

O DISCURSO QUE SUSTENTA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ENSINO DE  
CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
THE DISCOURSE THAT HOLDS THE PEDAGOGICAL PRACTICE:  
TEACHING SCIENCES IN THE EARLY CLASSES OF BASIC EDUCATION

Rosemary Rodrigues de Oliveira<sup>1</sup>  
Renato Eugênio da Silva Diniz<sup>2</sup>

<sup>1</sup>UNESP/Jaboticabal/Departamento de Economia Rural/Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal e  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências  
– UNESP/Bauru, [oliveirose@fcav.unesp.br](mailto:oliveirose@fcav.unesp.br)

<sup>2</sup> UNESP/Botucatu/ Departamento de Educação/Instituto de Biociências e Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências / UNESP Bauru,  
[rdiniz@ibb.unesp.br](mailto:rdiniz@ibb.unesp.br)

### Resumo

O presente estudo objetiva saber qual o discurso que sustenta a prática pedagógica do professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e sua relevância para a Prática de Ensino de Ciências, analisando os conflitos, dificuldades e elementos estimuladores que aparecem a esse professor, ressaltando a intencionalidade existente em suas escolhas, evidenciando os fatores sócio-ideológicos que operam no trabalho docente, tornando o professor ora resistente, ora aberto a mudanças. Dentro da busca pelo cumprimento dos objetivos propostos, essa investigação é guiada sob dois eixos centrais: a identificação dos saberes e conhecimentos docentes sob a perspectiva proposta por Tardif (2002) e a explicitação dos discursos acerca da prática cotidiana de Ciências como o meio pelo qual os professores apropriam-se e ressignificam esses saberes, transformando-o em prática pedagógica, subsidiado pelo referencial teórico da Análise do Discurso de linha francesa. Nesse trabalho apresentada a análise da entrevista de apenas um dos sujeitos da pesquisa.

**Palavras-chave:** ensino de ciências, práticas pedagógicas, análise de discurso.

### Abstract

The present objective study to know which the speech that the its Practical relevance for of Education of Sciences, analyzing the conflicts, difficulties supports practical pedagogical of the teacher of the elementary school and elements that appear to this teacher, standing out the existing scienter in its choices, evidencing the partner-ideological factors that they operate in the teaching work, becoming the teacher however resistant, however opened the changes. Inside of the search for the fulfilment of the considered objectives, this inquiry is guided under two axles central offices: the identification of knowing and teaching knowledge to them under perspective the proposal for Tardif (2002) and the of the discourses concerning practical the daily one of Sciences as the way for which the teacher understands the making of his own reality, transforming it into practical pedagogical, subsidized for the theoretical referencial of the Analysis of the Discourse of French line. In this presented work the analysis of the interview of only one of the citizens of the research.

**Keywords:** teaching of sciences, pedagogical practice, discourse analysis.

### INTRODUÇÃO

No movimento ideológico de responsabilização pelos resultados precários do processo educativo os professores são apontados como grandes responsáveis por motivos vários: a formação insuficiente, a suposta falta de compromisso, a inadequação da metodologia empregada, a relação professor-aluno etc. Todos os olhares se voltam para o professor com uma ou outra afirmação colocando-o no topo da lista de responsáveis pelo fracasso escolar, porém o modo pelo qual o professor vivencia e enverga esse processo ainda não foi explicitado.

Durante dois anos os sujeitos da pesquisa puderam ser acompanhados no Projeto Institucional UNESP – Pedagogia, um curso de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi observada a angústia que esses docentes vivenciam frente ao conteúdo pedagógico e científico e ouvido o discurso dos mesmos de como o ensino deveria se processar ao mesmo tempo em que, foi observado que em suas salas de aula, essa fala acerca das especificidades do ensino, ecoava sem fazer sentido.

Durante a observação foram suscitadas as seguintes questões: por que o professor professa um discurso e realiza outra prática distante do seu discurso? O que o leva a agir assim? Será que esse discurso que ele professa sobre o ensino e suas finalidades é realmente dele? Ou será que historicamente esse professor apenas repete discursos que lhes foram indicados pelos órgãos competentes como os mais corretos, de forma mecânica mas, por não ser aquilo que ele realmente crê, sua prática é diferente de seu discurso? Quais são os discursos que compõem o discurso do professor?

A partir das questões levantadas acima, surgiu a hipótese de que no discurso do professor podem ser identificadas as concepções e/ ou ideologias capazes de influenciar sua prática docente de modo a interditar ou permitir o surgimento de novas posturas pedagógicas.

Desse modo, essa investigação objetivou saber qual é o discurso que sustenta a prática pedagógica do professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e sua relevância para a Prática de Ensino de Ciências, analisando os conflitos, dificuldades e elementos estimuladores que aparecem a esse professor, ressaltando a intencionalidade existente em suas escolhas, evidenciando os fatores sócio-ideológicos que operam no trabalho docente, tornando o professor ora resistente, ora aberto a mudanças em sua prática.

Considerando que o ensino de Ciências tem a colaborar com o desenvolvimento pleno do aluno e sua realização pessoal, e que, em decorrência disso, inúmeros projetos de formação inicial e continuada de professores foram implantados por Universidades e pelo Governo do Estado de São Paulo, textos de apoio foram escritos e disseminados entre os professores, várias oficinas pedagógicas desenvolvidas e os professores quando ouvidos professam a fala veiculada por esses meios, é de relevância investigar quais fatores interferem na assunção pelo professor de seu discurso acerca dos processos e finalidades do ensino de Ciências. Desse modo essa pesquisa se mostra como um importante meio de desvelar através da análise do discurso proferido pelo professor acerca de sua prática pedagógica em Ciências, os determinantes dessa prática, não se pretende falar o que esse professor deveria ser, fazer, saber, o olhar está voltado para a compreensão do que ele faz e do porque faz e desse modo.

A pesquisa qualitativa e a entrevista semi-estruturada apresentaram-se como opções que no contexto vivenciado se mostraram mais adequadas na busca da explicação e compreensão das questões levantadas. Nesse artigo será apresentado a análise da entrevista de apenas um dos sujeitos da pesquisa.

Dentro da busca pelo cumprimento dos objetivos propostos, essa investigação foi guiada sob dois eixos centrais: a identificação dos saberes e conhecimentos docentes sob a perspectiva proposta por Tardif (2002) e a explicitação dos discursos sobre a prática cotidiana de Ciências como o meio pelo qual os professores apropriam-se e ressignificam esses saberes, transformando-o em prática pedagógica, guiado pelo referencial teórico da Análise do Discurso de linha francesa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Considerando necessário retomar e aprofundar o próprio conceito de saber, Tardif (2000) apresenta três novas possíveis abordagens: a) articular subjetividade e cognição “saber alguma coisa é possuir uma certeza objetiva racional”; b) basear-se numa concepção “assertória e proporcional”, onde o saber é “juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa” e c) assumir o conceito de “saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro”, sendo então o saber “uma atividade discursiva que consiste em tentar validar (...) uma proposição e uma ação”

Nesse trabalho Tardif identifica nas três concepções a associação da natureza do saber a exigência de racionalidade, ora no ato de julgar, ora em argumentações, isto é, racionalizações. Destaca, com isso, a importância do discurso e conclui por um conceito de saber, que envolve “unicamente os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências e racionalidades” (TARDIF, 2000, p. 199). Valoriza assim, intrínseca relação entre saberes e discursos, assinalando compreender os saberes dos professores como “discursos e atos”.

Nesse sentido, defendemos que não há clara transparência na relação entre o saber do professor e sua atividade. Mergulhamos na leitura das entrevistas, na busca de elementos que nos permitissem a identificação de que saberes estes professores veiculam em seus discursos, ou ainda, qual o sentido que atribuem a sua prática, tendo em vista que Tardif (2000) defende que a consciência profissional docente é delimitada pela sua própria experiência e história de vida, bem como pelas contingências da própria prática. Começamos nosso percurso pelas manifestações discursivas da professora 1.

No momento em que a professora 1 é inquirida em como que é seu ensino de ciências, como ela trabalha a disciplina de ciências em suas aulas e porque que trabalha dessa maneira, o foco da questão é a professora como sujeito. Esperava-se que o sujeito tomasse para si o local de ator principal e se colocasse como tal. Os enunciados estão mergulhados em situações ideológicas que permeiam as circunstâncias históricas em que temos de distinguir o sujeito do discurso que é constituído pela forma ideológica da forma-sujeito, como diz Pêcheux:

É impossível analisar um discurso como texto, enquanto superfície fechada em si mesmo, mas é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção. Ou seja, é preciso tomar o texto como discurso, enquanto estado determinado de um processo discursivo (PÊCHEUX, 1998, p. 59)

Por isso, para compreender o discurso da professora 1 é preciso resgatar as marcas textuais e a seqüência discursiva de referência. Mascas como a de “concreto” que a professora usa para caracterizar a disciplina Ciências, marca que diz para a professora o porque dos alunos demonstrarem uma postura favorável frente à disciplina.

A professora 1 não se coloca no centro de seu discurso embora a questão sugira que assim se proceda, ela coloca em um primeiro momento como sujeito o aluno, apoiado na disciplina:

“A disciplina de ciências é uma disciplina assim que você... tem oportunidade de levar os alunos a vivenciar no concreto, as experiências. Então, é uma disciplina que causa uma certa curiosidade pros alunos eles gostam dessa disciplina, desde que seja dada não caindo naquele negócio de texto-questionário-texto-questionário, desde que você consiga assim...é...ah, dar vida pra matéria, os alunos mergulham, porque até pra gente é... uma disciplina assim que... as vezes tanta coisa que a gente ainda não sabe, que a gente quer aprender imagina eles ...”

Apoiada no seu aluno, é que a professora começa a se colocar agora como sujeito que também aprende, se faz sujeito através do aluno e significa sua prática pedagógica amparada nele:

“(...) a vontade que eles também tem de aprender, e muitas perguntas que eles fazem, eu mesma já fiquei bastante vezes sem resposta, de ter que chegar e perguntar pra alguém: como que é isso como que é aquilo que é tudo tão... diferente né? Tudo tão...assim às vezes até muito complexo”.

No tocante às estratégias argumentativas e à performance do discurso oficial, encontramos alguns traços ideológicos nos julgamentos explícitos, como “num caindo naquele negócio de texto-questionário-texto-questionário” e “quando eu lecionava no começo, a gente caía bem naquele...naquele esquema de passar matéria dá o questionário eles decoravam”.

Mizukami (1986) ao descrever como se dá o conhecimento no ensino tradicional ressalta que:

Parte-se do pressuposto de que a inteligência, ou qualquer outro nome dado a atividade mental, seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. A atividade do ser humano é a de incorporar informações sobre o mundo (físico, social, etc.), as quais devem ir das mais simples às mais complexas. Usualmente há uma decomposição da realidade no sentido de simplificá-la. Essa análise simplificadora do patrimônio de conhecimento que será transmitido ao aluno, às vezes, leva a uma organização de um ensino predominantemente dedutivo. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados. (MIZUKAMI, 1986, p. 10)

Essa concepção tradicional de ensino influencia o professor determinando o modo como ele interage com o aluno e o objeto de conhecimento em sala de aula. A professora 1 tenta romper com esse traço ideológico de ensino pontuando a passagem do tempo de acordo com as experiências vivenciadas por ela, nesse momento ela coloca em cheque seus saberes da experiência ou saberes da prática (TARDIF et al, 1991) Talvez a maior importância dos saberes da experiência demonstrados pela P1 reside no fato de que eles podem funcionar como um “filtro” dos outros saberes, possibilitando uma re-visão e uma re-avaliação dos saberes adquiridos anteriormente e exteriormente à prática profissional propriamente dita. E, sendo assim, podem promover a emergência e consolidação de um “novo” saber, um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.( TARDIF et al, 1991, p. 231)

“aí com o tempo na vivência assim, na experiência a gente vai mudando, agora **hoje**, é, eu acho que esse curso foi bem enriquecedor é...” A professora agora varia o local de onde profere seu discurso. Ela é a professora e a aluna. Inicialmente fala do lugar de professora pontuando sua prática, enfatiza o tempo e se coloca na seqüência como aluna do curso Pedagogia Cidadã, se referindo ao seu crescimento como aluna/professora: “E, e, eu achei que enriqueci muito depois daquilo lá”

A professora 1 se refere nessa passagem ao módulo de Ciências e pontua novamente o tempo “hoje” para voltar a se colocar como professora, retomando as marcas discursivas iniciais agora como sujeito do processo ao dizer que acha gostoso ensinar Ciências:

“eu comecei a dar os trabalhos, só que já não era é... hoje na classe assim já não prezo muito aquele negócio de.... Provas mesmo, as minhas já são diferentes é mais assim eles contando, trazendo como que ficou a plantinha, hoje eu já pesquiso coisa que eu não fazia antes, é hoje eu pesquiso nos livros. Tudo que eu vejo, uma experiência, uma coisa diferente eu já tenho interesse de trazer pra sala de aula né? Antigamente ciências... eu ficava atrás de poesia de fazer alguma coisa sempre pro lado de português e matemática né? E hoje não, hoje a ciências já é uma matéria assim que...que eu acho gostosa de dar sabe? Eu acho gostosa. Eu acho assim que é uma das aulas que mais prende as crianças é ciências”.

Nesse trecho a professora demonstra percepção da mudança de sua prática pedagógica pontuando o “hoje” e o “antigamente”, a análise da fala dela vai ao encontro do que diz Tardif, ele sugere que “o saber experiencial dos professores é um saber composto no qual estão presentes conhecimentos, discursos, motivos, intenções conscientes, etc., assim como competências práticas que se revelam especialmente através do uso que o professor faz das regras e recursos incorporados à sua ação” (TARDIF, 2000, p. 215).

Podemos perceber que a professora ao se aprofundar no assunto tempo – marca importante de seu discurso porque destaca traços ideológicos – evidencia a dinâmica interna escolar como um entrave a uma prática pedagógica que fugisse da tradicional. Neste recorte discursivo coloca-se um

jogo de imagens entre o novo e o velho. A professora explicita claramente sua dificuldade e de seus colegas em transformar os conteúdos em metodologias “novas”. Velhos conhecidos, os conhecimentos, engendram metodologias tradicionais, no dizer desta professora, sugerem uma metodologia centrada nos conteúdos, implicando em ausência de questionamento, de participação, reservando ao aprendiz um papel passivo.

“Então...às vezes se, você sair muito para o novo, é, às vezes você não era bem entendido se você tivesse que tirar aluno pra fora da sala de aula, mandasse às vezes fazer uma coisa diferente. Às vezes você não era tão bem entendido. O que importava ali era a matéria mesmo era assim, o texto tinha que estar no caderno, tinha que mandar fazer cópia do livro e responder, era assim. Então era cobrado isso daí, mesmo que a criança tinha o livro, tinha que ter aquela cópia no caderno, hoje eu já vejo assim totalmente desnecessário”

A professora ressalta com a repetição do “tinha que”, que em sua concepção não havia outra forma de trabalho na camisa de força ideológica na qual estava encerrada e, de sua fala pode ser depreendido que ainda existem colegas que vestem a mesma camisa de força acreditando que “tem que ser assim”. O discurso revelado pela análise é pois permeado pelos marcos dos valores ideológicos que habitam o imaginário das sociedades modernas, e, que se manifestam na voz hegemônica do pragmatismo. Em relação a ideologia expressa nas palavras, Citelli (2001) afirma que:

“Se as palavras, por exemplo, nascem neutras, mais ou menos como estão em estado de dicionário, ao se contextualizarem, passam a expandir valores, conceitos, pré-conceitos. Nós iremos viver e aprender em contato com outros homens, mediados pelas palavras, que irão nos informar e formar. As palavras serão por nós absorvidas, transformadas e reproduzidas, criando um circuito de formação e reformulação de nossas consciências. Não podemos imaginar, como querem certas filosofias, que a consciência seja uma abstração, uma projeção do "inundo das idéias". Ao contrário, pode-se verificar pelo que foi dito até aqui, que a consciência se forma e se expressa concretamente, materialmente, através do universo dos signos. Pode-se, portanto, "ler" a consciência dos homens através do conjunto de signos que a expressa. As palavras, no contexto, perdem sua neutralidade e passam a indicar aquilo a que chamamos propriamente de ideologias. Numa síntese: o signo forma a consciência que por seu turno se expressa ideologicamente” (CITELLI, 2001, p.12)

Analisando o saber dos professores, Tardif (2002) mostra que este saber não pode ser dissociado de outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado no dia-a-dia pelos professores de maneira mais específica. O saber docente predominante deveria ser o social, que pode ser repetido por vários agentes – no caso, os professores que possuem uma formação comum, ainda que diversificada. Ele afirma que “As representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho” (TARDIF, 2002, p. 10).

Ao resgatar na história sua prática docente a professora 1 não a analisa dissociada do contexto no qual está inserida, ela articula sua prática associada à interação com outros professores, com diretores e coordenadores para a professora, o acesso ao conhecimento, no qual o professor é mediador, não se faz por uma relação solitária mas imersa no universo das relações entre professores, alunos, escola e comunidade, indo ao encontro do descrito por Tardif, et al. (1991). Para esses autores o docente normalmente não atua sozinho, sua prática se desdobra a partir de um conjunto de interações. Isso exige do docente “não um saber sobre um objeto do conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas uma capacidade de comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas” (TARDIF et al., 1991, p. 228). Assim, o docente vai constituindo certezas particulares e alimentando a sua performance, onde os saberes da experiência têm origem na “prática cotidiana do(a)s professor(a)s em confronto com as condições da profissão” (TARDIF et al., 1991).

Perrenoud (2000), propõe que a concepção do novo professor para a educação numa sociedade complexa agrega novas competências e dentre estas preconiza qualidades não só para ação pedagógica na sala de aula, como em relação à família dos alunos, à administração da escola e da própria profissão.

No discurso dessa professora percebem-se nessas condições da profissão a veiculação de ideologias que se refletem na prática pedagógica, sua fala traz marcas de um discurso polêmico, questionador, que não se fecha em si mesmo:

“Então...às vezes se, você sair muito do novo, é às vezes você não era bem entendido se você tivesse que tirar aluno pra fora da sala de aula, mandasse às vezes fazer uma coisa diferente às vezes você não era tão bem entendido o que importava ali era a **matéria mesmo** era assim” ... “então hoje eu converso com professores que ainda pegam e fazem copiar tudinho, a página inteira ele faz (o aluno) copiar você entendeu? E eu acho que é um tempo que ele está perdendo, em instigar a criança fazendo perguntas” ...

Para a professora há coerção de sua prática por parte da direção da escola – a diretora coage o dizer, o ser e o agir da professora

“olha também eu acho assim que... professor não tem apoio de diretor de ninguém. Ai, não tem eu acho assim que... como se você... geralmente todos os diretores foram professores né? E de repente quando eles sobem eles esquecem disso totalmente. Então eu acho isso daí ai no meu ponto de vista é...humilhante viu, o quanto o professor sofre na mão de diretor de...sabe, de...eu já trabalhei em escolas que eu via o quanto fui humilhada, o quanto os professores são humilhados por coordenador e diretor.” ...“todas as escolas que eu passei, com exceção de uma em que eu achava assim que, por isso que eu achava que era uma escola que dava certo ela até ganhou muitos prêmios de provão porque lá era assim, os professores eram bem tratados, valorizados, tudo era valorizado, ela foi uma das primeiras escolas de 1ª à 4ª que tinha o ambiente alfabetizador sabe, trabalhou-se assim em área era assim... era bem amigável mesmo, tudo o que a gente pedia tava ali sabe, era uma.. fartura assim pra gente poder se deliciar mesmo com material” ... “é uma falta de consideração com o professor tremenda. Eu acho que escola do Estado é difícil por causa disso, municipal piorou”...

demonstrando que a instituição escolar é um lugar em que os caminhos do professor se dão como descaminhos, como jogos de poder que se exerce em práticas discursivas e “gestuais” por elementos de uma mesma classe. Nóvoa (1995) chama a atenção para o “mal estar profissional” decorrente não apenas do desprestígio da profissão docente “aos olhos dos outros” como, sobretudo, da dificuldade para viver no interior dela.

Costa (2000) ao levantar os fatores que contribuem para criar e manter a distância entre as concepções de ensino de Ciências que preconizam e as práticas que realizam nas escolas, destaca dentre estes fatores, a pouca autonomia didática das professoras pesquisadas em uma estrutura escolar hierárquica e burocrática e as precárias condições de trabalho das professoras nas escolas.

“Então eu tenho a preocupação de pensar antes o que eu vou dar na escola porque sei que vou ter que me virar com o material, é porque tem aquele negócio, às vezes você gosta é meio fuçada gosta de fazer as coisas e falam: ah aquele professor só pede, só pede... aí eu dei uma parada”...

Há enunciados seus que deixam clara a disputa da classe de professores que se revela como o incômodo com o diferente e o novo

“os professores tinham que buscar, ir atrás de pessoas especializadas na área da saúde se no posto de saúde tem lá um tipo do verme, ir lá e mostrar é assim, por que que é assim, porque a criança nunca viu, é esquisito pra ela. Eu acho assim que é falta de um pouco de... boa vontade, mas às vezes eu falo isso dos professores mas vou explicar, às vezes eles têm essa boa vontade, mas aquele empencilho assim: ai, não fica inventando

moda, ai não inventa moda e isso tem demais! (triste/indignada) sabe? Então as vezes, você está numa escola e você é discriminada porque os funcionários acham que você inventa muito. Então você é discriminada por causa disso, conheço muita gente que é, muita, muita gente assim”

seu discurso demonstra que a professora vê que seu trabalho é tido pelos colegas de trabalho muitas vezes como transgressor e, por esse motivo, interdito

“uns 20 dias atrás, teve uma professora que chegou assim, exausta. Ela tinha feito um projeto muito bonito e foi filmado, fotografado, então ela foi muito elogiada e de repente os amigos de trabalho... todos de cara feia sabe, diziam: ai, você fica inventando. Porque eles acham que daí eles vão ser cobrados também e eles não querem isso, então tem esse negócio: fica quieta, não vai inventar moda. Isso é o que mais tem nessa escola”...“aí você perde aquela vontade né você... é o mesmo que uma rosa murchar. Você fala: deixa eu ficar na minha, que eu ganho mais e quem sofre é as crianças mesmo né, porque é uma coisa que era pra elas. Tem esse problema mesmo, trabalho, a rivalidade entre os professores”...

Outro momento no qual a professora contextualiza socialmente sua prática, associando-a à ideologia vigente de que o aluno que tem o caderno cheio de matéria é sinônimo de aluno que aprendeu mais, é quando se refere ao papel dos pais como legitimadores da prática do professor que vai contra essa ideologia

“vai de entrar no ritmo do professor cada professor tem um ritmo de trabalhar, e às vezes que os pais já vêm no começo que está dando resultado, que a criança está até se interessando mais porque ela não fica copiando a matéria mas ela fica pesquisando, ela fica atrás de fazer... coisas diferentes de fazer uma pesquisa, até coisas assim que o pai desconhece ele acaba... é...interagindo com o filho. (...) Então eu acho que é isso, pelo menos no meu caso não tenha cobrança, mas eu acho que se o professor trabalhar desse modo assim a criança ficar esperta. Eu acho que é o certo né... não tem o porquê de cobrar aquela matéria (no caderno, copiada)... não tenho esse problema não assim, mas porque eles (os pais) estão vendo o outro lado né, eles não estão de mãos vazias, eles estão trabalhando”.

Na fala da professora se observa seus saberes da experiência, aqueles adquiridos na prática docente, atualizados e reatualizados e que não provém das instituições de formação nem do currículo. Não são teorias, são saberes práticos e não da prática.

“Eles formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação” (TARDIF et al, 1991, p. 228)

Segundo esses autores os saberes da experiência são construídos a partir da própria tentativa do docente ao enfrentar as limitações da prática. Assim procedendo ele desenvolve *habitus* (disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe permitirão enfrentar diferentes situações. Podem fixar-se em estilos de ensinar, em macetes, em traços da personalidade, mas expressam, então um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Quando a professora fala sobre seus objetivos em relação ao processo ensino-aprendizagem ela enfatiza que seu aluno seja “esperto” permitindo para que isso ocorra, atitudes responsivas em sala de aula pois utiliza-se de fatos do dia-a-dia para ensinar os conteúdos previstos na instituição escolar

“ eu quero que meu aluno seja esperto sabe? Esperto. E cobro sim, o conteúdo tem que estar ali, mas não aquela coisa assim de , é, as vezes, você vai pegar eu tenho certeza que quatro ou cinco folhas de matéria que eu dei foram bem pesquisadas, foram feitas pesquisas, teve recortes, e você encher um caderno assim sabe, perfeito mas a criança também ser copista não ter uma noção, é porque...”

Parafrazeando-se e às outras vozes que permeiam seu discurso, a professora, reforça e repete o sentido que vem sendo construído, de que a prática que enfatiza a transmissão de conteúdos é tradicional, não-reflexiva, e que a prática crítica, é aquela que cria condições para o exercício da cidadania, tornando a sala de aula um local de debates. Silencia-se sobre a possibilidade de que os conteúdos disciplinares forneçam subsídios para tais debates. São formações discursivas que remetem para uma formação ideológica que concebe a escola com a função básica de formar cidadãos, intérpretes da realidade e para tanto exige profissionais com uma determinada formação. Porém, nesta formação ideológica, da qual determinadas teorias educacionais são subsidiárias, não se estabelece uma relação entre o “saber fazer” e os conteúdos disciplinares.

“Ser esperto pra mim é uma criança assim curiosa. Sabe, é uma criança curiosa, tem aquela vontade de saber: “ah por que é que é assim? Por que é que é assado?”, e também muitas coisas eu não sei, eu falo: olha não sei, vou procurar saber porque muitas coisas eu sei que eles fazem cada pergunta né? Tem hora que você começa a pensar e você não tem a resposta, então eu sou desse tom: não sei, vou procurar saber. Então, esperta é uma criança assim, curiosa. Aquela criança que... ela não se contenta só com aquilo, ela quer saber mais um pouco, mais um pouco, nem que faça aquelas perguntas que te deixa assim na saia justa, mas é aquela criança que participa mesmo, que tem... a vontade de aprender mesmo, curiosa. Pra mim a criança curiosa é a criança que... e essa curiosidade quem pode despertar é a gente mesmo né, o professor. É a gente sabe que nem todas são iguais”.

Tardif afirma que para compreender a natureza do ensino, é preciso levar em conta a subjetividade do professor. De acordo com ele:

“(…) um professor de profissão (...) é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2000a, P. 115)

“Na minha aula de ciências eles trabalham em grupos sabe? Eles sentam em grupo... vou falar de uma aula em que todo mundo participou mesmo, eu trouxe vidrinhos, eu juntei aquela... sabe aquela sopinha? Então juntei um vidrinho pra cada um quer dizer, dei o material porque a gente tem esse problema... é o de não ter o material pra fazer a experiência, então eu dei o algodãozinho pra quem não tinha, então era uma coisa assim que... não tinha como não participar né? E pra eles, isso daí é uma coisa assim que é todo mundo tá? Feijãozinho pra ver o crescimento... aí teve criança... esse menino mesmo, ele quebrou o vidro. Teve criança que quis deixar o vidro fechado!... ai mas o seu feijãozinho vai morrer! “Vai morrer? Ai, mas vamos ver” (essa fala é de uma criança tida como difícil pela professora 1). Aí o feijãozinho começou, tchum! Aí o algodão já... “ah seu feijãozinho morreu”... pra ele era divertido ver o feijãozinho, que não tinha nascido, o feijãozinho dele. Então... cada cabeça uma sentença.

Este fragmento de texto revela a imagem de fragilidade desta profissional, no desempenho de suas tarefas, face à ausência, de interesse de alguns alunos. Seu dizer reflete ainda o constante desequilíbrio, ao qual está submetida, e qualifica a prática da qual se ressentiu – não conseguir tocar cognitivamente e afetivamente todos os alunos - Não se trata de qualquer prática, mas de uma prática pedagógica crítica, ao mesmo tempo, esta professora atesta o seu conhecimento do papel do educador como facilitador da construção do conhecimento no aluno, a partir de suas próprias vivências,

“eles adoram vivenciar isso daí, essa forma, essa forma de dar aula. Aí tinha a da formiga né, que fizeram dois alunos, só que de um morreu. Por que morreu? (...) Eles mesmos, os pais e eles (fizeram juntos). É na casa, então todo dia: Tia! Então eles trouxeram quando já tava formado o formigueiro portátil. Todo dia eles chegavam com a notícia: tia a formiga está começando a fazer o caminho... aí a da menina: tia a minha



morreu tudo! Mas então vamos ver por que morreu, era por que ela tinha jogado muita água, matou todas as formigas, virou lama, matou todas as formigas, não tinha como fazer, aí o menininho explicava: (para a coleguinha de classe) ah você não fez certo, olha a minha, a minha eu fiz assim... então um acaba mostrando pro outro como que é, foi interessante”.

Há uma preocupação da professora com o “o que ensinar” e “como fazê-lo” e seu discurso é coerente com essa preocupação: o foco é sempre o procedimento a ser adotado e qual conteúdo será ensinado. Sob esse aspecto, tem-se uma conjugação dos saberes da experiência, curriculares e da formação. Porém, não parece tratar-se de uma conjugação fundada apenas numa reflexão sobre a própria ação pedagógica, mas, sim, de um discurso imposto por ou decorrente de modelos de formação que indicam a necessidade de se “partir do contexto do aluno”, de “trabalhar com projetos”, dentre outros.

“A da formiguinha já foi mais... foi até como uma curiosidade porque eu gosto muito da revista “Meu Amiguinho, eu tenho várias, então eles ficam na classe com essas revistas, lá tem um monte de experiências e um menino se interessou por aquela, aí já entrou nessa parte de ser vivo também, porque a outra não teve cuidado, morreu. Eu deixo bem os materiais meio à vontade pra eles poderem, pra curiosidade mesmo, pra ativar a curiosidade deles. Então eles olham aquilo... tanta coisa sobre a água mesmo, às vezes sem pedir eles traziam da seca os trabalhos assim, mostrando os desenhos como ficavam o chão... isso daí mostra como a criança é curiosa querendo saber mais e mais aí acaba passando pra classe. Eles têm essa chance de poder... eu não sigo assim...eu tenho o meu planejamento o que está lá eu dei. O que está lá eu dei, o primeiro bimestre a água, a gente segue né... mas é muito à vontade você pega o caderno eu posso estar entrando numa outra coisa porque surgiu de momento, eles querem saber o que é que é aquilo, então eu entro assim nessa parte, bem à vontade por exemplo: se a gente está falando sobre as estações do ano, fases da lua aí de repente surge um desenho e eles querem saber sobre a constelação da urso maior de não sei o que, aí você já encaixa tudo, uma coisa bem interdisciplinar né?”

O discurso sobre a prática, que já vinha provocando “efeitos de sentido”, é acrescido, neste momento, de pistas sobre o locus privilegiado, onde esta prática deva ser buscada, qual seja, no conhecimento da comunidade na qual sua clientela se insere. E, o conhecimento da realidade extra-classe dos alunos levou a professora, a diminuir os conteúdos, ao mesmo tempo que conduziu-a a trabalhá-los de forma bem dinamizada. Neste momento, o dizer desta professora, ao mesmo tempo que evidencia a necessidade de conhecimentos sobre a realidade extra-classe do aluno, de modo a permitir a desejada prática pedagógica crítica, sugere a imagem do aluno como aquele que é possuidor de condições de apreender o conteúdo programado.

Fiorentini, et al (1998) ao analisar e interpretar narrativas de professores, verificaram que “os saberes experienciais são saberes práticos ligados à ação, mesclando aspectos cognitivos, éticos e emocionais ou afetivos” o saber docente é tido como

“um saber reflexivo, plural e complexo porque histórico, provisório, contextual, afetivo, cultural, formando uma teia, mais ou menos coerente e imbricada, de saberes científicos – oriundos das ciências da educação, dos saberes das disciplinas, dos currículos – e de saberes da experiência e da tradição pedagógica” (FIORENTINI et al., 1998, p. 55)

A professora ao ser questionada se havia algo que gostaria de saber ou saber fazer para ensinar ciências destaca a deficiência que possui em relação a certos conteúdos,

“Ah tem bastante coisa, tem muita coisa aí... sempre dei a aula sobre a reprodução de plantas mas nunca tinha pegado no concreto, com as plantas mesmo pra ver, aí que aconteceu? Fomos numa fazenda com o técnico da casa da lavoura pra ele explicar sobre o assoreamento, pra ver o riozinho. Ali tinha o riozinho, agora não tem mais, por

que é que não tem? Aí eu aproveitei e falei: agora explica pra mim e pra todo mundo por que essa plantinha é docinha, como que é a reprodução? Então foi uma coisa que eu, junto com as crianças, ele foi explicando sabe? Eu queria saber por que a plantinha era docinha, por que tem coisa que as vezes, eu tenho dúvida também, que eu quero ver né? Porque no desenho é uma coisa, ele explicou pra gente sabe, só que as crianças acabaram com as flores, porque todas as crianças o gosto delas era brincar com elas”.

Havia até então, no discurso analisado, um processo de silenciamento sobre a importância dos saberes disciplinares, o silenciamento, que segundo Orlandi (1992), quanto mais existe, mais incompletude instaura, no discurso da professora, provoca “efeitos de sentido”, por exemplo, aquele da ilusão de uma prática que dispense a teoria, os conhecimentos específicos, ou ainda, de forma mais preocupante, do ponto de vista pedagógico, de que os alunos não precisam daqueles conhecimentos.

O chavão que permeava a discussão da professora ao refletir sobre a prática, era representado pelas marcas discursivas “concreto”, “mínimo”. A prática é pensada em termos de tomar conhecimento da realidade do aluno, do papel da escola na sociedade. Prática entendida apenas como saber fazer, e para a qual os conteúdos não apresentam nenhuma contribuição. Nenhum papel a cumprir, e as vezes até sugerem-se que estes não devem ser o centro da preocupação de uma prática adequada. O sentido da prática nos discursos analisados sugere que a prática por si só constrói. As dificuldades do processo ensino/aprendizagem, que, em geral, são problematizadas em torno das questões o que ensinar, a quem, e como, são deslocadas no discurso para uma relação conflituosa entre metodologias tradicionais centradas nos conteúdos e outras metodologias, não explicitadas, mas sugeridas como aquelas que permitiriam a prática crítica. Esta prática desejada, em nenhum momento de sua manifestação discursiva, confronta-se com a questão “que conteúdos ensinar”, pelo contrário, algumas vezes trilha o caminho do distanciamento, segundo é relatado pela professora ao afirmar que “Como ciências tem muitas facetas só conseguindo fazer o mínimo do mínimo então já tá bom, principalmente porque a gente não teve formação específica naquilo né então...”

Contudo quando a professora se expressa para dizer o que gostaria de saber fazer, ela relata a necessidade de saber a teoria para aperfeiçoar sua prática docente, saber a teoria para fazer de forma correta a transposição didática de assuntos que estão em evidência na mídia, ou nas palavras da professora para ter “coragem de adentrar, explicar” de forma significativa para o aluno das séries iniciais.

“o que eu gostaria de saber fazer... é... hoje assim do assunto atual eu queria assim saber dominar bem pra poder explicar pra eles sobre o DNA por exemplo, eu queria saber fazer assim umas..., saber dar umas aulas assim bem..., como se diz... umas aulas... fáceis não é? Um(a)s aulas que eles pudessem compreender mesmo, porque eu acho tão complexo isso pra mim, que eu ainda não tive é coragem. As vezes você comenta, você explica, mais ou menos você sabe, mas ainda não tive coragem de adentrar, explicar, eles perguntam né? Porque eu acho que eu estou precisando aprender fazer isso daí, tô precisando aprender pra saber assim mais sobre o DNA, porque eu acho isso muito complexo pra mim. Alimentos transgênicos, assim você saber colocar porque é fácil você colocar a figura ali falar o que é e acabou, mas você entender certinho, é uma coisa que tem que ser estudado bem”. ... “se eu tenho essa dificuldade só escutando e lendo, então eles tem que manusear mesmo ali na mãozinha, pesquisar..., ele tem que saber o porque que a gente está aprendendo aquilo, tem o porque daquilo que é mais fácil de entender se souber o porque no começo”.

A professora ao dizer que desejaria dominar um conteúdo específico de Ciências para poder explicar aos alunos de modo menos complexo algo que pra ela é muito complexo, demonstra o desejo de relacionar seus saberes experienciais aos demais saberes, de modo que os primeiros alimentam os demais, e vice-versa, num processo constante, incessante, dialético, de ir e vir, de ampliação de visões, de reconstrução de seus saberes docentes. A professora situa a relação teoria e prática numa

perspectiva interativa e admite que para ela é difícil ensinar ciências por que há uma enorme quantidade de conteúdos que não domina:

“...como é uma matéria que desperta curiosidade você é bombardeado por perguntas 3 por 4. E muitas perguntas você não consegue dar a resposta mesmo que o aluno queria, você vê que o aluno tá insatisfeito, então você vê isso daí sabe? Então eu acho assim que é difícil, ela tá se tornando agora uma matéria prazerosa por causa da mudança que ela teve assim, agora você pode trabalhar com figuras né você , a pesquisa você pode ir pro concreto, mas é uma matéria difícil ainda, eu acho”

A professora faz de sua experiência cotidiana um lugar de construção de saberes. Vemos nos discursos dela a preocupação imediata de se passar de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos seus alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No discurso da professora, percebe-se a presença de diferentes formações discursivas que refletem o meio social no qual está inserida, traz marcas de um discurso polêmico, questionador, que não se fecha em si mesmo;

O discurso da professora demonstra que ela crê que sua prática é tida pelos colegas de trabalho muitas vezes como transgressora e, por esse motivo, interdita;

O discurso da professora indica que ocorre uma disputa entre a classe de professores que se revela como o incômodo com o diferente e o novo, embora haja coerção dessa prática por parte da direção da escola – a diretora coage o dizer, o ser e o agir da professora. Se por um lado a escola “adota” o discurso dos PCNs, por outro ela limita a ação dos professores com gestos e atitudes, demonstrando que a instituição escolar é um lugar no qual os caminhos do professor se dão como descaminhos, como jogos de poder que se exerce em práticas discursivas e “gestuais” por elementos de uma mesma classe.

Este trabalho apresenta a análise parcial das respostas dadas por um docente a apenas algumas das questões presentes na entrevista utilizada para levantamento dos dados. Assim, está implícito a limitação da análise feita acima. Um estudo mais detalhado exigirá a análise de todas as demais questões dos sujeitos pesquisados com base no referencial teórico proposto.

## REFERÊNCIAS

CITELLI, Adilson. Linguagem e persuasão. São Paulo, Ática, 2001.

COSTA, Regina Nascimento Martins da, Saber ciências e saber ensinar ciências: a escola, as professoras e a educação em ciências nas séries iniciais no ensino fundamental. Educação em Foco. Juiz de Fora. v. 5, n. 1, p. 131-142, set., 2000.

FIorentini, D.; Souza Jr., A. J.; Melo, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIorentini, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998, p. 307-335.

MIZUKAMI, Maria. G. N. Ensino: As abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antônio et al. Profissão professor. Coleção ciências da educação. 2ª ed. Porto/Portugal: Editora Porto, 1995.

ORLANDI, Eny P. As formas do silêncio. Campinas: Unicamp, 1992.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et all. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. (Coleção Repertórios).

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, ano XXI, n. 73, pp. 209-244, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos Professores e Conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. jan./fev./mar./abr., n. 13, p. 1-38, 2000a.

TARDIF, M. As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais. Rio de Janeiro, Programa de pós-graduação, Departamento de Educação. PUC-Rio. abr.-jun., 2000b. p. 1-32. Notas do curso sobre saberes dos docentes.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.