professores para a educação básica, Gatti (2012, p. 14) entende que

A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. Há carência visível de políticas de ação que se voltem para essa qualificação.

Na fala do professor de História (Prof. 5) ressaltamos a questão da transposição didática, apresentada da seguinte forma: “[...] o professor deve ser esse elemento que faz a transposição didática [...]”, portanto, a escola é “[...] o lugar da transmissão cultural, só que essa transmissão é dialética, você nunca reproduz o mesmo, você tenta reproduzir o novo”. Segundo Santos (2010), a transposição didática é um “[...] conceito que se tornou referência nas análises sobre saber escolar[...]”. Foi Clevallard quem contribuiu para o entendimento da passagem do saber científico para o saber ensinado, constatando que esse saber (ensinado) possuía estatuto e lógica próprios. Assim, a transposição didática passa ser referência de diversos autores, “[...] que buscaram problematizá-lo e aprofundá-lo, trazendo à cena novos elementos de análise” (SANTOS, 2010, p. 103).

Entretanto, Nóvoa (2009, p. 35) afirma que desde a década de 1990 “[...] vulgarizou-se o conceito de transposição didática, trabalhado por Yves Chevallard em 1985, para explicar a acção docente”. Afirma, ainda, que depois

de Yves Chevallard foi Philippe Perrenoud em 1998 “[...] que avançou o conceito de transposição pragmática para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis”. Conclui o pensamento dizendo preferir falar em transformação deliberativa, “[...] na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (NÓVOA, 2009, p. 35). Desta forma, a história de vida de cada docente irá se constituir segundo seus valores e crenças por meio de uma transmissão cultural e dialética.

Entretanto, para criar as condições adequadas ao processo de ensino-aprendizagem é necessária uma boa gestão da sala de aula, pois é nela que a maior parte deste processo acontece. É importante que o docente tenha clareza de que a gestão da sala de aula visa à criação das condições necessárias à aprendizagem. Nesta perspectiva, temos nos depoimentos dos professores de Matemática e Sociologia/Filosofia as seguintes considerações:

[...] Eu não consigo trabalhar com uma sala desorganizada. Eu não dou conta. Então o que eu fiz: eu aproximei dos meninos [...] porque eu faço das minhas aulas o melhor possível (Professora de Matemática).

[...] Eu conquisto meus alunos de várias formas não só pela fala verbal. Igual à questão do respeito. Eu conquisto o respeito do meu aluno de outras formas. Mostrando pra ele que ele é um ser humano (Professora de Sociologia e Filosofia).

Diante do exposto, podemos compreender como a gestão da sala de aula pode refletir a concepção de docência do professor, pois é nela que as interações são (re)construídas continuamente.

Percebemos, durante o desenvolvimento do Grupo Focal, grande dificuldade dos professores participantes em mencionar estratégias utilizadas para realizar a gestão da sala de aula. Entretanto, revendo todos os depoimentos ficou marcante a exposição das rodas de conversas, que parecem ter estimulado tanto os docentes quanto os discentes; o uso de vídeos e reportagens como recorte da realidade para provocações iniciais e estímulo para as falas do aluno; e o trabalho com jogos e brincadeiras para estudar gênero textual, dando origem a um livro construído pelos discentes. Entretanto, existe uma forte tendência de

“ouvir” os alunos, de manter laços fortes de interações como forma de buscar legitimidade e respeito para sua permanência em sala.

Diante deste cenário desafiante, a maioria dos docentes não explicitou como eles enfrentam o desafio de trabalhar os conteúdos curriculares. As experiências expostas durante a realização da atividade foram limitadas, mas a maioria desenvolve recursos didáticos diversos, buscando manter uma boa interação com os discentes. Percebemos nos depoimentos da professora de Matemática uma performance de gestão mais tradicional e muito preocupada em legitimar suas ações com as falas dos demais participantes, mas sem apresentar suas estratégias de gestão com clareza.

A formação de professores deve ser “[...] construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (NÓVOA, 2009, p. 44). Portanto, como afirma Tardif (2002), o saber docente só pode ser construído em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula, pois todo saber é produzido e modelado no e pelo trabalho.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de uma formação docente “[...] construída dentro da profissão” foi enfatizada nas falas de dois professores supervisores do PIBID – Programa que tem contribuído para antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Entretanto, segundo Nóvoa (2009), ainda não houve “[...] uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento”. Acredita o autor que a formação de professores continua orientada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente, havendo necessidade de impor uma inversão nesta “[...] longa tradição e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (NÓVOA, 2009, p. 33).

A atividade do Grupo Focal proporcionou a todos os participantes – alguns até chegaram a verbalizar esse pensamento – uma reflexão sobre os saberes docentes contextualizados no cotidiano escolar e mudanças no pensar e no

fazer docente. A análise dos dados sobre os saberes e prática docentes na sala de aula indicam que a experiência docente estabelece interações com seus discentes e seus pares, e os significados aí construídos, relacionando-os às suas histórias de vida e de formação profissional.

Entendendo que a escola socializa e instrui as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, estas parecem ter sido a ponte para a introjeção de novos valores necessários a uma nova ordem social, que busca pela emancipação ética dos indivíduos a inclusão social, a equidade e o respeito às diferenças culturais, raciais e étnicas.

O cotidiano da escola apresentado nestes depoimentos reflete como os saberes são (re)construídos e como os docentes adquirem e produzem estes saberes no cotidiano de sua prática, mesmo diante dos diferentes dilemas e conflitos da profissão. Dessa forma, necessitam continuamente refletir sua prática docente, buscando qualificar suas ações pedagógicas no espaço da escola. Este desafio é permanente e necessita ser superado nas interações dentro e fora do espaço escolar entre professor-aluno, como forma de estabelecer um território para as mudanças no pensar e no fazer docente.

NOTAS

1. Para diferenciar os professores da área de História optamos pela identificação (Prof. 4 e Prof. 5) ao longo do texto.
2. Bolsistas do Programa PIBID: discentes da licenciatura; professores formadores (coordenadores: institucional, de área, de gestão de processos educacionais); e professores da educação básica (professores supervisores).
3. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cria em 2007 a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).
4. Desenvolvido inicialmente pelo pesquisador francês Yves Chevallard, em seus estudos sobre a didática da matemática. No Brasil, tornou-se mais difundida a obra deste autor, *La Transposition Didactique*, em sua versão em espanhol, denominada *La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado*, de 1991.

REFERÊNCIAS

GATTI, B. A. Políticas e Práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 6., 2012, Campinas. **Anais...** UNICAMP, Campinas, 2012.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

_____. (Coord.); BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação Qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-16, 2003.

GUIMARÃES, M. de C.; VERGNANO-JUNGER, C. Transposição didática: a passagem de textos do ambiente virtual aos livros didáticos de espanhol. In: SANT'ANNA, V.L. de A.; VERGNANOJUNGER, C.; FERREIRA, A. M. C. (Orgs.), **Hispanismo 2006: língua espanhola**. Rio de Janeiro, ABH/ Rede Sirius, 2008. p. 533-539.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

SANTOS, L. dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, v. 2, n. 1, 2001.

Submetido em: 13/11/2014

Aprovado em: 13/02/2015