

Saberes docentes e sua relação com a didática no processo de ensino

MunIQUE de Souza Freitasⁱ 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Danielle Rodrigues de Oliveiraⁱⁱ 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

1

Resumo

O objetivo desse artigo teórico é discutir a relação dos saberes docentes com a didática. A abordagem teórica se utiliza dos conceitos-chaves de Tardif (2002) que define quatro tipos de saberes, influenciadores da formação e da práxis docente, e também da teoria da relação do saber de Charlot (2000) que, em contraponto à Tardif, apresenta a necessidade de mobilização, de sentido e de atividade na apropriação do saber. Assim, para este autor, o aprendizado acontece quando o saber possui sentido e causa alguma mobilização interna no sujeito. Com a pesquisa bibliográfica, foi possível concluir que a construção e a apropriação do saber dependem de vários objetos de aprendizagem os quais não se prendem a conceitos teórico-práticos. Além disso, observou-se que uma teoria não desqualifica a outra, a interação social com a escola, o ambiente, os alunos e o mundo são conceitos comuns apresentados por ambos.

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação docente. Didática

Teaching knowledge and its relationship with didactics in the teaching process

Abstract

The objective of this theoretical article is to discuss the relationship between teaching knowledge and didactics. The theoretical approach uses the key concepts of Tardif (2002), which defines four types of knowledge, influencing training and teaching praxis, and also the theory of the relation of knowledge by Charlot (2000), which, in contrast to Tardif, presents the need for mobilization, meaning and activity in the appropriation of knowledge. Thus, for this author, learning happens when knowledge has meaning and causes some internal mobilization in the subject. With the bibliographic research, it was possible to conclude that the construction and the appropriation of knowledge depend on several learning objects which are not linked to theoretical-practical concepts. In addition, it was observed that one theory does not disqualify the other, social interaction with the school, the environment, students and the world are common concepts presented by both.

Keywords: Teaching knowledge. Teacher training. Didactics

1 Introdução



A didática é compreendida como um conjunto de técnicas e de regras, apresentada aos futuros docentes na grade curricular dos cursos de licenciatura, da maioria dos cursos de ensino superior, com o objetivo de orientar esses futuros profissionais ao trabalho. A disciplina possui um papel fundamental na formação de professores para o exercício do magistério.

O processo de ensino – o objeto de estudo da didática - não deve ser tratado como uma atividade restrita a sala de aula. A educação compreende os processos formativos que acontecem no meio social e em uma variedade de instituições sociais de organização econômica, política e culturais (LIBÂNEO, 2013). São influências que se manifestam por meio de experiências, valores, crenças, técnicas e costumes acumulados por gerações e grupos. “A educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais.” (LIBÂNEO, 2013, p. 15).

O ensino não é a transmissão de um pacote de conhecimentos metodológicos fora do contexto social. É uma prática educativa com intenção, estruturada e voltada aos alunos.

Seu estudo abrange a problematização, o entendimento e a sistematização de questões relacionadas à docência, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do ensino à reflexão sobre a identidade profissional, a dimensão ética do trabalho do professor, os conhecimentos necessários à prática educativa, entre outras pautas. (FREITAS; SALES, BRAGA; FRANÇA, 2008, p.18).

Também na formação de docentes, o saber e a aquisição de conhecimento perpassam pelas influências educativas não intencionais, que partem do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos, e pelas influências educativas intencionais, com objetivos definidos conscientemente pela educação escolar. Ainda segundo Libâneo (2013), a formação do docente abrange duas dimensões: a formação teórico-científica, que inclui a formação acadêmica específica nas disciplinas mais a formação pedagógica, com conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e Pedagogia; e a formação técnico-prática com a finalidade de preparar profissionalmente o docente,





focando na didática, nas metodologias específicas das matérias, na pesquisa educacional e na psicologia da educação.

Contudo, a organização dos conteúdos não deve considerar as duas dimensões isoladamente, os aspectos teóricos e os práticos. “A formação profissional implica, pois, uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”. (LIBÂNEO, 2013, p. 27). Dessa maneira, a formação docente requer uma sólida formação teórico-prática, segundo o autor.

O saber estaria a serviço do trabalho, em função das situações e condicionamentos ligados a ele, sendo produzido e modelado por ele. “Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2002, p. 17).

Dessa forma a disciplina de didática, voltada para a formação docente, tem sua relação com o saber, adquirido de diferentes formas e processos de aprendizados. Por isso, objetivo do artigo teórico foi discutir a relação dos saberes docentes com a didática. A metodologia empregada utiliza a pesquisa bibliográfica revisitando, os conceitos-chaves sobre o assunto do autor Maurice Tardif (2002), que serviram como base para o debate. Em contraponto, foi utilizada também a teoria da relação do saber de Bernard Charlot (2000) para apresentar a necessidade de mobilização, de sentido e de atividade na apropriação do saber. Para este autor, o aprendizado somente acontece, se o saber tiver algum sentido e causar alguma mobilização interna no sujeito.

É importante compreender a didática como parte de todo o processo formativo dos profissionais da educação, demonstrando a fundamental importância do ato de ensinar na formação humana para vivermos em sociedade. Assim, os professores são parte integrante do processo educativo para a formação das gerações e para os padrões de sociedade que buscamos.

Assim, apreendemos a sua forte relação com o ensino e entendemos que o termo não nasceu na contemporaneidade, mas está presente na sociedade desde a Grécia



antiga. Com o propósito de compreendermos melhor esse campo de estudo, outra explicação interessante foi dada pelas autoras do livro “Didática e Docência: aprendendo a profissão”.

Trata-se de um conhecimento pedagógico fundamental ao fazer do professor e que extrapola o caráter aplicado. Seu estudo abrange a problematização, a compreensão e a sistematização de questões relacionadas à docência, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do ensino à reflexão sobre a identidade profissional, a dimensão ética do trabalho do professor, os conhecimentos necessários à prática educativa, entre outras pautas. Dizemos, pois, que a Didática é teoria e prática do ensino, conjugando fins e meios; propósitos e ações; objetivos, conteúdos e formas. (FARIAS; SALES; BRAGA; FRANÇA, 2008, p.21-22)

4

O estudo da didática possui caráter prático e teórico, envolvendo as principais questões educacionais que devem contemplar a formação docente, planejamento, ensino, aprendizagem, dentre outros. Não é apenas na disciplina de Didática que esse conhecimento pedagógico deve ser discutido, todas as disciplinas que compõem um curso de licenciatura possuem elementos didáticos que podem e devem ser problematizados. “Saber o que fazer e como fazer tem seu sentido vinculado ao para que fazer. Este conhecimento que caracteriza a Didática, é fundamental ao exercício da docência”. (FARIAS; SALES; BRAGA; FRANÇA, 2008, p.13)

Nessa perspectiva, a didática nos ajuda a pensar sobre o exercício da docência e nos possibilita uma compreensão sobre como planejar, as ferramentas que serão necessárias para executar a ação, a avaliação do ensino aprendido e, sobretudo, saber qual é o sentido do que está sendo ensinado.

Verifica-se que o conhecimento pedagógico é essencial para a formação de professores e as discussões devem ter uma forte relação com a profissão docente. Um dos grandes dilemas da educação que vai da educação infantil ao ensino superior, gira em torno de uma simples pergunta: Para que serve esse conhecimento?

A Didática deve ser assumida como disciplina prática, desenvolvendo programas de pesquisa a partir das necessidades e demandas da prática. É preciso ligar os conteúdos de formação com as experiências vividas na prática das escolas, considerar os pedidos de socorro que os professores fazem. (LIBÂNEO, 2000, p.38)



Os desafios em sala de aula devem ser levados para o âmbito acadêmico. A universidade precisa sair dos seus muros, pesquisar nas escolas, entender a realidade escolar e se aproximar dos problemas reais da comunidade.

2 Uma breve apresentação do percurso da didática no Brasil

5

Antes de discutir a relação dos saberes docentes com a didática, será apresentado um breve percurso da criação da disciplina no Brasil e sua relevância na formação para o magistério. A inclusão da didática nos cursos de formação de professores em nível superior ocorreu em 1934 e está vinculada à criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que funcionou de acordo com a Reforma Francisco Campos, voltada à organização do regime universitário para o ensino superior (VEIGA, 2004).

A didática então passou por mudanças, principalmente entre 1934 a 1945, de influência das concepções humanista tradicional e humanista moderna. A primeira apoiada pela pedagogia tradicional e a segunda pelos pioneiros do escolanovismo, com uma visão centrada na existência, na vida e na atividade (SAVIANI, 1983 apud VEIGA, 2004). O problema da educação passa a ser uma questão escolar e social. Essa pedagogia nova influenciou os cursos de formação de professores e passou a acentuar um caráter prático-técnico da didática, com teoria e prática em conjunto.

No período de 1945 a 1960, o Brasil passa por mudanças turbulentas na política e na economia, culminando com a instalação da ditadura em 1964. O modelo desenvolvimentista priorizava acelerar o crescimento do país e a educação deveria fornecer a mão de obra adequada para isso. Então, o enfoque da disciplina de didática acompanhava os pressupostos da pedagogia tecnicista, com a organização racional do processo de ensino, com o planejamento didático e materiais instrucionais. O foco é na figura do professor que decide o que os alunos irão fazer e como farão, em estratégias instrucionistas e de avaliação, como normas e conteúdos prefixados. “A didática, assim





concebida, propiciou a formação de um novo perfil de professor: o técnico” (VEIGA, 2004, p.38).

Esse cenário foi se alterando a partir de 1974, com a abertura política gradual e o surgimento de estudos críticos em relação à educação dominante. A partir da década de 1980, professores buscam reconquistar o direito de definir a política educacional e de recuperar a escola pública, que sofreu com o período militar. “[...] os educadores brasileiros entram em contato com as teorias crítico-reprodutivistas, insurgindo contra a institucionalização da Pedagogia Tecnicista”. (FREITAS; SALES; BRAGA; FRANÇA, 2008, p.15).

A pedagogia crítica ganha força e a escola se organiza, não mais como um espaço de reprodução da estrutura social, mas um ambiente de luta contra a dominação. Nesse sentido, a didática é influenciada pela pedagogia crítica e trabalha para além dos métodos e técnicas, ampliando a visão do professor ao analisar as contradições do cotidiano e da sociedade. O contexto econômico, político, cultural e humano é levado em consideração no processo do ensino crítico.

Contudo, a partir dos anos 1990, o mundo globalizado, marcado pelo projeto neoliberal, pelas tecnologias da informação e comunicação, com a transformação na produção de bens e serviços, reforça o pensamento técnico-científico. Na educação, são delegadas várias atribuições à escola e aos professores. O que produz duas perspectivas diferentes para a formação inicial e continuada de professores. A primeira direcionada para o tecnicismo do ensino e a segunda voltada para a perspectiva crítica, sendo o docente um agente social de transformação.

O projeto neoliberal trouxe para a educação uma visão dita moderna, porém instrumental. Avaliações para medição de competências, avaliações, exames nacionais de ranqueamento fazem parte desse contexto. A didática para a formação dos professores neoliberal liga a concepção da pedagogia por competências e por avaliação de resultados. Nesse cenário a disciplina se desvincula do contexto social e crítico, focando na formação de um docente mais técnico, que saiba aplicar as avaliações e planejar aulas.



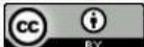


De acordo com Veiga (2004), a disciplina chega à atualidade com um debate acadêmico e com quatro pressupostos: a educação como prática social e um processo construtivo de emancipação humana; o compromisso com a democratização da escola pública e do ensino de qualidade; o professor como agente social que procura questionar a lógica modernizadora e neoliberalista; e a metodologia de pesquisa como modo de apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades de investigação científica.

A didática crítica entende o ensino como uma atitude teórica e prática, sendo uma elaboração individual e coletiva que acontece nos cursos de formação e também na sala de aula, com a participação dos alunos. O educador na contemporaneidade passa, então, por vários desafios em sua prática e no processo de ensino-aprendizagem, quando assume o papel de um sujeito reflexivo e político, responsável pela sua formação continuada, vinculada ao seu saber que pode ser construído pela teoria e pela prática.

Nessa discussão sobre a epistemologia da prática e os saberes docentes no processo de ensino, Pimenta (2011) apresenta uma análise a partir do Relatório do Grupo de Trabalho de Didática da ANPED, em que foi possível identificar as contribuições da didática à prática de ensinar, as suas novas demandas, além dos saberes docentes relacionados a essa práxis. Na análise do relatório, Pimenta (2011) explica, entre outros pontos, a tendência de valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática, da defesa do ensino como prática reflexiva e da valorização da pesquisa como instrumento de formação do professor. Na investigação da linha da epistemologia da prática docente, o professor é visto como produtor de saberes, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docente.

O saber do professor então seria a interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, baseada na relação íntima com o trabalho, a diversidade, o tempo, a experiência profissional e os saberes humanos (TARDIF, 2002). Para o autor, o saber do docente está, firmemente, relacionado com as experiências dos docentes e se altera com o tempo e as mudanças sociais. Ele pode ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, sendo um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na





qual ele aprende a dominar o ambiente de trabalho, se insere nele e o interioriza, por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. Os conceitos-chaves de Tardif (2002) serão explorados na próxima seção.

3 A formação de professores e a aquisição de saber

8

Em seus conceitos teóricos, Tardif (2002) aponta para a diversidade e o pluralismo do saber docente, não se reduzindo a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas uma prática que inclui diferentes conhecimentos e competências. A construção do saber seria a partir de alguns fios condutores, entre eles a relação com o trabalho docente na escola e na sala de aula, a qual utilização dos saberes se dá em função das situações acometidas nesse trabalho. Dessa forma, a relação dos professores com os saberes são mediadas pelo trabalho que fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

A ideia visa relacionar o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, dando ênfase à socialização na profissão e ao domínio contextualizado de ensinar. Também indica que o saber do professor traz a marca do seu trabalho, sendo produzido e modelado por ele.

Outro fio condutor da construção do saber é a diversidade ou o pluralismo, tendo em si uma natureza social, contendo conhecimentos e um saber-fazer. Nesse sentido ele é a confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar e dos outros autores educacionais. “O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas, e provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p. 18).

A temporalidade é outro fator relevante na teoria do autor, pois o saber seria adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Antes de serem professores, os docentes foram alunos e essa imersão é formadora de crenças e representações sobre a prática. Além disso, a temporalidade se aplicaria diretamente à





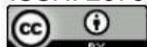
carreira profissional que incide em temas como a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação profissional e as várias mudanças que ocorrem durante a carreira.

Os saberes quanto menos utilizáveis no trabalho, menos valor eles teriam profissionalmente para o docente. Assim, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem construir o alicerce da prática e da competência, pois seria a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.

Outro fio condutor para a construção dos saberes docente seria a própria interatividade entre aluno e professor, procurando compreender as características da interação humana que marcam os saberes mobilizados pelos sujeitos que atuam juntos. O último fio condutor de reflexão é a própria formação dos professores que leva em consideração os saberes e as realidades específicas do trabalho cotidiano. Tardif (2002) explica que essa é ideia de base das reformas que estão sendo realizadas em alguns países.

A partir dessas reflexões e das ideias condutoras da sua teoria sobre os saberes, Tardif (2002) intitula quatro tipos que constituem a pluralidade na formação de docentes: saberes de formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), disciplinares, curriculares e experienciais.

O primeiro é um conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades). O professor e o ensino são objetos de saber para as ciências humanas que tentam incorporar os conhecimentos e a prática escolar. No plano institucional, a articulação entre ciência e a prática docente se estabelece pela formação inicial e continuada. A prática docente mobiliza vários saberes pedagógicos que se apresentam como doutrinas provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas de orientação da atividade educativa. Essas doutrinas são incorporadas à formação profissional, fornecendo um arcabouço ideológico à profissão e algumas técnicas.





Os saberes disciplinares incorporam saberes sociais definidos e selecionados pela universidade, integrando-se ao exercício docente, por meio da formação inicial e continuada dos professores nas disciplinas que ministram. Por exemplo, a matemática e a literatura são disciplinas transmitidas nos cursos e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de conhecimento.

Já os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados, como modelos da cultura erudita. Concretamente, são os programas escolares que os docentes devem aprender a aplicar.

Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos próprios professores no exercício das funções e na prática da profissão, baseado no trabalho e no conhecimento. Eles surgem da experiência e são validados por ela, por isso são incorporados individualmente e coletivamente em forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. O conceito de *habitus*, definido por Bourdieu (2014), discorre sobre a capacidade dos sentimentos, dos pensamentos e das ações dos indivíduos de incorporar determinada estrutura social, ou seja, as percepções que o indivíduo adquire com o tempo em suas experiências sociais, tanto na dimensão material quanto na cultural.

Tardif (2002) ainda resume que o docente idealizado é aquele conhecedor de sua matéria, disciplina e programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, desenvolvendo um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Ele critica a formação do magistério dominada pelos conhecimentos disciplinares, geralmente, produzidos sem conexão com a ação profissional e em seguida sendo aplicados na prática por meio de estágios.

Em contrapartida, para Charlot (2000), o processo de aprendizado e da construção do saber acontece por meio das experiências cujo êxito ou fracasso está ligado ao significado pessoal que os sujeitos lhe atribuem. Assim, o aprendizado somente acontece quando há valor no que é aprendido pelo sujeito, inclusive o professor. Desse modo, até o conhecimento ser apropriado pelo seu sujeito, este passa por processos de mobilização, sentido e atividade. Conforme Dieb (2007, p.53):





[...] os diversos objetos da aprendizagem implicam diferentes tipos de atividades realizadas pelo sujeito, levando o conceito de relação com o saber a assumir uma relevância central na discussão em torno do ato de aprender. Isto se explica porque os estudiosos que se dedicam a pensar sobre tal conceito buscam tornar inteligíveis as muitas e distintas relações que o(s) sujeito(s) constrói (em) com o aprender e com o saber, atentando, principalmente, para sua produção, apropriação e transformação [...].

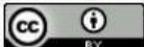
11

Para entender melhor essa relação com o saber, é preciso definir os conceitos de mobilização, sentido e atividade na apropriação real do saber. A mobilização traz a ideia de movimento interno que foi motivado por alguém ou alguma coisa externa. “[...] mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Outros dois conceitos expressos por Charlot (2000) ajudam na formação da ideia de mobilização: os recursos e os móveis. Mobilizar-se seria o primeiro passo no processo do saber e para isso é preciso fazer o uso de si como um recurso. O móbil seria a razão de agir, o desejo, que por consequência cria a movimentação, gerando um engajamento em atividade. Esta é definida como um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta (LEONTIEV, 1975; ROCHEX, 1995 apud CHARLOT, 2000).

O saber também estaria, diretamente, ligado ao sentido, ao significado de uma atividade para o sujeito, ou seja, é algo de relevância, de importância e de valor. No contexto do docente, o aprendizado de um novo saber ou o móbil que o engaja em uma atividade passa pelo sentido ou valor de se atingir aquela meta. A relação com o saber seria também, segundo Charlot (2000), uma forma de relação com do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. “[...] estudar a relação com o saber do professor implica enxergar em sua prática pedagógica uma atividade social que se deve constituir, igualmente, como uma experiência concreta de formação e de desenvolvimento profissional.” (DIEB, 2007, p. 20).

Assim o ato de aprender tem um sentido diferente do saber, porque consiste nas atividades de se apropriar de algo e de seus resultados. Já o saber está relacionado aos produtos de um tipo específico de aprendizagem. “Nesse sentido, “o aprender” a dançar,





por exemplo, não é a mesma coisa que “o saber” que pode ser difundido sobre a dança.” (DIEB, 2007, p. 54).

Desse modo, para Charlot (2000) a relação com o saber está entre uma dimensão epistêmica, identitária incluídas na dimensão social, que contribuí para dar-lhes uma forma particular. Isso se justifica pela singularidade e sociabilidade do ser humano, o qual compreende uma aprendizagem constante. Então, o saber é visto pelo autor como algo que faz sentido e gera prazer ao indivíduo, ocorrendo pelas relações e pelas experiências construídas durante a sua interação com o mundo e para apropriação deste. “[...] o saber, antes de ser um produto acabado ou um objeto autônomo, é primeiro uma atividade significativa e uma relação situada em um determinado contexto, embora sua definição também remeta ao resultado de um processo chamado aprendizagem.” (DIEB, 2007, p. 61)

12

Considerações finais

O presente artigo teórico teve como objetivo discutir a relação dos saberes docentes com a didática. Para isso, definiu o conceito de didática segundo autores como Libâneo (2000), Veiga e Pimenta. Também apresentou um breve percurso histórico da criação da disciplina no Brasil e as tendências conceituais que levaram as discussões atuais sobre o papel da didática na formação crítica dos docentes. Assim, chegou-se no ponto principal da discussão sobre a construção dos saberes docentes na formação dos professores para o ensino.

O debate se utilizou de duas teóricas que fundamentaram os conceitos de saberes, aprendizagem e apropriação. Tardif (2002) defende a aquisição do saber docente pela interface entre o individual e o social, levando em consideração o trabalho, a experiência profissional, a interação e os saberes humanos. Por meio dessas relações, ele define os tipos de saberes (de formação profissional, curriculares, experienciais e disciplinares) que são adquiridos no contexto de uma socialização profissional, sendo um processo contínuo desenvolvido durante a carreira profissional.





Em contrapartida, na abordagem teórica de Charlot (2000) ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes que são reutilizados, adaptados e transformados. Esses saberes são apropriados somente por meio da mobilização dos sujeitos, ou seja, dos professores com sua relação com o mundo, no mundo e com os outros. O sentido então expressa uma premissa relevante para essa apropriação real do saber, já que ele está vinculado ao valor da atividade dado pelo sujeito.

Com a compreensão das duas teorias de aquisição do saber e sua relação com a formação docente, que influencia o processo de ensino, objeto de estudo da didática, foi possível concluir que o saber passa pelos contextos sociais, pelo ambiente escolar, pelas experiências e tem no sujeito o seu principal incentivador. Sem a mobilização, sem o desejo, é difícil a apropriação do aprendizado que, para o professor, é essencial na sua formação profissional e por consequência no processo de ensino dos alunos.

Percebeu-se que os saberes são mobilizados pelos professores e o quão são importantes para reflexões sobre a formação e prática profissional. Entendemos que compreender o que são os saberes docentes e sua relevância para a formação dos profissionais da educação é fundamental para construção de um ensino de qualidade.

Além disso, observou-se que uma teoria não desqualifica a outra, a interação social com a escola, o ambiente, os alunos e o mundo é um ponto de encontro entre os conceitos apresentados pelos dois autores da fundamentação teórica. A construção e a apropriação do saber dependem de vários objetos de aprendizagem que não se prendem, unicamente, a conceitos teórico-práticos.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIEB, Messias Holanda. **Móveis, sentidos e saberes**: o professor da educação infantil e sua relação com o saber. 2007. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.





FARIAS, Isabel M. S. de; SALES, Josete de O. C. B.; BRAGA, Maria Margarete S. de C; FRANÇA, Maria do Socorro L. M. Introdução: Didática? Didáticas? Qual didática? Uma conversa sobre nossa opção teórica. In: FARIAS, Isabel M. S. de; SALES, Josete de O. C. B.; BRAGA, Maria Margarete S. de C; FRANÇA, Maria do Socorro L. M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Líber Livro, 2008. pp. 9 – 25.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

14

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. CANDAU, Vera Maria. (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: embates contemporâneos. Edições Loyola, 2011. pp. 15- 41.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. A prática pedagógica do professor de didática. 2ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

ⁱ **MunIQUE de Souza Freitas**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8021-8947>

Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Departamento de Fundamentos da Educação

Mestra em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFC, especialista em Assessoria de Comunicação pela Universidade de Fortaleza- UNIFOR, graduada em Comunicação Social- Jornalismo pela Faculdade Estácio do Ceará- FIC.

Contribuição de autoria: primeira redação escrita, metodologia e investigação

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3374949197374378>

E-mail: MunIQUE.sf@gmail.com

ⁱⁱ **Danielle Rodrigues de Oliveira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0505-7252>

Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Departamento de Fundamentos da Educação

Mestra em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e graduada em História pela mesma Universidade. Integrante do Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional (GPFHOPE/UFC).

Contribuição de autoria: metodologia e referencial teórico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6213226508762682>

E-mail: danifaced@gmail.com

Editora responsável: Cristine Brandenburg

Como citar este artigo (ABNT):

FREITAS, MunIQUE de Souza; OLIVEIRA, Danielle Rodrigues de. Os saberes docentes e sua relação com a didática no processo de ensino. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p.1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3562>

