

SABERES PROFISSIONAIS: UM ENSAIO SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE

PROFESSIONAL KNOWLEDGES: THE ESSAY ABOUT THE TEACHER'S EPISTEMOLOGY PRACTICE

Luis Felipe Nogueira Silva

Alcides José Scaglia

RESUMO: O artigo propõe reflexões acerca da construção dos conhecimentos docentes aventando, a partir da crescente profissionalização da atividade, possibilidades de discussão e compreensão dos vieses epistemológicos que cerceiam a prática pedagógica. A investigação primou pela interlocução com obras de relevantes estudiosos e estudiosas acerca da temática, com destaque para Maurice Tardif. O diálogo com as literaturas propiciou o imbricar de conceitos que sustentam a epistemologia da prática para desvelar, a partir da práxis, enquanto acepção teórico-prática, caminhos para mobilização dos saberes docentes, sob uma perspectiva fundamentalmente ecológica. Assim, o contexto, permeado por imprevisibilidades inerentes à situação de aula na qual o docente está imerso, ditará o evocar desses saberes, dando azo a seu caráter instantâneo, permeável à ressignificação constante e infinita, amplificados pela prática reflexiva.

Palavras-chave: Epistemologia da Prática; Saberes Docentes; Formação de Professores.

ABSTRACT: The article proposes reflections on the process of construction of teaching knowledge, with the professionalization of teaching as a background, raising possibilities for discussion and understanding of the epistemological biases that surround pedagogical practice. The investigation focused on the dialogue with works by relevant scholars on the subject, with emphasis on Maurice Tardif. The dialogue with the literatures enabled the overlapping of concepts that support the epistemology of practice to unveil, from the praxis in the theoretical-practical sense, ways to mobilize teaching knowledge from a fundamentally ecological perspective. Thus, the context, permeated by the unpredictability inherent to the classroom situation in which the teacher is immersed, will dictate the evocation of this knowledge, giving rise to its instantaneous character, permeable to constant and infinite and reframing, amplified by reflective practice.

Keywords: Practice Epistemology; Teacher Knowledge; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a prática pedagógica do professor, em ebulição desde a década de 1980, tem permitido desvelar saberes inerentes à profissão docente. A compreensão da prática docente está relacionada à mobilização de saberes pedagógicos e epistemológicos, tomando em conta a construção, reconstrução e ressignificação de conhecimentos, sustentados por experiências formativas e profissionais, para serem apregoados (NUNES, 2001).

Foi a crise de identidade docente nas últimas duas décadas do Século XX, o motor do rompimento de paradigma que assentiu à necessidade em conceber o professor em sua totalidade plenitude, sustentada por um enfoque sistêmico-complexo em detrimento da abordagem técnico-metodológica, que, por sua vez, reduzia a profissão docente a um conjunto fechado de competências e técnicas e que culminou em

uma crise identitária dos professores que viam desprezados o ser profissional do pessoal (NÓVOA, 2000; MORIN, 2008).

Irrompe, daí, o reconhecimento de que os saberes docentes, evocados a partir da história individual e formativa do docente e não simplesmente de conteúdos específicos, constituem, fundamentalmente, a prática pedagógica sendo, desse modo, passíveis de investigação didática, metodológica e epistemológica (FIORENTINI, et. al, 1998).

Como consequência, houve a partir da década de 1990, forte movimento de profissionalização do ensino e da prática docente, de modo a viabilizar dada legitimidade epistemológica à profissão por meio da busca de um repertório de conhecimentos. 'O pensamento do professor' e o 'conhecimento do professor' tornaram-se objetos de estudos com o intuito de transcender as limitações evidenciadas por pesquisas que evocavam a relação processo-produto, ancorada na psicologia comportamental para compreensão da relação professor-aluno. Trata-se do rompimento de um paradigma dos estudos dessa temática: ao invés do observacional/comportamental, o interpretativo (BORGES, 2003; TARDIF, 2014a).

A profissionalização docente, bem como o emergir de um novo paradigma sobre a profissão, teve impactos não apenas no ambiente de aula, mas no modo de investigação acerca da prática pedagógica. Tardif (2014a) salienta que os pesquisadores não mais devem depender exclusivamente dos conhecimentos que emergem do ambiente universitário ou aqueles constituídos nos laboratórios, recheados de computadores e livros.

A apuração está condicionada ao viver a realidade, portanto, ao comparecimento no ambiente prático e enxergar deste plano a gestão de saberes de um professor, perscrutando seu comportamento em sala de aula, o que falam, o que pensam e como agem e inferem reflexões sobre seus alunos.

Admitindo a existência e enorme influência da visão normativa de ensino, Tardif (2014a) propõe superá-la pelo relegar da ideia de que os estudos sobre o ensino e os professores devem pautar-se pelo que deveriam ser, fazer e saber, em favor de investigações fundamentadas no que eles, de fato, são, fazem e sabem. O êxito das ciências da educação está em compreender a realidade do ensino em detrimento da idealização e formulação de teorias e atitudes distantes dos atores e do que os fenômenos de campo pressupõem. O saber docente, afinal, não emerge apenas da teoria, tampouco da simples prática, mas da convergência de ambas, desabrochadas pelo observar e questionar das tomadas de decisões no ambiente educacional compreendido enquanto lugar de fala e dotado de especificidades (LANEVE, 1993).

Veio à tona, a necessidade de introduzir o professor ao processo de mobilização de saberes, que mesmo sendo uma experiência pessoal e interior, depende, fundamentalmente de confrontação interpessoais (SCHLANGER, 1978; CHARLOT, 2000) e entendendo que os saberes dependem, antes de qualquer premissa, de confrontação interpessoal através da experiência (SCHLANGER, 1978).

DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA À PRÁXIS DOCENTE

Compreender a epistemologia da prática docente, de acordo com Tardif (2014a) é fundamental para conjecturar os saberes utilizados pelos docentes em suas tarefas profissionais e administrá-los. Por isso, a importância em aproximar

conceitualmente o saber como que, em um sentido amplo, aglomera conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, bem como a noção de saber, saber-fazer e saber-ser.

A investigação da epistemologia da prática perpassa pelo afloramento dos saberes profissionais nas tarefas docentes. Tardif (2014a) deflagra o emergir desses saberes como efeito do armazenamento de conhecimentos especializados, intermediadas por disciplinas específicas científicas, modulados e voltados à solução de problemáticas. Há, portanto, uma espécie de reservatório de saberes profissionais específicos para atender aos interesses de questões tangíveis à ação docente sem, todavia, perder a noção de que esses saberes são mutáveis (GAUTHIER, 2013).

Para melhor compreender a epistemologia da prática profissional, Tardif (2014a) organiza os saberes docentes em três: disciplinares, aqueles referentes aos conhecimentos promovido pelas disciplinas na formação; curriculares, atrelados ao conteúdo do programa de aula, bem como os métodos e objetivos a serem empregados; e experienciais, mais específicos para atender necessidades advindas do exercício da função docente.

Pimenta (2005) denomina os saberes docentes como saberes da docência e os pressupõe alicerçados por saberes pedagógicos, pela experiência, emergida pelo contato com os pares e a produção literária no que tange à Pedagogia, e pelo conhecimento, no entendimento de que os docentes trazem uma bagagem de saberes adquiridos no interior das instituições de ensino superior no formato de disciplinas acadêmicas indo ao encontro do conceito de saberes curriculares e disciplinares de Tardif (2014a).

É importante sublinhar a noção de saberes profissionais aos conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dotados no saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 1991, 1999; TARDIF & LESSARD, 2000). Esses saberes docentes são constituídos, sobremaneira, nos primeiros anos de prática profissional, em que o choque com a realidade do trabalho aflora a aprendizagem no que diz respeito à Didática: o modelo de aula a ser implementado para diferentes contextos, como se dá a incidência da transmissão de conteúdos e o modo de gerenciamento de alunos e relacionamentos. O início de carreira, destarte, representa uma fase crítica, contudo, vital pelos reajustes de saberes em função da nova realidade de trabalho em relação às experiências anteriores (TARDIF, 2014a).

Os saberes docentes, à vista disso, estão alinhados à temporalidade, na medida em que são adquiridos ao longo do tempo, à pluralidade, uma vez que provém de inúmeras fontes sociais sem unidade teórica, à personalidade, ao embutir marcas peculiares do sujeito docente enquanto indivíduo e à interatividade, marca das relações humanas. (TARDIF, 2014a). Essas quatro categorias são relevantes para a assimilação do saber docente, de modo que ela não seja vinculada apenas e tão simplesmente à transmissão de conhecimentos.

A superação de paradigmas positivistas na educação está, segundo Contreras (1990), condicionada à superação da relação dicotômica entre teoria-prática, na medida em que a prática deixa de ser entendida como comprovação da teorização durante o processo pedagógico.

A prática está, sim, imbricada à teoria ao realimentar suas bases e coloca-la em questão, garantindo que o sujeito aja ao refletir e reflita agindo, em processo assinalado pelo conceito de práxis (CUNHA, 2005; FREIRE, 2018). É ela, afinal, quem

sustentará a superação da abordagem processo-produto que, segundo Pérez-Gomez (1998), desconsidera a autenticidade científica e simplifica o processo ensino-aprendizagem ao nortear a atividade material do homem social, a ação criadora e modificadora da realidade, e produzir reflexões-abstrações e de saberes docentes, filosófico e científico (LIBÂNEO, 2001; FREIRE, 2009; PIO, 2015).

A reflexão dos saberes ensinados, nesse sentido, condiciona a relação pedagogia-didática (FRANCO, 2008) e a tríade ensinar-formar-aprender compõe a situação pedagógica (relação professor-aluno). Há, conceitualmente, um equívoco na caracterização da pedagogia enquanto apenas um *modus operandi* do ato de ensinar. É ela, afinal, quem condiciona o processo de ensino. Enquanto ciência porém, investiga a ação educativa - enquanto prática teórica e teoria prática - que não termina, em hipótese alguma, em si mesma, mas sim alude à reflexão intencional de no processo pedagógico ao sobrepujar a simples condução ao saber ou tornar o conhecimento como objeto puramente sistematizado (SCHIMED-KOWARZIK, 1983; LIBÂNEO, 2002).

A pedagogia é tida como organizadora do fazer docente e, de acordo com Franco (2008) estabelece um paralelo entre prática educativa e Exercício pedagógico, carregando consigo a esfera da intencionalidade (caráter de competitividade axiológica). A didática didática, enquanto dotada pela interdisciplinaridade, depreende o ensino como prática social e suas implicações estruturais, suas ações, decisões e escolhas que transcendem o empírico, mas abarcam valores sociais, morais, tradições escolares, experiências vividas, todas elas condicionadas à reflexão sobre os conteúdos debruçados, à metodologia empregada e que devem ser levados em consideração para a efetivação da relação ensino-aprendizagem, não restringindo à sala de aula o único lócus do processo (CONTRERAS, 1990; LIBÂNEO, 2013; FRANCO, 2014; TARDIF, 2014a).

Tal encadeamento é amparado pela relação ação-reflexão, reflexão-ação, ação-reflexão-ação, capaz de alterar configurações e propor novas perspectivas. A didática, por conseguinte, não apenas norteia a práxis, ao evocar uma pedagogia crítica-reflexiva, que subverta a lógica aplicacionista e confronte perspectivas tradicionais e conservadoras de ensino, mas é capaz de ressignificá-la, enquanto comprometida com a investigação de sua epistemologia e transcender do senso comum em favor da autonomia crítica dos educandos (SACRISTÁN, 1999; FRANCO, 2008; PIMENTA, 2014).

A relação dialética entre ação e reflexão é compreendida por Pérez-Gomez (1997) como alicerce do que chama de ações pedagógicas, enquanto objeto abarcada pela práxis e que transcende a simples ação docente em sala de aula. De acordo com o autor, 'a ação pedagógica não se resume a ações docentes de modo que, se todo o trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo o trabalho pedagógico é trabalho docente'.

Pio (2015) estabelece a práxis como elemento de reciprocidade entre teoria e prática, compreendidas como interdependentes e que refletem as intencionalidades das ações tomadas na sala de aula de maneira efetiva. A práxis educativa deve ser enxergada como prática social, que emerge das relações entre homem, mundo, história e circunstâncias, tidas como fundamentais para a transcendência da consciência ingênua à consciência crítica do ser humano, considerando, também, que a ação de educar está vulnerável ao contexto imprevisível e sua complexidade, que

seria sustentada pelo método (FRANCO, 2008; PIO, 2015). Deve guiar, assim, a atividade docente pelo estabelecimento de dada intencionalidade.

Konder (1992), por sua vez, dota a práxis como atividade concreta e auto-afirmadora, entrepondo-se às necessárias reflexões, autoquestionamentos e modificações da realidade objetiva de modo a alterá-la. Trata-se, em suma, de fazer do homem sujeito protagonista de seu próprio percurso e desprezar a submissão, a passividade. A práxis, então, é capaz de emergir o homem da categoria de produto para produtor de conhecimento, no entendimento de Jacquard (1988) em um processo denominado construção da humanidade. (FREIRE, 2018).

Freire (2011) aponta a rigurosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes e à autonomia do educando, criticidade sobre a teoria e a prática, a estética e ética, o aceitar o novo, o reconhecimento da identidade cultural como algumas das responsabilidades do educador sem perder de vista o compromisso com o formar.

Ao reportar a práxis conceitualmente, é verossímil concatená-la ao processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, descrito por Shulman (1986). O docente fomenta e ressignifica dado conteúdo através e pela prática, sintetizando constantemente um conhecimento para representá-lo em formas outras. Ou seja, é o protagonista na (re)construção desse conhecimento, justamente porque a aprendizagem e o aperfeiçoamento são mediados pela efetuação da prática educativa.

Sacristán (1999) relaciona o protagonismo dos sujeitos ao desenvolvimento dos saberes docentes por meio da epistemologia da prática, isto é, a construção do conhecimento sob uma perspectiva indissociável entre teoria e prática. Os saberes teóricos propositivos são articulados aos saberes da prática no decorrer das ações e reflexões docentes acerca de sua atuação para mobilizá-los, fortificá-los e ressignificá-los.

A tomada de consciência é tangente à ação docente (FREIRE, 2011). Não obstante, a ação docente deve evocar um tipo de relação dialógica, ou seja, ouvir, entender, respeitar, saber respeitar o aluno, enquanto elemento central da aprendizagem, suas divergências e diferenças e oferece-lo a possibilidade de emancipação intelectual.

Para tanto, a figura do professor deve ser edificada ao protagonismo articulador: não como um detentor do conhecimento, mas sujeito capaz de emergir saberes-docentes para mediar as situações de aprendizagem. Há que se valorizar os processos de reflexão sobre suas ações, trazer à tona suas intencionalidades e propósitos, bem como sua epistemologia). Tal prerrogativa sustenta a primordialidade da reflexão sobre a ação e na própria ação e adequação da práxis (TARDIF, 1999; SCHÖN, 2000).

Sob essa lógica, Zabala (1998) e Elliott (2000) enaltecem, como um dos modos de desenvolver a prática reflexiva sobre a ação docente, o elucidar de determinado problema prático. A busca por respostas depreende, a priori a decisão, por parte do docente, em adotar estratégias de mudanças que lhe permitam compreender as problemáticas decorrentes de sua prática. A ação, portanto, inicia a reflexão.

A prática reflexiva, segundo Perrenaud (2002), é indispensável ao professor, justamente por pavimentar o trecho que sustenta a reflexão sobre a experiência e a construção de novos saberes e à implicação crítica, no tocante a necessidade de que os docentes sejam protagonistas no debate político sobre educação – para além de questões corporativas e sindicais. O termo reflexão ou “reflexão-crítica” ou “reflexão sobre a prática”, no entanto, está assentada, de acordo com Larrosa (2002),

pelo entendimento de que a relação prática e teoria, reafirmada pela práxis, é conferida por uma perspectiva crítica e política de modo a confrontar a educação vista como ciência aplicada, rígida e dependente da tecnificação de recursos e estratégias pedagógicas.

Desse modo, é imprescindível tomar o ensino como prática social complexa, como salientam Contreras (1990) e Pimenta (2014), haja vista a posição dos seres humanos nele como protagonistas, permeáveis à transformação pela (inter)ação entre seus pares em contextos diversos.

O ato de ensinar, enquanto social, é político, uma vez que precede a mediação entre valores disseminados por uma sociedade e está comprometido à uma metodologia formativo-emancipatória, amparada pela reflexão que guia à epistemologia da prática docente (PIMENTA, 2014). Está, antes de qualquer coisa, permeado por uma multiplicidade de incumbências e ações sociais, edificantes para a formação do ser humano e construção das relações considerando não apenas os parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, compreensão dos meios em que professores e alunos estão inseridos, mas a fluidez da prática para expressão de ideias, valores e hábitos pedagógicas (ZABALA, 1998; PIMENTA, 2008; BRESSAN, 2014).

A epistemologia da prática pressupõe um estudo sobre a mobilização do conjunto dos saberes durante a prática, levando em conta, para seu melhor entendimento, a abordagem ecológica (DOYLE, 1986). Pimenta (2014) e Tardif (2014a) ressaltam a importância em se investigar a epistemologia da prática para identificação dos saberes docentes e compreensão das raízes do conhecimento, assumindo que estão não apenas alicerçados na e sobre a prática, como sugerem Therrien (1995) e Nunes (2001), mas que os conhecimentos, competências, habilidades e aptidões mobilizados no cotidiano são evolutivos, progressivos e resignificáveis. Aos docentes, cabe o benefício da formação contínua estando os conhecimentos profissionais, bem como os científicos, passíveis de revisão ao longo da carreira.

Para Tardif (2014a), o aprofundamento sobre a epistemologia da prática pedagógica permite o desvelamento dos saberes docentes, de modo a ajudar a identificar e assimilar os produtos de suas integrações durante as tarefas profissionais. Trata-se de investigar como o professor lida com esses saberes, como aplica, incorpora, produz, utiliza e qual a natureza deles e o quanto são preponderantes no discurso de sua identidade profissional, pressupondo, para tanto, um retorno constante à realidade.

OS SABERES DOCENTES NA PRÁTICA PROFISSIONAL

Uma das marcas da constituição dos saberes profissionais, segundo Tardif (2014), é a temporalidade. Os saberes são adquiridos através do tempo sob a égide de três concepções: a primeira delas diz respeito à bagagem docente remetida ao início da imersão pedagógica ainda na infância e, dela, a convergência de conhecimentos anteriores, crenças e certezas sobre prática docentes interiorizadas e crenças pessoais inconscientes.

Há que se considerar que os diferentes profissionais, especificamente o professor, devem compreender as concepções teóricas que alicerçam sua prática, não como um modelo finito em suas abstrações, mas como um processo em constante

transformação, vulnerável à modificação de pensamentos, que tem por intuito atender a uma realidade escolar que frequentemente transforma-se e é transformada (PONTE, 1992; SILVA, 2009; BRESSAN, 2014).

É cabível alinhar o conceito de concepção e sua relação com o conhecimento, utilizado como uma espécie de filtro validador de natureza cognitiva, obedecendo às leis da evidência e rigorosidade e a crença, compreendida por dada subjetividade e que leve em conta tempo, bem como as perspectivas temporal, histórica, cultura e que não necessariamente, ainda que ratifique o empírico, algo que a concepção confronta (PONTE, 1992; SILVA, 2009; BRESSAN, 2014).

A segunda concepção evocada por Tardif (2014a) no que diz respeito ao impacto da temporalidade sobre os saberes profissionais está atrelada aos primeiros anos da prática profissional. Situações administradas por tentativa e erro são fundamentais para estruturação da identidade docente e ao sentimento de competência adquirida, nesse processo denominado experimentação.

Shulman (1986), por sua vez, não enquadra a experiência como forma de conhecimento, mas algo que envolve o raciocínio pedagógico e condição *sine qua non* – ainda que insuficiente – para a construção do conhecimento pedagógico do professor desde que devidamente refletida. Não se trata, portanto, de aprender pela experiência, mas pensando sobre ela, relembrando, recontando, revivendo e, finalmente, refletindo sobre determinado episódio.

A terceira concepção temporal dos saberes profissionais é condicionado, de acordo com Tardif (2014a), pelo processo de vida e suas mudanças inerentes. O docente, em suma, passa por transformações de acordo com fases e mudanças que, por sua vez, ressignificam o modo de socialização e trazem consequências inexoráveis à gestão dos saberes profissionais.

Ao considerar tais perspectivas quanto à temporalidade dos saberes profissionais, é plausível toma-lo também como plurais e heterogêneos. Justamente porque são oriundos de fontes diversas: provém da história de vida e suas intrínsecas transformações, bem como a cultura escolar fomentada por afetos, crenças, experiências e conhecimentos didático-pedagógicos, advindos de programas curriculares, aperfeiçoados no cotidiano de trabalho e relação com seus pares (TARDIF, 2014a).

Assim, os saberes não são unificados em torno de uma disciplina ou conhecimento específico. Um professor mobiliza um repertório de saberes para sua prática docente. Bebe, pois, de diversas fontes. Eclético e sincrético, não deve mobilizar uma teoria específica ou uma concepção unitária de prática, mas compreender a complementariedade epistemológica de diferentes teorias pedagógicas e abordagens de ensino em torno de um conteúdo (TARDIF, 2014a).

Nesse sentido, os saberes profissionais também são heterogêneos e heterônomos, porque, em cada ação durante a aula, o docente busca atingir objetivos vários ao tomar como base a individualidade biológica e epistemológica, bem como as necessidades e particularidades de cada aluno, usufruindo de motivações e interesses deles e não as instituídas em sua própria trajetória escolar. Essa trama dinâmica que constitui a relação professor-aluno está assentada pela capacidade docente em revisar constantemente seu repertório de saberes por meio da reflexão, de modo a conservar sua sensibilidade pedagógica (DOYLE, 1986; TARDIF, 2014a).

Tardif (2014a) faz uma analogia dos saberes profissionais docentes com a caixa de ferramentas de um artesão: a caixa de ferramentas caracteriza dada unidade

programática decorrente da mobilização de saberes e seu enquadramento. Dentro da caixa, existem diversas ferramentas que constituem recursos concretos a serem utilizados na prática.

O docente pode utilizar esta ou aquela ferramenta para determinada situação. Ou as duas ao mesmo tempo. Ou, de repente, uma outra e depois outra. Mas elas estão lá, ao seu dispor, prontas para serem manejadas. Como os saberes dos professores, elas estão a serviço da ação para assumir seu significado e utilidade, ainda que elas, por si só, nada fazem ou dizem sem contato com o ártilice (GAUTHIER, 2013).

Os saberes profissionais são personalizados e estruturados, sendo incoerente reduzir o docente a um objeto de cognição, ainda que disponha, obviamente, de um importante sistema cognitivo, sobretudo, para efetivação de sua práxis. São, entretanto, seres humanos, dotados de emoções, detentores de uma história de vida que calcam cultura e personalidade, capazes de apropriar, incorporar e subjetivar conhecimentos a partir de experiências prévias e do contexto de trabalho (CARTER, 1990; TARDIF, 2014a).

Assim, é válido atentar que os saberes profissionais carregam a marca do ser humano. Há, pois, que levar em consideração de que a profissão docente é, fundamentalmente, dependente da interação humana, bem como o processo de construção do próprio saber (CHARLOT, 2000; TARDIF, 2014a). Não se trata apenas de um processo interativo de mediação, mas do principal processo de mediação que permite entender a relação que os próprios docentes fazem entre competências profissionais e as próprias preferências, talentos pessoais e habilidades naturais durante a prática educativa (TARDIF & LESSARD, 2000).

A prática educativa pressupõe interação, considerando o processo de formação expressado em uma relação dialógica. Há de se ter, portanto, um respaldo metodológico, isto é, organização e planejamento dos conteúdos e objetivos de uma aula que permita a reflexão e a transformação do saber; e didático, de modo a aplicar o método, colocar em ação a metodologia prévia para garantir o saber pedagógico, coadunando todo o processo de ensino. (TARDIF, 1999; LIBÂNEO, 2013; BRESSAN, 2014).

Desse modo, a prática educativa é uma das categorias fundamentais da atividade humana, dotada de valores tão significativos quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a política (TARDIF, 2014b). Não obstante, a prática educativa, também está vinculada a elaboração de reflexões atreladas ao como ensinar, o que ensinar e para quem ensinar e porque ensinar, tomando como base o sujeito que aprende, de como ele lida com esse processo, as necessidades que possui e o contexto em que está inserido, ou seja, sua individualidade e assimilação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2002), ratificando, portanto, a importância de se aferir as experiências de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática educativa não está assentada por conhecimentos técnicos, objetivos e concretos, enquanto revestida pela práxis. Pressupõe, sim, interação, diálogo e uma função social para materializar, de forma crítica, conceitos e teorias em saberes palpáveis a partir de recursos internos disponíveis - capacidades pessoais, experiências, força e controle mental.

Os saberes são construídos a partir do momento em que carecem de mobilização e os gatilhos, para tanto, provém do contexto, que norteará o processo de mobilização de saberes, isto é, a busca pela caixa de ferramentas e, em seguida, a procura pelas ferramentas, dentre as que disponho, para solucionar dada questão.

Assim, cabe ao docente oportunizar o emergir de um ambiente de aprendizagem adequado ao contexto educacional, levando em consideração sua própria humanidade e, sobretudo, a dos alunos. Para tanto, a sistematização de propostas pedagógicas apropriadas passa pela compreensão e reflexão da práxis, isto é, uma gestão pedagógica entre teoria e prática norteadas por uma intencionalidade, bem como a mobilização dos saberes docentes profissionais, por sua vez, ponderada pela constituição epistemológica do professor.

Ao estudar, refletir e discutir possibilidades de oferecer um novo sentido ao próprio conhecimento e suas origens, é possível pensar o contexto docente, suas exigências a partir do jogo e sua consonante sistêmica e complexa, rodeada por interações, imprevisibilidades, atitudes assimilativas e a busca por um engajamento à atividade educativa e no sentido funcional emanada ao ambiente de aprendizagem que tenha potencial transformador, suplantando concepções tradicionais de ensino.

REFERÊNCIAS

- BORGES, C. M. F. A formação dos professores de educação física. In: BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor de educação física e a construção do saber*. 4ª ed. Campinas: Papirus, p. 23-44, 2003.
- BRESSAN, J. C. M. Concepções de professores sobre o lúdico nas escolas organizadas por ciclos de formação humana. B843c. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.
- CARTER, K. Teacher's knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W. R. *Handbook of research on teaching education*. Nova Iorque: Macmillan, p. 291-310, 1990.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CONTRERAS, J. *Enseñanza, curriculum y profesorado – introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal, 1990.
- CUNHA, M. I. da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2ª ed. Araraquara: JM Editora, 2005.
- DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTRICK, M. C. (Org.) *Handbook of Research on Teaching*. Nova Iorque: Macmillan, p.392-431, 1986.
- ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigacion-accion*. [Trad. Pablo Manzano]. 3ª ed. Madrid: Morata, 2000.
- FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. M. G. (Org.) *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, p. 307-335, 1998.
- FRANCO, M. A. S. A pedagogia como ciência da educação. In FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Org.). *Pedagogia como ciência da educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, p. 71-108, 2008.
- FRANCO, M. A. S. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria de formação. In: FRANCO, M. A. S., PIMENTA, S. G. (Orgs.) *Didática: embates contemporâneos*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, p. 75-101, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 66ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia – pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente* [Trad. Francisco Pereira Lima]. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *O que é pedagogia?* 3ª ed. Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2002.

- JACQUARD, A. *Elogio da diferença*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LANEVE, C. *Per una teoria della didattica*. Brescia: La Scuola, 1993.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Curitiba, *Educar*, n. 17, p. 153-176, Editora da UFPR, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia, pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORIN, E. O desafio da complexidade. In: MORIN, E. (Org.). *Ciência com consciência*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 175-193, 2008.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação dos professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-114, 1997.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. Ensino para compreensão. In: PÉREZ-GÓMEZ, A.; SACRISTÁN, J. G.; (Org.) *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, p. 67-97, 1998.
- PERRENAUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. [Trad. Claudia Schilling]. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, p. 12-52, 2005.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. In PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2008.
- PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática resignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs). *Didática: embates contemporâneos*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, p. 15-40, 2014.
- PIO, P. M. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. *Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores*, EdUECE- Livro 2, SME-Fortaleza, 2015.
- PONTE, J. P. da. Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In: PONTE, J. P. da. (Org.) *Educação matemática: temas de investigação*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 185-239, 1992.
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- SCHIMED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SCHLANGER, J. *Une théorie du savoir*. Paris: Vrin, 1978.
- SCHÔN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SHULMAN, L. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SILVA, A. C. da. Reflexão sobre a matemática e seu processo de ensino-aprendizagem: implicações (re) elaboração de concepções e práticas de professores. *Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009*.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, Montreal. v. 23, n. 1, p. 55-69, 1991.
- TARDIF, M.; GAUTHIER, C. *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 1999.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para formação docente In: TARDIF, M. (Org). *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 245-276, 2014a.

TARDIF, M. Elementos para uma teoria da prática educativa. In: TARDIF, M. (Org). *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 150-182, 2014b.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: *Anais da 18ª Anped*, Caxambu, 1995 (disq).

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.