

Saberes docentes e pensamento pedagógico brasileiro: perspectivas e interseções a partir das narrativas de professores

Teachers' knowledge and Brazilian pedagogical thinking:
perspectives and intersections based on teachers' narratives

Maria de Lourdes Tavares Magalhães¹

Bernadete Souza Porto²

Resumo: a problemática que fundamenta essa pesquisa aponta para a necessidade de desconstrução da concepção puramente técnica da docência, pautada no entendimento de que a ação do professor é uma ação meramente burocrática, instrumental voltada para a transmissão fidedigna dos conhecimentos historicamente elaborados. Contrariando essa concepção restritamente técnica, buscamos contribuir para a construção do entendimento de que os professores são intelectuais críticos. Assim, o objetivo geral deste artigo é compreender as relações estabelecidas entre os saberes docentes e o pensamento pedagógico brasileiro e os objetivos específicos são: compreender o que são saberes docentes, suas características e especificidades; analisar, segundo as narrativas docentes, as relações que os professores estabelecem entre os saberes da docência e o pensamento pedagógico brasileiro. A metodologia adotada é a qualitativa. Para coleta dos dados empíricos fez-se uso da entrevista narrativa conforme orientam Jovchelovitch e Bauer (2012). Para análise dos dados oriundos das entrevistas utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011). Os resultados apontam que conforme as diversas teorias pedagógicas, os professores também desenvolvem ao longo do percurso histórico, os saberes do conteúdo, da experiência, da técnica de ensinar, do diálogo gerador de aprendizagens e os saberes pedagógicos.

Palavras-chaves: Saberes Docentes; Pensamento Pedagógico Brasileiro; Narrativas.

Abstract: the problem that underlies this research points to the need to deconstruct the purely technical conception of teaching, based on the understanding that the teacher's action is a merely bureaucratic action, instrumental in the reliable transmission of historically elaborated knowledge. Contrary to this strictly technical conception, we seek to contribute to the construction of the understanding that teachers are critical intellectuals. Thus, the general objective of this article is to understand the relationships established between teaching knowledge and Brazilian pedagogical thinking and the specific objectives are: to understand what teaching knowledge is, its characteristics and specificities; to analyze, according to teaching narratives, the relationships that teachers establish between teaching knowledge and Brazilian pedagogical thinking. The methodology adopted is qualitative. For the collection of empirical data, a narrative interview was used, as directed by Jovchelovitch and Bauer (2012). To analyze the data

- 1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA, especialista em psicologia aplicada à educação. Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC.
- 2 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. É professora Associada II na Universidade Federal do Ceará, lotada no Departamento de Teoria e Prática.

from the interviews, the Content Analysis technique developed by Bardin (2011) was used. The results show that, according to the different pedagogical theories, teachers also develop, along the historical path, the knowledge of the content, the experience, the teaching technique, the dialogue that generates learning and the pedagogical knowledge.

Keywords: Teaching Knowledge; Brazilian Pedagogical Thinking; Narratives.

Introdução

As pesquisas que têm como objeto de estudo os saberes produzidos pelos professores começaram a surgir no final dos anos de 1980, inicialmente, no âmbito internacional, mais precisamente nos Estados Unidos e no Canadá. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007). Estes ensaios contribuíram significativamente para a consolidação da docência como um terreno profícuo de estudos, bem como para o reconhecimento do professor como um agente social, produtor de saberes, além disso, sinalizam para a compreensão de uma epistemologia da prática, a qual pode ser definida como um estudo científico acerca das práticas desenvolvidas pelo docentes no cotidiano da sala de aula.

Nesse estudo³, é possível evidenciar os saberes necessários ao trabalho do professor, estes denotam a complexibilidade e especificidade da ação desenvolvida por este profissional. Para Pimenta (2012), a epistemologia da prática traduz-se no reconhecimento dos professores como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimentos, de participar na tomada de decisões e da gestão dos sistemas de ensino. Traduz-se também na valorização do pensar e do sentir dos docentes, das crenças e valores que estão imbricados na atividade pedagógica.

Desse modo, a problemática desta pesquisa aponta para a necessidade de desconstrução da concepção puramente técnica da docência, pautada no entendimento de que a ação do professor é meramente burocrática, instrumental, voltada para a transmissão fidedigna dos conhecimentos historicamente elaborados. Contrariando essa concepção restritamente técnica, o estudos sobre os saberes docentes tenciona contribuir para a construção do entendimento de que os professores são intelectuais críticos e, como aponta Pimenta (2012, p. 43): “[...] não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretem.”

Por outro lado, a partir do estabelecimento das interseções entre os saberes docentes e o pensamento pedagógico brasileiro é possível compreender que a atividade desenvolvida pelos professores é epistemologicamente orientada e historicamente contextualizada, ou seja, ela necessita de uma fundamentação teórica relacionada ao estudo das diversas tendências pedagógicas que compõem o cenário educacional brasileiro desde os primórdios da história da nossa educação. Necessita também de uma compreensão acerca dos condicionantes históricos e sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem.

Assim, o objetivo geral deste artigo é compreender as relações estabelecidas entre os saberes docentes e o pensamento pedagógico brasileiro. Os objetivos específicos são: compreender o que são saberes docentes, suas características e especificidades; analisar, segundo as narrativas docentes, as relações que os professores estabelecem entre os saberes da docência e o pensamento pedagógico brasileiro.

3 O presente artigo é parte integrante da dissertação de mestrado cujo título é o seguinte: Os Saberes Pedagógicos de Professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri/URCA – um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes. De autoria de Maria de Lourdes Tavares Magalhães, orientada pela professora Doutora Bernadete de Souza Porto, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC, em Fortaleza-CE no ano de 2018.

A metodologia adotada é a qualitativa. Para coleta dos dados teóricos utilizamos a pesquisa bibliográfica com suporte no direcionamento fornecido por Severino (2007). Para coleta dos dados empíricos foram utilizados o questionário de acordo com as orientações fornecidas por Gil (2008) e a entrevista narrativa conforme as orientações fornecidas por Jovchelovitch e Bauer (2012). A pesquisa teórica possibilitou o estudo sistemático dos autores que tratam da temática em questão. O questionário viabilizou a seleção dos sujeitos da pesquisa e a entrevista narrativa permitiu a compreensão das relações que os professores estabelecem entre os saberes da docência e o pensamento pedagógico brasileiro.

No que concerne a organização e análise dos dados oriundos da pesquisa empírica foi adotada a proposta de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2011), com amparo nos três momentos que compõem a análise de conteúdo, quais sejam: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Após serem explanados a problemática, os objetivos e a metodologia desta pesquisa, passemos então para a próxima seção, esta constitui o referencial teórico que fundamenta a elaboração da mesma.

Os saberes docentes

Na compreensão de Tardif (2014), a principal característica de um saber é a exigência da racionalidade. A esse respeito o autor anuncia que só podemos chamar de saber os pensamentos, juízos, discursos e ideias que obedecem a certas exigências de racionalidade. Assim, o indivíduo age racionalmente quando tem consciência do que faz, quando é capaz de justificar suas decisões por meio de razões, motivos argumentações e intencionalidades.

Conforme o autor, as razões que sustentam os saberes não são ideias engessadas. Por originarem-se no decurso do desenvolvimento histórico os saberes são criticáveis e revisáveis, obedecem a um pensamento dinâmico e encontram-se em constante processo de reformulação. Os saberes constituídos e mobilizados pelos professores no cotidiano do trabalho são diversificados e provêm não somente da cognição, mas também de fontes sociais diversas. Isso nos indica que eles nunca podem ser compreendidos fora do contexto social em que foram gerados, por isso, caracterizam-se como “plurais, temporais e existenciais” (TARDIF, 2014).

São plurais, porque procedem de naturezas sociais diversas, de experiências coletivas e individuais. São temporais, porque se desenvolvem no decorrer do exercício da profissão e, por isso, não são fechados e inflexíveis, pelo contrário, são reformulados cotidianamente, mediante as vivências dos docentes ao longo da carreira. São existenciais, pois o professor é um ser humano que, como os outros, possui história de vida, carrega valores, crenças e certezas que certamente repercutem na sua atuação profissional. Como assinala Tardif (2014, p. 103) um professor “[...] não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas”.

Diversos autores, elaboraram tipologias que elencam quais são os saberes constituídos pelos professores no cotidiano do trabalho. Aqui, tomaremos como referência a tipologia proposta por Pimenta (2009). A autora indica que os saberes docentes são aqueles relacionados ao conhecimento, os da experiência e os pedagógicos. Os saberes do conhecimento constituem as disciplinas curriculares, ou seja, os conhecimentos específicos referentes a cada matéria, por exemplo: “[...] os conhecimentos, matemáticos, biológicos e das ciências sociais e geográficas...” (PIMENTA, 2009, p. 21).

Os saberes da experiência revelam que os educadores, antes mesmo de ingressarem na profissão, já possuem uma ideia do que é ser professor. Esta ideia é desenvolvida com suporte nas experiências que eles vivenciaram quando ainda eram alunos e também a partir do entendimento socialmente elaborado sobre o magistério. Por outro lado, entende-se que: “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, em um processo permanente de reflexão sobre sua prática.” (PIMENTA, 2009, p. 20).

Por fim, os saberes pedagógicos dizem respeito ao processo de ensino e estão situados no espaço da interação entre professores e alunos. (PIMENTA, 2009). São eles que dão suporte para que os docentes ensinem e possam mediar a aprendizagem dos discentes. Assim, permitem que estes profissionais estabeleçam os objetivos norteadores desse processo, transformem os conteúdos científicos em conteúdos de ensino, selecionem uma diversidade de metodologias e atividades avaliativas que atendam as diversas formas de aprendizagem, direcionem as interações em sala de aula (relação professor-aluno/relação aluno-aluno), de modo que elas impulsionem a aquisição do conhecimento científico pelos estudantes.

Feita essa conceitualização, passemos para a próxima seção, nela será feita uma breve explicação sobre a metodologia, a abordagem da pesquisa, bem como sobre os instrumentos de coleta e de análise de dados que foram utilizados.

O percurso metodológico

A metodologia deste artigo está embasada na abordagem qualitativa, pois somente ela nos permite adentrar nas subjetividades dos sujeitos e nos significados que estes atribuem as suas experiências. Como apontam Gatti e André (2013, p. 30), nessa abordagem: “[...] é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade...”

No que concerne a coleta de dados, esta pesquisa está ancorada na proposta de entrevista narrativa desenvolvida por Jovchelovitch e Bauer (2012). De acordo com essas autoras, a narrativa é uma forma elementar de comunicação humana. Através dela as pessoas lembram o que aconteceu, colocam as experiências em uma sequência de fatos, encontram possíveis implicações para os acontecimentos que constituem a vida social. Assim, após o estabelecimento de critérios previamente definidos para seleção dos sujeitos da pesquisa e por meio de um questionário respondido pelos docentes, selecionamos duas professoras (P1, P2) e três professores (P3, P4 e P5) do Curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no interior do Ceará para participarem das entrevistas, perfazendo um total de cinco sujeitos.

As entrevistas com esses docentes foram realizadas tendo como referência os passos metodológicos indicados por Jovchelovitch e Bauer (2012), quais sejam: 1. Preparação 2. Início: começar gravando e apresentar o tópico inicial. 3. A narração central: não fazer perguntas, apenas encorajamento não verbal. 4. Fase do questionamento: apenas questões imanentes. 5. Fala conclusiva: parar de gravar e continuar a conversação informal. 6. Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva.

Antecipadamente, foi elaborado um roteiro de perguntas que, em resumo, solicitaram que os professores expressassem um conceito sobre saberes do conhecimento ou disciplinares, saberes da experiência e saberes pedagógicos, conforme a tipologia proposta por Pimenta (2009) e como esses saberes

são mobilizados na prática pedagógica. No que concerne a análise das narrativas, esta foi feita conforme o que orienta a técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2011). Neste sentido, buscamos também seguir as três fases de análise propostas pela autora.

A primeira fase – a pré-análise, consistiu numa leitura inicial das narrativas com vistas a identificação das primeiras impressões que elas poderiam causar. A segunda fase – a exploração do material, possibilitou mais um momento de leitura das mesmas, isto é, uma apreciação mais atenta e minuciosa, onde as atividades de codificação, decomposição e enumeração dos dados ganharam destaque. A terceira fase da análise, denominada de tratamento dos resultados, buscou suporte nas atividades de inferência e interpretação, o que completou o processo de elucidação dos dados.

Na próxima seção serão apresentadas as falas dos professores, bem como a relação existente entre as mesmas e arcabouço teórico adotado. Nela, também constará a apresentação e análise desses dados e o estabelecimento das interseções entre os saberes docentes e o pensamento pedagógico brasileiro, conforme orienta o objetivo geral desta pesquisa. Sendo assim, passemos para a próxima seção.

Saberes docentes e pensamento pedagógico brasileiro: o que dizem as narrativas dos professores e professoras?

A história da educação brasileira tem início em 1549, quando sob determinação do rei de Portugal os padres jesuítas, chegaram ao Brasil, tendo como principal objetivo a instauração de uma rede de ensino jesuítico, representada por uma infinidade de escolas, colégios e seminários. O ensino ministrado nestas instituições desempenhava a função de contribuir para o processo de colonização e catequese. Em suma, a catequese e a instrução eram atividades que compunham a educação dos indígenas, enquanto que, para a elite colonial era oferecido outro modelo de educação. (SAVIANI, 2007).

A educação jesuítica, erige a Pedagogia tradicional no Brasil na vertente religiosa. A ação pedagógica dos jesuítas buscava difundir os dogmas da igreja católica em oposição ao pensamento crítico e criativo e tinha como principais características o ensino enciclopédico, verbalista e livresco que privilegiava o exercício da memória, a repetição e a formação do caráter. Com o desenvolvimento da industrialização no Brasil, houve a necessidade da formação de uma massa de trabalhadores instrumentalizados na leitura, na escrita e nos cálculos, o que contribuiu para a consolidação da escola pública no final do século XIX. Portanto, é a Pedagogia tradicional que serve de embasamento teórico para orientar o ensino ministrado nessas escolas.

Conforme indica Saviani (2007), a Pedagogia tradicional é uma tendência pedagógica não crítica e está ancorada na concepção “humanista da filosofia da educação”, por isso, parte de uma visão essencialista do homem. Desse modo, o papel da educação é moldar a personalidade dos indivíduos para que estes se aproximem, o tanto quanto possível, de um modelo ideal e universal de ser humano. Neste sentido, o aluno é concebido como um ser passivo frente à verdade absoluta advinda do professor, por isso, a relação entre professor e aluno é uma relação de hierarquia e não de diálogo.

Os conteúdos de ensino são desvinculados da realidade social e das características cognitivas dos estudantes. A aprendizagem se dá pela reprodução dos conteúdos estudados, caracterizando uma prática pedagógica mecânica e repetitiva. A avaliação da aprendizagem é classificatória e se realiza mediante aplicação de exames, exercícios e arguições. Nesse contexto, avaliar é sinônimo de punir, impor a autoridade do professor e reforçar a competições entre os alunos. (LIBÂNEO, 1994).

Nessa perspectiva, os saberes docentes estão voltados exclusivamente para o domínio dos conteúdos de ensino. O bom professor é aquele que transmite fielmente os conhecimentos elaborados pelas gerações passadas. Para García (1995, p. 33), nesta tendência a ação docente consiste, principalmente, na transmissão dos conhecimentos científicos e culturais. Sendo assim, a Pedagogia tradicional busca: “[...] dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista”. A centralidade nos conteúdos situa o aspecto pedagógico numa posição menos importante e desconsidera as diversas transformações didáticas que precisam ser realizadas para que esses conteúdos possam ser assimilados pelos discentes. Considerando os saberes do conhecimento/conteúdo, vejamos o que as professoras P1 e P2 dizem:

Paulo Freire vai dizer que o aluno não é um vasilhame vazio que eu vou depositar conhecimento, na verdade são sujeitos em sala de aula, então são sujeitos que tem conhecimentos. [...] E então, essa compreensão já permite dizer que a sala de aula é um lugar de debate permanente entre saberes, agora aí o professor ele traz o que junto com ele? O saber do conhecimento e o saber pedagógico que é o de como ele vai dialogar, organizar essa sala, dialogar com o debate, ajudar os alunos nos seus processos de aprendizagem, escolher as melhores metodologias né? (PROFESSORA 1 - P1).

É muito rico você pensar em como vai ensinar as outras pessoas, em como vai contribuir com o aperfeiçoamento de outras pessoas, é muita responsabilidade, do que dizer a ela, do que ensinar a ela, do que construir com ela... [...] Então o ensinar é um ritual como disse o Pérez Gomez, ritual cultural né? Por que cultural? Porque ele exige, ele necessita você ter conhecimento do sujeito que você está ensinando, das relações de poder na qual estão embutidas naquelas estruturas, as práticas, as metodologias né? (PROFESSORA 2 – P2).

Com base na narrativa destas professoras, *é possível compreender que o saber do conhecimento*, apesar de muito importante, não é suficiente para o desenvolvimento satisfatório do processo de ensino aprendizagem. Nesse contexto, ensinar exige do professor além uma ação voltada para democratização dos conhecimentos científicos socialmente elaborados, uma *ação* política e dialógica, assim como um entendimento acerca dos condicionantes ideológicos, históricos e culturais que interferem na mesma. Entende-se, portanto, que é somente conhecendo o que os alunos já sabem que os professores podem articular uma prática pedagógica consciente, contextualizada e podem também viabilizar o confronto entre o saber do aluno e o saber científico, contribuindo para que o estudante realize “O desvelamento do mundo e de si mesmo” (FREIRE, 2017). Em outra fonte, Freire (1996, p. 118-119) acrescenta dizendo que:

Na verdade, meu papel como professor ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-lo, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor.

Ainda conforme o pensamento de Freire (1996), compreende-se que ensinar tem um caráter muito mais complexo do que aquele proclamado pela Pedagogia tradicional. Ou seja, o ensino configurando-se como um processo essencialmente político, dialógico, de ressignificação e socialização de conhecimentos. Evidencia-se nessa discussão, que as narrativas das professoras – P1 e P2, confirmam essa compreensão.

Considerando-se o desenvolvimento histórico da Pedagogia tradicional, entende-se que ela começa a entrar em decadência no final da década de 1920, quando as ideias escolanovistas começam a ganhar força. A década de 1930 foi marcada pela ocorrência de muitas transformações na vida econômica do país. A crescente urbanização e industrialização trouxe consigo constantes movimentos de reivindicação das classes menos favorecidas. É, portanto, nesse contexto que em 1932 é lançado no Brasil o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, este teve como principais representantes Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

O Manifesto foi um amplo movimento de reação contra a Pedagogia tradicional, isto é, ao modelo de ensino mecânico e centrado no professor. Em síntese, compreende-se que a Pedagogia escolanovista é uma tendência pedagógica não crítica e tem como referencial teórico as ideias de John Dewey, filósofo norte-americano e um dos principais fundadores do pragmatismo. Criado no final do século XIX nos Estados Unidos, o pragmatismo é uma corrente filosófica que valoriza o saber proveniente da experiência dos indivíduos como caminho de aquisição e produção do conhecimento.

De acordo com Saviani (2007) a Escola nova está ancorada na concepção “humanista moderna da filosofia da educação”, isso significa que, enquanto a Pedagogia tradicional está voltada para a essência dos indivíduos, isto é, para formação do homem ideal, a Pedagogia nova está voltada para a existência, para a atividade e para a vida. Conforme lembra Haydt (2006), Dewey defende que o processo de ensino deve se dar pela ação e não pela instrução.

Para o autor, a educação não prepara para a vida porque ela é a própria vida. Nesse sentido, o indivíduo é um ser ativo que age e transforma a realidade circundante, por isso, o papel da escola seria o de respeitar os seus interesses, ensinando-o a pensar e não a reproduzir o conhecimento transmitido pelo professor. Haydt (2006) explica ainda que, para Dewey, o indivíduo deve adquirir o saber pela própria experiência e experimentação, assim, o papel da escola não é comunicar o saber pronto e acabado, mas ensinar os indivíduos a adquiri-lo.

A esse respeito Libâneo (2011) também ressalta que a ideia de aprender fazendo é uma das premissas centrais da Escola nova, nela: “Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas”. (LIBÂNEO, 2011, p. 26). O mais importante não é transmitir conteúdo, mas compreender o processo mental pelo qual a aluno aprende. Por isso, entende-se que Escola nova está embasada na ideia de “aprender a aprender”, está também focada no aluno, nas suas potencialidades e experiências.

Nessa perspectiva, os saberes docentes não estão centrados nos conteúdos, mas na compreensão dos aspectos biológicos, psicológicos e metodológicos que interferem no processo de ensino aprendizagem. Aqui, o saber da experiência docente é mais importante, ou seja, aquele que permite o professor trabalhar com diversas estratégias e metodologias de ensino, de modo que ele possa também conhecer as vivências dos alunos. Segundo Tardif (2014), pode-se chamar de saberes experienciais aqueles que não provêm das instituições de formação nem dos currículos, que não estão sistematizados em doutrinas ou teorias, mas se constituem na prática, no cotidiano da sala de aula.

O que nos parece interessante clarificar nessa discussão é que na Pedagogia nova, o destaque conferido aos saberes da experiência, tanto do professor, quanto dos alunos torna secundário o saber do conteúdo/conhecimento. Assim, a centralidade no aspecto vivencial e experimental do ensino culmina

também na problemática da supervalorização da prática. Ao falar do saber da experiência o professor três – P3 aponta sua importância, porém, reconhece que ele não é suficiente para o trabalho docente. Vejamos como ele se expressa:

[...] há o saber da própria experiência do professor, porque foi esse primeiro saber com o qual eu me deparei e que me foi possível, foi esse saber da experiência que me foi possível é... Me deu condições para atuar no meu tempo e espaço, que eu não desprezo, porque ele é uma das vias e que quando você vai caminhando nesse percurso do saber fazer pedagógico você vai requisitando outros... Consequentemente *há necessidade de que você busque outros saberes que também lhe ajudem a explicar e a agir nessa realidade* (PROFESSOR 3 – P3).

A narrativa acima deixa clara a importância do saber da experiência, mas também aponta seus limites. Nesse contexto, entende-se que conforme muitos autores que estudam sobre a formação docente apontam, como, por exemplo García (1995), Pimenta (2012) e Veiga (2012), socializar as vivências e as problemáticas da sala de aula, bem como as estratégias utilizadas pelos educadores no cotidiano da profissão são ações relevantes no processo de formação inicial e contínua de todo educador.

Além disso, não podemos deixar de destacar que o aprendizado sobre o que é ser professor tem início muito antes da entrada deste nos cursos de graduação que preparam para o magistério. Isso ocorre porque esse aprendizado se desenvolve ao longo dos anos durante os quais estes profissionais estiveram na escola ou na universidade como alunos, aprendendo sobre o que é ensinar, acerca de como se comportar numa sala de aula e a respeito das atribuições e responsabilidades que caracterizam o magistério. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79), elucidam sobre essa questão quando explicam que:

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiência que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. [...] Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família. Têm experiência socialmente acumulada sobre as agruras da profissão, sua não valorização social e financeira, o desgaste emocional que acarreta...

Nesse contexto, não há como deixar de reconhecer que os saberes da experiência constituem também a base de sustentação do trabalho docente, ou como argumenta Ghedin (2012, p. 155): “Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática.” Entretanto, não podemos esquecer que a experiência por si só não é suficiente para o desenvolvimento do trabalho docente. O professor 3 – P3, confirma esse entendimento na sua narrativa quando diz que o saber da experiência: “[...] *é uma das vias...* [...] Consequentemente *há necessidade de que você busque outros saberes que também lhe ajudem a explicar e a agir nessa realidade*”.

Compreende-se, portanto que o saber da experiência docente necessita, diuturnamente ser pensado e confrontado ou relacionados com os saberes das teorias da educação. É, pois, somente nesse movimento permanente de refletir sobre o que se faz que a práxis pedagógica se constitui. Neste cenário, a reflexão que vai da teoria à prática e da prática a teoria é uma das características essenciais da docência crítica. A Professora 1 – P1, também ratifica essa compreensão quando exprime o seguinte:

Eu vejo a importância das teorias educacionais para iluminar a prática dos professores né? Quando eles tomam ciência, quando eles se dão conta que existem paradigmas educacionais e que as correntes sociológicas, filosóficas da educação interferem na nossa formação do ser profissional, e depois ser profissional professor né? É fundamental pra gente poder... E aí a gente só vai compreender isso porque a gente estuda a pedagogia, as teorias da educação (PROFESSORA 1 – P1).

Da mesma forma, a narrativa dessa professora aponta a relação teoria e prática, ou seja, o movimento entre o pensar e o fazer, o fazer e o pensar como um aspecto importante a ser considerado na formação de professores. Desse modo, a formação é concebida como uma das principais vias de constituição dos saberes que caracterizam o magistério. Entende-se que a experiência emerge das vivências na sala de aula, entretanto, carece de elaboração teórica, necessita da elucidação proveniente das teorias que incitam a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico.

Como indica Pimenta (2012), os saberes docentes não são formados apenas na prática, pois também são nutridos pelas teorias da educação, as quais dotam os professores de variados pontos de vistas, oferecendo-lhes perspectivas de análise para que tenham uma ação contextualizada e possam compreender os condicionantes históricos, sociais e culturais que refletem na mesma.

Uma outra Pedagogia que faz parte do pensamento pedagógico brasileiro é a Tecnicista. Entende-se que no final da década de 1960 a Pedagogia nova já não se mostra tão vigorosa como antes, e vai gradativamente exercendo menos influência nas discussões realizadas no interior das escolas e também no âmbito das políticas educacionais. Assim, ela não respondeu de forma satisfatória as demandas da educação do Brasil, que neste período estava no auge da industrialização. Isso ocorreu porque a implantação da Escola nova, no seu modelo original proveniente dos Estados Unidos, não se enquadrou na realidade brasileira onde, historicamente, os recursos destinados à educação são insuficientes. Esta implantação exigiria um alto nível de investimentos, incluindo aqueles relacionados a infraestrutura das instituições de ensino, a aquisição de materiais didáticos e a formação dos professores.

É nesse contexto que a Pedagogia tecnicista, caracterizada como uma tendência pedagógica não crítica, vai se desenvolver. Esta tendência tem na psicologia comportamentalista ou behaviorista sua principal fonte inspiração e tem Skinner como seu principal representante. Para Davis e Oliveira (2010) a teoria formulada por Skinner é chamada de Análise Funcional do Comportamento e busca estudar os estímulos ambientais que levam ao aparecimento de determinados comportamentos ou que contribuem para a extinção dos mesmos. Segundo Skinner (1981, apud MIZUKAMI, 2013, p. 21):

Se vamos usar os métodos da ciência no campo dos assuntos humanos, devemos pressupor que o comportamento é ordenado e determinado. Devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, poderemos antecipar e até certo ponto determinar as ações.

Nesta concepção, todo conhecimento é proveniente do meio ambiente, ele é um resultado direto da experiência concreta dos homens. O indivíduo é um produto do meio, isto é, um ser passivo frente às exigências do ambiente no qual está inserido. Como um ser passivo, ele não teria o poder de transformar a realidade, pois, sua única função é responder satisfatoriamente aos condicionantes externos e adaptar-se a eles. Como ratifica Mizukami (2013, p. 25), de acordo com esta compreensão, o papel do indivíduo é: “[...] ser passivo e respondente ao que dele é esperado. É ele uma peça numa máquina planejada e controlada, realizando a função que se espera seja realizada de maneira eficiente”.

A principal características do ensino nesta perspectiva, é a necessidade de controlar o comportamento humano, pois, é somente a partir desse controle que o aluno pode dar respostas desejáveis. Nessa concepção: “O ensino é, pois, composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos prefixados” (MIZUKAMI, 2013, p. 20-21). Entende-se que o condicionamento das ações dos alunos é um fator de grande importância, uma condição necessária para que ocorra a aprendizagem.

Saviani também (2007) explica que a Pedagogia tecnicista tem como referência a “concepção analítica da filosofia da educação”, e assim como ela, está pautada nos pressupostos da objetividade, racionalidade e neutralidade, estes garantem a cientificidade do conhecimento. No tecnicismo, a educação é entendida como um fator de desenvolvimento econômico e, portanto, como um investimento individual e social. O sistema de trabalho fabril é transposto para a escola por meio da hierarquização das funções, da operacionalização e controle da ação do professor. O elemento principal do processo de ensino nem é o docente, nem é o discente, mas a organização racional dos meios, de modo que a obtenção máxima de resultados seja assegurada.

Nesse contexto, professores e alunos assumem a função de executores de um plano técnico de trabalho, o principal objetivo é: “[...] planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências...” (SAVIANI, 2009, p. 11). Neste sentido, “Racionalidade, eficiência e produtividade” são as palavras de ordem para a Pedagogia tecnicista e devem conduzir toda e qualquer situação de ensino (SAVIANI, 2007).

Esta forma de compreender o trabalho pedagógico traz consigo a dicotomia entre teoria e prática. Esta dicotomia traduz-se pela separação entre planejamento, execução e avaliação do processo de ensino, uma vez que ao professor é relegada apenas a tarefa de executar as aulas e como diz Saviani (2007, p. 380) a parte de: “[...] concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais.”

Com relação aos conteúdos de ensino, Libâneo (2011) nos diz que na Pedagogia tecnicista eles estão ligados aos princípios, as informações e as leis científicas que se encontram sistematizados nos materiais instrucionais, nos módulos veiculados a cada etapa de trabalho ou nos dispositivos audiovisuais. Portanto: “É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade” (LIBÂNEO, 2011, p. 30). Um outro aspecto a ser mencionado é que estes conteúdos são sequenciados segundo uma ordem rígida, não estabelecendo qualquer relação com o contexto social dos estudantes.

Nessa perspectiva, compreende-se que o saber docente mais valorizado no contexto da Pedagogia tecnicista é o saber técnico. O centro aqui não é o conteúdo e o professor como ocorre na Pedagogia tradicional, nem é a experiência e o aluno como postula a Pedagogia encolanovista. O centro no ideário tecnicista é a técnica, isto é, o planejamento sistêmico das atividades pedagógicas e o controle excessivo do comportamento dos indivíduos para que eles respondam de forma satisfatória as exigências do meio ambiente.

Segundo Veiga (2012), os saberes docentes necessários ao professor nesse contexto são os de um tecnólogo de ensino. Neste sentido, a formação limita-se ao desenvolvimento meramente técnico da profissão, ao saber-fazer. Como enfatiza a autora, essa perspectiva de formação: “[...] é restrita e prepara,

na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, [...] esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla” (VEIGA, 2012, p. 17).

Os principais pontos que definem a formação do professor como tecnólogo do ensino são: formação ligada à sociedade globalizada e neoliberal com orientações advindas do Banco Mundial e centrada numa perspectiva puramente economista de educação, onde esta é entendida como um instrumento gerador de produtividade (VEIGA, 2012).

García (1995) também trata dessa questão e argumenta que a tendência tecnológica concebe o ensino como uma ciência aplicada, onde o professor é um técnico capaz de transformar os conteúdos dessa ciência em regras gerais para a ação em sala de aula. Por isso: “Esta orientação foca a sua atenção no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino, decorrendo tais destrezas da investigação processo-produto” (GARCÍA, 1995, p. 34). Sobre essa compreensão do saber docente o professor três – P3 e o professor quatro – P4 explicitam as seguintes narrativas:

Todas as experiências que eu vivencio em sala elas me convidam e me intimam a pensar as minhas ações, que cada momento pede um tipo de planejamento, então eu não consigo sempre com as mesmas formas de conhecer e explicar como se fosse uma receita, como se fosse um livro, como se o saber pedagógico fosse um corpo disciplinado, não... O contato com os meus alunos vai me convidando, inclusive a rever os meus conceitos (PROFESSOR 3 - P3).

O professor necessita, o docente ele necessita de saberes, parece uma contradição, específicos, mas quando eu falo em específico eu digo, por exemplo, na pedagogia nós precisamos ter um domínio da didática. Eu não compreendo como é que um professor não tem o domínio, não é só da técnica e da arte, e acho que a didática vai muito além da técnica e da arte de ensinar (PROFESSOR 4 - P4).

Como é possível identificar, as narrativas desses professores contrariam a concepção puramente *técnica e mercadológica* da formação docente. Desse modo, compreende-se que: “Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científica-pedagógica...” (VEIGA, 2012, p. 25). Nessa perspectiva, o professor não é um técnico do ensino, mas um profissional mediador de aprendizagens significativas. A competência para ensinar situa-se para além do domínio dos saberes técnicos, requerendo a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, para que estes possam ser apreendidos pelos estudantes.

De acordo com essa compreensão, a mediação pedagógica realiza-se por meio do diálogo intersubjetivo entre docentes e alunos em que a linguagem passa a ser entendida como ação comunicativa produtora de sentidos e significados. (THERRIEN, 2012), logo, o saber exclusivamente técnico é incompatível com a complexidade requerida pela ação de ensinar. Essa posição ficou muito clara nas narrativas desses professores – P3 e P4.

Dando prosseguimento ao desenvolvimento histórico do pensamento pedagógico brasileiro, é possível constatar que as transformações ocorridas na sociedade no final da década de 1970 vão também direcionar os rumos da educação no país. Os estudos indicam que no início da década de 1980 o Brasil vivencia um período de grande efervescência política, marcado pela luta em defesa da redemocratização, abertura política do regime militar instaurado em 1964 e acirramento da luta de classes. A classe operária ganha evidência, liderando uma série de manifestações contra o desemprego e elevação da inflação, esse movimento que também reivindicava pela democratização da escola pública mobilizou diversas categorias profissionais, principalmente a dos professores.

Segundo Veiga (2004) é a partir desta década que os professores passam a lutar de uma forma mais organizada pelo direito de participarem da construção das políticas educacionais do país. É também neste período que se realizou a I Conferência Brasileira de Educação, considerada um marco histórico para a educação brasileira e um espaço profícuo de discussão e disseminação da concepção crítica de educação.

Inicia-se assim, um movimento teórico de redefinição do papel da escola e do professor. Novas questões como relação teoria e prática, compromisso político da escola com as camadas populares e transformação social são levantadas. Enfatiza-se a necessidade de formar professores críticos e conscientes acerca do caráter político da educação, o que exige do mesmo uma nova forma de entender o indivíduo e a sociedade.

É nesse cenário que a Pedagogia libertadora ganha destaque a partir do final da década de 1970, sendo largamente reconhecida tanto no âmbito nacional como no internacional. Esta Pedagogia está enquadrada nas tendências pedagógica crítica e tem Paulo Freire como seu principal representante. Segundo Mizukami (2013), ela está alicerçada nos pressupostos teóricos desenvolvidas pelo humanismo, existencialismo, fenomenologia e neomarxismo.

Em síntese, Freire (2017) entende que a educação é um processo histórico, que é construído no decurso do desenvolvimento da história dos homens, nessa acepção, a desigualdade social decorrente da ordem econômica vigente. Assim, no capitalismo, há uma classe opressora, isto é, aquela que domina, que detém os meios de produção e a classe oprimida, ou seja, aquela que é dominada pelos opressores, que não detém meios de produção e que possui apenas a força de trabalho para oferecer.

Nesta lógica, tudo está fadado ao domínio da classe opressora, isto é: “A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando” (FREIRE, 2017, p. 63). A educação é por excelência um objeto de dominação, de manipulação que, na perspectiva opressora, expressa os interesses da classe dominante. Em contrapartida, Freire (2017) nos diz que uma Pedagogia do oprimido não poderá jamais ser gestada pelos opressores, ela precisa ser construída pelo próprio oprimido, ou seja: “Tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade [...]. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos” (FREIRE, 2017, p. 43). E o autor continua explicando como esta Pedagogia se constitui, vejamos:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2017, p. 57).

A Pedagogia libertadora ou problematizadora, concebe os indivíduos como seres históricos e produtores de cultura, além disso, ela busca problematizar e desvelar a própria realidade social dos educandos, levando estes a se questionarem sobre esta mesma realidade e a se reconhecerem como agentes de transformação social. Para esta Pedagogia educar é um ato político, uma ação que pode estar a serviço da transformação social ou da reprodução da dominação, assim: “Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (FREIRE, 1996, p. 112).

Por isso, a ação pedagógica nunca é neutra, pois carrega um conteúdo político. O compromisso político da educação libertadora se assenta na busca pela igualdade entre as pessoas, pela emancipação da

classe oprimida. Nessa perspectiva: “[...] se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente, como estão no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2017, p. 100).

A Pedagogia freireana é contrária a qualquer forma de autoritarismo, por isso, tece uma crítica ferrenha a Pedagogia tradicional, chamada por Freire (2017) de “educação bancária”. Na educação bancária a ignorância sempre está presente no outro, desse modo: “[...] o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2017, p. 81). Como um detentor de saber, o papel do professor é depositar na mente dos alunos uma infinidade de informações, os educandos por sua vez, memorizam e repetem, assumindo o papel de depósitos das mesmas.

Em lugar de contribuir para a transformação da realidade social a educação bancária contribui para a passividade, ingenuidade e domesticação dos indivíduos, anulando o poder criador dos mesmos e transformando-os em objetos. A finalidade da educação bancária não é a transformação do mundo, pelo contrário, sua finalidade é adaptar os indivíduos, é reproduzir a dominação de uma classe sobre a outra e perpetuar a exploração, por isso ela satisfaz aos interesses dos opressores.

Na perspectiva libertadora, a educação acontece pelo diálogo e o conteúdo de ensino jamais é depositado na mente dos educandos como se estes fossem depósitos que armazenam informações. O conteúdo se organiza e se constitui a partir das próprias vivências dos educandos, nas suas visões de mundo e nas suas formas de ser e de viver a cultura, compreende-se, portanto, que: “Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2017, p. 109).

O diálogo é, na visão de Freire (2017), uma exigência existencial, é o momento do encontro solidário e o caminho mais profícuo para a efetivação de uma educação problematizadora. É somente por meio do diálogo educador-educando, educando-educando que se dá o processo de libertação, isto é, que ocorre a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, esse diálogo não é possível de se realizar em um modelo de educação pautado na transferência de conhecimentos de uma pessoa para outra. Como lembra Freire (2017, p. 108): “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

Nesse contexto, um educador crítico, que busca contribuir efetivamente para a emancipação humana, precisa estar aberto ao diálogo, precisa reconhecer os diversos saberes dos educandos, autonomia e a capacidade de transformação dos mesmos. A seleção dos conteúdos de ensino deverá tomar como ponto de partida a experiência dos indivíduos e o universo cultural no qual estão inseridos. Como enfatiza Freire (2017, p. 121, grifos do autor):

É na realidade mediatizada, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento desse buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto dos seus *temas geradores*.

Os temas geradores são as palavras ou as frases de onde devem partir o processo pedagógico. Estes temas são extraídos da realidade dos indivíduos e retratam o modo como eles vivem, suas aspirações, suas crenças e suas experiências de trabalho. À medida que os educandos vão se apropriando da escrita dessas palavras, vão também compreendendo seus significados sociais. Logo, na Pedagogia libertadora o professor precisa saber dialogar com os educandos e isso envolve a problematização dos conteúdos, isto é, a compreensão sobre a historicidade dos mesmos.

Dessa forma, esses conteúdos não são apenas matérias de estudos que precisam ser assimiladas pelos indivíduos, mas possuem também um significado social, uma dimensão histórica que os discentes precisam desvelar, por essa razão, o diálogo se constitui como instrumento de desvelamento da realidade. Sobre essa questão achamos interessante a compreensão da professora dois – P2, ela assim se expressa:

[...] o que eu mais aprendi na formação inicial para a docência foi... Tinha uns projetos especiais na época no currículo que você desenvolvia projetos e ia pra comunidade. [...] Assim eu acho que foi nesse momento que eu acho que eu mais aprendi sobre ser professor... [...] Foi nessa época que eu tive o conhecimento de Paulo Freire, dessa Filosofia dele de entender a docência como uma capacidade de dialogar, não de ensinar simplesmente e de transmissão de conhecimento. Então eu acho que essa construção de estar colado com a realidade, de pensar a realidade, de pensar e problematizar a realidade, de pensar propostas a partir dessa problemática e de saber fazer um trabalho a partir dela foi... Foram esses saberes que eu adquiri nesses projetos (PROFESSORA 2 – P2).

Com esteio nessa narrativa, é possível entender que o saber dialogar é fundamental na atividade do professor, pois possibilita uma ação pedagógica contextualizada, humanizadora e crítica. Freire (1996), ao discorrer sobre os diversos saberes necessários à prática educativa, traz a disponibilidade para o diálogo como um dos princípios fundantes do trabalho docente. Essa disponibilidade indica que, tanto o professor quanto os alunos são seres inacabados. O educador, como profissional preparado para a atividade que desenvolve, detentor de um saber ensinar e responsável direto pelo processo de ensino, não poderá, jamais, desconsiderar o que os educandos sabem, o que eles pensam e como pensam. Ensinar exige também uma escuta respeitosa e atenta.

Respeitosa porque não se pode querer ensinar alguma coisa a alguém sem saber o que esse alguém já sabe sobre o que se quer ensinar. Atento porque é conhecendo o que o sujeito já sabe, que o professor direciona sua prática pedagógica, com vistas a possibilitar que o mesmo se aproprie criticamente do que ele ainda não sabe. Como nos diz Freire (1996, p. 137): “Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica”. E o autor continua, muito sabiamente, dizendo: “Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser” (FREIRE, 1996, p. 137).

Uma outra Pedagogia que marcou o cenário educacional brasileiro no final da década de 80 e que vem, desde então, sendo muito difundida no âmbito educacional é a Pedagogia histórico - crítica. Ela é uma tendência pedagógica crítica que surge no cenário educacional brasileiro no início da década de 80, cujo principal representante é o professor Dermeval Saviani.

Como explica o próprio Saviani (2012), a origem desta tendência está associada, às discussões desenvolvidas na primeira turma de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC e o primeiro escrito que deu sistematização a Pedagogia histórico – crítica foi o artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado na Revista *Ande* em 1982 (SAVIANI, 2012). Mais tarde, este artigo foi incorporado ao livro “Escola e Democracia”, de autoria de Saviani e publicado em 1983 e representa a primeira obra onde a Pedagogia histórico – crítica é sistematizada.

A partir de então, foi dado o primeiro passo para difusão dessa corrente pedagógica com a contribuição de diferentes estudiosos. Nesse quadro ganha relevância também o trabalho de José Carlos Libâneo que vem se empenhando em refletir sobre a atuação docente à luz da referida concepção, por ele denominada de Pedagogia crítico-social dos conteúdos. Os escritos de Libâneo são inicialmente apresentados no livro “Democratização da escola pública”, publicado em 1985 (SAVIANI, 2007).

Em resumo, a Pedagogia histórico – crítica está ancorada nos pressupostos filosóficos do materialismo histórico dialético, cujo principal representante é Karl Marx, bem como, nos pressupostos psicológicos da Teoria histórico – cultural desenvolvida por Lev Vygotsky. Assim como o materialismo histórico dialético, a referida tendência pedagógica compreende que o mundo se desenvolve segundo leis objetivas, a natureza humana é concebida em relação à concreta situação histórica, ao processo de produção. O homem assim entendido é um ser histórico, concreto, é o conjunto das relações sociais, por isso, a natureza humana é mutável e determinada historicamente (SUCHODOLSKI, 1976).

Na visão materialista é descartada toda e qualquer concepção idealista, pois o idealismo considera a existência humana fora do processo histórico pelo qual passa a sociedade, fora dos condicionantes políticos e econômicos que determinam as relações sociais de produção e o estabelecimento da desigualdade entre as classes sociais (SUCHODOLSKI, 1976). Do mesmo modo, a Pedagogia histórico - crítica:

Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2009, p. 59).

No que concerne a Teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky, esta parte da premissa de que não há essência humana a priori imutável. Em razão disso a essa Teoria: “[...] investiga a construção do sujeito na interação com o mundo, sua relação com os demais indivíduos, a gênese das estruturas de seu pensamento, a construção do conhecimento” (REGO, 2014, p. 100). Vygotsky, se empenha em demonstrar como a cultura é incorporada pelos seres humanos ao longo do processo histórico e como ela contribui para formação das funções mentais superiores.

Por sua vez, a Pedagogia histórico – crítica, entende que a escola é uma instituição resultante da complexidade das relações sociais estabelecidas entre os homens, e tem como principal função transmitir as novas gerações os bens culturais produzidos pelos indivíduos no decorrer do processo histórico, a ela compete à elaboração de processos pedagógicos que viabilizem aos estudantes a apropriação das objetivações genéricas “para-si” (HELLER, 1987, apud, AZZI, 2009), isto é, as objetivações referentes ao conhecimento científico, metódico, elaborado pela humanidade ao longo dos anos.

Desse modo, a função da escola é possibilitar que as classes populares tenham acesso ao saber científico. Como afirma Saviani (2012, p. 14): “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”. Assim, ela é, por excelência, um espaço de difusão desse saber, e desempenha um papel importantíssimo no processo de democratização do mesmo. Essa democratização é importante na Pedagogia histórico-crítica porque para ela, o conhecimento científico também é manipulado segundo os interesses da classe dominante. Conforme destaca Saviani (2012, p. 66):

Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele

não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono da força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição.

Em vista disso, o professor desempenha um papel de suma importância no sentido de possibilitar que os alunos se apropriem do saber elaborado, a partir dessa premissa básica entende-se que: “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 13). Desse modo, a formação docente deve possibilitar que o educador domine tanto os conteúdos da sua área de atuação, como as formas de socialização do mesmo.

Nessa acepção, o professor é um mediador que, por meio de um processo de problematização dos conteúdos, deverá contribuir para que os estudantes superem o saber imediato e superficial e atinjam o saber científico. É sobre isso que Saviani (2009, p. 65) fala quando diz que o processo de ensino é uma mediação que possibilita aos discentes a passagem da “síntese à síntese”, ou seja, a passagem de uma visão sincrética para uma visão sintética da realidade social (SAVIANI, 2009).

Também para Libâneo (2011) o professor cumpre uma função social e política, pois tem como principal característica a mediação entre os conteúdos de ensino, o aluno e a sociedade. Esta mediação contribui para a formação cultural e científica do mesmo e para a efetivação de uma educação democrática. Assim, o trabalho docente: “Relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada” (LIBÂNEO, 2011, p. 42).

Aqui o saber docente está relacionado tanto ao domínio do conhecimento/conteúdo, quanto ao domínio de saberes pedagógicos que possibilitem aos alunos a aprendizagem dos conhecimentos científicos historicamente elaborados. A respeito desses saberes, o professor cinco – P5 diz que: “[...] os saberes pedagógicos eles têm que, na verdade, ter essa perspectiva de humanizar as pessoas de transformar as teorias nas grandes vivências, nas grandes experiências humanas...” Nessa mesma *lógica* de compreensão, o professor quatro – P4, argumenta que:

Não é qualquer um que pode ser professor não! Que pode ser docente não! Eu não posso chegar num hospital e assumir a função de médico ou de enfermeiro, não posso! Eu tenho que ter esse conhecimento, esse saber do ponto de vista geral e do ponto de vista específico. Então os saberes pedagógicos eles são os instrumentos como eu disse, são as ferramentas que nós temos e que utilizamos tanto na sala de aula como fora dela. Sem eles nós não podemos nos afirmar, nos identificar como docentes. Daí a sua necessidade e a sua importância (PROFESSOR 4 – P4).

Com suporte nas narrativas desses professores, entende-se que tanto o saber do conhecimento, quanto o pedagógico pode ser concebido como aqueles que capacitam o professor para a tarefa de ensinar. Além de dominar os conteúdos da disciplina que leciona, é preciso dominar também os modos de socialização desses conteúdos, uma vez que estes precisam ser didatizados, passíveis de serem compreendidos e assimilados pelos alunos. Destarte, como elucida Pimenta (2009, p. 43): “O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente...”

Nesse contexto, é munido desses saberes que o docente pode relacionar o conhecimento científico com as experiências de vida dos estudantes, com o contexto social no qual estes estão inseridos. O saber pedagógico torna o docente capaz de mostrar a função social dos conteúdos de ensino e, principalmente,

que eles *não estão desvinculados da prática social dos educandos*. Sendo assim, a aprendizagem ocorre pelo confronto entre o que os alunos já sabem - a prática social inicial do conteúdo e o que eles precisam saber/aprender - a prática social final do conteúdo (SAVIANI, 2009).

Nesse contexto, o conteúdo *não é imposto mecanicamente* aos estudantes, mas, é ensinado através de uma metodologia voltada para a pergunta e a problematização *que, a partir da prática social, a ela deve retornar*. Esse processo tem um caráter humanizador porque possibilita aos indivíduos a aquisição dos instrumentos teóricos e práticos necessários a compreensão e a transformação da realidade.

A apresentação e análise dos dados desta pesquisa possibilitou a compreensão acerca da interseção estabelecida entre as narrativas dos professores e o pensamento pedagógico brasileiro. Esta interseção mostra que os saberes docentes não se constituem apenas na prática, mas, sobretudo, na relação de interdependência entre a teoria e a prática. Sendo assim, eles não estão situados apenas na vivência cotidiana da sala de aula, mas também estão veiculados a uma teoria pedagógica e, conseqüentemente, a uma concepção de homem, educação e sociedade.

Como foi possível identificar, as narrativas docentes estão claramente fundamentadas no pensamento pedagógico crítico. Este, por sua vez, começa a se consolidar no final da década de setenta no Brasil, quando um conjunto de Pedagogias denominadas “Progressistas” (LIBÂNEO, 2011) denunciaram o caráter de classe da educação na sociedade capitalista e apontaram os caminhos teóricos e metodológicos para construção de uma Didática voltadas para os interesses da classe popular.

Este fato mostra que os saberes dos professores não são constituídos fora do âmbito teórico e conceitual, pelo contrário, são epistemologicamente e historicamente orientados. Como elucida Damis (2012, p. 23): “A forma de ensinar, além dos conhecimentos, dos hábitos, das habilidades e dos valores transmitidos, possui um conteúdo implícito, uma concepção de sociedade, de homem e de educação”. Dito isso, já podemos prosseguir para as considerações finais.

Considerações Finais

As considerações finais apontam para a necessidade de retorno aos objetivos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa na perspectiva de buscar os achados relacionadas a cada um deles. Desse modo, em resposta ao objetivo geral que é compreender as relações estabelecidas entre os saberes docentes e o pensamento pedagógico brasileiro, a pesquisa demonstrou que estas relações são muito próximas e que os saberes dos professores são epistemologicamente e historicamente situados. Epistemologicamente situados porque não se desenvolvem num vazio teórico, assim, é com suporte nas teorias pedagógicas e no confronto com a prática que eles se constituem. Historicamente situados porque eles são desenvolvidos em um contexto social determinado por condicionantes políticos, ideológicos e culturais.

Do mesmo modo, em resposta ao primeiro objetivo específico desta pesquisa que é compreender o que são saberes docentes, suas características e especificidades, salienta-se que estes dizem respeito a um conjunto de ideias, certezas e concepções mobilizadas pelos professores no trabalho cotidiano, por isso, possuem uma racionalidade prática voltada para as necessidades da sala de aula. São também plurais, dinâmicos e influenciados pelo contexto histórico no qual a ação educativa se desenvolve. O agrupamento desses saberes expressa a epistemologia da práxis docente, isso indica que os educadores

pensam sobre o trabalho que realizam e refletem sobre as teorias educacionais em confronto ou na relação com as práticas pedagógicas.

No que concerne ao segundo objetivo específico que é analisar, de acordo com as narrativas docentes, as relações que os professores estabelecem entre os saberes da docência e o pensamento pedagógico brasileiro, compreende-se que conforme as diversas teorias pedagógicas, os educadores também desenvolvem ao longo do percurso histórico, os saberes relativos aos conteúdos de ensino, as vivências e experiências que estão atreladas a esses conteúdos, a técnica de ensinar, a capacidade de dialogar com os estudantes e gerar aprendizagens significativas. Por outro lado, as narrativas mostraram que os saberes dos professores entrevistados estão ancorados no pensamento pedagógico crítico, notadamente na Pedagogia libertadora e histórico - crítica.

A esse respeito, Tardif (2014, p. 234) nos lembra que: “[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes”. Sendo assim, é de suma importância evidenciar que os educadores pensam sobre o processo de ensino, refletem acerca do trabalho que desenvolvem e reformulam suas práticas mediante a compreensão das diversas teoria educacionais, portanto, não podemos concebê-los como meros executores de aulas.

Assim, as perspectivas e interseções estabelecidas entre os saberes docentes e pensamento pedagógico brasileiro, contribuíram para clarificar a relação existente entre esses saberes e as teorias pedagógicas e favoreceram para o entendimento de que o ensino possui um caráter multidimensional.

Nesse ínterim, além da dimensão cognitiva que está relacionada a formação intelectual dos indivíduos, o ensino possui uma dimensão humana que está ligada aos valores implicados na ação de ensinar, uma dimensão técnica referente ao domínio das habilidades necessárias a viabilização da aprendizagem dos educandos, e, por fim, uma dimensão política que está associada as finalidades da educação, isto é, a busca pela formação de um determinado modelo de homem e de sociedade. (CANDAUI, 2011). Isso explica a complexidade e especificidade da formação docente, pois, esta deve possibilitar o acesso dos professores a toda essa diversidade de saberes.

Espera-se que este artigo possa contribuir para a construção de uma concepção crítica de docência, uma vez que o professor, longe de ser um profissional que apenas aplica os conhecimentos produzidos por outros profissionais, é antes de tudo um intelectual crítico, produtor não apenas de fazeres, mas de saberes, estes integram a identidade do mesmo e, por isso, precisam fazer parte dos processos de formação e profissionalização docente.

Referências

- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMD5p6drYRgQSn/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 21/07/2021.
- AZZI, S. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 35-60.
- CANDAUI, V. M. A Didática e a Formação de Educadores – Da Exaltação à Negação: a busca da relevância. In: CANDAUI, V. M. (Org.). **A Didática em Questão**. 31. ed. - Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 13-24.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro - revista e ampliada. São Paulo: Edições 70. 2011.
- DAMIS, O. T. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 18 ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 09-31.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de. **Psicologia na educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GARCÍA, C. M. **Formação de Professores - Para uma mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- GATTI, B.; ANDRÉ, M. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-38.
- GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HAYDT, R. C. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 10. ed. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 90-113.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério).
- MAGALHÃES, M. de L. T. Os saberes Pedagógicos de Professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri /URCA – um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes. Fortaleza: UFC, 2018. 218p. **Dissertação**. Mestrado em Educação Brasileira – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2013.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção memória da educação).
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 – (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**, 23. ed. São Paulo Cortez, 2007.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria Marxista da Educação** (Volume I). Tradução de Maria Carlota Melo. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

TERRIEN, J. Docência Profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 109-132.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a Didática**. 21. ed. Campinas, São Paulo: Parirus, 2004. p. 33-54.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Submetido em: 03.08.2021

Aceito em: 17.03.2022