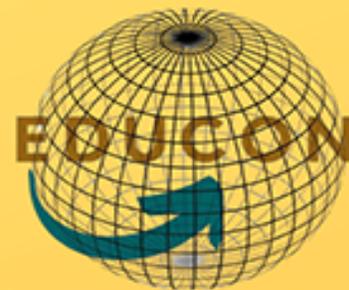




# Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



**Volume XIV, n. 9, set. 2020**  
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

## **EIXO 9 - RELAÇÃO COM O SABER**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.09.14>

Recebido em: **07/08/2020**

Aprovado em: **10/08/2020**

SENTIDOS DE SABEDORIA DOCENTE EM DIÁLOGO; SENSES OF TEACHING  
WISDOM IN DIALOGUE; SENTIDOS DE ENSEÑAR LA SABIDURÍA EN EL DIÁLOGO

PRISCYLLA KAROLLYNE GOMES DIAS

<https://orcid.org/0000-0001-6022-2818>

**RESUMO:** O presente trabalho se constitui enquanto reflexão em torno da relação de profissionais da educação que estão em habilitação no campo da docência, ou seja, que atuam como docentes. Para tanto, o trabalho se inscreve em um ensaio teórico que utiliza como referência teórica o debate discursivo e pós-estruturalista, objetivando compreender quais são os sentidos constituídos no campo da sabedoria docente. Com o desenvolvimento do trabalho, foi possível perceber que o sentido de sabedoria compreendido pelos sujeitos docentes que participaram deste trabalho admitem interlocução com a prática docente, atuando diretamente com o contexto de trabalho. Os resultados apontaram que dois saberes são compreendidos: o ambivalente e o intuitivo.

**ABSTRACT:** The present work is constituted as a reflection around the relationship of education professionals who are in training in the field of teaching, that is, who act as teachers. To this end, the work is part of a theoretical essay that uses the discursive and post-structuralist debate as a theoretical reference, aiming to understand what are the meanings constituted in the field of teaching wisdom. With the development of the work, it was possible to perceive that the sense of wisdom understood by the teaching subjects who participated in this work admit interlocution with the teaching practice, acting directly with the work context. The results showed that two types of knowledge are understood: the ambivalent and the intuitive.

**RESUMÉN:** El presente trabajo se constituye como una reflexión en torno a la relación de los profesionales de la educación que se encuentran en formación en el ámbito de la docencia, es decir, que actúan como docentes. Para ello, el trabajo forma parte de un ensayo teórico que utiliza el debate discursivo y postestructuralista como referencia teórica, con el objetivo de comprender cuáles son los significados constituidos en el campo de la enseñanza de la sabiduría. Con el desarrollo del trabajo, se pudo percibir que el sentido de sabiduría entendido por los sujetos docentes que participaron en este trabajo admitten la interlocución con la práctica docente, actuando directamente con el contexto laboral. Los resultados mostraron que se comprenden dos tipos de conocimiento: el ambivalente y el intuitivo.

## INTRODUÇÃO

A educação escolar, que se realiza em instituições próprias e específicas para tal finalidade por meio do ensino, e que tem como fundamento a relação com o mundo do trabalho e da prática social, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) – LDBEN – no primeiro e segundo parágrafo, respectivamente, do Artigo 1º, apreende, por meio da prática de ensino alguns princípios, tais como o da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Inciso II), o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Inciso III), “valorização do profissional da educação escolar” (Inciso VII), “garantia de padrão de qualidade” (Inciso IX), e “garantia de direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Inciso XIII), conforme pontuado na referida legislação (BRASIL, 1996).

Fátima Pereira (2017) compreende que o “campo da formação de professores” é “complexo, multirreferencial e caleidoscópico”, constituindo um campo específico e interessado no que diz respeito os processos que envolvem a produção da profissão docente e a sua socialização profissional, bem como a configuração da própria educação escolar. Em concomitância com o campo de formação de professores está a produção de conhecimentos que advém do que configuram os currículos voltados para os projetos formativos, seja no que diz respeito a educação básica, seja em torno do campo da profissionalidade docente. Neste sentido, conforme salienta Talita Vidal Pereira (2016) é preciso ter a compreensão de que os conhecimentos que são centralizados no contexto do currículo e considerados pelo caráter de validade contribuem para reativar sentidos vinculados a uma tradição instrumental e tecnicista em torno da prática docente, tradição que está diretamente articulada com a concepção de currículo como aquele que é constituído por meio da seleção de conhecimentos prévios.

Em torno da regulamentação de profissionais que atuam no campo da educação básica em pleno exercício, a LDBEN, em seu Artigo 61, compreende que, em admissão com cursos legalmente reconhecidos, estão, dentre outras, especificidades voltadas para a admissão de sujeitos “habilitados em nível médio e superior para a docência na educação infantil e nos ensino fundamental e médio” (Inciso I), “trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional” (Inciso II), “profissionais com notório saber reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino [...] atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais na rede pública ou privada” (Inciso IV). A exigência em torno da formação docente institucionalizada, tal como apreende a LDBEN, apresenta a conformidade de um campo de saber que está previamente orientado ao trabalho pedagógico. Neste sentido, há concordância com o entendimento de Carmen Teresa Gabriel (2015), quando apreende que “o ato de significar, isto é, de “atribuir sentido”, é um ato político”, sendo “as lutas de significação”, “lutas pela hegemonização ou universalização de um significado particular atribuído a um determinado significante” (p. 285).

Considerando o debate apresentado acima, o presente trabalho se constitui enquanto reflexão em torno da relação de profissionais da educação que estão em habilitação de atuação no campo da docência, ou seja, que atuam como docentes, com o saber no contexto de organização e de atuação do trabalho pedagógico. Para tanto, o trabalho se inscreve nas reflexões advindas do debate discursivo e pós-estruturalista, objetivando compreender quais são os sentidos constituídos no campo da sabedoria docente. Isto porque entender que a realidade é discursivamente constituída, tal como admissão deste presente trabalho, é atuar na compreensão de que estamos, enquanto sujeitos sociais, constantemente “negociando com uma série de tradições, de registros estruturados com e pelos quais somos/fomos formados, admitir os deslizamentos em outras direções, recriando esses mesmos registros” (LOPES, 2015, p. 449 e 450).

Na seção seguinte será apresentado o debate teórico admitido por este trabalho no que diz respeito o

desenvolvimento em torno de compreender os aspectos em torno da interrelação entre a docência, o currículo e a função social da escola, bem como do trabalho docente e pedagógico que nela se realiza. Em seguida, será apresentado a análise em torno de como as professoras constituem sentidos de sabedoria docente. Para tanto, foi aplicado um questionário com docentes profissionais em atuação no contexto de escolas vinculadas a rede pública municipal de ensino de Recife (PE). O que será apreendido para este presente trabalho é a participação de dois sujeitos docentes. Por fim, as considerações do trabalho apontam para a sua ampliação, considerando a prática docente como aquela que faz interlocução com o trabalho pedagógico enquanto um campo de produção de saberes. Isto porque se entende a conformidade de uma rede cujo caráter é a produção de conhecimento na área de educação, tornando possível reverberar outras formas de pensar e de fazer a prática educativa.

## **RELAÇÃO ENTRE DOCÊNCIA E SABER: CONSTRUINDO PERCURSOS**

A docência compreende um campo de atuação que envolve tanto o contexto da formação institucionalizada, quanto o contexto de intervenção por meio do trabalho pedagógico na sala de aula e na escola, propriamente dito. Nesse sentido, é concordante a compreensão de Pereira (2017), de que a atividade profissional docente se realiza em um contexto institucional e de organização que, por sua vez, provoca referência para o condicionamento das suas possibilidades. Por outro lado, a atividade profissional docente, por admitir o caráter comunicacional e relacional, articula a imprevisibilidade e a tomada de decisões como urgência da ação, conferindo “uma dinâmica própria e reveladora de aspectos instituintes e eventualmente desafiadores da organização e da instituição” (PEREIRA, 2017, p. 183).

O contexto de complexidade em torno do campo da formação docente compreende também a influência e a interferência em um campo de saberes que se articulam de modo mais ou menos consistentes em torno de uma pauta que valoriza a atuação como aquela que precisa está orientada e direcionada por um conjunto de aspectos voltados para tal finalidade. Neste sentido, no âmbito da compreensão de estrutura e de deslocamento da prática curricular, por exemplo, se inscreve não somente a reflexão em torno do lugar da escola na contemporaneidade, mas da conceitualização discursiva da educação básica. O movimento de aproximação e/ou de distanciamento para com o que estrutura a conformidade discursiva do trabalho docente e pedagógico configura um estado de aspiração do sujeito que se insere enquanto cindido em sua própria constituição ontológica.

Quando pensamos em educação escolar estamos não somente pensando uma organização discursiva pedagógica própria que se afirma por meio de acordos mais ou menos constituídos por profissionais da educação e por sujeitos que se inscrevem enquanto docentes e estudantes, por exemplo, mas estamos mobilizando aspectos em torno de um projeto de educação socialmente constituído. A sociedade contemporânea oferta condições de possibilidade para a problematização de sentidos cristalizados sobre a educação escolar, que tem no pensamento moderno o elemento-chave de racionalidade técnico-científica e se constitui enquanto signo do discurso pedagógico. Neste sentido, é importante atentar para a compreensão que Pereira (2017) realiza em torno da atividade docente que, apreendida por condicionamento de “fatores históricos, socioculturais, políticos e institucionais”, possibilita “uma compreensão aprofundada e global dos seus impactos educacionais e sociais” (p. 185).

A defesa de um sistema universal, público e laico para a educação, a criação da profissão docente, e a adoção de aspectos científicos para a organização da escola e do planejamento curricular são imprescindíveis para a configuração da educação no Brasil cujo modelo moderno restitui valores em torno da prática pedagógica (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018). Entretanto, considerando o debate em torno de um sujeito que se constitui pela falta e que constitui, de igual maneira, uma sociedade discursivamente precária, que é admitida pela configuração de uma prática contextualizada, é possível dizer que uma prática curricular no âmbito da configuração de uma educação escolar que se

admite por meio de uma compreensão de sujeito uno, reconciliado consigo mesmo e que pode ser potencialmente preparado para lidar com a dinâmica social enquanto aquela uniforme, harmônica e consolidada, não se sustenta de modo definitivo.

O pensamento de que a educação é a realização da promessa de melhoria do mundo compreende o pressuposto da intervenção consciente do sujeito na realidade. Esse pressuposto em torno da formação de um sujeito que se insere na transformação da realidade é assumido, em diferentes abordagens teóricas e filosóficas, nos discursos educacionais. Desta forma, resta aos sujeitos professores a escolha dos conteúdos básicos do currículo, capazes não somente de alcançar os objetivos em torno dos processos de formação, mas também de garantir a eficácia do projeto social pretendido (PEREIRA, 2016). Neste sentido, o discurso pedagógico agencia sentidos em torno do funcionamento da escola na sociedade, recebendo interferência direta de uma abordagem teórica cunhada no empirismo e no racionalismo.

O discurso pedagógico proporciona a elaboração de conteúdos voltados para uma pedagogia científica que constitui um tipo de ensino cujo objetivo é o de crescimento moral, do cultivo da razão, da consciência e do livre-arbítrio do sujeito. Desta forma, um “construtivismo contemporâneo” que mobiliza “pedagogias ativas” (LIMA, 2002), em que deve a particularidade de cada sujeito ser apreendida. Sendo assim, o desenvolvimento da escola e o alcance de sua função social se orienta por uma “ação teleológica [que] é inerente às práticas educativas”, em que se empreende o funcionamento da força matriz de um discurso pedagógico, “especialmente, e diante de desafios que se colocam no cotidiano educacional e que exigem respostas comprometidas” (LIMA, 2002, p. 79). É neste sentido que o discurso pedagógico se coaduna com uma perspectiva transcendental cuja finalidade é a formação educacional de um “sujeito epistêmico” (LIMA, 2002), admitido pela universalidade da educação escolar, favorecida pelo amplo ingresso das camadas populares.

Em concomitância com o projeto educacional moderno, que tem como caráter de legitimidade a promessa de emancipação humana que seria possibilitada pela apropriação do conhecimento, está a conformidade de um tipo de conhecimento necessário que pudesse garantir a efetividade da garantia da cidadania e do desenvolvimento da nação. Este conhecimento, por sua vez, se constitui por um tipo que, a partir de um olhar discursivo, admite aspectos da influência de efeitos universalizantes (PEREIRA, 2016). Esse tipo de conhecimento, por sua vez, é admitido por meio da proposição de um tipo de conhecimento que se constitui no contexto de formação docente que, então, se articula com a configuração de um conhecimento científico. Sendo assim, na problematização em torno da produção do conhecimento científico, Alice Casimiro Lopes (2006) compreende, a partir de Gaston Bachelard (1984, 1985 e 1986), que a razão cartesiana bem como as concepções monistas em torno da verdade e do conhecimento são questionadas por meio do caráter de aprofundamento de tais questões. Sendo assim, o que é verdadeiro passa a ser concebido por meio dos termos nos quais uma dada veracidade se apresenta empírica e discursivamente, sendo, então, admitida como condicionada, provisória e razoável. Desta forma, “o conhecimento, por sua vez, se modifica em razão das disputas argumentativas em torno do que se compreende historicamente como verdade” (LOPES, 2006, p. 620).

O questionamento da superioridade de um sujeito universal guiado pela racionalidade científica na educação faz emergir manifestações que suscitam o debate em torno das diferenças no currículo da/na escola. Considerar o currículo escolar como articulação de diferentes discursos sociais e culturais, reiterados e recriados, é significá-lo por relações de poder. De acordo com Lopes (2015, p. 449), “apostar em um enfoque discursivo [do currículo] que constitui a realidade tal como a compreendemos significa também estar constantemente negociando com uma série de tradições, de registros estruturados com e pelos quais somos/fomos formados”, quando, por exemplo, admitimos “os deslizamentos em outras direções” das práticas curriculares. Sendo assim, é preciso compreender como o currículo cujo significado se compreende por uma prática de disputa discursiva e cultural pode problematizar um sentido de formação não apenas para sujeitos estudantes, como também para

sujeitos professores.

Destarte, emerge enquanto centralidade do debate educacional o tema da diferença como aquele que problematiza a pretensa consolidação de identidades sociais, que deve agenciar, por sua vez, uma proposta educacional específica. Sendo assim, quando se compreende que a prática docente é constitutiva e configurativa de um campo de conhecimentos, dentre eles o científico, se entende que o conhecimento científico é compreendido como um “discurso particular” na medida em que apreende articulações com o caráter de hegemonia, buscando fixar “sentidos de natureza em disputa com outras formações discursivas” (PEREIRA, 2016). É assim que a proposta deste presente trabalho compreende que a configuração de um campo de saberes, aqui entendido como sabedoria docente, compreende a constituição do, ao mesmo tempo em que é repercutido pelo, conhecimento científico do contexto educativo, educacional, curricular e docente.

## **SENTIDOS DE SABEDORIA DOCENTE: ARTICULAÇÕES COM A PRÁTICA DOCENTE, PEDAGÓGICA, CURRICULAR E EDUCATIVA**

No que diz respeito a conformidade discursiva, é preciso considerar as associações e as interações enunciativas que relacionam posicionamentos, significados e sentidos por significantes mais ou menos estruturados e reconfigurados pela própria dinâmica social. Nesta perspectiva teórico-conceitual, convém a compreensão de um paradoxo em torno da investigação social: ao mesmo tempo em que o sujeito pesquisador precisa significar a realidade investigada, também precisa problematizar essa mesma significação sob a ótica de sua incompletude constitutiva que o mobiliza na inscrição analítica em cena (LOPES, 2018).

Atuar na constituição de sentidos em uma perspectiva discursiva e pós-estruturalista compreende a operação de significantes e de significados como aquela que se admite em um campo discursivo não previamente constituído, mas, em contrapartida, que se constitui por meio da configuração de outros sentidos. Lopes (2015), a partir de um debate em torno da desconstrução derridiana, é possível apreender que a admissão da descentração do poder, por exemplo, não compreende a multiplicidade de centros de poder e de significação, como forma de tornar estabelecidas alternativas entre um centro e outro; tão pouco é manter um centro único, mas provisório a todo momento.

O aspecto de desconcentração do poder compreende o entendimento de que todo centro é “instável e fugidio”, permeado por uma disputa que se constitui, por sua vez, no tempo e no espaço. Sendo assim, os contextos também não se configuram como “espaços dados, com fronteiras definidas, que existem no mundo, mas construções discursivas/do mundo” (LOPES, 2015, p. 447). No âmbito da análise deste presente trabalho, foi apreendido a prática de identificação dos sentidos em torno dos saberes em relação com a profissionalidade docente de sujeitos que atuam como regentes da sala de aula na educação básica de escolas da rede pública de ensino de Recife (PE).

### **Quadro 1 – Formação docente institucionalizada**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>
Docente 1	Licenciatura em História	História do Brasil Contemporâneo
Docente 2	Pedagogia	(não possui)

Fonte: a autora

As questões que foram utilizadas para o desenvolvimento do questionário compreenderam os seguintes enunciados: o conhecimento por você adquirido é suficiente ou você busca atualizá-lo;

como se dá a troca de experiências e de conhecimentos entre você e seus colegas de profissão; em qual ou quais fundamentações teóricas você se baseia na sua prática de ensino; como você concebe o saber adquirido durante a sua formação, para sua atuação profissional (se considera ou não importante o saber adquirido durante a formação escolar ou acadêmica para sua atuação profissional); e como sua experiência ao longo da sua vida transforma o seu conhecimento que foi adquirido durante sua formação.

É possível dizer da conformidade de um campo cultural que apreende os saberes de docentes como aqueles que se articulam para a constituição de uma “sabedoria docente”. Isto porque a compreensão de cultura que aqui é mobilizada condiz com o entendimento de cultura como um fluxo que se admite de modo incessante de significados em que as subjetividades são constituídas por meio dessas significações (PEREIRA, 2016). No contexto de constituição da profissão docente, em que o sujeito admite escolhas pela trajetória profissional, é possível notar um primeiro campo discursivo no qual os sentidos sobre os saberes são produzidos. Docente 1 compreende a seguinte enunciação:

Eu tentei uma carreira docente diferente da que eu exerço hoje, tentei a educação física mas não atingi a média necessária para a faculdade que exigia. E fui chamado pela segunda opção, que foi História. Resolvi abraçar essa oportunidade e, após ingressar, comecei a gostar do curso, e hoje sou apaixonado por essa disciplina maravilhosa chamada história (Docente 1).

O saber posto em prática sempre terá o poder de transformação. A intenção é que este saber torne-o [o sujeito estudante] mais crítico e reflexivo, que é um dos principais objetivos da educação (Docente 2).

A enunciação de Docente 1 compreende sentidos de saberes que concorrem para a constituição de um campo que advém de um contexto de trajetória por escolhas (“eu tentei uma carreira docente diferente da que eu exerço hoje”) decididas em um determinado momento vivenciado pelo sujeito, compreendidas em concordância com o que lhe apresenta o contexto de imprevisibilidade (“resolvi abraçar essa oportunidade”, “comecei a gostar do curso”, “hoje sou apaixonado por essa disciplina maravilhosa”).

A enunciação de Docente 2 admite o preenchimento de sentidos de saberes que compreendem o atendimento direto com a prática enquanto caráter de transformação, com intencionalidade do sujeito professor que atua no âmbito do trabalho docente e pedagógico para o alcance do objetivo de criticidade e reflexão como aquele que se relaciona diretamente com o campo da educação. Sendo assim, Docente 1 e Docente 2 compreendem a elaboração de um saber ambivalente, admitido como aquele que se articula diretamente com a configuração de uma prática curricular em atuação pelas disciplinas instituídas no contexto de organização do trabalho pedagógico.

Destarte, o problema em considerar a educação como sinônimo de ensino está atrelado a concepção de estudante como sujeito de aprendizagem, fazendo suscitar a compreensão de que o conhecimento é externo ao sujeito-aprendiz e está vinculado a um projeto que, na maioria das vezes, se dedica à emancipação e à construção da sua identidade. Entretanto, realizar um movimento crítico em torno da significação da educação enquanto sinônimo de ensino não significa deixar de lado o ensino e a sua importância, mas retirar ele do “centro nevrálgico da escola” (MACEDO, 2012).

Todas as disciplinas, de todas as áreas, têm uma importância vital para o conhecimento. Algumas têm uma base exigida para o desenvolvimento na vida social, mas todas são importantes. Na minha visão, nenhuma disciplina é mais importante que a outra, porque a importância é dada de acordo com aquilo que você busca (Docente 1).

Na minha concepção existem disciplinas mais importantes sim. Algumas disciplinas trabalhadas ao longo do curso não tiveram grande contribuição para minha formação docente (Docente 2).

No fragmento acima, é possível perceber que Docente 1 compreende uma tentativa de igualar o nível de importância das disciplinas curriculares admitidas no contexto do trabalho pedagógico na sala de aula. Isto porque o sujeito enunciativo em um primeiro momento compreende uma significação igualitária (“todas as disciplinas, de todas as áreas, têm uma importância vital para o conhecimento”), embora admitindo em seguida uma sobreposição da importância significativa entre tais disciplinas (“algumas têm uma base exigida para o desenvolvimento na vida social”), voltando em seguida compreender contrariedade com a importância em torno das disciplinas no contexto de trabalho docente e pedagógico na sala de aula (“mas todas são importantes”). Já no que diz respeito a concepção enunciativa de Docente 2, é interessante observar que o sentido de importância admitido no contexto de prática curricular em vínculo com o conhecimento disciplinar foi relacionado com o âmbito de seu percurso na formação inicial docente, sugerindo o entendimento de que há eleição de disciplinas que se constituíram como referência para a sua prática de trabalho pedagógico no contexto de atuação na sala de aula e na escola.

No âmbito da elaboração de políticas curriculares que têm enquanto objetivo a tentativa de controle do trabalho docente, Dias, Farias, Souza (2017) compreendem que o controle tem como finalidade o apontamento de resultados que possam a vir demonstrar a qualidade da escola por meio da eficácia do currículo escolar. Por outro lado do campo de disputa política, se colocam aquelas defesas que atentam para o controle social advindo como pauta dos movimentos sociais e setores progressistas, “envolvendo finalidades de justiça social, desde a luta pela democratização no Brasil” (DIAS; FARIAS; SOUZA, 2017, p. 258). Seja em um contexto discursivo, ou em outro contexto discursivo, o que se apreende é atentar para como esses aspectos provocam a reverberação da conformidade discursiva em torno de ações que envolvam a responsabilidade social docente. Sendo assim, “o professor, protagonista no processo, centraliza em grande medida a responsabilidade pelo êxito da educação” (DIAS; FARIAS; SOUZA, 2017, p. 258).

A compreensão de que o sujeito professor se torna responsável pelo êxito da educação, compreende que “os saberes profissionais dos professores são saberes de ação e integram uma perspectiva ampla que considera conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que configuram e são configurados pela ação educativa” (PEREIRA, 2017, p. 186). Sendo assim, isto se coaduna com o que os sujeitos professores participantes da pesquisa dizem em torno da configuração da fundamentação teórica na qual as suas práticas se baseiam. Sendo assim, estes compreendem um outro tipo de saber, um saber intuitivo, orientado pela prática e pela sua experiência no contexto de vivência e de desenvolvimento conceitual no âmbito do trabalho pedagógico e docente, conforme pode ser observado abaixo.

No amadurecimento do conhecimento e na prática vivenciada, absorvida pela aprendizagem, possibilitando uma vida mais consciente, mais correta, mais acertada. Visto que a História nos mostra toda uma trajetória de vida. E aí a gente absorve os erros do nosso passado, para que não cometamos o mesmo erro no presente (Docente 1).

O conhecimento adquirido na formação sempre está atrelado com nossas vivências e experiências pessoais (Docente 2).

O sentido de um saber intuitivo compreende aspectos em torno de um caráter que envolve uma prática consciente, correta, e certa. Neste campo de entendimento em torno de como atua em sua prática profissional, Docente 2 condiz a caracterização de um “conhecimento” que se adquire na

formação como aquele que “sempre está atrelado” às “vivências e experiências pessoais”, atribuindo significação em torno do seu trabalho pedagógico e docente como aquele que se relaciona diretamente com um conceito formativo. Já Docente 1 admite que a História “demonstra” uma trajetória de vida, em que é possível “absorve[r] os erros do nosso passado, para que não cometamos o mesmo erro no presente”.

É possível perceber que Docente 1 compreende um tipo de interdiscurso em sua enunciação com a compreensão de História por meio de uma prática curricular admitida como aquela que concorda com uma dada tradição de conhecimento. Esse aspecto concorda com o que Lopes (2015) aponta em torno da compreensão de que admitir a tradição de um dado campo de conhecimento condiz com o entendimento de que as tradições são instáveis, mas “registros sujeitos às lutas políticas que instituem a significação. Tradições constantemente recriadas, traduzidas de diferentes formas” (p. 460). Ao passo que Pereira (2017), por exemplo, apreende que tanto a prática profissional quanto a prática educativa se encontram localizadas de modo intrínseco a “processos de mediação sociocognitiva que constituem referenciais de interpretação das situações educativas, da formulação dos problemas e das respostas que se produzem no cotidiano escolar” (PEREIRA, 2017, p. 187).

Maurice Tardif (2000) em torno de três eixos que constituem os saberes dos sujeitos profissionais docentes: “disciplinares”, correspondentes aos saberes que decorrem das várias áreas de conhecimento; “curriculares”, referentes aos saberes que se articulam com o processo de aprendizagem que a professora dinamiza no ensino; e “experenciais”, que dizem respeito aos saberes apreendidos da atuação cotidiana. Apesar de ter relação com a prática docente, os dois primeiros tipos de saberes não são “legitimados” por essa, sendo concebidos na posição de exterioridade, fazendo com que professores e professoras apenas os transmitam. Os saberes experenciais se sobrepõem aos demais tipos de saberes, comportando três “objetos”: relação que a professora estabelece com os demais sujeitos no campo de atuação pedagógica; “submissão” às diversas normas e obrigatoriedades que o sujeito docente tem de cumprir no contexto do trabalho pedagógico; e “organização” das funções diversificadas no contexto da dinâmica que configura o trabalho docente. Estes são os elementos que “constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela” (TARDIF, 2010, p. 50).

No contexto de desenvolvimento deste presente trabalho, foi possível perceber que os saberes ambivalente e intuitivo podem proporcionar aberturas de sentido em torno da configuração da prática docente e pedagógica por meio da apreensão da prática curricular como aquela que admite sentidos que constituem tanto a docência, quando a própria compreensão de conhecimento. As tentativas de controle e de normatização da identidade docente esbarram na defesa de um currículo sem fundamentos, em que os sentidos da produção não são dados fora do jogo da linguagem, mas já modificados pelo contexto em que se inserem (LOPES, 2015). Sendo as fronteiras no ambiente educacional e escolar linhas tênues entre práticas permissíveis, questionadas, negociadas, que estão constantemente sendo produzidas em disputas por significações sobre escola, currículo e docência, Frangella (2016) aponta para a importância de instaurar múltiplas dimensões como negociações e articulações, ressaltando o jogo de oposição que a relação de ambivalência constrói.

## CONSIDERAÇÕES

Além de profissionais da educação, outros sujeitos também atuam na conformidade discursiva da educação escolar e da escola: estudantes, familiares, organizações sociais, agências empresariais, associações políticas, órgãos governamentais e não governamentais, etc. Neste sentido, a defesa em torno da escola e da educação escolar constitui propostas que se aproximam, mas que também divergem quando têm por objetivo pautar o que, como e por que ensinar, reverberando influências em torno do trabalho educativo e curricular no dia a dia da escola e do debate teórico-conceitual. Com o desenvolvimento do trabalho, foi possível perceber que o sentido de sabedoria compreendido pela interlocução com a prática docente atua diretamente com o contexto de trabalho dos sujeitos

professores participantes desta pesquisa. Embora esse contexto de trabalho também seja vivenciado por meio de uma motivação que advém do próprio sujeito docente no âmbito de sua profissionalidade, foi possível perceber que há configuração de práticas de saberes admitidas como saber ambivalente e saber intuitivo.

A proposta desenvolvida por este trabalho foi pensar, refletir e problematizar o contexto de atuação docente em relação aos sentidos de saber, de sabedoria, constituídos pela dinâmica de seus olhares em torno de si mesmos enquanto profissionais da educação. Neste sentido, o trabalho assumiu o desenvolvimento de uma dimensão discursiva de tais empreendimentos em torno de si. Sendo assim, se admite o entendimento de que a sabedoria docente advém do sentido que os sujeitos inscrevem para com a realidade através do uso social da linguagem e também dos sistemas de regras que articulam diferentes demandas discursivas. Sendo assim, a sabedora docente não pode ser controlada pelos sujeitos docentes, visto que os processos sociais, no jogo enunciativo de linguagem, não podem ser controlados pelos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A Filosofia do não**. Lisboa: Presença, 1984.

BACHELARD, Gaston. **O Novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

BACHELARD, Gaston. **Le Rationalisme appliqué**. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Ministério da Educação e do Desporto** – MEC. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 9 maio 2019.

DIAS, Rosanne Evangelista; FARIAS, Livia M. C. B. de; SOUZA, Cristiane, Gonçalves de. Tentativas de controle curricular na formação e no trabalho docente. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betânia de. (org.). **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba, CRV, 2017, p. 258-268.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 69-90, jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00069.pdf>. Acesso em: 17 dez 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez. 2015. Disponível em: [retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/581/655](http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/581/655). Acesso em 6 jun. 2019.

LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. **Revista Interações**, v. 7, n. 14, p. 59-84, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v7n14/v7n14a04.pdf>. Acesso em 27 set. 2017.

LOPES, Casimiro Alice. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0636129.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0636129.pdf). Acesso em: 6 jun. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507 jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>. Acesso em: 15 ago 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora Universitária, 2018, p. 133-168.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf). Acesso em: 23 nov. 2017.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 16-25, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.221.02/60746116>. Acesso em: 11 ago 2019.

PEREIRA, Talita Vidal. Conhecimento escolar e trabalho docente. *In*: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. (org.). **Currículo, Formação e Avaliação**: redes de Pesquisas em Negociação. Curitiba: CRV, 2016.

PEREIRA, Fátima. Formação de professores e epistemologia do trabalho docente. *In*: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. (orgs.). **Currículo e formação de professores**: sobre fronteiras e atravessamentos. Brasil, Curitiba: Editora CRV, 2017, p. 182 – 193.

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

\* Doutoranda em Educação (Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Membro do Grupo de Pesquisa Discurso, Subjetividades e Educação (CE/UFPE), Universidade Federal de Pernambuco, priscylla.karollyne@hotmail.com