

**SABERES DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES:
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL¹**

Ail Conceição Meireles Ortiz², Patrícia Braga³

RESUMO

Este estudo buscou compreender as contribuições dos saberes docentes construídos ao longo da formação inicial de professores no desenvolvimento da prática pedagógica, bem como, identificar os saberes docentes presentes na formação inicial de professores; compreender como as mudanças sociais das últimas décadas influenciaram a formação inicial de professores no Brasil e sua relação com os saberes docentes na sobre a prática pedagógica em contexto contemporâneo, verificar como os saberes docentes podem contribuir para o desenvolvimento do profissional de educação e concluir sobre a relação entre o desempenho docente e a qualidade da formação acadêmica. A presente pesquisa tem como tema central os saberes docentes e a prática pedagógica. O percurso metodológico segue uma abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa, se caracteriza como descritiva e bibliográfica, sendo possibilitado a elaboração do estado da arte. A pesquisa envolveu a produção de discussões teórico-práticas em torno da docência, saberes e prática docente, e após, passou-se a explorar os artigos científicos na plataforma Scielo publicadas nos últimos cinco anos, para em momento final, perceber tendências, metodologias, eixos teóricos norteadores das mesmas. O trabalho buscou promover questionamentos e respostas para docentes, que estão se construindo, ao longo da formação inicial, como professores, e assim, juntamente aos conhecimentos de uma sociedade, produzir, em conjunto uma educação com maior qualificação e de acesso a todos, proporcionando experiências no âmbito, para si e para o outro, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica qualificada.

Palavras-chave: Docência; Pedagogia; Desenvolvimento Profissional; Formação Docente.

ABSTRACT (Tamanho 12 - Negrito e Itálico)

Keywords:

¹ Trabalho Final de Graduação do Curso de Pedagogia EAD/UFN

² Docente Orientadora do Curso de Pedagogia EAD/UFN

³ Acadêmica Orientanda do Curso de Pedagogia EAD/UFN

INTRODUÇÃO

O presente trabalho final de graduação foi desenvolvido no Curso de Pedagogia da Universidade Franciscana, no primeiro semestre letivo do ano de 2023. Este estudo se deu a partir de vivências em sala de aula e reflexões durante o Curso de Pedagogia EAD, a cerca de mudanças que se tem percebido na educação no contexto da contemporaneidade e teve como tema central os saberes docentes e a prática pedagógica. As pesquisas realizadas para o presente trabalho apontam para que estudos na área da formação de professores representam uma área muito ampla e já bastante pesquisada, entretanto, ao buscar pelas publicações de artigos e pelos trabalhos de mestrado e doutorado sobre o assunto saberes docentes e a prática pedagógica, foi possível perceber que há um número, relativamente elevado de trabalhos, levando a inferir que, quanto mais atribuímos atenção a este assunto, mais práticas, conceitos e base sobre os conhecimentos promovem reflexões em torno de mudanças ao cotidiano docente. Repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado como uma das demandas importantes dos anos 90. (Cunha, 1989; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1994; Pimenta, 1994; André, 1994; Garcia, 1994; Benedito et al. 1995). Suportando essa perspectiva está o entendimento de que as teorias da reprodução, que nos anos 70 e 80, tanto colaboraram para explicar o fracasso escolar, demonstrando sua produção, enquanto reprodução das desigualdades sociais, não são suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógica e docente, que ocorrem nas organizações escolares. Mediações, essas, representadas nas ações dos docentes, dos alunos, dos pais, decorrentes do funcionamento das organizações escolares, das políticas curriculares, dos sistemas de ensino e das inovações educativas. Pesquisas recentes têm se voltado à análise da prática docente, indagando-se porque, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, se praticam teorias outras que não, necessariamente, aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação (Becker, p. 5 1995). Em decorrência, têm colocado em foco a formação dos professores - a inicial e a contínua. Sendo assim, contamos com novos caminhos para a formação docente. Um deles, refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (Houssaye, 1995; Pimenta, 1996^a, p.74). E com isso, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.

Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos, historicamente situados, espera-se que as matrizes curriculares de Cursos de Licenciatura possam promover o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus próprios saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano e assim, concluindo que para todo processo de estudo, sob base das práticas pedagógicas e saberes docentes que a identidade não é um dado imutável. É aí que ganha importância, na formação de professores, os processos de reflexão sobre a própria prática (Schon, 1990, p. 8) e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (Martins, 1989; Demo, 1990; Laneve, 1993; André, 1994, p. 8).

O estudo teve a intenção de compreender as contribuições dos saberes docentes construídos ao longo da formação inicial de professores no desenvolvimento da prática pedagógica, bem como identificar os saberes docentes presentes na formação inicial de professores; compreender como as mudanças sociais das últimas décadas influenciaram a

formação inicial de professores no Brasil e sua relação com os saberes docentes na sobre a prática pedagógica em contexto contemporâneo, verificar como os saberes docentes podem contribuir para o desenvolvimento do profissional de educação e concluir sobre a relação entre o desempenho docente e a qualidade da formação acadêmica. O processo de investigação qualificou-se por uma pesquisa qualitativa, tendo como destaque a produção de uma revisão bibliográfica, abrangendo a elaboração do estado da arte, em que as categorias de análise focam sobre as práticas e saberes docentes. Identificar os saberes docentes presentes na formação inicial de professores;

Na atuação cotidiana dos docentes é possível perceber a articulação de diferentes saberes construídos ao longo da formação inicial e também saberes elaborados na própria experiência docente em sala de aula e outros espaços educativos. Para Tardif (2002, p. 11), é possível identificarmos quatro tipos distintos de saberes: os saberes curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais. Na visão do autor, os saberes docentes são plurais, pois são mobilizados por práticas de diferentes campos, constituindo-se de forma Inter e pluridisciplinar. De acordo com o autor:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Contudo, nossa ênfase se dará no entendimento de como os saberes curriculares são (ou deixam de ser) apropriados e/ou ressignificados com os saberes e condutas da experiência docente encontrados em sua atuação profissional cotidiana, expressos através da prática educativa, interferindo nesta prática. Os saberes disciplinares são aqueles que correspondem “aos diversos campos do, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (Tardif, 2010, p. 38).

Assim, podemos entender os saberes disciplinares, como aqueles encontrados nos cursos e departamentos universitários, por exemplo, matemática, geografia, anatomia, história, etc. Esses saberes referem-se aos diversos campos do conhecimento científico. De acordo com Franco (2008, p. 71), os saberes disciplinares só podem ser produzidos pela ação docente, empreendida pela prática social de onde emergem os conteúdos, as várias formas de gestão dos mesmos, igualmente os procedimentos de aprendizagem, os valores e os projetos pedagógicos. Ainda com relação à caracterização dos saberes docentes proposta por Tardif (2010, p. 38), encontramos os saberes de caráter pedagógicos como aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. Assim, os saberes pedagógicos são oriundos da reflexão proveniente da pedagogia, entendida por Tardif (2010, p.117).

Conforme citações de Tardif compreendemos que o saber experimental, representa, portanto, as experiências e vivências singulares de cada professor. Complementando essa organização, Pimenta (1999, p. 14) divide os saberes experienciais em dois níveis, sendo que o primeiro representa as impressões adquiridas pelos discentes acerca do ofício docente, enquanto o segundo corresponde aos saberes produzidos pelos professores no seu cotidiano, em um

processo constante de reflexão da prática. Dessa forma, de acordo com os referidos autores, a mobilização dos saberes experienciais possibilita aos docentes a reflexão constante acerca da sua própria prática. Segundo Tardif (2010, p. 104), os saberes docentes envolvem questões de ordem pessoal; tem abrangência social; surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade; apresentam-se com características culturais e heterogêneas; e são amplamente personalizados e situados na pessoa do professor. Diante destas considerações teóricas preliminares, este trabalho busca contribuir com estudos e conhecimentos afins, em torno ampliar e incorporar sobre o percurso de formação acadêmica, reflexões teórico-práticas sobre os saberes docentes, como potencializador à prontidão do profissional docente para o enfrentamento dos desafios apresentados pelo contexto sócio educacional contemporâneo, bem como colaborar com o processo de auto formação docente de profissionais da educação em serviço.

DESENVOLVIMENTO

Saberes docentes como componente interferente sobre a construção da prática docente:

Conforme as pesquisas realizadas sobre formação e profissão docentes apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se assim que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais etc. Therrien (1995, p. 31) salienta o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor.

A fim de repensar a formação inicial e contínua a partir da análise das práticas, (Pimenta 1999, p. 34) desenvolve uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Neste sentido, são identificados três tipos de saberes da docência:

- A experiência, aquela seria agregada desde os inícios dos sonhos ao se repensar em entrar para universidade e juntamente a teoria e a prática fazem da experiência um aprendizado contínuo, começando lá pelo o professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas;
- Do conhecimento, São aqueles saberes, adquiridos pelo educador, relacionados ao conteúdo que será ensinado em sala de aula, ou seja, são os conhecimentos do conteúdo disciplinar, que será repassado aos alunos e assim num contexto contemporâneo abrange uma função de transmissão entre conhecimentos e as suas especialidades.
- Saberes pedagógicos são construídos na sala de aula. Ao lidar com os alunos no processo de aprendizagem, na organização curricular, na avaliação, o educador consegue construir saberes pedagógicos. Assim envolvendo toda sua experiência teórica e prática juntamente.

Com tudo foi pensando sempre nos saberes docentes, como um conjunto de atuação onde possibilitam conhecimentos, ampla visão sobre a prática profissional, e assim, então repensando na formação inicial e contínua sobre a base da citação de (Pimenta 1999, p. 34), os saberes docentes são como uma fonte inicial e de processo sobre o conhecimento e aprendizagem durante o seu caminho frente a educação, ou área de conhecimento.

Epistemologia dos saberes docentes:

Inicialmente, ancoraremos a análise dos saberes docentes em dois artigos publicados pelo pesquisador canadense Maurice Tardif (1991,1999, p. 2), em que foram discutidos os fundamentos epistemológicos da prática profissional docente. O eixo das discussões do autor centrou-se, primeiramente, na premissa de que a competência docente integra uma pluralidade de saberes; posteriormente, na primazia ocupada pelos saberes de experiência, em relação aos saberes oriundos da formação acadêmica. No primeiro estudo, o autor identifica na práxis docente quatro modalidades de saberes: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes de experiência. Ainda em Tardif (1991,1999, p. 2), os saberes profissionais, referem-se ao conjunto de saberes contemplados pelas instituições de formação de professores. São saberes oriundos das ciências da educação em termos de teorias e concepções que possam orientar a prática educativa, portanto, produzidos para serem incorporados à formação profissional do professor. Seriam os saberes pedagógicos que o professor mobilizaria para atender a função da instituição escolar. Os saberes das disciplinas correspondem aos saberes situados nos diversos campos de conhecimento (matemática, literatura, história etc.), emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Dizem respeito à definição e seleção, realizadas pela universidade, dos saberes sociais, ou seja, a escolha da matéria-prima a ser trabalhada nos diferentes cursos oferecidos. Os saberes curriculares tratam dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos contemplados pela universidade para a operacionalização dos saberes disciplinares.

(Chevallard 1985, p. 2) estudou como “transposição didática”, ou seja, a passagem dos saberes científicos para saberes escolares. Para o autor dessa teoria, na cadeia da transposição didática, o saber não traz consigo a finalidade de ser ensinado, mas somente a necessidade de ser utilizado. É o projeto pedagógico que faz nascer uma dialética entre a “designação entre conteúdos de saberes e conteúdo de saberes a ensinar” Chevallard (1985, p. 39). Quando os conteúdos a serem ensinados são escolhidos pelo professor, este saber sofre um conjunto de transformações (ou deformações!) adaptativas para torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino, assim como o dever de realizar planejamentos escolares junto à organização escolar, como forma de nortearmos meio a campo profissional, ou de experiência. Por último, o autor acrescenta os saberes de experiência, fundada no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio. Tendo como ponto de partida os desafios que encontra na sua prática pedagógica, tais saberes, ao serem validados por ela, incorporam-se à prática profissional sob a forma de “habitus”, termo proposto por Bourdieu para designar o conjunto de habilidades, hábitos e saber-fazer e saber-ser que vão configurando o “metiér” docente.

A competência profissional, segundo Tardif (1991, p. 221), deve expressar todos esses domínios de saberes. Para ele: “O (a) professor (a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências

da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos. Tardif (1991 p. 221).” Com tudo, após as afirmações em torno dos saberes pedagógicos, concluímos que, para o profissional docente, estar apto, à atuação no trabalho educativo, necessita estar revisitando permanentemente, as bases de nossa formação acadêmica, ou seja, buscarmos na formação inicial o ideário basilar ao planejamento e direção da prática pedagógica.

Com tudo autor afirma que “a proposta ecológica integrativa deseja ampliar e ultrapassar as duas portas de entrada tradicionais da análise do ensino, que são a didática e a pedagogia ou a psicopedagogia; as quais foram durante muito tempo as duas tetas da formação de professores na universidade Tardif (2000, p.19).” Observando nessa afirmação frente ao autor lança uma reflexão crítica em torno à didática, caracterizada por um saber-fazer restrito às dimensões técnicas e procedimentais do ensino.

A prática profissional docente, passa a ser construída, desde o início do processo de formação inicial, em articulação intrínseca com atividades curriculares de inserção sobre a realidade escolar ao longo da graduação universitária, e de forma mais contundente, sobre a as experiências de estágio supervisionado. As contribuições formativas, portanto, passam a colaborar para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer.

O estágio supervisionado é, frequentemente, parte integrante dos currículos de cursos de nível superior, tendo como um de seus objetivos estabelecer o contato de muitos estudantes com o mercado de trabalho. O estágio faz parte da formação do aluno e do projeto pedagógico de determinados cursos, inclusive nos específicos de formação de professores. Buriolla (1995, p. 2) argumenta que o estágio é essencial à formação do aluno, enquanto parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem permitindo uma reflexão sobre a ação profissional; uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional e para possibilitar a elaboração de novos conhecimentos. A inserção sobre a prática docente, pelo do estágio curricular supervisionado proporciona uma visão real e ampla do contexto do mundo do trabalho escolar. Fiorentini e Castro (2003, p. 5) ressaltam que a prática de ensino e o estágio supervisionado podem ser caracterizados como um momento especial do processo de formação do professor em que ocorre, de maneira mais efetiva, a transição ou a passagem de aluno a professor. Essa inversão de papéis não é tranquila, pois envolve a construção e a desconstrução de expectativas; anseios; tensões e conflitos entre o que se sabe ou idealiza e aquilo que efetivamente pode ser realizado na prática. “A aprendizagem docente refere-se à aprendizagem das competências, habilidades, conhecimentos necessários para a formação do futuro professor. Esses saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (TARDIF; RAYMOND,2000, p. 14).”

Sendo assim, durante todo percurso formativo, necessário para a prontidão à atuação profissional, é preciso transitar por toda a experiência e etapas e, então, envolvendo, de forma fundamental, o componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como:

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2001, p .10).

O Estágio Curricular Supervisionado é uma das etapas mais desafiadoras e importantes na formação do licenciado em Pedagogia, pois por meio dele se adquire a experiência necessária para atuar em sala de aula na educação básica. O espaço onde ocorre o estágio possibilita aos discentes uma grande produção de conhecimento, mediante articulação dos conteúdos abordados no Curso de Pedagogia e as experiências vivenciadas nas instituições de ensino. O Estágio Supervisionado deve ser voltado, especificamente, para o estudo e reflexões sobre práticas pedagógicas e das questões que emergem do cotidiano da sala de aula, partindo da relação dialógica entre teoria e prática. Dessa forma, o estágio supervisionado deve constituir-se como atividade de pesquisa que busca desvelar com cientificidade tais questões, contribuindo para uma formação docente de qualidade, como também para o fortalecimento das licenciaturas nas universidades.

Para Pimenta (1997 p. 69): Teoria e prática são indissociáveis. A prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada. A consequência disso é que ninguém se tornará profissional apenas por que “sabe sobre” os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. Não é só com o curso que o indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma (ANDRADE, 2010, p 16).

O Estágio Curricular constitui um componente fundamental no processo de formação de professores oportunizando ao discentes o exercício da atividade profissional na realidade em que atuará.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes, experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2002, p. 32)

Com tudo, após a inserção sobre estas experiências, em vivências sobre a realidade escolar e, de forma especial, sobre o campo de estágio, o futuro educador possa estar manifestando competências docentes ao enfrentamento de desafios inerentes à profissão.

Ato social e à docência na educação infantil:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2018 p.36). Ou seja, o processo no qual possibilita grandes desafios frente ao novo, pois é um momento no qual a criança estará se separando do seu

vínculo com a mãe e entrara para um ambiente onde tem a ideia de proporcionar a essa criança um local agradável, habitável e de complexidades possibilitando conhecimentos, um desenvolvimento junto a sua habilidade de imaginação brincadeiras e ludicidade.

Trabalhar com crianças pequenas em creches e pré-escolas é uma atividade, historicamente desempenhada por mulheres, mas nem sempre reconhecida como uma profissão que requer formação específica, condições de trabalho e remuneração digna. Aliás, a exigência de formação para o magistério é muito recente na história da educação infantil brasileira. Tal exigência foi introduzida legalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei N. 9.394 de 1996, cujas determinações a respeito da educação infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica, um direito das crianças e dever do Estado, representam avanços no plano formal, ao mesmo tempo em que configuram novos desafios para o campo de atuação e de formação dos educadores infantis.

Os conceitos de alteridade, ato social, dialogismo, enunciado, escuta, exotopia, responsividade, linguagem verbal e extra verbal contribuem para entendermos a complexidade da existência humana como produtora e produto da história e da cultura.

Com tudo para que se possa discutir a prática pedagógica e a constituição da docência no cotidiano de um grupo de Educação Infantil, bem como conhecer melhor as especificidades de ser professora de crianças bem pequenas, faz-se necessário, antes, compreender as peculiaridades inerentes a cada grupo. Isso não significa homogeneizar as crianças por idade, mas ter atenção a algumas particularidades que apresentam em suas interatividades com o outro e com os objetos, ou seja, atenção às necessidades que revelam com mais recorrência em determinados momentos de suas vidas.

O processo pedagógico da Educação Infantil é permeado por —uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes! Bondioli (2004, p. 24).

Na perspectiva dialógica de Bakhtin, entendemos que olhar atentamente aos momentos de brincadeira das crianças pode ser o caminho para melhor conhecê-las e, assim, compreender o processo de constituição da linguagem. Assinalamos ainda que o olhar atento ao que e a como as crianças realizam diferentes situações, enquanto estão no espaço da creche, pode também ser caminho para que as professoras pensem e reflitam a prática pedagógica.

Este processo de observação e reflexão das professoras passa pela atenção aos tons de voz e ao modo de se dirigir e locomover o corpo e o olhar ao encontro da criança. A atenção a estes aspectos torna-se condição para se compreender e assumir, pela prática pedagógica, a docência como ato social, ou seja, como escolha ética, reconhecendo a necessidade do princípio da alteridade na relação com o outro. Com tudo podemos pensar na docência com as crianças como uma dimensão da prática pedagógica onde partimos do conceito sobre o ato social, trabalhando - se com crianças do zero a três anos. Sendo assim o ato social implica assumir respostas responsáveis (responsabilidade e responsividade) sobre o que se efetiva, tendo sempre o outro como interlocutor ativo e participativo, complementando os sentidos do que digo ou faço, convocando-me a assumir responsabilidade pelo meu próprio agir:

Somente do interior da minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição

de falta de sentido. Compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. (BAKHTIN, 2010a, p. 66).

Esse processo pode ser compreendido, no contexto das práticas pedagógicas, na Educação Infantil, como ato, em que somos responsáveis por aquilo que propomos e pelo modo como o efetivamos. Diante disso, assumir a docência na Educação Infantil e pensar as práticas na perspectiva do ato pedagógico têm um diferencial, uma vez que mobilizam o sujeito a pensar que as propostas ora traçadas precisam responder ao outro de modo responsável. Esse exercício de pensar no outro-criança, como condição para a constituição da docência, pode contribuir para que se sustentem, cotidianamente, relações recíprocas entre adultos e crianças nos espaços de educação formal. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como;

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Conforme citação anterior toda criança tem o direito de aprender, se desenvolver socialmente, direto a interações entre suas culturas e cabendo a nós professores utilizar da sabedoria envolvendo e trabalhando com métodos para uma educação de qualidade, um desenvolvimento com grandes possibilidades onde o aluno/ criança possa se sentir em um ambiente agradável de conforto e adaptável a suas necessidades.

A docência nos anos iniciais do ensino fundamental:

O preparo para a tarefa alfabetizadora e para o trabalho com a língua materna é parte fundamental da docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Do ponto de vista da posição no currículo, a professora dos Anos Iniciais é uma professora polivalente, que introduz os alunos no domínio da língua materna oral e escrita, na educação matemática e na alfabetização científica, além de lidar com o desenvolvimento de noções importantes implicadas no estudo do meio, da história e geografia, etc. Compreensão da dimensão educativa de humanização da escola, um professor humano, como indicam Libâneo e Pimenta (2006, p. 44):

(...) um profissional do humano: que ajuda o desenvolvimento pessoal, intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador/informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógico/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimentos sobre sua área) e social.

Esses conteúdos fundamentam a formação para a docência, ultrapassam o conhecimento dos conteúdos que serão objeto de ensino nas séries iniciais. (Gauthier 1998, p. 141) expressa

como saberes das Ciências da Educação, relacionados a um saber profissional específico que não está diretamente ligado à ação pedagógica da sala de aula, são saberes que o professor adquire durante a sua formação e em seu trabalho e que contribuem para compreender a educação, as suas atividades como professor. O professor dos anos iniciais que atua nas escolas públicas é denominado por polivalente, visto que leciona, geralmente, sete diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte. Como dominar tantas áreas?

[...] o professor tenha, ele próprio, domínio sobre esses conteúdos que irá transmitir aos alunos, sem o que tal transmissão seria prejudicada. É a questão da competência profissional do professor. Tal competência, porém, não é algo que se adquire do dia para a noite, e nem mesmo ao término de um curso universitário [...] daí a necessidade de que o professor seja formado por instituições de ensino sérias e de qualidade; por outro lado, é também, e principalmente, na prática, isto é, no emaranhado concreto da ação pedagógica cotidiana que a competência profissional do educador vai sendo efetivamente construída e aprimorada. Trata-se, no fundo, de uma competência na qual teoria e prática devem estar intrinsecamente articuladas (SILVEIRA, 1995, p. 28).

Concluindo, que lecionar nos anos iniciais é uma tarefa complexa e desafiante, pois se caracteriza com o papel principal do professor dos anos iniciais, mencionado nos dados empíricos, é a formação integral da criança, com a ênfase para ensinar a ler, a escrever e a contar, que envolve as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Esses objetivos reforçam a ideia de que é papel do professor, não apenas a transmissão do conhecimento, mas a formação integral, o desenvolvimento pleno do aluno, com ênfase na formação da cidadania, continuidade dos estudos e qualificação para o trabalho.

Contudo, diante os aspectos de se trabalhar com a educação infantil nos anos iniciais, todo professor que se põe a diante de processo precisar também aprender que por muitas vezes o professor terá que ser um pouquinho de mãe ser pai, ser família, ser um pouco de artista. Você tem que cantar, dançar, você chora. Você utiliza assim de toda a sua potencialidade para atingir o seu propósito. Essa realidade acaba gerando um questionamento sobre qual seria, concretamente, o seu papel como professor dos anos iniciais. Tardif e Lessard (2005, p. 157) auxiliam nessa reflexão, quando questionam

[...] ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário? O professor precisa, então, fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender.

Os professores (as) perante a jornada profissional docente, em etapas da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, se colocam sobre potentes humanos, que agregam tarefas de promover situações de aprendizagem, que estejam preparando pequenos humanos à vida social, em dimensões cognitiva, psicomotora, social, ética.

Constituição da docência na educação de jovens e adultos:

Em 2000, tivemos a regulamentação das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs/EJA), pela Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, e pelo Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação. O documento das DCNs/EJA indicou o seu reconhecimento como uma modalidade da educação básica, com especificidades próprias a serem observadas:

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente (BRASIL, 2000, p.2).

Desse modo, na lei já se percebe que as características gerais da formação e da docência precisam “[...] ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária.” (BRASIL, 2001, p. 10-11). O documento apenas utiliza o termo Educação de Jovens e Adultos indicando a constituição de um núcleo de estudos básicos, no qual serão utilizados conhecimentos multidimensionais sobre o ser humano em situações de aprendizagem e a aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processos educativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial. Em relação a esse núcleo constatamos a presença do paradigma assumido – o das competências - nos documentos nacionais que orientam a formação para a educação básica, gerando a necessidade de constituir-se na formação a “experienciação” de situações para o desenvolvimento profissional do professor. Já o texto das DCNs de EJA indica que:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p.56). (Grifos acrescentados).

Para (Laffin 2006, p. 215), o requisito mínimo da profissionalidade docente é uma exigência de formação inicial, mas também de formação em exercício, especialmente no caso da EJA, até mesmo pelo lugar que os documentos normativos, tais como os das Diretrizes Curriculares de Pedagogia (2005) e da Formação de Professores da Educação Básica (2001) não constituem a EJA como necessidade específica dessa formação, a qual acaba sendo delegada à formação em exercício. Desse modo, tal formação ainda se configura particularmente pelas e nas experiências no trabalho, confrontadas com os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social.

As pesquisas desenvolvidas na última década apresentam diferentes modos de construir as temáticas em torno da constituição do ser professor, em especial da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, Ribeiro (1999, p.2) afirma que no momento convivemos com uma problemática mais ampla, que consiste na constituição de um campo pedagógico de educação de

jovens e adultos, o que “[...] implicaria a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos ou outros elementos comuns”.

Para Ribeiro, a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos, concebida como educação básica, e a sua constituição de um campo de pesquisa de prática e reflexão pedagógica

[...] estabeleceriam, nesse sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo da formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua (RIBEIRO, 1999, p.4).

Essa positividade e esse olhar de ajuda para com os alunos se inserem num processo de tentar romper com a visão de não-valorização que os sujeitos jovens adultos fazem de si ao se inserirem em ações de escolarização. São alunos jovens, adultos e idosos, homens e mulheres, na sua maioria oriundos dos segmentos populares, que trazem uma história de vivências de desigualdades sociais perante o mundo e a escola. Alunos que precisam ser compreendidos como sujeitos socioculturais constituídos por percursos próprios de inserção no mundo. E então A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não se dá somente pelas disponibilizações de ambientes onde os alunos possam procurar uma escolarização, mas também sendo dessas pessoas a que procuram por suas capacitações e um melhor conhecimento o direito que no qual interagem socialmente perante a comunidade escolar e social.

O trabalho docente na educação infantil anos iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos são demandas do pedagogo, e, esta atividade profissional conta com recomendações curriculares e legislações afins, para o ordenamento acerca dos currículos e seu funcionamento, organizam experiências de conhecimento e selecionam componentes curriculares e saberes, instituindo significados acerca dos sujeitos pedagógicos, do ensino e da aprendizagem. Há, portanto, emergente relação entre os saberes construídos em tempo de formação inicial, por meio do desenvolvimento e inserção sobre as diferentes áreas, que abrangem as matrizes curriculares de cursos de graduação para formação de professores, uma vez que, se afirmam articulações acerca do ser e do fazer docentes e o que é proposto em termos de currículo, possibilitando uma aproximação dos saberes que são privilegiados na formação profissional e dos imaginários e regimes éticos que circunscrevem o modo de como pensamos a educação, os agentes educativos e a formação de professores.

Saberes docentes para a inclusão escolar:

O que pode ser controlado não é nunca totalmente real, o que é real não pode nunca ser rigorosamente controlado (Prigogine p. 158, 1996)

Conforme a citação de Prigogine acreditamos na educação como um todo, onde todos (as) tem direito, onde todos (as) possam aprender de forma conjunta e justa sem meios de controles ou monitoramentos, pois como seres humanos livres de pensamentos e atitudes, sendo assim, sendo responsáveis por cada ato a ser realizados. “Oliveira (201, p. 225-243) destaca que a concepção de educação para todos surge como resposta aos sistemas organizados em padrões universais, os quais terminam por excluir os que não respondem a certos critérios de normalidade”. Contudo, cabe aos professores uma qualificação, com capacidade de poder atuar

frente aos critérios de normalidades aceitando todo e qualquer aluno independente de suas especialidades, fornecendo sim, acesso à educação de qualidade para todos. Segundo Tardif (2014, p. 117), a pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Em outras palavras a pedagogia devemos obter conhecimento para então enfrentar desafios cotidianos da área e se habituar as novas “tecnologias” utilizada pelos professores em relação ao seu objetivo de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). Com isso estimula a necessidade de repensar a formação docente, a qual deve levar em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Em relação à Educação Especial, no ano de 1994 é realizada a Conferência Mundial de Educação Especial onde o Brasil, juntamente com outros países, assumiu o compromisso de prover a educação de todos os alunos independente das suas condições, eliminando barreiras para que os alunos com deficiência, pudessem ingressar no ensino regular. Promovida pela UNESCO, na Espanha, a conferência resultou na elaboração do documento denominado Declaração de Salamanca que passou a nortear, a partir de então, as políticas públicas de inclusão da educação brasileira (UNESCO, 1994).” Sobre este cenário poderemos observar destaques no texto, que evidenciam o efeito da convenção e exigência de qualificação adequada e de professores especializados para atuarem com pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino:

Art. 24, item 4 -A fim de contribuir para o exercício desse direito [direito à educação], os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (ONU, 2007)

As pesquisas realizadas sobre a educação inclusiva, de certa maneira, muito diretas e incisivas, direcionam esforços no sentido de possibilitar o acesso ao direito à educação para todos, com isso, o estado deve possibilitar a qualificação de professores para receber esses alunos no ensino regular.

Metodologia:

O percurso metodológico segue uma abordagem qualitativa, uma vez que o estudo se caracteriza por uma revisão bibliográfica, qual permite conhecer os artigos científicos e materiais já publicados sobre a temática. A abordagem qualitativa destaca-se por compreender um estudo direcionado a levantar questionamentos sobre o assunto realizando a descrição dos acontecimentos analisados. Durante a realização do trabalho foram analisados acontecimentos, mudanças perante o campo profissional dos saberes docentes, e envolvendo suas práticas experiências cotidianas. Como abordagem de pesquisa, o trabalho fará uma análise de tipo qualitativa, apresentando aspectos que não estão ligados a questões quantitativas, mas sim, às relações sociais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 21-30, set. 1995).

A pesquisa se caracteriza como descritiva, visto que através das bibliografias encontradas, busca-se interpretar e descrever as mudanças sociais e educacionais referente a nossa educação e formação na área de atuação com tudo após as pesquisas realizados podemos dizer que a educação é um meio com bastante conhecimento a abrangência de histórias e culturas favorecidas em forma de conhecimento para uma melhor atuação do campo desejado. Tardif diz:

Essencialmente, elas levam a conceber o ensino como uma atividade profissional de alto nível, a exemplo das profissões liberais como medicina ou direito, que se apoiam num repertório de conhecimentos fortemente articulado e incorporado nas práticas profissionais [...] os professores são considerados práticos e refletidos ou reflexivos “que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. (2002, p. 267-268).

A pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer os trabalhos já elaborados sobre a temática investigada, de modo a conhecer a produção científica sobre os saberes docentes, além de ampliar e atualizar o conhecimento acerca dos saberes docentes e sua relação com a prática pedagógica. A pesquisa buscará explorar os artigos científicos na plataforma Scielo publicadas nos últimos cinco anos, a fim de trabalhar com um material atualizado. A busca pelos materiais será sistematizada em quadros, para melhor apresentação dos materiais encontrados e posteriormente será realizada uma descrição e discussão dos principais aspectos encontrados nos materiais. Diante da pesquisa bibliográfica este levantamento de produções de pesquisa o estudo se classifica no que se denomina estado da arte. Para Ferreira (1999, p. 1),

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Para Messina (1998, p. 01),

[...] um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática” de uma área do conhecimento.

O estudo foi direcionado pela busca de artigos científicos publicados na plataforma Scielo, uma base *online* de indexação de artigos científicos de diversas revistas científicas qualificadas. A consulta investigativa contempla os temas “saberes docentes” ou “saberes docentes e prática pedagógica”. Contudo durante a realização do trabalho são citados os autores Cunha, 1989; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1994; Pimenta, 1994; André, 1994; Garcia, 1994; Benedito et al. 1995; Houssaye, 1995; Pimenta, 1996^a; SILVEIRA, 1995, p. 28; RIBEIRO, 1999, p.4; BAKHTIN, 2010a, p. 66; BRASIL, 2000, p.2; BONDIOLI, 2004, p. 24; TARDIF, 2002, p. 32 entre outros.

Após o levantamento dos trabalhos selecionados foi realizada a leitura de resumos de uma amostra, definida de forma aleatória, das produções, com vista à percepção de tendências, metodologias, eixos teóricos norteadores das mesmas.

Evidências constatadas:

A pesquisa de revisão bibliográfica se deu sobre as categorias de análise - saberes docentes e as práticas pedagógicas. A pesquisa foi realizada a partir de artigos científicos, livros e outros materiais científicos que tematizem e discutam sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas. O tema de pesquisa tem relação a todo o processo inicial da carreira profissional do professor e então, assim, foram coletados os dados abaixo, para que possamos entender, que em relação ao tema, existem diversos projetos de pesquisas e informações complementares e abrangentes em meio ao campo dos saberes docentes e a prática pedagógica.

Estas representações estão, portanto, incorporadas na prática; elas conferem uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referência e orientações relativas às suas diversas ações. Esses modelos podem ser sistematizados e formalizados por meio de teorias, como ocorre nas Ciências da Educação. Por exemplo, pode-se considerar que o behaviorismo, inspirado na tradição empirista e positivista, conseguiu identificar e formular o modelo puro da ação instrumental em Educação. Mas os modelos da ação educativa não são necessariamente, racionalizados no âmbito de teorias e de ciências; eles também podem provir da cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias a uma sociocultural ou a um grupo profissional tal como o corpo docente.

A importância de analisar tais modelos reside no fato de que a prática educativa remete a atividades guiadas e estruturadas por representações, principalmente por essa representação que chamamos de objetivo ou de fim. Ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação. No ocidente, desde os antigos gregos, chamamos tradicionalmente, de "educação" um processo de formação do ser humano guiado por representações explícitas que exigem uma consciência e um conhecimento dos objetivos almejados pelos atores educativos, objetivos esses que são tematizados e explicitados num discurso, numa reflexão ou num saber qualquer (TARDIF, M. p. 137-168.). No Brasil, na década de 1980 passaram-se a viabilizar pesquisas, a partir de realidades mais situadas, sem a intenção de grandes generalizações. As pesquisas sobre epistemologia da prática vieram reforçar essa tendência. Tardif (2000, p. 10) propõe uma definição para epistemologia da prática profissional como sendo[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

E então, começamos como ponto de partida observando nossa teoria juntamente, com a prática, em que as práticas se idealizam de nosso cotidiano, perante nossos fazeres e conhecimento frente à sala de aulas. Dessa forma, trabalhando a partir dos princípios conceituais de saberes, trazemos a contribuição de Tardif (2002, p. 60) que assume que a noção de saber compreende [...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-se [diz, ainda] essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes”. Para o autor, concluímos então, que os saberes são plurais,

heterogêneos, temporais e formalizados por um processo no qual constitui de relações a profissão de professor(a), o que é diretamente proporcional à construção identitária dessa profissão. E assim, estão relacionados ao trabalho do professor, pois são os saberes sobre o trabalho, no trabalho e para o trabalho.

Com tudo as relações da prática pedagógica e saberes docentes, como objeto de pesquisa, constitui em uma formação com processo multifacetado, plural, que tem início e nunca fim, onde não nos formamos em um único lugar, ou por meio de uma única instituição, sendo uma formação de informações visual, textual, comportamental, pelo dito e pelo não dito. Sendo então, um processo socializador constituído por considerar e incluir o outro como elemento para a formação idealizando de um movimento mais flexível interdependente entre educação e sociedade.

Ao tratar de formação, Freire (1998, p. 25) faz uma interessante observação: “[...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e prática pedagógica, saberes e formação docente re forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Conforme citação do autor podemos concluir, que não existe formação em um movimento unilateral. Formar ultrapassa “colocar na forma”, mas configura-se em alguma maneira de resignificação.

Tabela 1 – Sistematização da consulta realizadas no site Scielo

TEMÁTICAS RELACIONADA	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS
BRASIL	
Educar em Revista	49
Educação e Pesquisa	45
Revista Brasileira de Educação	25
Revista Brasileira de Educação Especial	24
Educação & Sociedade	23
Psicologia Escolar e Educacional	14
Educação & Realidade	11
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	24
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	17
TOTAL	239

TIPO DE LITERATURA	RESULTADOS
Artigo	224
Relato de caso	8
Editorial	4

Relato breve	2
Resenha de livro	1

Fonte: Autora do estudo (2023).

Tabela 2 – Sistematização da consulta realizada no site Scielo

TEMÁTICAS RELACIONADA	
SABERES DOCENTES	
	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS
BRASIL	
Educar em Revista	16
Educação e Pesquisa	15
Revista Brasileira de Educação	7
Revista Brasileira de Educação Especial	1
Educação & Sociedade	8
Psicologia Escolar e Educacional	1
Educação & Realidade	7
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	4
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	8
História da Educação	1
TOTAL	68

TIPO DE LITERATURA	RESULTADOS
Editorial	2
Artigo de revisão	1
Relato de caso	2
Artigo	63

Fonte: Autora do estudo (2023).

Conclui-se, por meio dos dados a cima levantados, que os saberes docentes e as práticas pedagógicas tem sido discutido ao longo dos anos com mais frequência, possibilitando uma discussão abrangente sobre a qualidade dos processos de ensino e a aprendizagem dos docentes.

Os conceitos desenvolvidos trazidos à debate pela epistemologia da prática profissional ajudaram a revelar e compreender como os saberes profissionais são integrados concretamente, nas tarefas dos professores, e como e porquê, esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, ressignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas.

A partir de recortes textuais das pesquisas selecionadas, passa-se à construção de algumas evidências significativas:

Recorte textual 01: Segundo Tardif, (2017), O saber pode ser compreendido e analisado de diversas formas: Saber e trabalho - os saberes dos professores não são estritamente cognitivos, e sim mediado pelo trabalho que lhe fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Saber e diversidade - um saber-fazer bastante diverso, o saber é plural e heterogêneo, provenientes de fontes variadas e da natureza diferente. Saber e temporalidade - pois o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Para Tardif, ensinar significa aprender a ensinar, a dominar progressivamente os saberes docentes ao longo do tempo. Existe uma importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial do docente. Essas experiências são muito significativas, pois o professor foi aluno por muitos anos e nesse período adquiriu crenças, representações e certezas sobre o que é ser professor: o autor ainda descreve outras relações não menos importantes. (Saberes docentes e formação profissional - Tardif, M., 2017).

O trecho acima, emerge considerações acerca da epistemologia e desenvolvimento da prática docente, pois professores com os saberes que ensinam, levam em conta a especificidade da ação educativa, e então, enquanto profissional habilitado contam a sua competência técnica para adequá-lo, e/ou resignificá-los. Na relação entre os saberes e a prática pedagógica, conclui-se, que conhecimentos, atitudes e competências representam um conjunto necessário ao saber fazer docente, por meio da metodologia e sequência didática, atividades planejadas, ordenadas, e articuladas que facilitam o trabalho docente no seu cotidiano escolar.

Recorte textual 02: Concluindo, entendemos que Tardif sugere a necessidade de encontrarmos uma nova articulação e um novo equilíbrio entre o que se produz e o que se faz, pois, muitas vezes, os conhecimentos são produzidos em redomas sem conexões com as práticas profissionais. (A prática educativa a partir dos seus saberes: Refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores, Ricardo José Lima Bezerra, 2017).

Entende-se, que há efetiva articulação entre a construção de saberes docentes e a prática pedagógica, da mesma forma, que há direta relação entre formação docente e atuação profissional. Bem destacado por Nóvoa (2017), quando ressalta que as mais interessantes se centram em uma formação profissional dos professores, ou seja, estruturam-se a partir de um projeto que tem como matriz a formação para uma profissão, centrada no contato com a profissão, com o conhecimento e com a socialização em um determinado universo profissional. Para tanto, é importante construir um ambiente formativo entrelaçando a universidade, as escolas e os professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor.

Recorte textual 03: A prática docente é, então, segundo a interpretação das pesquisas efetuadas por Tardif (2010), o momento também em que o professor resignifica os outros saberes e conhecimentos adquiridos anteriormente e/ou durante a sua atuação profissional, seja nos cursos de formação acadêmica inicial, seja nas sessões de formação permanente ocorridas em serviço, notadamente aqueles saberes que ele nomeia de disciplinares e curriculares, de forma que, A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experienciais', mas permite também uma avaliação de outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadora da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias do seu próprio discurso (TARDIF, 2010, p. 53). (A prática educativa a partir dos

seus saberes: Refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores, Ricardo José Lima Bezerra, 2017).

A partir da ideia acima, o autor coloca muito bem, “no caso dos professores, por estarem mais próximos de seu trabalho, “têm uma melhor compreensão do que se quer para melhorá-lo” (IMBERNÓN, 2016, p. 152).

Recorte textual 04: De fato, Tardif, por exemplo, em alguns momentos explicita sua preocupação com a “natureza das relações” que professores estabelecem com os saberes (TARDIF, 2002, p. 31), em particular, com o fato de que na maioria das vezes eles se relacionam com o saber mais como “transmissores”, “portadores” ou mesmo como “objetos” de saber e menos como “produtores” de saberes (ibid, p. 40). De qualquer forma, seja por eventuais conexões entre preocupações de ambos os autores ou porque, como afirma Charlot, “não há saber sem relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 60). (Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula, João Paulo Camargo de Lima e Martinez Meneghello Passos, 2011).

A produção de saberes docentes tem princípio sobre a formação inicial, e, que irá se consolidando, ao longo da atuação em serviço, bem como diante de processos de formação continuada, em serviço. Os saberes docentes se constituem como um todo, em articulações entre saberes, entre saberes e práticas, entre reflexões sobre os saberes e práticas, entre reflexões em torno da prática e novos saberes.

Recorte textual 05: O (a) professor (a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF: 1991, 221). O professor, na fala de Tardif, expressa a importância da ressignificação dos saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e experienciais. (Saberes docentes e processos formativos, Neuza Bertoni Pinto, 2001).

A ideia acima ressalta o ato docente de ressignificação do trabalho educacional, como efeito dos resultados, a partir da reflexão sobre a ação, bem afirmado na escrita do autor, como a prática profissional é idealizado como um produto para a mobilização de saberes adaptados e transformados pelo e para o trabalho.

E assim, sobre base as leituras e pesquisas realizadas é possível concluir que o autor Tardif sugere a necessidade de encontrarmos uma nova articulação e um novo equilíbrio entre o que se produz e o que se faz, pois, muitas vezes, os conhecimentos são produzidos em redomas sem conexões com as práticas profissionais. Mas para ultrapassar esses limites de uma educação memorística e tradicional, visando formar indivíduos autônomos e transformadores de seu meio, devemos entender que a,

“[...] formação para a emancipação requer uma profunda interação teórico-prática, uma visão de totalidade, uma prática de interdisciplinaridade, bem como a efetiva capacidade de orientação/interpretação dialética da realidade (SOUZA, 2013, p. 393).

Ou seja, devemos aptos a ideia de novas vivências e experiências no campo de atuação, com tudo a teoria junto a prática nos possibilita a ideia do que seremos a oposto perante esse novo meio da realidade, sendo preciso atentar no contexto da formação docente na Educação

Profissional, a articulação entre dimensão técnica e dimensão humana. Existe, atualmente, um número significativo de produções a respeito da base do conhecimento, a partir de orientações e de concepções diversas, com uma diversidade conceitual e metodológica das pesquisas. De acordo com Cunha (2007, p. 32): “o campo de pesquisa dos saberes docentes é imenso e, nos últimos vinte anos, vem se desenvolvendo de maneira exponencial”.

CONCLUSÃO

O objetivo do presente trabalho foi apresentar uma análise de como e quando a questão dos saberes docentes aparece nas pesquisas sobre formação de professores na pesquisa educacional brasileira, em um segundo momento, identificar as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas que os fundamentam, os enfoques e tipologias utilizadas e criadas por pesquisadores brasileiros. Para tanto, foram realizadas discussões teórico-práticas, que consolidaram a relevância do objeto de estudo, e, partiu-se para a consulta a plataformas *online*, de repositório de pesquisas na área referente aos eixos de pesquisa.

O movimento de investigação reafirmou teses arguidas por M. Tardif, que conclui sobre a compreensão de que as aprendizagens docentes são baseadas e compostas por competências, juntamente a teoria e a prática, durante toda a carreira profissional. Formalizando que “Segundo Tardif e Gauthier (1996, p. 12), os saberes da experiência são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, se constituindo, por assim dizer, a cultura docente em ação.” As evidências constatadas levam a afirmação de que o professor deve agir com confiança, diante do âmbito profissional, trabalhando e envolvendo-se sobre suas habilidades e compreensão de que poderá aprender algo, que não estava previsto antecipadamente, pois os futuros profissionais são formados de todos os outros saberes e retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional. Com base em conclusões, destaca-se ainda, que os saberes da experiência não constituem um grupo de saberes entre outros, sabendo que o saber da experiência também é um ‘saber plural’.

Assim, este trabalho contribui com o cenário de reflexão sobre a nossa realidade brasileira, assim como, para as orientações de políticas voltadas para a formação e profissionalização do professor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (VOLOSHÍNOV, Nikoláievich Valentin). **A palavra na vida e na poesia:** introdução ao problema da poética sociológica. In: palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 dezembro. 1996.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). (2000). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf > Acesso em fevereiro de 2011.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2001). Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Versão preliminar. Brasília, fev.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.**

CÉLIA MARIA FERNANDES NUNES; SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE PANORAMA DA PESQUISA BRASILEIRA; Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001, p. 27-42. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/?format=pdf&lang=pt>

Educ. Rev. vol.34 Belo Horizonte 2018 Epub 20-Set-2018; O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS NACIONAIS DA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100111&script=sci_arttext#B15

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura:** Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1999.

GAUTHIER, P. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: INIJUÍ, 1998.

Geslani Cristina Grzyb Pinheiro; Joana Paulin Romanowski; CURSO DE PEDAGOGIA: FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL; Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/23-Texto%20do%20artigo-72-73-10-20180518.pdf>

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

Júlio E. D. P.; **A prática como componente curricular na formação de professores;** rev.educação; Educação, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011; disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v36n02/v36n02a04.pdf>

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança.** In: PIMENTA, S. G. (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-57.

LAFFIN, M. H. L. F. (2006). **A constituição da docência entre professores da escolarização inicial de jovens e adultos.** Florianópolis, 216 p. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

Marcia terra marques camarão, saberes docentes, avaliação e inclusão: estudo de uma realidade. 2009, 87f. dissertação de mestrado, universidade federal de Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6891/CARAMAO%2c%20MARCIA%20TERRA%20MARQUES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro²; Terezinha Valim Oliver Gonçalves; Os Saberes Docentes na Dinâmica pela Profissionalização do Trabalho Docente; 2018| Volume 15| Nº 3| Pág. 991a 1006. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/952/870>

Maria Manuela Alves Garcia; Universidade Federal de Pelotas – Brasil; QUIMERAS DO CURSO DE PEDAGOGIA: A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS; Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 33, p. 91-117, jul./set. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/revistapraxiseducacional.pdf>

MESSINA, G. Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: REÚNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESSORADO. México, 1998.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 21 maio. 2023.

OLIVEIRA, D. A. **A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática.** Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. especial, 225-243. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24611>. Acesso em: 29 jan 2019. doi: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28nEspeciala2014-p225a243>

PINTO, N.; SABERES DOCENTES E PROCESSOS FORMATIVOS Revista Diálogo Educacional, vol. 2, núm. 3, enero-junio, 2001, pp. 1-15 Pontifícia Universidade Católica, Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118142004.pdf>

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. Educare la professionalità.

Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial; Revista Educação Especial | v. 32 | 2019–Santa Maria; disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223/pdf>

RAYMOND, D., BUTT, R.L. & YAMAGISHI, R. (1993). **Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale - Approche autobiographique.** In: GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. & TARDIF, M. (orgs.). *Le savoir des enseignants: unité et diversité.* Montréal: Logiques, p. 137-168.

Saberes docentes e formação profissional - Tardif, M. dezembro 29, 2017; disponível em: <https://meusresumosconcursos.blogspot.com/2017/12/resumo-saberes-docentes-e-formacao.html#:~>

RIBEIRO, V. M. (1999). **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico.** In: *Educação e Sociedade.* Campinas, v. 20, n. 68, dez. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101

Ricardo José Lima Bezerra; **A prática educativa a partir dos seus saberes:** Refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores; *R e c i f e*, v. 3, n. 1, p. 1 0 3 - 1 2 0, 2 0 1 7; disponível: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/viewFile/231677/28810#:~>

SILVEIRA, R. J. T. **O professor e a transformação da realidade.** Nuances - Revista do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia- UNESP, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber.** Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação.* n 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber.** Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* n 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente** – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Vanda Moreira Machado Lima; A COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA PÚBLICA; Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012. disponível em: <file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/1767-Texto%20do%20Artigo-4867-5247-10-20141211.pdf>