HAL
open science

O ENSINO, OS SABERES DOCENTES E A CRIAÇÃO DE OUTROS MODOS DE CONDUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Valdir Pretto, Juliane Marschall Morgenstern

To cite this version:

Valdir Pretto, Juliane Marschall Morgenstern. O ENSINO, OS SABERES DOCENTES E A CRIAÇÃO DE OUTROS MODOS DE CONDUÇÃO DA APRENDIZAGEM. Ensino, Ambiente e Cultura: interfaces na formação docente, 2017. hal-01774768

HAL Id: hal-01774768

https://hal.science/hal-01774768v1

Submitted on 23 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

O ENSINO, OS SABERES DOCENTES E A CRIAÇÃO DE OUTROS MODOS DE CONDUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Valdir Pretto

Juliane Marschall Morgenstern

INTRODUÇÃO

A Jornada Nacional da Educação potencializa e contempla um horizonte de grande valia nas relações humanas ao tratar de Ensino, Ambiente e Cultura: interfaces na formação docente. O evento, que proporciona diferentes manifestações – as quais afloram e transitam nos corredores do conhecimento através de exposições de trabalhos e conferências –, busca, com temas diferenciados pensando a educação, responder a situações-problema enfrentadas em sala de aula, seja num ambiente escolar, seja num ambiente universitário.

Tal evento, realizado num espaço acadêmico, revela investigações e pesquisas desenvolvidas, sonhos concretizados e tantos outros a serem alcançados. O encontro, com os diferentes atores e autores, alunos e professores, que chegam de perto ou de longe, mostra uma educação dinâmica, em movimento, fazendo com que os sujeitos se apresentem, neste locus do saber, de forma criativa.

Esse universo intelectual interagindo permite pensar e ver que é necessário continuar na desconstrução de paradigmas que responderam a uma época e a um determinado contexto e apostar em propostas, sugestões e novas construções a partir de conhecimentos que chegam, por vezes, sem avisos prévios, se tornando resposta real a desafios que cercam a vida cotidiana de todo cidadão.

Muitas vezes, existem dificuldades e resistências para perceber essas transformações, que estão ocorrendo devido a uma realidade social, política, econômica e ideológica não favorável para o avanço socioeducacional que ressoa na formação docente. Pensando nisso, neste capítulo, propõe-se uma reflexão acerca da formação docente e do ensino, centrando o debate em questões que envolvem a intencionalidade pedagógica e o lugar ocupado pelos saberes docentes no presente.

O ENSINO E OS SABERES DOCENTES

Tal como têm mostrado Noguera-Ramírez (2009; 2011), Biesta (2013) e Popkewitz (2009) ao analisarem as políticas e práticas pedagógicas instituídas mundialmente, a contemporaneidade está diante de uma sociedade educativa, instaurada em meados da década de 1990, que requer uma subjetividade capaz de aprender de forma permanente. Esse cosmopolita inacabado (POPKEWITZ, 2009; POPKEWITZ, OLSSON e PETERSSON, 2009) é aquele indivíduo que deve ter como habilidade principal a capacidade de aprender a aprender de forma ininterrupta ao longo da vida. Para Noguera-Ramírez (2009), trata-se de um *homo discentis* que não apenas precisa aprender, mas para quem é fundamental saber fazer novas aprendizagens, assumindo uma subjetividade flexível e um comportamento plástico diante das situações instáveis que precisará enfrentar.

Assim, a capacidade de aprender a aprender se colocou no centro das políticas educacionais e das práticas pedagógicas nas últimas décadas, principalmente a partir de 1990. Ao se falar em aprendizagem, importa colocar em evidência tanto a construção de subjetividades aprendentes, ou seja, de subjetividades cuja habilidade central está em aprender de forma permanente e ao longo da vida, quanto destacar a proeminência de todo um campo de conhecimento em torno da aprendizagem vista como capacidade que cada indivíduo teria de aprender, ou ainda, de aprendizado[1]. Nessa direção, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, apresentado à UNESCO em 1996 por Jacques Delors, assinala que a educação ao longo da vida seria o elemento principal para a vida neste século. Assim como outros relatórios internacionais e políticas mundiais indicam, a possibilidade de aprender permanentemente tem se colocado como capacidade vital para a sociedade contemporânea. Entende-se que viver em uma sociedade que educa implica todos saberem aprender o tempo todo e durante toda a vida. Desse modo, a aprendizagem estaria implicada na produção de subjetividades capazes de se transformarem, assumindo novas formas. Na sociedade de um modo geral e também no âmbito pedagógico contemporâneo, é visível o fato de a aprendizagem se potencializar como ação estratégica que estrutura o campo de ação dos indivíduos pela experiência de ser aprendente, de

[1] O termo aprender, distinto de aprendizagem, "é de origem latina e remonta ao verbo *prehendo*, 'tomar', 'colher', com o acréscimo da preposição *ad*. [...]. Pressupõe a ideia de que o conhecimento é algo que se toma e se assimila" (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 120). Sendo assim, deduz-se que pode ser medido como algo que foi acumulado e que, portanto, seria passível de demonstração.

retirar de uma experiência[2] algo que possa ser reativado, servindo a situações futuras (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009).

Em se tratando das práticas pedagógicas, considera-se a historicização feita por Noguera-Ramírez (2009; 2011). O autor mostra que a aprendizagem nem sempre esteve no centro da educação e das práticas desenvolvidas no espaço escolar. Em seus estudos, é possível compreender que houve um importante deslocamento da instrução ou do ensino para a aprendizagem. Assim, desde suas primeiras realizações, as práticas pedagógicas remetem a um caráter de condução, que passa por diferentes composições, se apresentando como Didática nos séculos XVII, e, mais tarde, como a Pedagogia germânica, as Ciências da Educação francófonas, e os Estudos do Currículo na vertente anglo-americana (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009). Tal como defende o autor citado, para que uma forma racionalizada de governo se consolidasse no ocidente e os Estados assumissem uma forma governamentalizada, o ensino de tudo a todos, idealizado por Comenio, e a educação humanizadora, proposta por Rousseau e Kant, foram elementos-chave. Isso significa que a educação esteve implicada nos modos de governar a população e que, para esse fim, a instrução e o ensino tiveram papel importante no século XVII, além disso, a aprendizagem se tornou central desde fins do século XIX e início do século XX. Esse processo significou "a passagem de práticas pedagógicas vinculadas com a didática e, portanto, com o ensino e a instrução, para práticas pedagógicas relacionadas à educação e ao desenvolvimento — pela primeira vez no Ocidente — de uma ciência da educação" (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 131).

Assim, as práticas centradas na instrução e no ensino dão lugar a práticas centradas no aprender a aprender, as quais, por sua vez, demarcam a tradição pedagógica moderna. Conforme já foi apontado, enquanto a Didática comeniana[3] foi pensada como um projeto de sociedade em que tudo deveria ser ensinado a todos e todos deveriam aprender tudo permanentemente, tendo como foco a instrução e o ensino, observa-se um novo entendimento de educação[4] emergir no final do século

---

[2] O entendimento de aprendizagem relacionada à experiência tem suas principais elaborações a partir de John Dewey.

[3] Importa compreender que a proposta de Comênio, ao esboçar essa sociedade como uma grande escola, seguiu orientando as práticas pedagógicas desenvolvidas na contemporaneidade e, por isso, assumiu grande relevância.

[4] Como afirmam Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2011, p. 136), "talvez fosse *Some thoughts concerning education* (1693), de John Locke — escrita em um idioma vernáculo e não em latim —, o texto em que se inaugurou o termo *education* e, mais importante ainda, em que se estabeleceram

XVII e se desenvolver nos séculos XVIII e XIX, com a psicopedagogia francófona e com a psicologia da aprendizagem anglo-saxônica[5].

É preciso evidenciar que, ao constituir um novo momento pedagógico, ou seja, uma nova gramática no campo da educação, Rousseau estabelece as diferenças entre as atividades realizadas pela criança e aponta a necessidade de alguém que faça a sua condução[6]. Sendo assim, na perspectiva de um governamento pedagógico, o filósofo[7] coloca as bases para uma condução e direção dos homens a partir do entendimento de natureza, liberdade e interesse do aprendente, os quais constituem os modos de fazer educação vistos até o presente. Entende-se que, em suas elaborações, Rousseau oferece as condições para que a educação possa ser vista desde a perspectiva da aprendizagem e do aprendente em seus interesses e desenvolvimento.

Ao detalhar essas elaborações, Noguera-Ramírez (2009; 2011) demonstra como o ensino é esmaecido diante do fortalecimento das teorias do campo psicológico. Também afirma que esse deslocar promove um redirecionamento dos fazeres, que, ao mudarem a sua ênfase do ensino *para a* aprendizagem, reduzem as pesquisas em torno do ensinar (ação do professor no uso de métodos e estratégias pedagógicas) para enfatizar o aprender (ação do aluno sobre si mesmo).

Porém, essa ênfase que a aprendizagem assumiu no presente também coloca a urgência de pensar os processos e mecanismos que envolvem o ensino e a ação de ensinar em sua dimensão didática, metodológica, instrutiva e experiencial. Com isso, objetiva-se argumentar a favor de uma gramática pedagógica que trate do ensino, ou seja, de uma linguagem da educação voltada ao campo do ensino. Não se trata de um juízo de valor desde o qual o aprender teria de ser deixado de lado ou a aprendizagem precisaria ser desconsiderada, mas se trata de reconhecer a urgência de voltar o olhar para o ensino e de colocá-lo em pauta na agenda educacional.

---

seus fundamentos. Contudo, foi Rousseau, setenta anos depois, quem delimitou o termo em seu sentido propriamente moderno".

[5] Isso significa que esse novo regime de verdade só se desenvolveu um século após a publicação da obra *Emílio*, de Rousseau.

[6] Isso leva a compreender que "a educação é mais direção e condução que instrução ou ensino" (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 138).

[7] Nas produções que Rousseau desenvolve no campo da educação, encontra-se a problemática da relação entre natureza e cultura e também entre natureza e liberdade, assim como se vê em Kant. Para passar da natureza à liberdade, é preciso que as disposições naturais do homem sejam desenvolvidas por meio do governamento pedagógico, sendo necessário disciplinar as inclinações naturais para chegar à liberdade.

Nessa direção, coloca-se a necessidade de atentar ao ensino em seu caráter estratégico e intencional, compreendido como elemento de grande importância *para* e *na* ação pedagógica. Tendo em vista que o ensino, diferente da aprendizagem, não pode ser medido, porém pode ser controlado e gerenciado a partir do domínio de distintos instrumentos e técnicas pelo professor (MORGENSTERN, 2016), cabe ao campo de saber da Pedagogia e dos saberes pedagógicos a reflexão e recriação desses modos de condução da aprendizagem.

Com isso, as discussões, sistematizações de conhecimento e interações promovidas pela Jornada Nacional da Educação contribuem para que novas possibilidades de condução da ação docente sejam pensadas. Isso porque se trata de um espaço no qual os saberes vivenciados por profissionais da educação, em suas distintas esferas de exercício, são sistematizados e circulam no meio acadêmico, permitindo a reinvenção, a transformação e a inovação nos modos de conduzir a aprendizagem.

Retomando a discussão sobre o ensino, importa ressaltar o fato de que ensinar ou pensar o ensino não diz respeito apenas a refletir sobre novas metodologias ou estratégias para que este se realize. É preciso lembrar que pensar o ensino é também pensar na ação do professor como agente principal do fazer pedagógico, bem como na intencionalidade desse fazer. Nessa perspectiva, entende-se que a pedagogia, como campo de ação, mobiliza um conjunto de técnicas e estratégias com finalidades específicas e deve ser vista em sua realização mais ampla.

Cabe lembrar que o ensino, do latim, *insignare*, refere-se a instruir sobre, mostrar algo ou alguma coisa a alguém, indicar, marcar, assinalar (CASTELO; MÁRSICO, 2007). No campo da educação, o ensino condiz com a prática daquele que conduz o outro, lhe mostra algo, lhe indica um caminho. Desde a Antiguidade pagã, o aspecto formador e corretivo já estava presente na cultura de si (CARVALHO, 2010), e a condução era central para que o indivíduo aprendesse a dominar a si mesmo de modo a ser, no futuro, um bom governante[8]. A formação não poderia dispensar o outro, aquele capaz de assinalar a sua ignorância enquanto algo que ainda não se tem domínio. Sendo assim, a relação com o mestre era elemento fundamental para que a formação alcançasse a finalidade pretendida e, desde sua

[8] Essa relação fica bem marcada no caso socrático-platônico de Alcibíades.

realização mais remota, acompanhou o fazer docente, desenhando-se como questão central para a educação até os dias de hoje (CARVALHO, 2010).

Nessa perspectiva, é preciso lembrar que o ensino se constitui como ação específica do ser professor, ou ainda, da profissão docente. No presente, as práticas de ensino têm remetido ao exercício da docência em distintos contextos, tais como a escola e a universidade, e também levado a problematizar o lugar que o ensino tem ocupado no campo da pesquisa e das políticas educacionais de formação de professores (CUNHA 2010; 2013).

Vê-se que essas questões motivam a produção de pesquisas sobre o ensino em âmbito mundial, principalmente nas últimas duas décadas, bem como têm delineado estudos em torno da problemática da profissionalização docente (TARDIF, 2007). Ainda, desde os anos de 1980, verifica-se a proeminência de questionamentos acerca dos saberes docentes, bem como a produção de um número expressivo de pesquisas em países anglo-saxões e, mais recentemente, na Europa.

Apesar da variedade de concepções teóricas, métodos e entendimentos sobre os saberes docentes que atravessam tais pesquisas, fica visível a necessidade de continuar o debate sobre os saberes que podem ser mobilizados para a criação de novas ações educativas (TARDIF, 2007; TARDIF e LESSARD, 2007). Quando se reconhece que estão relacionados a outras dimensões do ensinar, interessa trazê-los para a discussão das práticas de ensino produzidas a partir dos modos como a educação se realizou no ocidente, seu esmaecimento contemporâneo e a urgência na criação de outras formas de condução da aprendizagem. Este trabalho entende que os saberes docentes estão intimamente conectados ao ensino, seja no modo como os professores acionam seus conhecimentos para ensinar, construindo assim saberes que são próprios de sua ação cotidiana; seja na produção de novos conhecimentos sobre o ensino, o que poderia ser feito a partir da sistematização desses saberes produzidos pela experiência docente.

Cabe considerar que os saberes remetem a um campo prático de exercício da docência, aos modos como se ensina ou como se poderia ensinar, e não somente ao Saber da Pedagogia, da Didática ou do Ensino como campo de conhecimento disciplinar que existiria de forma desvinculada do fazer-ensinar (TARDIF, 2007). Desta perspectiva, aquilo que um professor deve saber ensinar não constitui um

problema cognitivo ou epistemológico apenas, mas uma questão social, já que está envolvido com a transformação, educação e instrução dos alunos. Em outras palavras, pode-se dizer que a construção de novos conhecimentos derivados dos saberes da experiência docente condizem com uma elaboração coletiva, assim como o debate e a negociação em torno daquilo que os professores devem saber ensinar. Assim, é nesse fazer experiencial que são vistas novas práticas se desenharem, funcionando como algo que pode ser inovador para a educação (TARDIF e LESSARD, 2007). Apesar de a experiência e os saberes provenientes da experiência docente condizerem com um aspecto individual em relação ao que cada professor vivencia em sua prática pedagógica, a produção de novos modos de fazer educação só pode se consolidar a partir de uma elaboração coletiva e sistematizada daquilo que os professores vivenciam em suas práticas pedagógicas e que lhes aparece de modo recorrente.

Portanto, ao pensar o ensino, também se reconhece a importância de buscar a integração e a articulação entre os saberes da experiência docente, e isso acontece quando o professor consegue a sistematização dos conhecimentos sem esquecer a importante colaboração de seus colegas. No entanto, tal atitude “só é possível se o ensino estiver aberto a todas as possibilidades de conhecimento e não preso a disciplinas fechadas, compartimentadas, que impedem perceber a complexidade dos objetos ou problemas de estudo” (PAVIANI, 2005, p. 17).

Nessa direção, Tardif (2007, p. 36) sinaliza que:

> a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos, já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como saber plural, formado pela amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Apesar de serem, muitas vezes, tomados como sinônimos, os termos saber e conhecimento guardam distinções importantes que merecem ser retomadas no que diz respeito ao fazer docente. Mota, Prado e Pina (2008), ao buscarem a significação da palavra saber, apresentam as diferentes perspectivas em que o saber e o conhecimento têm sido compreendidos e referenciados na literatura filosófica. Os autores mostram que o conhecer assumiu uma significação nas sociedades ocidentais, seu entendimento tem remetido à obtenção de uma imagem

cognitiva interna de uma verdade que independe de uma realidade, mas que se estabelece a partir de uma relação cognitiva do sujeito sobre o objeto (MOTA, PRADO e PINA, 2008). Nessa perspectiva, as ações cognitivas sobre um objeto corresponderiam a conhecimentos e não a saberes, em que "o objeto de conhecimento é qualquer realidade externa ao indivíduo que através do ato intelectual torna-se interna" (MOTA, PRADO e PINA, 2008, p. 125).

Os autores seguem afirmando, em relação ao saber, que este exige não apenas uma relação interna do indivíduo sobre o objeto a ser conhecido, mas uma relação que vai implicar o sujeito, o conhecimento desse sujeito e certa realidade (MOTA, PRADO e PINA, 2008). Assim, o saber buscaria a "realidade da verdade", sendo o próprio "movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas facetas, transcendendo o conhecimento já consolidado" (MOTA, PRADO e PINA, 2008, p. 125). Nesse sentido, o conhecimento seria reinventado, recriado, de acordo com a necessidade demonstrada pelo contexto e suas circunstâncias.

Com tais apontamentos, pretende-se assinalar a relevância de perceber a prática pedagógica que se realiza no contexto escolar e os conhecimentos construídos nesse espaço tal como sugerem os autores citados, ou seja:

> tomando como base os saberes produzidos nesta relação conhecimento e realidade, acreditando que conhecimentos e saberes embora sejam duas maneiras diferentes de se relacionar com o contexto e as experiências educacionais, seja na escola, seja na universidade, eles se dão numa relação de complementaridade, e não hierarquizada, nas quais são múltiplas e mútuas as interações estabelecidas (MOTA, PRADO e PINA, 2008, p. 129).

Desse modo, o saber docente pode ser visto na ação pedagógica de professores que "ultrapassam os limites de sua relação com o conhecimento, ampliando-os, modificando-os, evocando saberes outros. Saberes prenhes de possibilidades dentro dos vínculos e limitações pessoais e contextuais" (MOTA, PRADO e PINA, 2008, p. 130). Para a constituição do saber docente e sua visibilidade, é indispensável a discussão e análise das práticas cotidianas de modo a considerar, a partir delas, a possibilidade de ultrapassar o já sabido. Com isso, seria possível instituir novas práticas e produzir novos conhecimentos, rompendo com as verdades já cristalizadas na tradição pedagógica.

Este trabalho está de acordo com Mota, Prado e Pina (2008) ao destacarem o valor dos saberes construídos na prática docente. Sobre esse ponto, os autores postulam:

> a importância da valorização e reconhecimento dos saberes produzidos pelos professores no cotidiano de suas práticas que embora com características diferentes dos conhecimentos produzidos nos grandes e reconhecidos centros de pesquisa e formação, possuem igual importância e relevância na compreensão dos processos educativos. Partilhamos da idéia de que investigar como se dá o processo de construção e significação dos saberes docentes no cotidiano da escola, significa colaborar com os professores em seu processo de desenvolvimento profissional e valorização da profissão docente, a fim de construir caminhos, saberes e conhecimentos no estabelecimento de práticas que primam pela qualidade do trabalho e formação desenvolvidos nos espaços e instituições educativas, seja na escola, seja nos centros de formação, pesquisa e extensão, como é o caso das universidades (MOTA, PRADO e PINA, 2008, p. 127-128).

Nesse sentido, a possibilidade de refletir sobre a prática docente faz com que os professores possam questionar suas ações, fazendo emergir novos modos de exercitar a docência. Entende-se que a reflexão também poderia ser uma via para que os professores assumissem o lugar de protagonistas do fazer educacional, ao elaborarem saberes profissionais desde a sua experiência individual e, também, ao contribuírem para a consolidação de conhecimentos sobre o trabalho docente, no âmbito coletivo.

Sendo assim, os professores poderiam ampliar sua autonomia profissional ao produzirem saberes que permitissem uma atitude mais crítica em relação aos imperativos que muitas vezes limitam ou até imobilizam a prática docente (MOTA, PRADO e PINA, 2008). Portanto, coloca-se a necessidade de que:

> os próprios professores construam coletivamente uma teoria de ensino através da reflexão crítica e da investigação sobre o próprio trabalho e sobre seus conhecimentos e saberes. Assim, a potencialidade e vitalidade da produção dos saberes docentes e do próprio desenvolvimento profissional dos professores, nos parece residir exatamente no conjunto de práticas reflexivas e investigativas que podem ser constituídas nas escolas, seja pelos profissionais que lá atuam, seja num trabalho de parceria e colaboração com outros agentes, como por exemplo, estudantes e pesquisadores da universidade (MOTA, PRADO e PINA, 2008, p. 131).

Cabe assinalar que muitas discussões metodológicas desenvolvidas no presente são realizadas por cursos que formam profissionais na área de gestão e de empresariamento, campos mais esquemáticos, que inventam metodologias, aplicam e atribuem um nome a elas. Ao fazerem isso, conferem a si mesmos um caráter de

inovação e de versatilidade que os distingue de outros campos e são amplamente utilizados no espaço escolar por professores que almejam modificar sua prática de ensino.

Diante disso, em relação ao fazer pedagógico, é possível observar uma variação de metodologias provenientes das produções das chamadas *pedagogias ativas* ou *metodologias ativas*[9], que chegam aos professores a partir de uma elaboração feita por terceiros, geralmente profissionais de outras áreas. Tais reflexões metodológicas, justamente por estarem sistematizadas, podem ser amplamente utilizadas, pois circulam no espaço escolar e acadêmico como conhecimento legítimo e inovador. Tendo em vista que se trata de metodologias nominadas de formas diferentes, porém que são provenientes de uma mesma matriz metodológica, entende-se que integram uma metodologia apenas, mas são reproduzidas e vendidas como se houvesse grandes distinções entre elas (PEDERIVA, 2017).

As pedagogias ou metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia para o ensino e justificam suas ações na promoção da autonomia e organização, pelo sujeito, do seu conhecimento (ANASTASIOU, 2014). Tais metodologias preveem que o aluno irá deter, examinar e refletir as suas vivências significando-as e transformando-as em aprendizagem, deixando de ser um “sujeito passivo”. Entretanto, conforme estudos de Noguera-Ramírez (2009; 2011), o aluno sempre foi ativo, pois faz coisas consigo mesmo agindo e deixando agir na sua cognição; portanto, o sujeito é capaz de produzir conhecimento e agir, transformando-se e fazendo aprendizagens novas. Nesse sentido, entende-se ser preciso ir além das metodologias ditas inovadoras para reconhecer o professor como alguém qualificado a criar novos modos de ensinar.

Sendo assim, neste capítulo, procurou-se evidenciar a possibilidade de que o professor veja a si mesmo e seja reconhecido por outros profissionais como aquele que está capacitado a gerar novos fazeres no âmbito pedagógico e como aquele que se posiciona como mais bem qualificado para transformar os modos de condução da aprendizagem.

---

[9] No Brasil, as pedagogias ativas tornarem-se conhecidas a partir do movimento da “Escola Nova” e surgiram em meados do século passado, tendo como foco práticas que proporcionam e incentivam atividades relacionadas ao reconhecimento do outro e à inter-relação com o outro, ao trabalho em equipe, à busca ativa de informações, à aquisição crítica e à construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender que o ensino diz respeito ao fazer do professor e que ensinar condiz com uma ação que pode ser gerenciada a partir da realização de metodologias e estratégias diferenciadas, é possível reconher os saberes docentes como saberes importantes para a criação de novos modos de condução da aprendizagem. Sendo assim, a partir da distinção entre ensino, aprendizagem e suas interfaces com a educação, é preciso seguir analisando os saberes docentes que circulam nas práticas e fazeres dos professores[10] e que, pela falta de sistematização, acabam permanecendo na ordem da experiência e da simples narrativa, sem assumirem um estatuto de legitimidade científica.

Nessa direção, ao corroborar a ideia de que o esmaecimento do ensino pode enfraquecer o fazer docente, pois delimita seu espaço de atuação, torna-se urgente a necessidade de reinventar uma linguagem para a educação (BIESTA, 2013; BIESTA, 2014). Tal perspectiva requer o empoderamento docente no sentido de um autoreconhecimento desse profissional, no exercício de sua profissão, como autorizado a dizer sobre o seu fazer, como alguém que pode produzir conhecimento e compartilhá-lo com os demais.

Tendo em vista a reinvenção da linguagem para a educação, entende-se que, a partir da formação que é própria do campo pedagógico, o professor apresenta uma capacidade maior de fazer criação no campo das práticas de ensino do que profissionais formados em outras áreas. Sendo assim, é preciso pensar sobre o que é feito em sala de aula pelos professores e, sobretudo, analisar o seu fazer cotidiano, reconhecendo a prática do ensinar como lugar no qual conhecimentos são mobilizados na produção de saberes que tem uma especificidade: o *ser* professor. Depreende-se que a valorização dos saberes pedagógicos e sua sistematização desde a prática traria a possibilidade de fazeres inovadores na educação e, principalmente, no ensino.

Como foi assinalado neste capítulo, o conhecimento, ao assumir uma função política, social, cultural e institucional-cooperativa (PRETTO, 2015), abre possibilidades de integrar diferenciadas realidades acadêmicas e organizações

[10] Tal como Pederiva (2017), opto por utilizar os termos professor e docente devido a sua recorrência na literatura contemporânea e também por estarem, em sua especificidade, mais próximos da noção de processos formais e escolares de ensino. Entretanto, reconheço o emprego do termo educador na literatura do campo da educação, pedagogia e da formação de professores, principalmente na segunda metade da década de 1980 e durante a década de 1990.

profissionais que possam fornecer dados de análise, refletindo diferentes práticas e preocupações na experiência da socialização do próprio conhecimento. Nessa direção, a Jornada Nacional da Educação contribui ao dar visibilidade e fazer circular aquelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em seus distintos contextos de atuação docente. Vê-se que a Jornada Nacional da Educação abre espaço para a circulação de saberes docentes produzidos pela experiência dos professores no cotidiano da escola e potencializa o diálogo com os conhecimentos presentes no contexto acadêmico. A partir desta conexão entre saberes e conhecimentos, torna-se possível construir novas práticas e estratégias de ensino que, por sua vez, remontam a outros modos de ser exercer a docência no presente. Tais possibilidades de um agir inovador devem encontrar lugar para debate, análise e realização tanto nas escolas quanto nos diferentes centros de pesquisa, com a finalidade de instituírem novas práticas que sirvam à sociedade. Esses laços sociais e acadêmicos têm por missão trazer, de forma benéfica, conhecimentos a toda comunidade social e científica.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. da G. C. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. In: VII FÓRUM NACIONAL DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO EM SAÚDE, 2014. Curitiba, PR: **Anais...** Espaço para Saúde, v. 15, suplemento nº 1, junho 2014. Londrina: Instituto de Estudos em Saúde Coletiva - iNESCO, 2014. p. 19-34.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BIESTA, G. Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. Pensamiento Educativo. **Investigación Educacional Latinoamericana**, Chile, v. 1, n. 51, p. 46-57, 2014.

CARVALHO, A. F. de. **Foucault e a função-educador:** sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2010.

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. **Oculto nas palavras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui**. São Paulo, v.39, n.3, p. 609-625. set. 2013.

CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES: CNPq, 2010.

MARÍN-DÍAZ, D. L.; NOGUERA-RAMÍREZ, C. Educar es gobernar. In: SALCEDO, R. A. C.; MARÍN-DÍAZ, D. L. (Orgs.). **Gubernamentalidad y educación:** discusiones

contemporáneas. Instituto para la investigación educativa y el desarollo pedagógico, IDEP, 2011. p. 127-151.

MORGENSTERN, J. M. **Práticas de correção e aprendizagem:** produção de subjetividades na contemporaneidade. 2016. 307f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

MOTA, E. A. D.; PRADO, G. do V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação,** Pelotas, RS, n. 30, p. 109-134, jan./jun. 2008.

NOGUERA-RAMÍREZ, C**. O governamento pedagógico moderno:** da sociedade de ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2009.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAVIANI, J. Os desafios da Educação na era da interdisciplinaridade. In: KUIAVA, E.; PAVIANI, J. (Org.). Educação, ética e epistemologia. CONGRESSO INTERNACIONAL: FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E CULTURA, 1, 2004. Caxias do Sul, RS: **Anais ....** Caxias do sul, RS: Educs, 2005, p. 11-26.

PEDERIVA, D. P. **Agenciamento e docência na educação superior**. 2017. 204f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

POPKEWITZ, T. S. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciência, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia**. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

POPKEWITZ, T. S.; OLSSON, U.; PETERSSON, K. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 73-96, mai./ago. 2009.

PRETTO, V. **Exclusão social e questões de gênero.** Caxias do Sul, RS: Educs. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WELLER, W. ; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.