

Saberes docentes: natureza, aquisição e uso no contexto da sala de aula*

The know-how of teaching: its nature, acquisition and use in the context of the classroom.

Herivelto Moreira**

* O presente artigo é resultado do projeto de pesquisa "A apropriação e o uso do conhecimento pelo professor", apoiado pelo CNPq, processo 30530/2002-9.

** Doutor em Educação, Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: heri.moreira@uol.com.br

Resumo

O objetivo deste estudo foi verificar como professores do ensino médio adquirem e utilizam o conhecimento no contexto da sala de aula. Optou-se pela pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. As técnicas de coleta de dados foram a entrevista individual semiestruturada e a observação participante, ambas ferramentas da etnografia. A amostra constituiu-se de três professores do ensino médio de uma escola estadual do município de Curitiba-PR. Os principais resultados do estudo mostram que o saber mais valorizado pelos três professores participantes deste estudo é o saber científico, embora também valorizem o saber pedagógico, mas a busca por este conhecimento se dá apenas pela leitura de livros que abordam estas questões. Outro saber que os professores valorizam sobremaneira é o saber da experiência que, na verdade, é o saber mais utilizado pelos professores no dia-a-dia da sala de aula.

Palavras-chave

Saberes docentes. Qualificação profissional em serviço. Compartilhamento de saberes.

Abstract

The objective of this study was to verify how high school teachers acquire and use knowledge in the classroom context. The methodological approach was qualitative of interpretative nature. The techniques used to collect data were the semi-structured individual interview and the participant observation, both ethnographic tools. The participants of the study were three high school teachers from a public school of Curitiba-PR. The main results of the study showed that the most valued knowledge by the teachers was the scientific knowledge, although they also value the pedagogical knowledge, but the search for this knowledge is only obtained through the reading of books that deal with pedagogical questions. Another knowledge that teachers valued a lot was the knowledge of experience, which is the knowledge that teachers actually used most of the time in the day-to-day of the classroom.

Key-words

Teachers' knowledge. In-service training. Sharing knowledge.

Introdução

A pesquisa sobre os saberes dos professores tornou-se uma área importante na medida em que busca investigar quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos.

No entanto, essas questões ainda são carentes de estudos empíricos, pois faltam estudos que permitam entender melhor como os professores adquirem os conhecimentos e os utilizam no dia-a-dia da sala de aula.

É necessário mais pesquisas nessa área para entender melhor o processo pelo qual os professores integram os conhecimentos de diferentes fontes no modelo conceitual que orienta suas ações na prática. E, é claro, os professores podem diferir enormemente no grau em que absorvem o conhecimento teórico em seu conhecimento prático.

Este estudo fez parte de uma série de estudos iniciada em 2003 financiado pelo CNPq por meio de uma Bolsa de Produtividade em Pesquisa sobre a aquisição e o uso do conhecimento profissional de professores nas escolas públicas de ensino médio, no município de Curitiba. Além de corroborar em grande parte os resultados obtidos em estudos anteriores (ver MOREIRA, 2006a, 2006b), ele avança sobre outras questões relevantes nessa área de pesquisa.

Portanto, o objetivo desse estudo foi verificar como professores do ensino mé-

dio adquirem e utilizam o conhecimento no contexto da sala de aula.

A natureza do trabalho e os saberes do professor

O trabalho docente é complexo e composto de várias atividades pouco visíveis socialmente. Para Vasconcelos (2002, p.310), a experiência constitui a expressão de aprendizagem profissional, e o contato diário com os alunos e os colegas torna-se o modo de adquirir competências profissionais que se traduzem no perfil do bom professor.

Na opinião de Tardif (2003, p.123-125), ensinar é perseguir fins, finalidades, ou seja, empregar determinados meios para atingir certas finalidades. Os professores trabalham com seres humanos nas escolas os objetivos do ensino são ambíguos, gerais e ambiciosos, heterogêneos e em longo prazo.

A natureza do objeto do trabalho do professor é o humano, o individual e o social. Esse ser humano é ativo e capaz de oferecer resistência, comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade), é complexo (não pode ser analisado nem reduzido a seus componentes funcionais). A natureza e componentes típicos da relação do professor com o objeto é multidimensional, profissional, pessoal, jurídica, emocional e normativa. O professor necessita da colaboração do objeto e nunca pode controlar totalmente o objeto.

Assim, para entendermos melhor o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula, é útil pensar na complexida-

de desse trabalho e na diversidade de saberes necessários para conduzi-lo, pois como bem enfatiza Perrenoud (1993, p.46), o professor está sempre sob uma determinada tensão, pois animar um grupo de crianças ou adolescentes durante 20 a 30 horas semanais traz duas preocupações: “não perder tempo, avançar o programa anual e manter a ordem, assegurar o funcionamento do grupo favorável à comunicação e ao trabalho”.

A categoria saber docente busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão (MONTEIRO, 2001, p.130). Vários pesquisadores tentaram ordenar a diversidade desses saberes por meio de classificações e tipologias (CONNELLY, CLANDININ e HE, 1997; PIMENTA, 1986, 2002; SHULMAN, 1986, 1987; TARDIF, 2000, 2003; TARDIF e RAYMOND, 2000; entre outros). Embora cada estudo seja único, quase todos incluem alguma versão dos seguintes domínios do conhecimento: a) Conhecimento pedagógico, b) Conhecimento da disciplina, c) Conhecimento curricular e d) Conhecimento da experiência.

Embora a distinção precisa entre os tipos de conhecimentos seja de alguma maneira arbitrária, ela foi e ainda é de grande utilidade para a pesquisa do conhecimento profissional do professor.

Para situar melhor a questão dos saberes dos professores, apresentaremos de maneira sucinta a tipologia desenvolvida pelos vários autores citados nesta revisão.

Shulman (1986) e a sua equipe desenvolveram um intenso trabalho de pes-

quisa, identificando três tipos de conhecimentos que os docentes possuíam: a) o conhecimento da disciplina (*subject matter content knowlegde*), b) o conhecimento pedagógico dos conteúdos (*pedagogical content knowledge*) e c) o conhecimento curricular (*curricular knowledge*).

O conhecimento da disciplina diz respeito às compreensões do professor sobre a estrutura de uma disciplina em particular, de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino. Essa compreensão requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina e pressupõe o conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área do conhecimento estão organizados.

Assim, o domínio da estrutura da disciplina não se resume tão somente à detenção dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão de seus princípios básicos, conceitos e leis, de seus níveis (introdutórios, fundamentos e aprofundamentos) e de seus tipos (cognitivos, procedimentais e atitudinais). Esse conhecimento repousa em dois fundamentos: a literatura acumulada na área e o conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza do conhecimento no campo de estudo.

O conhecimento pedagógico consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, incluindo a administração da sala de aula. Nessa dimensão, o professor deve saber: a) articular a sua disciplina com a matriz curricular, b) organizar o seu progra-

ma de aprendizagem, c) efetivar o contrato pedagógico com os alunos e d) reconhecer a contribuição das tecnologias da informação e da comunicação para a produção e socialização do conhecimento.

O conhecimento do pedagógico também inclui o entendimento do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de determinado conteúdo, bem como as concepções errôneas dos estudantes e suas implicações na aprendizagem. Essa é a dimensão do saber fazer, que diferencia a profissão do professor de outras profissões.

O conhecimento curricular consiste em conhecer o currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas e é relativo à transformação da disciplina em programa de ensino.

Embora Shulman (1986) não trabalhe com o conceito de conhecimento da experiência, essa dimensão é objeto de sua preocupação de duas maneiras: a) quando ele afirma que os conhecimentos pedagógicos são a forma particular de conhecimento dos conteúdos que englobam os aspectos mais apropriados para o seu ensino e b) pela forma utilizada para se referir ao saber da experiência por meio da classificação que ele faz dos conhecimentos necessários para os professores, criado pela experiência dos professores ou das formas do saber dos professores (MONTEIRO, 2001).

Outra contribuição ao estudo sobre os saberes docentes foi produzida por Pimenta (2002) que aborda essa temática na perspectiva da formação e dos estudos

sobre a identidade da profissão docente. A autora explicita a necessidade de se enfatizar, no trabalho de formação, três tipos de saberes da docência: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Para efeitos dessa revisão, acrescentamos a concepção de Pimenta (2002) sobre os saberes da experiência como aqueles saberes relacionados com a trajetória que os futuros professores viveram como alunos durante a vida escolar. Os formandos também trazem conhecimentos sobre o ser professor de sua vivência social e das experiências que possam ter vivido nas diferentes escolas em que já tenham atuado. Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2002, p. 20).

Esse saber se apoia: a) na análise constante dos processos já vivenciados, b) na revisão das ações docentes e discentes, b) na formação continuada e d) na maturidade profissional.

Para Connelly, Clandinin e He (1997), o conhecimento do professor derivado da experiência pessoal significa que o conhecimento não é alguma coisa objetiva e independente do professor para ser aprendido e transmitido, mas, ao contrário, é a soma total das experiências do professor. O conhecimento pessoal e prático é um termo designado para captar a ideia da experiência de uma maneira que permita fa-

lar sobre professores como pessoas informadas e perceptivas.

Ao abordar a questão dos saberes profissionais dos professores em relação à problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, Tardif (2000, p.5) argumenta que os saberes profissionais dos professores são caracterizados como saberes plurais e heterogêneos (provém de diversas fontes, não formam um repertório de conhecimentos unificado e procuram atingir diferentes tipos de objetivos); personalizados e situados (saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes dificilmente dissociados das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho); saberes que carregam as marcas do ser humano com duas consequências importantes em relação à prática profissional dos professores.

A primeira delas diz respeito ao fenômeno da individualidade que está no cerne do trabalho do professor, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir indivíduos que o compõem, pois são os indivíduos que aprendem. Os professores devem adquirir a sensibilidade de trabalhar com as diferenças dos alunos e, isto exige um investimento contínuo de longo prazo. A segunda consequência, decorrente da primeira, reside no fato de o saber profissional do professor comportar sempre um componente ético e emocional.

A partir dessas considerações sobre os saberes profissionais do professor, Tardif e Raymond (2000, p.215) classificam-nos como saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação

profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Os diferentes enfoques sobre os saberes docentes analisados até aqui valorizam a formação teórica e pedagógica para a constituição dos saberes docentes e enfatizam o caráter formador e coletivo da experiência prática dos professores. Outro aspecto que caracteriza os enfoques dos autores analisados é a construção de tipologias que permitem classificar os saberes de acordo com a sua caracterização.

Embora concordemos com os autores analisados em relação à valorização da formação teórica e à importância da prática como instância de apropriação e mobilização de saberes, esse estudo não tem como objetivo classificar os saberes docentes em tipologias, mas sim entender o processo de apropriação desses saberes e sua utilização no exercício da docência.

Com isto em mente, buscamos por meio de um estudo qualitativo entender melhor como três professores de uma escola pública estadual do município de Curitiba adquirem os conhecimentos e os utilizam no dia-a-dia, na sala de aula.

A abordagem metodológica

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. Os participantes do estudo foram três professores de uma escola pública de ensino médio do município de Curitiba. A professora Maria (30 anos de idade) é licenciada

em Matemática e tem nove anos de experiência no magistério (estágio intermediário). Além de cursar a licenciatura, cursou algumas disciplinas do bacharelado em matemática e fez especialização em matemática pura. Na época da entrevista, estava concluindo o mestrado em Educação Matemática em uma universidade pública. Trabalha atualmente com os alunos dos 2º e 3º anos do ensino médio.

O professor Antônio é licenciado em Física (58 anos), com especialização em ensino. Trabalha como professor no ensino médio há 30 anos (estágio avançado). Começou a lecionar na escola pública estadual em 1982. Tem um contrato de 20 horas semanais na escola estadual e nove aulas por semana em uma escola particular. Ministra aula para o 1º e 3º anos do ensino médio.

O professor Alberto é licenciado em Química (56 anos) e tem 29 anos de magistério. Fez mestrado em Educação e Ciências. Ministra aula para o 1º e 3º anos do ensino médio. Desde o ensino fundamental se interessou pela química. Fez o curso de química industrial, mas não com vista ao magistério. Após alguns anos, fez a licenciatura em química em uma universidade particular. Os nomes dos professores são fictícios para proteger o anonimato.

A amostra foi intencional. A estratégia utilizada foi a amostragem por critérios. Os critérios foram baseados nas características individuais dos participantes, disciplinas (matemática, física e química) das áreas das ciências exatas, representatividade dos participantes no grupo de professores da escola, estágios na carreira (estágio inter-

mediário e avançado) e a indicação da vice-diretora da escola que considerou esses professores comprometidos com a escola e com os alunos.

As técnicas de coleta de dados foram a entrevista individual semiestruturada e a observação participante, ferramentas típicas da etnografia. A coleta de dados foi realizada em três fases. Na primeira fase, foram conduzidas entrevistas de caráter exploratório com cada um dos participantes do estudo. As entrevistas duraram de 45 a 60 minutos, foram gravadas e transcritas literalmente. O objetivo dessas entrevistas foi explorar de uma maneira geral a formação inicial desses professores, o significado de ser professor e a concepção sobre os saberes necessários para a concretização do ato de ensinar, lembrando que o objeto de investigação não eram as disciplinas escolares, mas sim como os professores adquiriam e utilizavam o conhecimento na sala de aula.

Na segunda fase, após a análise das entrevistas exploratórias, foram realizadas 21 observações em horários e dias estabelecidos de comum acordo (sete observações para cada professor), no período de outubro a dezembro de 2005. As observações foram gravadas em um diário de campo na forma de um protocolo de observações. O objetivo desta fase da coleta de dados foi observar como os professores utilizavam e integravam os diferentes saberes na sala de aula.

Na terceira fase da coleta de dados, foram conduzidas entrevistas em profundidade a partir das primeiras entrevistas e das observações com cada um dos participan-

tes do estudo. As entrevistas nesta fase duraram de 60 a 80 minutos e também foram gravadas e transcritas literalmente. O objetivo desta fase foi aprofundar e esclarecer a visão que os professores tinham sobre as suas maneiras de adquirir e utilizar os saberes no contexto da sala de aula.

A decisão pela utilização da combinação dessas técnicas foi tomada em função do problema a ser pesquisado, das circunstâncias e das vantagens que a utilização de duas técnicas oferecem em termos de triangulação de dados.

Descrição da escola

A escola selecionada para a realização do estudo pertence à rede estadual de ensino do município de Curitiba. É uma escola de porte médio com 1200 alunos e 55 professores que funciona nos períodos da manhã, tarde e noite. Possui sete secretárias e 11 funcionários de serviços gerais. A escola tem como meta trabalhar a educação voltada para a apropriação democrática do saber que emancipa, trabalhar pela valorização do professor e do aluno através da liberdade consciente e crítica baseada no respeito mútuo.

Embora a escola esteja localizada em um dos bairros mais valorizados da cidade de Curitiba, os alunos que a frequentam são oriundos de famílias de classe média e média baixa. No período da realização da pesquisa, o prédio da escola estava sendo pintado e externamente apresentava um bom aspecto. No entanto, apresentava uma estrutura física bastante precária. Os corredores que separam as salas de aula esta-

vam com as paredes danificadas. Muitas portas e janelas estavam quebradas e não cumpriam suas funções de separar os ambientes e as salas de aulas e barrar o som de outras salas de aula.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que a escola não possui laboratórios e nem materiais para realizar experimentos, mesmo em sala de aula. Os recursos materiais são escassos e o único recurso disponível é a lousa. Na verdade, há duas televisões e dois vídeos cassetes que na maioria das vezes não funcionam.

O laboratório de informática (quatro microcomputadores e uma impressora) fica na sala de professores para serem utilizados na elaboração de provas e para consulta à internet. A biblioteca está localizada em uma sala de aula, tem um acervo muito pobre para os alunos e nenhum acervo para os professores. Durante todo o período da realização do estudo, pôde-se observar a pouca utilização da biblioteca. A infraestrutura da escola em termos de recursos materiais é muito fraca.

Em termos organizacionais, a escola conta com uma hierarquia burocratizada com um diretor geral e dois vice-diretores para os períodos da manhã/tarde e noite. Possui uma equipe pedagógica que, na opinião dos professores entrevistados, não ajuda muito.

A partir do primeiro contato com a escola, iniciou-se o período de negociação para o acesso aos professores participantes deste estudo. Fizemos contato pessoal com cada um dos professores. Cada professor recebeu uma carta de apresentação

com todos os objetivos do estudo. Nenhum dos professores selecionados se recusou a participar do estudo. Tão logo os professores concordaram em participar do estudo, assinaram uma carta de consentimento informado.

Análise e interpretação dos dados

Para analisar os dados, foi utilizado o método comparativo constante que é compatível com essa abordagem metodológica. O método comparativo constante de análise de dados qualitativos associa a combinação de categorias indutivamente com uma comparação simultânea de todas as unidades de significado obtidas (GLASER e STRAUSS, 1967). Assim que cada nova unidade de significado é selecionada, ela é comparada com todas as outras unidades de significados e subsequentemente agrupada (categorizada ou codificada) com unidades de significados similares. Nesse processo, houve espaço para o aperfeiçoamento contínuo das categorias, ou seja, elas puderam ser modificadas, incorporadas ou omitidas, e ainda novas categorias puderam ser geradas e outras relações foram descobertas.

As categorias apresentadas a seguir emergiram das entrevistas e das observações e a tentativa foi a de retratar, o mais fielmente possível, como professores do ensino médio adquirem o conhecimento e o utilizam no contexto da sala de aula.

Concepção do conhecimento profissional

Em relação à concepção de conhecimento profissional, a professora Maria argumentou que considera que todo o conhecimento é originado social e historicamente, porém a forma de transmissão deve ser humanizada.

Para exercer a profissão, o professor tem que desenvolver uma série de competências e não só ter o conhecimento teórico (disciplinar). Em sua opinião, o professor necessita do conhecimento prático, em termos de técnicas e estratégias de ensino. Mais do que conhecimento, o professor tem que saber gerenciar todo tipo de situação que ocorre na sala de aula, não somente contextualizando, mas observando os sujeitos como seres pensantes que têm suas limitações, características e realidades que influem no processo.

Além do conhecimento teórico para poder fazer as devidas contextualizações, o professor deve enxergar os alunos como sujeitos históricos e sociais que participam do processo. Ainda em relação a essa questão ela argumentou:

De nada adianta o professor ver a realidade e não saber compreender essa realidade, ver o outro sujeito e não saber compreender esse sujeito. Para ser um bom professor tem que entender um pouco sobre comportamento humano, um pouquinho de tudo.

Para a professora Maria, o conhecimento do professor também se reflete no currículo, mas ele muitas vezes é algo que vem de cima para baixo, pois nem os pro-

fessores nem a comunidade participam de sua elaboração.

Para o professor Antônio, o conhecimento se alicerça na leitura, tudo aquilo que o professor lê aumenta o conhecimento. Em sua opinião, uma pessoa que não lê não adquire conhecimentos. Então, considera que a principal fonte de conhecimento para o professor é a leitura, muita leitura.

Em sua opinião, o conhecimento mais importante para o professor é o domínio do conteúdo da disciplina. O professor tem que conhecer a matéria, pois o aluno percebe logo se o professor sabe ou não sabe a matéria. Ele complementa essa opinião afirmando que: “na minha disciplina, o conhecimento tem que ser específico e técnico e, isso pode ser obtido através da internet, Quando tenho dúvidas em um assunto vou à internet e encontro uma gama de assuntos, mas não tenho tempo para ler tudo, porque tem muita informação”.

O professor Antônio se referiu brevemente ao conhecimento da experiência, pois percebe que o conhecimento acumulado ao longo dos anos ajuda muito o professor.

Em sua opinião, o que ajuda muito o professor é trabalhar com alunos interessados e que prestam atenção na aula, mas com muito pesar afirmou que isso não está acontecendo atualmente na sua escola. Em sua opinião, bons alunos são aqueles que exigem do professor, são os que mais trazem desafios, pois são os melhores alunos. Quando o professor é desafiado por esses alunos, vai buscar algo diferente que às vezes não sabe e tem que ir atrás, pois é

dessa maneira que cresce e melhora como professor.

Para o professor Alberto, o conhecimento do conteúdo da disciplina é muito importante e categoricamente afirmou que os professores têm que errar o mínimo possível na frente dos alunos. Acredita que por ser um profissional de química tem que dominar muito bem o conteúdo, ou seja, saber química. Em sua opinião, os alunos só respeitam o professor quando ele demonstra conhecimento do conteúdo da disciplina.

Argumentou que o conhecimento químico é tecnológico e dinâmico, pois sempre tem alguém produzindo alguma coisa nova. Acredita que em cada turma o professor tem que ter uma forma de trabalhar o conteúdo, pois o saber da química é normal, é uma coisa formal e tecnológica, mas o professor tem que se preparar para trabalhar isso com muita correção.

Relatou que o conhecimento pedagógico também é muito importante, pois influencia demais as atitudes do professor em sala de aula. Para ele, o professor esbarra em muito “achismo” nas questões pedagógicas, e pouca gente mostra com correção essas questões, isto é, muito poucos escrevem sobre a realidade do que acontece na sala de aula. Neste sentido, acrescenta:

[...] para suprir essa falha o professor tem que ser criativo. Para ser criativo o professor tem que ter noção básica das leis que regem a pedagogia e daquilo que trata dentro da sala, porque a sala de aula é um microcosmo.

Para o professor Alberto, a relação professor/aluno é fundamental. No seu

entendimento, não adianta o professor saber o conteúdo e saber transmitir se não se relaciona bem com aluno. Em relação a essa questão, argumenta que: “você tem que ter jogu de cintura e, conviver com os alunos é muito bom. Eu gosto muito porque a gente convive com milhares de informações por minuto”.

Na fala da professora Maria, é possível perceber uma noção ampla das várias dimensões do conhecimento (disciplinar, pedagógico, experiência e curricular) propostos por Shulman (1986, 1987) e Pimenta (1996, 2002). O professor Antônio não possui a mesma noção de conhecimento, reduzindo o conhecimento profissional do professor ao conhecimento disciplinar (científico) obtido apenas por meio da leitura, ou seja, manter-se atualizado nos avanços do conhecimento na sua área. O professor Alberto também enfatiza o conhecimento disciplinar como o mais importante, embora valorize também o conhecimento pedagógico para a criatividade do professor.

Aquisição do conhecimento

A professora Maria é uma professora que sempre gostou de fazer cursos para manter-se atualizada. No ano em que se efetivou o estudo, não conseguiu, por falta de oferta e condições financeiras, fazer cursos na área da educação matemática.

Em sua opinião, o professor tem que ter dinheiro disponível para poder qualificar-se, mas, mesmo tendo dinheiro, muitas vezes a própria natureza do trabalho e a organização da escola não possibilitam que o professor se ausente para participar de

cursos, seminários ou congressos. Em anos anteriores, participou de vários congressos nacionais e estaduais de ensino de matemática, inclusive com apresentação de trabalho produzido durante o curso de especialização. No entanto, confessou que atualmente não participa de cursos porque não tem dinheiro e porque não tem como ser substituída nas aulas.

Relatou que a escola oferece poucas oportunidades para buscar conhecimento na sua área de trabalho. Essa situação acontece não porque a escola não quer, mas sim por omissão da própria escola. Resumiu essa questão com a seguinte opinião: “quando a escola se omite em relação a cursos, o professor não sabe se ela permite ou não a sua participação”.

O professor Antonio também afirmou que a escola proporciona poucas oportunidades para a busca do conhecimento. Para fazer um curso o professor tem que ter disponibilidade e ser um curso que o agrade. Muitas vezes para fazer um curso o professor precisa de todos os dias da semana e se não tiver essa disponibilidade não tem como fazer. Participa de cursos porque gosta, mas a escola não o incentiva e nem cobra nada.

Em termos da disponibilidade para fazer cursos, acredita que o principal problema está relacionado a quanto o professor ganha e a quanto ele tem que gastar para participar de um determinado curso. Já pensou em fazer mestrado, mas quando viu o preço das mensalidades do curso em universidades particulares, pois nas públicas o acesso é muito restrito, desistiu e apresentou o seguinte argumento:

No mínimo você vai gastar R\$ 500,00 ou R\$ 600,00 por mês, durante dois anos, tendo que ter tempo para estudar e se ficar dando aulas e se for fazer o mestrado, vai fazer um curso meia boca, isto é, não vai fazer um curso muito bom. Então, para fazer um curso deste, a pessoa teria que ter um incentivo de uma empresa que poderia ser particular ou do próprio governo e se dedicar aquilo, daí ele vai aprender e vai trazer bastante conhecimento para a escola.

Afirmou que não investe mais no magistério, porque sabe que não terá retorno e, queira ou não queira, a pessoa busca alguma coisa para ter retorno e acrescentou: “o último curso que participei foi o de especialização em Ensino em 1997, depois não fiz mais cursos, mas o que interessa mesmo é o professor ler, pois a questão didática se aprende basicamente no dia-a-dia”. Com essa fala, o professor Antônio resume como busca o conhecimento pedagógico e a importância que dá ao conhecimento da experiência.

O professor Alberto afirmou que fez vários cursos de especialização ao longo de sua carreira. Após esses cursos, fez o mestrado em Educação e Ciências. Em termos do conhecimento científico, busca o aprimoramento dentro da sala de aula transmitindo o conteúdo.

Ao falar sobre a qualificação dos professores, argumentou que os professores do ensino médio deveriam se qualificar com os melhores pesquisadores do país. Arriscou sugerir que os professores poderiam ter reunião com grupos de pesquisadores de química, de física, de matemática e de biologia a cada trimestre ou, no mínimo, a

cada meio ano para verificar o que estes pesquisadores estão pesquisando. Relatou que conhece pesquisadores de todo o Brasil, químicos excelentes que trabalham com produtos naturais, da flora brasileira e tudo o mais, mas na verdade nunca fez um curso com esses pesquisadores

Embora afirme que tenha participado de vários cursos, o que realmente é possível perceber é que a aquisição do conhecimento pedagógico se dá mais por meio da leitura especializada. Essa questão fica muito clara na seguinte declaração, “eu pesquiso na área da educação como trabalhar os conteúdos, a metodologia a utilizar e como conduzir a prática de ensino. O conhecimento específico é normal, pois eu o aprimoro na sala de aula, isto é, ministrando aulas”. Com essa declaração, o professor demonstra que para ele adquirir o conhecimento pedagógico basta consultar a literatura na área específica. Quanto ao conhecimento científico, o aperfeiçoamento se dá pela constância com que trabalha com os alunos na sala de aula.

Todos os três professores investiram o suficiente para adquirir conhecimentos no início de suas carreiras, mas no momento apresentaram as mesmas dificuldades para a sua aquisição (falta de dinheiro, natureza do trabalho docente e falta de incentivo da escola). O que os diferencia, no entanto, é que enquanto um deles (Antônio) já não investe mais na sua qualificação, os outros dois professores apenas investem na compra de livros para adquirir o conhecimento que consideram necessário para atuar na sala de aula.

Essa situação, imposta pela natureza do trabalho docente e pelos interesses pessoais de cada professor, continua a evidenciar um problema crônico da formação continuada dos professores. Todos falam da importância de adquirir diferentes conhecimentos para ensinar, mas na realidade do dia-a-dia o conhecimento mais valorizado e mais procurado pelos professores participantes desse estudo é o conhecimento disciplinar.

O compartilhamento do conhecimento

A professora Maria afirmou categoricamente que é muito difícil compartilhar o conhecimento com seus pares, por duas razões. Primeiro, não existe na escola um espaço comum para que os professores possam compartilhar suas ideias, experiências e conhecimentos. Segundo, há uma dificuldade muito grande de comunicação. Muitas vezes quando ela tenta discutir um assunto, parece que está tentando impor a sua forma de pensar. É de opinião que deve ser criado na escola um espaço que permita a comunicação entre os professores sobre as questões pedagógicas.

Ao se referir ao trabalho colaborativo, afirmou que a escola poderia se tornar melhor se proporcionasse oportunidades para que os professores trabalhassem em colaboração, mas o que acontece no dia-a-dia é que os colegas da mesma disciplina não estão abertos à troca de experiências. Relatou que mesmo na semana pedagógica, que é organizada com a finalidade de planejar e discutir o que vai ser

trabalhado na disciplina durante o ano letivo, os professores não trabalham colaborativamente.

Em sua opinião não é só a experiência que faz um bom professor, mas se o professor fica fazendo sempre a mesma coisa, torna-se repetitivo. O professor precisa de estudo e de espaço para discussão, ou seja, discutir com outros, e só assim vai ser um bom professor. Sempre pensou que se aprende com os colegas, como se aprende com os alunos, como aprendeu com os outros professores que colaboraram com ela. Para ela, a experiência ajuda, mas não é somente a experiência. O professor tem que conhecer, tem que ler e estudar, pois há muita coisa nova surgindo na área de educação.

Ao falar sobre a troca de experiências com outros colegas professores na escola, o professor Antônio enfatizou que hoje em dia não consegue compartilhar o que sabe, mas já cansou de ajudar colegas quando eles pediam auxílio. Acrescenta que sempre que precisa de alguma ajuda em qualquer assunto não se sente constrangido em procurar outros colegas.

Em sua opinião, o professor tem as horas-atividades para planejar aulas e corrigir provas. Nestas horas-atividades, os professores poderiam trocar informações quando necessário sobre as questões pedagógicas, só que isso quase nunca acontece.

Durante o período da realização do estudo, foi possível observar que os professores interagem casualmente nos intervalos das aulas quando se encontram nos corredores, na sala de professores, antes do

início e no término das aulas. Para o professor Antônio, é muito comum isso acontecer, pois: “aqui na escola não acontece nada fora das reuniões previstas e isso teria que ser diferente. Nós só temos as reuniões de conselhos de classe no final do ano e as reuniões de planejamento no início do ano letivo”.

O professor Alberto afirmou que a escola não oportuniza a troca de experiência adquiridas em cursos, seminários e outras atividades dentro e fora da escola. Tem 40 horas na escola e isto significa 32 aulas semanais. Acha que os professores deveriam ganhar melhor e, então, assim a escola seria muito boa. Tem certeza que trabalha com um grupo de colegas fantásticos, que poderiam deixar a escola um brinco, o espelho, a melhor do Brasil, só que os professores têm esse trabalho meio que de escravidão com tanta hora-aula e com tanta hora de sala que complica. O professor não tem fôlego para escrever, para procurar, para ir buscar cursos.

Quando tem a oportunidade de participar de cursos, o faz por iniciativa própria e tem que pagar tudo, a escola pública não paga nada, pois não possui recursos para isso. Não tem como compartilhar e insiste que o trabalho é escravo, é corrido, não tem como parar uma hora ou duas para dizer para o pessoal, eu fiz isso, eu vi aquilo, estão fazendo isso, estão fazendo aquilo, publicaram isso e publicaram aquilo. Acrescentou que: “ninguém tem tempo para isso, quem tem menos horas é 40 horas por semana. Não temos tempo de fazer nada, absolutamente nada, no que diz respeito a nossa qualificação”.

Na fala dos três professores é possível perceber que não há espaço nem tempo para que o professor compartilhe tanto os conhecimentos adquiridos em cursos como os conhecimentos adquiridos com as experiências do dia-a-dia na sala de aula. As escolas não estão preocupadas e nem preparadas para incentivar o professor a participar de cursos (fora da escola e muito menos na própria escola) para o seu desenvolvimento profissional e para melhorar a aprendizagem dos alunos. Essa situação evidencia cada vez mais a questão do isolamento profissional dos professores na escola.

Enfim, a natureza do trabalho do professor e a prática da não-interferência, ainda não permitem que os professores possam compartilhar o conhecimento adquirido em cursos fora da escola e nem mesmo compartilhar as experiências do dia-a-dia da sala de aula.

Uso do conhecimento: princípios e práticas

Em termos do uso do conhecimento, a professora Maria trabalha o seu conteúdo dependendo de como os alunos se comportam. Para ela, o método está em função da situação. Neste sentido, usa estratégias de ação que para ela se constitui num método, isto é, a forma como fala, como se dirige aos alunos e a forma como conduz as atividades. Ela cria a estratégia em função da situação que observa e não vai para a sala de aula com algo pronto. Quando percebe alguma dificuldade, interage de um jeito ou de outro com os alunos. Cria estra-

tégias, mas confessa que não sabe se é melhor ou pior, pois nunca teve retorno de alguém sobre a sua maneira de trabalhar com os alunos.

Relatou que na escola existe um currículo pré-definido que não é totalmente contextualizado, o que contextualiza é muito pouco, dependendo do assunto. Em sua opinião, alguns conteúdos são difíceis de serem contextualizados e outros não. Ao observar as suas aulas, foi possível perceber a sua preocupação com a melhoria da prática pedagógica no sentido da organização, flexibilidade e da interação com os seus alunos.

Como já foi mencionado anteriormente, o professor Antônio fez especialização em ensino há oito anos, mas acredita que tudo o que aprendeu para trabalhar em sala de aula foi graças às experiências do dia-a-dia.

O professor Antônio afirmou que tenta contextualizar o conteúdo para o aluno ao relacioná-lo com as atividades do dia-a-dia, pois acredita que existem muitas coisas que o professor pode relacionar no dia-a-dia com o conteúdo da disciplina para que os alunos tenham o conhecimento daquilo que devem aprender com a vida.

Embora o professor Antônio dominasse muito bem conteúdo da disciplina e se esforçasse muito para passar o conteúdo, tinha muita dificuldade em controlar a disciplina na sala de aula. Todas as aulas transcorriam em um clima conturbado, a aula era interrompida várias vezes para chamar a atenção dos alunos e para que o professor pudesse prosseguir explicando

o conteúdo. Os alunos interferiam a todo momento fazendo perguntas que nada tinham a ver com o conteúdo que o professor estava trabalhando.

Apesar de o professor Antônio valorizar o saber pedagógico, o clima em que ocorriam as aulas demonstra que a falta do domínio desse saber contribuía sobremaneira para o desinteresse dos alunos. Isso acontecia em grande parte devido ao fato de o professor utilizar sempre a mesma metodologia de ensino. A maior parte do tempo era gasto com a administração do comportamento dos alunos do que trabalhando o conteúdo propriamente dito.

O professor Alberto, por sua vez, considera ser possível contextualizar todos os conteúdos trabalhados na disciplina de química, pois a química é uma ciência central e dela saem todos os ramos. Em sua opinião, “a química tem tudo, mas deve ser trabalhada cientificamente e com profundidade, mas só que tem que analisar o que é esse científico para os alunos”.

Acredita que a experiência do dia-a-dia em sala de aula tem ajudado no seu trabalho, pois é a base que o professor necessita para alavancar o trabalho e para verificar quais são as falhas.

A sua opinião é de que o professor tem que alegrar a todos, pois o aluno tem que vir para a escola com alegria. A escola tem que ser um local alegre, não importa se o professor tem 30, 40 ou 50 alunos na sala, a aula tem que ser a mesma. A única dificuldade está nas aulas de laboratório e acrescenta: “aula de laboratório com um número elevado de alunos é muito difícil.

Dificuldades na aplicação do conhecimento

Para a professora Maria, a maior dificuldade para trabalhar nessa escola é a falta de interesse dos alunos. Na sua percepção, muitos alunos estão vindo para a escola por obrigação, pois o amor ao estudo não existe mais, o aluno estuda por obrigação e não por interesse próprio, para crescimento, ou por querer crescer em termos pessoal e intelectual. A professora Maria externou a sua opinião em relação a essa questão:

O professor só vai ensinar, na medida em que os seus alunos estiverem dispostos a aprender. Em minha opinião, os alunos não vêem aplicação na vida prática daquilo que estão aprendendo, mas nem tudo o que o professor ensina tem uma aplicação prática.

Muitas das dificuldades relacionadas a essa questão surgem porque o professor não consegue estabelecer uma boa relação com aluno e se isso não acontecer o professor não consegue transmitir o conteúdo e, conseqüentemente, o aluno não vai aprender.

Durante o período de observações, verifiquei o quão difícil é tentar trabalhar com alunos que não demonstram interesse em aprender. Os alunos chegam atrasados às aulas, não fazem os exercícios propostos e, por maior que seja o interesse e o esforço da professora, não demonstram o menor interesse.

A professora considera que é muito difícil estabelecer ou apontar uma causa para tanto desinteresse. Em sua opinião,

são vários fatores que concorrem para isso como a falta de base dos alunos em matemática, a maneira como o conteúdo é trabalhado (metodologia de ensino) e a falta de perspectiva dos alunos. Isso pode ser resumido no seguinte desabafo da professora:

Se nós tivéssemos uma equipe pedagógica para ajudar o professor seria ótimo. Nós aqui temos equipe pedagógica, supervisão e orientação, isso toda escola tem, mas aqui existem casos de alunos com distúrbios de comportamento e dificuldades de aprendizagem que devem ser encaminhados para um profissional da área de psicologia, pois o professor não consegue superar todas essas dificuldades sozinho, mas isso não acontece.

Além de lidar com as dificuldades impostas pelo isolamento característico da natureza do seu trabalho, a professora tem que lidar com a falta de apoio da equipe pedagógica, cuja função principal seria a de dar suporte aos professores e alunos. Essas dificuldades frustram o professor, pois além de ter que administrar todas as situações inerentes ao ato de ensinar, ele tem que administrar algumas situações que fogem do seu controle e conhecimento.

O professor Antônio encontra vários obstáculos para trabalhar com os alunos. Entre esses obstáculos, citou: a) o desinteresse pelo conhecimento, b) a indisciplina dos alunos e c) a falta de recursos materiais.

Em relação ao desinteresse, afirmou que hoje em dia está mais difícil trabalhar com os alunos do ensino médio. O professor tem que se impor para poder trabalhar. Na realidade, o professor tenta se impor, mas com o intuito de fazer com que os alu-

nos prestem atenção e aprendam. Essa situação não acontecia a quatro ou cinco anos atrás, bastava o professor falar uma vez com os alunos, mas isso está piorando ano a ano. Os alunos sabem que estão na escola para estudar e aprender, mas não é isso que acontece.

Em relação aos recursos materiais, a sua opinião é que na escola pública o professor tem poucos recursos. Exemplifica a questão da seguinte maneira:

Vamos supor que o professor precise de um vídeo, DVD, de um retroprojetor ou de um data show aí nem se fala, aí esqueça, nem pensar. Aí sim, aí já seria uma boa coisa para ensinar os professores para eles aprenderem a usar a tecnologia, mas aí precisaria que tivéssemos os recursos.

Os professores usam os computadores na sala dos professores para montar provas e imprimi-las, mas os alunos não têm laboratório de informática.

O professor Alberto relatou que não tem problemas em relação à indisciplina dos alunos. No entanto, relatou que possui dificuldades com o excesso de carga horária, pois se tivesse um número menor de aulas poderia dar aulas muito melhores, com mais qualidade e poderia trabalhar melhor com os alunos, que além de não terem pré-requisitos, ainda são totalmente desinteressados. A aprendizagem dos alunos depende do interesse; se um aluno não é interessado, não aprende.

Nas aulas do professor Alberto, os alunos chegam atrasados, entram e saem da sala de aula quando bem entendem. A única diferença é que o professor consegue manter a disciplina dos alunos na sala

de aula. O professor justifica essa situação afirmando que:

[...] eu faço o que tenho que fazer, eu cumpro as ordens, mas não desanimo, porque essa moçada (se referindo aos alunos) se você começar a exigir muito, eles vão embora. O problema é que eles nunca foram acostumados a estudar. Por quê? Porque tinha a professora que passava a mão, dava nota pelo cademinho. Eu não faço isso, dou a minha aula, mando fazer trabalho na própria sala de aula valendo nota, eu faço com que eles se virem!

Essas dificuldades mencionadas pelo professor se manifestam devido à permissividade da escola em relação à conduta do aluno na escola e na sala de aula. O período que permaneci na escola me permitiu observar que a escola possui normas que não são cumpridas pelos gestores, pelos professores e muito menos pelos alunos.

Discussão e conclusão

O objetivo deste artigo foi verificar como três professores de uma escola pública estadual do município de Curitiba adquirem e utilizam os conhecimentos no dia-a-dia da sala de aula.

Os professores que entrevistamos e observamos ao longo deste estudo falam de vários conhecimentos, habilidades, competências, talentos, saber fazer, etc. relativos ao ato de ensinar, corroborando o que os vários autores discutidos na revisão da literatura escrevem sobre os saberes dos professores.

Eles falam, por exemplo, do conhecimento da disciplina e do conhecimento pedagógico. Referem-se igualmente ao

conhecimento advindo da experiência, tendo comentários sobre seus valores e utilidades. Salientam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens, ser capaz de administrar a turma de alunos (ênfaticamente sobremaneira a importância do bom relacionamento com os alunos), desempenhar o seu papel de forma profissional e ser capaz de refletir sobre a sua própria prática. Enfim, os professores destacam bastante sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu saber-ensinar, muito embora percebiam que confiar somente no conhecimento da experiência não é o suficiente.

As respostas nas entrevistas e o período de observação forneceram evidências e a constatação de que os professores participantes deste estudo conhecem e dominam muito bem as respectivas disciplinas (saber disciplinar), tanto é que valorizam sobremaneira o conhecimento científico e acreditam que esse é o conhecimento que mais dá identidade ao professor.

Em relação ao conhecimento pedagógico e o uso de métodos de ensino, a primeira evidência obtida dos relatos desses professores é que eles confiam e valorizam o que Shulman (1987) chamou de “saber da prática”, ou seja, o processo de aprender fazendo.

Embora afirmem que o conhecimento pedagógico é muito importante, trabalham com uma concepção tradicional de ensino, concentrando-se na exposição precisa do conteúdo, procurando levar aos alunos os elementos mais importantes para a sua compreensão.

Nessa concepção tradicional de ensino, observamos que as aulas se resumiam no seguinte: a) apresentação de um conteúdo, previamente selecionado, b) resolução de um ou mais exercícios-modelo, c) proposição de uma série de exercícios para os alunos resolverem. Os professores expunham o conteúdo e perguntavam aos alunos: “Alguma dúvida?” Os alunos nem sempre se dispunham a apresentar as dúvidas, pois sabiam, por experiências anteriores, que esta pergunta era mera formalidade.

Uma segunda evidência trazida pelos resultados deste estudo é a importância que os professores dão à administração da sala de aula e as tomadas de decisão sobre o ato de ensinar (conhecimento pedagógico). Os professores admitem que precisam de mais e melhores estratégias para administrar a sala de aula e também precisam de ajuda para planejar melhor as experiências de aprendizagem.

Embora os professores participantes do estudo enfatizem a importância da qualificação docente, enfrentam dois problemas sérios em relação à aquisição de saberes. O primeiro está relacionado às condições financeiras, pois afirmam que os cursos estão muito caros e eles estão ganhando muito mal. O segundo diz respeito à própria natureza do trabalho do professor e à organização do trabalho escolar. Os professores não têm substitutos para suas aulas, o que torna difícil se ausentar para fazer cursos. A escola não está estruturada para proporcionar uma formação continuada baseada nos interesses e necessidades dos professores.

Conforme pode ser observado na apresentação dos resultados, apesar de os três professores participantes do estudo terem formações diferentes e dificuldades similares, eles, na verdade, necessitam de qualificações diferenciadas. Neste sentido, todos os três professores apresentaram sugestões para resolver estas dificuldades, ou seja, trazer a formação continuada para dentro da escola.

Quando os professores têm oportunidades de participar de cursos, seminários ou congressos, não têm oportunidade de compartilhar os novos conhecimentos adquiridos com os colegas que ministram as mesmas disciplinas e muito menos com os colegas de outras disciplinas. Essa situação acontece por três razões: a) não existe um espaço adequado para isso na escola, b) não existe um tempo coletivo para tal compartilhamento e c) a predominância da cultura da não-interferência entre os professores, isto é, só há colaboração quando o professor pede. Caso contrário, a colaboração é considerada intromissão.

Embora a pesquisa não objetivasse abordar as dificuldades encontradas pelos professores para trabalhar com os alunos, os resultados mostraram um cenário bastante desolador. Os professores são bastante comprometidos, trabalham com esmero e dedicação. No entanto, boa parte dos alunos não está interessada em aprender, por várias razões, entre elas podemos destacar a falta de pré-requisitos das séries anteriores, ou seja, os alunos estão passando de uma série para outra sem dominar os conteúdos básicos, o que aumenta a dificuldade para assimilar novos conteúdos.

A outra razão é a falta de perspectiva dos alunos, ou seja, o que fazer quando terminar o ensino médio. Os professores só conseguem um pouco de atenção dos alunos do terceiro ano quando eles trazem para as aulas os exercícios e as questões dos vestibulares.

O saber mais valorizado pelos três professores participantes deste estudo foi sem dúvida o conhecimento da disciplina (científico). Muito embora também valorizem o conhecimento pedagógico, a busca por este conhecimento se dá apenas pela leitura de livros que abordam as questões pedagógicas. Outro saber que os professores valorizam sobremaneira é o saber da experiência. É possível perceber que este saber é o mais utilizado pelos professores confirmando o que os autores mencionados na revisão da literatura enfatizam.

O conhecimento da experiência precisa de alguma maneira se tornar público, mas para que o conhecimento se torne público deve ser representado de tal maneira que possa ser acumulado e compartilhado com os colegas de profissão e precisa também ser continuamente verificado e melhorado.

Neste sentido, a colaboração é um processo considerado importante para o sucesso de programas de desenvolvimento profissional do professor (ver MOREIRA, 2006b), pois assegura que o que é descoberto será comunicado no contexto da discussão do grupo e, portanto, no contexto da escola.

Um aspecto importante para reflexão sobre a visão dos professores sobre seus saberes é a maneira como eles tentam ad-

quirir e como utilizam esses conhecimentos no trabalho do dia-a-dia, na sala de aula. A aquisição do conhecimento fica a critério de cada professor, pois o Estado não tem uma proposta definida para uma qualificação docente que atenda às reais necessidades dos professores. Quando a qualificação fica a critério do professor, ela é até certo ponto negligenciada devido às condições financeiras e à própria natureza do trabalho do professor. A escola, por sua vez, não incentiva e não tem maneiras de promover a qualificação.

Os resultados deste estudo trazem algumas implicações para os cursos de licenciatura que não se afastam muito do que está sendo amplamente sugerido nas pesquisas na área. Os cursos de formação inicial deveriam proporcionar experiências de campo progressivas e bem definidas com oportunidades para os estudantes interagirem com numerosos educadores, utilizando uma variedade de metodologias.

Em sua formação inicial, os professores necessitam ver as metodologias utilizadas pelos seus professores como também experimentar essas metodologias no cenário da escola. Ao combinar essas observações e experiências com a teoria trabalhada nos cursos de licenciatura, os professores podem ajudar os futuros professores a interpretar e a integrar o novo conhecimento com as experiências prévias.

Em relação ao desenvolvimento profissional em serviço, é preciso também pensar em uma formação centrada na escola e oferecer opções quanto ao tempo para o professor se dedicar à sua formação, como, por exemplo, docentes substitutos, identifi-

car de maneira sistemática as necessidades dos professores, proporcionar estratégias para a reflexão e a pesquisa-ação e utilizar estratégias de qualificação a distância para ampliar o intercâmbio com outras escolas e professores.

Esse estudo proporcionou algumas evidências sobre os saberes dos professores e a utilização desses saberes na sala de aula e na escola. No entanto, futuras pesquisas serão necessárias para esclarecer melhor o conteúdo, o desenvolvimento, e a utilização do conhecimento do professor. Informação adicional é também necessária em relação ao conhecimento de base dos professores em diferentes níveis de ensino e diferentes contextos.

Em síntese, embora os professores valorizem o conhecimento pedagógico, deixam claro que o importante é o conhecimento da disciplina, ou seja, o domínio do conteúdo a ser ensinado. O estudo indica que, na visão dos professores, o conhecimento da disciplina (científico) se sobrepõe ao saber pedagógico. É possível afirmar que alguns dos problemas da sala de aula, como a indisciplina, o desinteresse, a desmotivação, etc, que aparecem tão recorrente nas falas dos três participantes do estudo, acontecem exatamente pela falta do domínio do saber fazer, isto é, do domínio do saber pedagógico. Parece que os professores consideram que um “bom professor” se faz “pelo conteúdo”, e isso “quase” basta, não fosse pela realidade que insiste em provar o contrário.

Referências

- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean; FANG HE, Ming. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, v.13, n.7, p.665-674, 1997.
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine, 1967.
- MONTEIRO, Ana Maria Fereira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.22, n.74, 2001.
- MOREIRA, Herivelto et al. A concepção de conhecimento profissional e sua aquisição por professores do ensino médio. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.15, n.25, p. 227-238, jan./jun. 2006^a.
- MOREIRA, Herivelto. A escola e o desenvolvimento profissional do professor. *Revista Comunicações*, Unimep, ano 13, n.2 p.132-149, nov. 2006b.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.
- _____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SHULMAN, Lee. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITROCK, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Mac Millan, 1986. p.3-36.
- _____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, February 1987.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, 2000.
- _____. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, n.73, p.209-244, 2000.
- VASCONCELOS, Celso. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2002. Cadernos Pedagógicos do Libertad 2.

Recebido em janeiro de 2010.

Aprovado para publicação em março de 2010.