

O DESENVOLVIMENTO DE SABERES DOCENTES FUNDAMENTADO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Karoline Santos Tavares

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
karoline.lorak@hotmail.com

Anderson Moreira da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
andejs18@gmail.com

Edinaldo Medeiros Carmo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
medeirosed@uesb.edu.br

Resumo: Este artigo é resultado de uma investigação que objetivou compreender a mobilização dos saberes docentes na produção do saber da experiência por professores no início da trajetória profissional. O estudo é de natureza qualitativa e utilizou como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação de aula durante uma unidade didática na turma de um dos entrevistados. O trabalho foi desenvolvido com oito professores da rede de ensino (pública e privada) no município de Vitória da Conquista, Bahia. Nos relatos dos professores foi possível identificar aspectos que demonstram a produção do saber da experiência como um processo que é permeado por um conjunto de saberes advindos das trajetórias pré-formativas e da formação inicial, atravessado pelas experiências vivenciadas no contexto da sala de aula no início de sua atuação. Notamos que a produção de saberes pedagógicos está intimamente relacionada a interação do professor com o aluno, especificamente ao enfatizarem a aprendizagem dos discentes por meio da relação professor-aluno, da valorização dos conhecimentos prévios e da importância à aprendizagem significativa.

Palavras chave: Aprendizagem significativa. Conhecimentos prévios. Relação professor-aluno.

Introdução

As pesquisas sobre os saberes docentes possuem potencial para fornecer diretrizes ao exercício profissional dos professores, além de propiciarem subsídios para a organização de uma base de conhecimentos sobre o trabalho do professor que pode auxiliar iniciantes na entrada na carreira. Leone e Leite (2011) sinalizam que é essencial que a temática do início da carreira docente seja ampliada e aprofundada e que os dados sejam apresentados e discutidos para um melhor entendimento e valorização deste momento da profissão.

A literatura sobre professores em início de carreira demarca os primeiros anos de atuação como uma etapa marcante, difícil, adaptativa, com reconstruções e de intensa

produção na vida do professor, caracterizando-se como uma fase determinante em relação ao futuro profissional. Segundo Tardif (2002), este momento da profissão é representado pela composição de um conhecimento heterogêneo, construído processualmente ao longo do tempo por um conjunto de saberes que formam um saber plural, diversificado e em constante desenvolvimento.

Este conjunto de saberes são oriundos, dentre outras instâncias, da trajetória de vida, formação escolar e formação inicial. No início da atuação profissional muitos desafios surgem e podem remeter a insegurança e incerteza frente às novas vivências. Para Tardif (2002, p. 82) esse período é caracterizado como “[...] uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho”. As situações problemáticas enfrentadas pelos professores iniciantes, mesmo que obstáculos a sua prática, e por vezes, responsáveis pela sua desmotivação e frustração, podem, por outro lado, proporcionar desenvolvimento para quem as consegue ultrapassar (HUBERMAN, 2000).

Além de um momento de adaptação a realidade do trabalho, esta fase inicial também corresponde ao momento de mobilização, aprimoramento e desenvolvimento dos saberes necessários à prática pedagógica. Huberman (2000) ao discutir sobre o ciclo de vida dos professores fala de estágios de “sobrevivência” e “descoberta” que o professor vivencia na entrada na carreira, os quais o primeiro consiste no “choque da realidade”, por isso, é um momento de adaptação e confronto inicial com a complexidade da situação profissional.

O segundo estágio consiste no entusiasmo inicial, a experimentação, o sentimento de ter a própria turma e a responsabilidade do trabalho, a satisfação por se sentir parte de um corpo de profissionais. Diante do que descreve o autor percebe-se que, de forma geral, o início da carreira é repleto de confrontos, adaptações, elaboração/reelaboração e aprimoramentos dos seus saberes. Momento de testes, erros e acertos, de tentativas de relacionar a teoria e a prática, que podem refletir de forma positiva ou negativa no desenvolvimento profissional. Holly (2000, p. 90) afirma que quando os professores

[...] incidem sobre dilemas do seu processo de ensino, muitas vezes sobre problemas de aprendizagem das crianças, tentam, primeiramente, alterar as suas técnicas e métodos de ensino. Quando estes, ou não resolvem os problemas identificados ou levam os professores a explorar problemas diferentes, de que não tinham tomado conhecimento antes, os professores enfrentam sentimentos desconfortáveis de ambivalência [...]. Muitas vezes

as suas teorias prévias de ensino e aprendizagem já não parecem ter resultados satisfatórios na prática.

Neste sentido, Tardif (2008) ressalta que os condicionantes no início da carreira se constituem como situações formadoras, pois, ao se depararem com os problemas referentes ao exercício docente, buscam nos vários saberes aprendidos na formação inicial e na bagagem de conhecimentos que possuem (provenientes das experiências pré-profissionais) elementos para tentar solucionar estas situações.

É neste processo que desenvolvem saberes necessários à sua prática que não foram aprendidos na formação inicial. Dessa forma, entendemos que o início da carreira docente é um momento que merece atenção, pois a maneira como o professor vai lidar com as situações que enfrentará pode determinar ou não o seu êxito na carreira.

Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo compreender a mobilização dos saberes docentes na produção do saber da experiência por professores no início da trajetória profissional. Para tanto, procuramos evidenciar as particularidades envolvidas nas situações cotidianas dos professores iniciantes.

Este artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida pelo grupo de estudos e pesquisa Currículo e Formação Docente vinculado ao Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Biologia (LEPEB) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) denominada “A produção do saber da experiência por professores de ciências e biologia no início da trajetória profissional”. O interesse em escrevermos este artigo emergiu das discussões no referido grupo e por sermos professores, logo, essa temática muito nos inquieta e nos impulsiona nesta discussão.

Aspectos metodológicos

Esta investigação é um estudo de natureza qualitativa, o qual, segundo Amado (2013), a preocupação permanece sempre em torno do mundo subjetivo dos participantes da investigação, objetivando entender o significado que atribuem às próprias ações, o sentido que dão a vida, as interpretações que fazem de situações que estão ou estiveram envolvidos. Dessa forma, a pessoa do investigador torna-se o principal instrumento desse tipo de pesquisa, pois cabe a este o domínio das competências necessárias ao saber ouvir, respeitar a palavra e o silêncio, a honestidade, ao cumprimento do contrato, a confidencialidade e outras.

Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que este tipo de pesquisa não possui a preocupação com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de um fenômeno. Assim, optamos por este tipo de abordagem por entendermos que esta proporciona o desenho de um plano de investigação adequado ao problema que foi formulado em termos de estratégia geral, de técnicas de coleta e de análise de dados (AMADO, 2010).

Os sujeitos da investigação foram oito professores que lecionavam as disciplinas Ciências e Biologia em escolas da rede de ensino (privada e pública) do município de Vitória da Conquista, Bahia, cujo tempo de atuação em sala de aula esteve no intervalo de um a cinco anos. Cabe destacar que na pesquisa qualitativa é possível combinar vários métodos de coleta, sendo a observação direta das atividades do grupo estudado e as entrevistas os mais comuns (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Utilizamos a entrevista semiestruturada com os professores para a coleta dos dados, pois, de acordo com Ludke e André (1986, p. 34), esse instrumento metodológico “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa e mediante aprovação demos início às entrevistas que, foram gravadas com o consentimento prévio e, posteriormente, transcritas. Também realizamos a observação de uma unidade didática em uma das turmas de um dos professores.

Para a análise dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo que, segundo Minayo (2013), é a mais comumente utilizada para o tratamento dos dados em uma pesquisa qualitativa. Ela diz respeito a técnicas de pesquisa, especializadas e científicas que permitem tornar válidas as deduções sobre dados de um contexto pesquisado.

Essa técnica corresponde ao estabelecimento de categorias para classificar determinado aspecto de interesse, reduzindo a amplitude dos temas abordados à elementos-chave que, posteriormente, podem ser agrupados por familiaridades (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016). Segundo Minayo (2013), existem várias modalidades da Análise de Conteúdo, como análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise de enunciado e análise temática. Sendo esta última a mais apropriada para os estudos qualitativos, portanto, a que utilizamos nesta investigação. A respeito dessa análise a autora completa:

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem

alguma coisa para o objeto analítico visado. [...] para uma análise de significados, a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso (MINAYO, 2013, p. 316).

Minayo (2013) orienta que a análise temática possui três etapas, a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados e interpretação*. Seguindo a orientação da autora, na primeira fase do nosso estudo priorizamos a leitura do material, extraindo aspectos importantes que abordassem à temática estudada. Na segunda fase foram feitas leituras mais rigorosas com o intuito de delinear as unidades de contexto, e posteriormente, as unidades de registro, indispensáveis no processo de categorização. E por fim, na terceira e última fase realizamos a interpretação dos dados obtidos e cruzamento com o corpo teórico selecionado para esta investigação.

Mediante a análise das entrevistas alguns aspectos se destacaram nos relatos dos professores, evidenciando que no processo de ensino a abordagem dos conteúdos específicos não deve secundarizar as experiências, sentimentos e, principalmente, as relações estabelecidas pelo convívio em sala de aula. Nesse sentido, a análise permitiu que os dados fossem agrupados em torno da categoria “a produção do saber da experiência mediante a ênfase na aprendizagem do aluno”. Essa categoria foi analisada mediante três subcategorias, a saber: *Relação professor-aluno*; *Valorização dos conhecimentos prévios dos alunos*; e *Importância à Aprendizagem Significativa*. A seguir exploraremos cada uma delas.

A relação professor-aluno e a constituição do saber docente

As emoções e sentimentos são aspectos importantes das interações que não têm sido enfatizados na pesquisa em Ensino de Ciências, mesmo que sejam fatores reconhecidos como relevantes para as relações sociais (SANTOS, 2007). Pois, desempenham uma função importante na comunicação dos significados e podem ter papel na orientação cognitiva e na compreensão das mensagens e de seus conteúdos. Neste sentido, Santos (2007, p. 184) destaca que

[...] os aspectos que promovem uma relação mais estimulante dos alunos com o conhecimento científico estão relacionados não só à competência discursiva do professor na promoção do processo de significação nas interações em aula ou na contextualização do conhecimento científico.

Para ele outros aspectos dessa relação devem ser considerados para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma efetiva, dentre os aspectos destacados está à afetividade, as emoções, os sentimentos, em outras palavras, a valorização de um bom convívio com alunos, a construção de uma relação em sala de aula, que considere aspectos relacionados ao humano, que é construída por meio da trama cotidiana das interações.

Evidenciaremos inicialmente essa produção do saber docente nos relatos de alguns dos entrevistados ao mencionarem a importância de uma boa relação de convívio no âmbito do ensino, como destaca o trecho a seguir:

[...] é uma coisa minha, bastante pessoal de tentar me aproximar dos alunos, criar um vínculo, um canal ali de confiança e, então, a primeira coisa que eu tento estabelecer nas turmas e com todos os alunos, um canal de confiança, o conteúdo vai acontecendo [...] (Professor Mailson)

Essa interação na sala de aula traz consigo desafios e experiências diárias para o trabalho docente que exigem mobilização e reelaboração de saberes. Como mencionado na entrevista, a educação supera o conteúdo específico. Ao reconhecer a importância de estabelecer um vínculo com suas turmas o docente produz um saber advindo de suas experiências, no qual valoriza a relação professor-aluno para que, por meio desta, o conteúdo “aconteça” de forma harmoniosa. Segundo Roncaglio (2004) a dinâmica desta relação é indispensável para a concretização da aprendizagem.

Entendemos que esta ideia vai de encontro ao modelo associado restritamente a transferência de conhecimento, pois, considerar a aprendizagem do aluno levou o professor a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo acerca de si mesmo e de sua prática. Ao se esforçar em tentar buscar a confiança do aluno, o docente atua de forma mais consciente acerca de sua prática e a realiza com mais autonomia. Esta postura proporciona o desenvolvimento de um trabalho voltado à prática pedagógica e não apenas ao conteúdo em si, pois, ao contrário disso, o professor seria apenas um executor como parte de um processo de repetição mecânica (FREIRE, 1996).

Pensar na docência como apenas transferência “[...] é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão [...] negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza deste ofício e dos outros saberes que lhe são necessários” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 20). Assim, concebemos que ao valorizar a relação professor-aluno, o docente abre caminhos para o desenvolvimento de um saber fazer e saber ser

específico na relação com seus discentes, construindo um conhecimento necessário ao fazer pedagógico. Gauthier *et al.* (2013, p. 28) destacam que para o exercer sua função o professor se dispõe de um reservatório e nele estão contidos os diversos saberes “[...] no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Pensar dessa forma é atribuir ao docente o papel de mediador do conhecimento, é considerar a autonomia necessária para tramitar entre as áreas do conhecimento de forma a adaptar o conteúdo, objetivando alcançar uma aprendizagem significativa. Conforme ressalta Tardif (2008), a questão dos saberes dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino. Dessa forma, o autor busca situar o saber profissional no contexto mais amplo do estudo da ação docente e destaca que não se pode falar deste saber sem relacioná-lo com o contexto do trabalho.

Portanto, concebemos que o desenvolvimento dos saberes dos professores está ligado à relação que estabelece com seus alunos. Ou seja, são desenvolvidos em meio as diversas situações que os professores enfrentam no contexto de ensino, intimamente influenciados pelas situações reais que vivenciam com os discentes no exercício da profissão.

Quando questionado aos entrevistados “*o que é ser professor?*” estes ressaltam ser uma pessoa, antes de tudo, com uma função social baseada na interação com os alunos e com os demais indivíduos no espaço escolar, pois, “[...] você é íntimo de uma série de fatores, você é íntimo, do conhecimento, você é íntimo de um espaço físico que é a escola, e você é íntimo dos seus alunos, do pessoal, do seu público.” (Professor Marcos).

O mesmo professor descreve que no momento inicial da aula ele tem a preocupação de ter um diálogo fora do conteúdo específico com seus alunos com objetivo de promover interação com a turma. Ao fazer isso, o professor tenta retirar dos próprios alunos as ideias que serão utilizadas para o prosseguimento da aula. Nesse contexto, ser professor é proporcionar aos alunos questionamentos, provocar inquietações, curiosidades de modo a estabelecer indagações e criticidade frente às situações do cotidiano (FREIRE, 1996), atribuindo significado ao conhecimento científico e desenvolvendo no aluno o interesse em aprender.

Contreras (2000) ressalta que é necessária uma base reflexiva no trabalho do professor com a intenção de entender a forma como realmente devem ser abordadas as situações problemáticas da prática. Pois, só assim, o professor se “libertará” da subordinação à

racionalidade técnica que restringe sua atuação à transmissão do conhecimento científico e técnico, excluindo aspectos tão importantes a serem considerados no contexto de ensino.

A este respeito, o professor Anderson descreve: “[...] quando estou indo para uma sala de aula, eu estou pensando não no meu conteúdo, eu estou pensando no que eu estou fazendo pelos meus alunos”. Este posicionamento do professor evidencia a sua preocupação e responsabilidade como agente formador de cidadania atrelado a reflexão de sua prática. Pois, no decorrer de sua trajetória o professor lida com inúmeras situações, as quais lhe permitirão desenvolver o saber fazer necessário à solução de determinadas questões.

Ao refletir sobre sua prática e como ela pode ser instrumento de transformação para seus discentes, o referido professor contribui com melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Roncaglio (2004) descreve a relação entre professor-aluno como um contrato, no qual perpassam um conjunto de regras referentes ao comportamento esperado dos indivíduos envolvidos, buscando superar a relação tradicional que ainda hoje influencia em alguns contextos de ensino.

Para isso, é indispensável refletir sobre uma educação instigadora e criativa que proporcione inicialmente o desenvolvimento de uma prática focada na sensibilidade e no respeito ao ser humano, assim como, proporcionar “[...] lideranças criativas que contribuam com melhorias no processo de ensino aprendizagem libertando os estudantes de um sistema de educação mecanicista e robotizante” (OLIVEIRA; WECHSLER, 2002, p. 138).

Nesse aspecto, a relação em benefício da aprendizagem é comparada à trama de um tecido, no qual os fios estão entrelaçados para compor o todo. Tornando-se um ponto inicial para uma prática eficaz fundamentada no “[...] universo sociocultural e psicológico do aluno para que se desenvolva um processo comunicativo-facilitador da aprendizagem” (RONCAGLIO, 2004, p. 104).

Em vista disso, por intermédio da valorização da relação professor-aluno é possível compreender a produção de um saber docente mediante interações no ambiente escolar. Entendemos ser este um saber experiencial adquirido no exercício docente, pois, de acordo com Tardif (2002, p. 48), “[...] não se encontra sistematizados em doutrinas ou teorias [...]”, é produzido cotidianamente no trabalho. Dessa forma, “[...] aprender por meio de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p.32).

A valorização dos conhecimentos prévios na prática docente

Durante a aprendizagem, a qual a aquisição de novos conhecimentos é mediada por meio dos conhecimentos prévios dos alunos, ocorrem modificações, substituições ou sobreposição dos conhecimentos já adquiridos (TEIXEIRA; SOBRAL, 2010). Ao enfatizarem a aprendizagem dos alunos os professores entrevistados reconhecem a importância de valorização dos seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, este aspecto da docência está intimamente relacionado com o desenvolvimento de saberes relacionados com o fazer pedagógico.

Em seus relatos os professores descrevem a necessidade de estabelecer inicialmente um vínculo com a realidade da turma, proporcionando nos primeiros momentos uma interação para compreender a bagagem de conhecimentos que esses alunos possuem para, então, dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem. Pois, como citado pela professora Urânia o professor não detém a completude do conhecimento e quando se admite o valor dos conhecimentos prévios, é estabelecido “[...] uma troca de informações [...], você está aprendendo também com os alunos”.

Esse posicionamento dialoga com Freire (1996) ao reconhecer que o professor não é o detentor de todo o conhecimento. Dessa forma, o conhecimento não é transferido, mas cria-se “[...] possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Nesse sentido, quando questionados sobre o tipo de conhecimento que o professor precisa ter, a professora Rose destacou: “[...] ter o conhecimento da realidade dos alunos, daquilo que os alunos realmente vivem”. Essa atitude revela uma referência reflexiva influenciando sua forma de agir, evidenciando uma forma de saber ser constituída ao valorizar os conhecimentos prévios dos alunos.

Reforçando esta ideia Tardif (2002) aponta que o saber dos professores é proveniente de diferentes fontes, seja da relação com os alunos e/ou dos saberes adquiridos na formação inicial, e que todo esse conjunto de interações provenientes da relação com o alunado faz parte da formação do saber docente desses profissionais.

Por isso, torna-se importante esse primeiro diálogo com a turma para sondar os conhecimentos já adquiridos. A professora Urânia ressalta: “No começo do conteúdo eu converso com eles, peço os conhecimentos prévios e vou anotando os tópicos no quadro, aí faço um resumo da aula e do conteúdo”. Essa estratégia de primeiramente examinar os conhecimentos prévios e, posteriormente, abordar o conteúdo específico é uma ação

adquirida ao longo do tempo. É um saber agir proveniente de observação e reflexão sobre sua atuação e de seus alunos, assim, se constitui como um saber experiencial desenvolvido por esta professora.

O professor Mailson descreve que, a prática de oferecer aos alunos ocasião de diálogo, é o momento em que muitos expõem dúvidas que vão além dos conteúdos específicos, “[...] eu aproveito isso, eu não corto isso não, eu aproveito esse momento quando eles trazem um questionamento já de um acontecimento nacional e que está passando nas mídias o tempo todo, eu aproveito”.

Essa percepção do professor de que o aluno também traz conhecimentos o leva a tomar decisões que interferem diretamente na sua prática, às modificações que opera abrem oportunidades de perceber e analisar seu próprio comportamento, permitindo refletir sobre seu trabalho na sala de aula aprimorando o seu fazer pedagógico e estabelecendo uma forma própria de lidar com a turma. Reforçando esta ideia, Fonseca (2010) aponta que a sala de aula é um local onde o professor vivencia várias experiências que o torna cada vez mais um perito no que faz. Assim, os saberes construídos na escola e os hábitos desenvolvidos pelos professores são produzidos em meio a um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes, comportamentos e na relação com seus alunos.

Segundo Schön (1997) o professor deve observar atentamente a sala de aula (heterogênea, conflituosa e incerta) e mobilizar o seu conhecimento tácito por meio da reflexão sobre a prática. Pois, ao examinar uma determinada situação de sala de aula é que o professor observa, pensa e seleciona aspectos que considera pertinentes para a solução da situação. Na visão deste autor, muito do saber docente perpassa pela capacidade de (re)definir os problemas do dia-a-dia escolar.

Diante do exposto, defendemos a ideia de que a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos se constitui como um fator importante para o desenvolvimento dos saberes docentes, pois permite que o professor desenvolva e domine formas de lidar com a turma e com o conhecimento que favorecem o processo de ensino. Desse modo, leva-o a elaboração de saberes relacionados à adaptação do conteúdo diante do conhecimento que os alunos possuem. Neste sentido, o ensino é mais do que transferir conteúdo, é saber como lidar com os diferentes conhecimentos para a construção do saber do professor e do aluno.

Importância à aprendizagem significativa como estratégia de ensino

Para a produção do conhecimento é necessário compreender que esse processo decorre das interações presentes nas diversas transferências e aquisição de significados. Este é construído gradativamente mediante pensamentos, ações e sentimentos dentro de um contexto. Desse modo, para que se instigue a predisposição para aprender, Santos (2007, p.184) destaca o papel indispensável das emoções na construção de uma aprendizagem significativa, na qual estão intimamente relacionadas com os “[...] impulsos, interesses e motivações dos estudantes e do professor no trabalho com o conhecimento científico nas aulas”.

No presente estudo os entrevistados reconhecem a importância à aprendizagem significativa em suas atuações profissionais. Em seus relatos os professores são enfáticos em afirmar a necessidade de transcender o conteúdo específico para que a educação seja significativa para os alunos. Esse saber não se encontra sistematizado, é um saber adquirido mediante o exercício da atuação docente, caracterizando-se como um saber alcançado pela experiência (TARDIF, 2002).

A professora Rose diz que para instigar o aluno ao conhecimento é necessário um conjunto de saberes correlacionados a realidade de vida, além de construir afinidades com sua turma de modo que consiga “[...] adequar o conhecimento científico com aquilo que eles gostam, porque, dessa forma, eles vão ter mais interesse de aprender”. Essa ideia se aproxima da concepção de Tardif (2002) ao afirmar que o saber docente envolve uma diversidade de conhecimentos que, atrelados as suas vivências, são elementos indispensáveis para o desenvolvimento profissional.

Ao tomar esta postura, torna-se evidente a preocupação da professora Rose em se distanciar do ensino fundamentado na memorização temporária, sem significado para os alunos. Nesse aspecto, sua atitude corrobora com a ideia de Freire (1996) que aponta a aprendizagem como processo que ultrapassa os conteúdos meramente de repetição. Pois, o processo de memorização mecânica é inválido ao não se concretizar como aprendizagem verdadeira do conteúdo abordado.

Nesta direção, conforme afirma Schön (1997) é necessário que o professor se conheça na própria ação por meio da reflexão. O professor deve estar aberto às interações complexas do exercício docente, atuando de forma espontânea e criativa para responder as múltiplas variáveis do contexto da sala de aula. Ao atuar desta forma, a “reflexão na ação” se constitui como uma atividade de construção de significados sobre a prática, por isso, importante para o desenvolvimento do saber docente.

De acordo com Tacca e Branco (2008) para entender os processos de significação no contexto educativo é necessário que sejam analisados aspectos motivacionais, pois estes permitem perceber se os alunos estão dispostos a dar atenção e se empenharem nas atividades indicadas pelo professor. Para atingir os aspectos motivacionais do aluno os autores ressaltam:

[...] torna-se imprescindível considerar, na seleção de objetivos, conteúdos, atividades e métodos de ensino, o quanto isso tudo constitui aspectos mobilizadores para eles. Isso inclui observar os alunos em suas características pessoais, o seu grupo sociocultural, buscando integrar os seus valores, crenças e ideais com aqueles pressupostos nos currículos escolares (TACCA; BRANCO, 2008, p. 41).

Quando questionados sobre o processo de adequação do conteúdo para favorecer a compreensão do aluno, o professor Mailson evidenciou aspectos nitidamente fundamentados na importância de uma abordagem baseada na aprendizagem significativa, “Eu gosto muito de trazer exemplos e comparações das coisas do cotidiano deles, coisas que possam estar acontecendo, uma situação do momento que eles tão vivendo, para tentar deixar o assunto mais próximo da realidade deles possível”.

A importância da aprendizagem significativa também é utilizada como uma estratégia pela professora Noélia. Durante as aulas, nas quais os alunos não conseguiam compreender os aspectos de determinado conteúdo, mesmo que repetisse todo o processo, ela não alcançava resultados satisfatórios. Assim, em muitos momentos sentia a necessidade de mudar a abordagem da aula e uma das estratégias utilizada corresponde a ênfase na aprendizagem significativa:

[...] vou tentado mudar e trazer mais para a realidade deles e dar exemplos cotidianos, que é uma coisa que eu gosto muito de fazer que facilita bastante o aprendizado. Com o tempo a gente vai percebendo que quanto mais você traz para a realidade do aluno, mais fácil é dele aprender (Professora Noélia).

A análise indicou que grande parte dos aspectos descritos nas entrevistas dos professores de Ciências e Biologia no início da trajetória profissional evidenciam a produção de saberes por parte desses professores quando estabelecem a ênfase na aprendizagem do aluno. Freire (1996, p.28) descreve a aprendizagem como “[...] uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada”. Portanto, é compreender que a produção do saber docente permeia entre as relações estabelecidas entre

professor-aluno, reconhecendo que os alunos não são “tábulas rasas”, mas trazem consigo conhecimentos prévios que podem ser aproveitados em favor de uma aprendizagem significativa.

Considerações finais

Mediante o exposto, ressaltamos que os professores no início da trajetória profissional enfrentam situações que exigem deles o transitar entre o conhecimento científico-acadêmico adquirido em sua formação e o conhecimento escolar e que este processo exige o saber ser e fazer do professor. Nos relatos dos docentes foi possível identificar aspectos que demonstram a produção do saber da experiência como um processo que é permeado por um conjunto de saberes advindos das trajetórias de vida, formação escolar e da formação inicial, atravessado pelas experiências vivenciadas no contexto da sala de aula no início de sua atuação.

Deparar-se com estas situações, refletir sobre elas e agir segundo seus julgamentos, proporciona aos docentes desenvolverem saberes experienciais em um contexto de autonomia e pertencimento à docência. Para tanto, é imprescindível a reflexão sobre sua atuação, pois ficou bastante evidente que os professores pesquisados refletiam sobre sua ação e planejavam as suas atuações a partir do que percebiam na relação com seus alunos.

Destacamos que a produção de saberes experienciais está intimamente relacionada a interação do professor com o aluno e quando no processo de ensino é dada maior ênfase na aprendizagem dos discentes. Na análise realizada esta ênfase se manifesta por meio da relação professor-aluno, da valorização dos conhecimentos prévios e da importância à aprendizagem significativa.

Referências

AMADO, J. **Investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: Uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 173-188. abr. 2016. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>. Acesso em: 21 dez. 2018.

FONSECA, S. G. Trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/579/560>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. 3. ed. Ijuí – RS: Unijuí, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários bibliográficos. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, abr. 2001. p.27-42. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>. Acesso em: 10 jan. 2019.

OLIVEIRA, E. T. A.; WECHSLER, S. M. Variáveis que afetam a aprendizagem: Percepção de alunos de licenciatura e professores. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 6, n. 2, 2002. p.133-139. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

RONCAGLIO, S. M. A relação professor- aluno na educação superior: A influência da Gestão Educacional. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, v. 24, n. 2, jun. 2004. p. 100-111. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a11.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SANTOS, F. M. T. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172007000200173. Acesso em: 25 fev. 2019.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1997. Disponível em: http://www.academia.edu/12903886/FORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFISSIONAIS_REFLEXIVOS_-_DONALD_A._SCH%C3%96N. Acesso em: 01 fev. 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, F. M.; SOBRAL, A. C. M. B. Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, nov. 2010. p. 667-677. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1516-73132010000300011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 26 fev. 2019.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Edinaldo Medeiros Carmo

Doutor em Educação; Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente – UESB.
Email: medeirosed@uesb.edu.br

Anderson Moreira da Silva

Mestrando em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil; UESB; Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente - UESB. E-mail: andejs18@gmail.com

Karoline Santos Tavares

Graduanda Licenciatura Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil; Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente- UESB; Bolsista Iniciação Científica CNPq. E-mail: karoline.stavares@gmail.com