

TRABALHO DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA MATÉRIA: ALGUNS ELEMENTOS DA GESTÃO DOS CONTEÚDOS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA¹

Jacques Therrien – UFC/CNPq, Brasil
Maíra Mamede – UnB/CAPES, Brasil
Francisco Loiola – U.Montréal, Canadá

Uma reflexão aparentemente simples pode esconder elementos complexos capazes de iludir quem não atenta a certas sutilezas epistemológicas: a gestão da matéria previamente definida nos conteúdos curriculares é sujeita aos preceitos da didática no chão da sala de aula onde a autonomia do trabalho docente, referendada por múltiplos saberes e delimitada pela ética profissional, afeta a intencionalidade dos conteúdos programados.

Pergunta-se: Qual é a intencionalidade do trabalho docente? Trabalho docente significa a práxis de um sujeito transformador (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e a mediação de significados caracterizam e direcionam o processo de comunicação/entendimento entre ambos. Em outros termos, o trabalho docente é um processo educativo de instrução e formação humana, através da mediação e da interação entre professor e alunos, a partir do conteúdo de ensino.

A QUESTÃO EM DEBATE

A concepção da docência como ato instrutivo e formativo entre sujeitos contém um postulado fundamental: a dimensão moral e ética da práxis docente, decorrente da autonomia relativa inerente à competência do profissional da educação, permeia a gestão da matéria. O professor ensina conteúdos amparado na racionalidade dos diversos campos da ciência e, ao mesmo tempo, forma o indivíduo amparado numa racionalidade permeada pela sua compreensão do sujeito aprendiz à vida no mundo e do mundo. É nesta encruzilhada que se encontra um importante ‘diálogo de saberes entre os campos do currículo e da didática’ no trabalho docente.

A matéria do ensino constitui indiscutivelmente o elemento *sine qua non* da docência. A relação que o professor estabelece com seus alunos, dentro e fora de sala de aula, é parte de um processo de mediação e de interação profundamente condicionado pela maneira através da qual ele lida com os conteúdos. Este postulado nos conduz a abordar a gestão da matéria como um processo de produção e transformação de saberes nos limites da ética da profissão docente.

Entendemos que a transformação pedagógica dos saberes operada pelo professor e pelos alunos, numa postura pedagógica de racionalidade comunicativa ou do entendimento, comporta uma problemática moral e ética, necessariamente associada à noção de autonomia relativa do trabalho docente.

Nossas reflexões são oriundas de pesquisas realizadas em torno do paradigma dos ‘saberes docentes’, múltiplos e heterogêneos, e mais recentemente dos estudos sobre “Experiência e Competência no Ensino: um estudo da ação pedagógica na perspectiva da ergonomia do trabalho docente” e “Pedagogia por competência e epistemologia da prática”, ambos com auxílio do CNPq.

As transformações inerentes à organização da sociedade do conhecimento, associadas à velocidade da produção de conhecimentos científicos e de sua divulgação através das tecnologias da informação, aguçaram a pergunta: “O que deve ser ensinado?”. Ao nosso ver, essa indagação é indissociável de outra questão: “Quem ensina e como?”.

¹ Publicado In: Formação e práticas docentes. Fortaleza: UECE. 2007. Versão anterior e diferente publicada In Romanowski, Martins e Junqueira (Orgs), *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula*. Curitiba: Champagnat, 2004. Vol 3, p.43-56..

ALGUNS PRESSUPOSTOS

A docência é um trabalho de humano com humano na mediação de saberes: ou seja, é essencialmente um processo de interação entre 3 pólos: o docente, os alunos e a matéria de ensino.

O docente é responsável pela transformação das orientações curriculares em ações efetivas: a gestão da matéria no chão da sala de aula. As tarefas prescritas podem assumir as mais diversas configurações quando transformadas em atividades efetivas em contexto. E sabemos que as carências e limites da realidade sócio-educacional brasileira condicionam em muito as propostas curriculares. A complexidade dos processos de interação nas situações de ensino aprendizagem, onde se destaca a subjetividade do aluno e a multiplicidade de saberes, impõe um intenso diálogo entre os pólos citados. Como compreender o 'entendimento' resultante desse diálogo?

Na gestão da matéria, as definições curriculares servem ao docente como um referencial de base para orientar sua atuação pedagógica junto aos alunos. Entretanto, é a partir das necessidades concretas do alunado (a situação – a ecologia da classe) que o professor decide quais conteúdos irá priorizar ou descartar e de que forma irá fazê-lo. Na qualidade de mediadores entre os alunos e os conhecimentos científicos, os docentes fazem adaptações na organização e na estrutura dos conhecimentos e até mesmo nos conteúdos de ensino.

Os professores efetivamente transformam o conteúdo do ensino, visando adequá-lo aos alunos a quem se destina, ao contexto onde o ensino ocorre, às limitações espaço-temporais e às normas institucionais e curriculares, entre outros. Assim fala um docente:

Um aluno que chega sem saber ler e escrever. Minha gente, pra quê que eu vou empurrar matemática (ou) geografia na cabeça dessa criança? (...) Ele não vai ter condição de pegar um texto e ler? (...) Se você lê e você escreve, você compreende. E se você compreende, você voa nas outras disciplinas.

Esta decisão pode até ser questionável, mas demonstra de maneira clara que a tomada de decisão feita pelo professor sobre o andamento de seu próprio trabalho é realizada a partir de elementos que ele julga pertinentes, reunidos ao longo de sua própria história pessoal e profissional.

Como conceber e avaliar a competência docente nessa manifestação de autonomia de decisão na gestão da matéria? Que saberes estão em jogo: o saber ensinar ou o saber da matéria, ou ambos?

As transformações operadas pelo professor enquanto trabalhador da educação apontam para a intersecção de saberes no currículo e, em última instância, para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

O ESTADO DA QUESTÃO

Um breve sobrevôo dos ainda recentes debates sobre a gestão da matéria pode auxiliar na nossa reflexão. Sem esgotar o assunto e aparentemente esquecendo autores mais perto de nós, vamos nos limitar na escolha de alguns autores que pontuaram a evolução da discussão.

Verret (1975, in TOCHON, 1992), inserido no campo do ensino da matemática, ressaltou que o conteúdo curricular trabalhado com os alunos diferencia-se do conhecimento científico produzido nos campos disciplinares específicos, ainda que tenha nele sua base de referência. Ele assinalou que as deformações pelas quais passa o saber para se tornar ensinável estariam fundamentadas em três fenômenos interligados.

O primeiro deles é a desincretização, no qual ocorreria a divisão do saber em campos especializados de ensino, que se afastariam dos campos teóricos tradicionalmente delimitados. O segundo é a despersonalização, ou a separação entre o saber e os sujeitos que o produziram e que o utilizam, dentro de seus contextos específicos de ação. Finalmente, temos a programação deste conhecimento, tendo em vista o controle das aprendizagens dos alunos e, neste sentido, a lógica de exposição dos resultados afasta-se da lógica de produção do conhecimento.

As proposições de Verret são responsáveis por descortinar a crença da fidedignidade científica dos saberes ensinados na escola e alertam para o fato de que estas deformações existem e são necessárias para que o ensino ocorra.

A partir dos estudos realizados por Verret (*idem*), Chevallard (1991) busca compreender a transposição didática desde uma abordagem sociológica, lançando um olhar para a influência da sociedade como um todo sobre o currículo escolar, salientando os complexos jogos de interesse que, no interior da sociedade, definem o tipo de educação que se deseja oferecer às novas gerações.

Ele destaca, pois, dois movimentos complementares que estariam envolvidos no processo de definição dos conteúdos curriculares e nas transformações operadas sobre conhecimentos científicos. De um lado, ressalta que a chegada periódica de novos conhecimentos no sistema de ensino leva o currículo a se “movimentar”, tendo em vista uma atualização. Entretanto, a evolução dos campos científicos leva, de uma forma ou de outra, à obsolescência dos conteúdos do ensino escolar. Estas duas influências seriam responsáveis por desequilibrar o sistema de ensino, mas seriam, não obstante, seus fatores de re-equilíbrio. Elas auxiliariam a manter os conteúdos curriculares suficientemente próximos dos conhecimentos científicos.

Assumindo que o conhecimento deve passar por deformações, para que se torne ensinável, o autor considera a existência de duas transposições didáticas, uma externa e outra interna. A primeira seria a passagem do conhecimento científico em conteúdo curricular, resultante do “projeto social de ensino” e expresso através dos programas escolares e dos materiais didáticos. Já a segunda seria a modificação que ocorre dentro da própria sala de aula, de responsabilidade exclusiva do professor, de um conteúdo a ensinar em um conteúdo efetivamente ensinado.

Encontramos na preocupação expressa por uma docente a diferenciação entre a primeira e a segunda transposição didática, conforme podemos ver:

O material didático são os livros. Eu também pesquisei textos e exercícios de outros livros... Nós temos que ter disponibilidade e coragem de buscar em outros livros, (...) se esse exercício não está de acordo com a sala em que estou trabalhando, (...) monto um novo exercício.

A teoria da transposição didática foi rapidamente disseminada. O sucesso alcançado por este conceito evidencia a necessidade de prosseguir no desenvolvimento e na fundamentação da pesquisa em didática onde a unanimidade ainda não foi alcançada.

Dentre as principais críticas à perspectiva de Chevallard (1991), podemos destacar a normatividade excessiva que foi infligida à transposição didática. Isto se deve ao fato de que, oriundo do campo do ensino de matemática, este conceito lhe herdou uma aura de cientificidade (BORDET, 1997) pontuada pela normatividade. Segundo Bkouche (1999), a teorização de Chevallard peca ainda por um reducionismo sociológico, que ignora aspectos epistemológicos da construção do saber.

Não podemos deixar de assinalar que a compreensão de um conteúdo específico implica a atividade de um sujeito cognoscente: é uma atividade produtiva, muito mais do que re-produtiva. Por esta razão, Bordet (1997) defende a utilização do termo *transformação*, ao invés de transposição didática.

Colocar o professor como sujeito de seu próprio trabalho implica em dar-lhe autonomia para decidir o conteúdo e a forma de sua ação.

UMA BASE DE CONHECIMENTOS PARA A DOCÊNCIA

Partindo igualmente do pressuposto de que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos, Shulman (1987) postula uma base de conhecimentos que fundamentaria a ação docente. Preocupado com o reducionismo latente nas reformas educacionais norte-americanas, fundamentadas em modelos de competência que limitam o trabalho docente aos aspectos comportamentais, ele propõe uma base de conhecimentos para a docência, fundamentando o trabalho do professor, dentro e fora de sala de aula, em bases cognitivas. No intuito de consolidar “a docência enquanto atividade e enquanto profissão”, ele argumenta que o professor seria detentor de um tipo especial de conhecimento: o *conhecimento pedagógico da matéria* que seria:

“um amálgama do conteúdo com a pedagogia em um entendimento de como tópicos, problemas ou questões particulares são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos aprendizes e apresentados na instrução²”.
(SHULMAN, 1987:8)

Este conhecimento comporia a essência da tipologia que ele delineia da seguinte forma:

- conhecimento da matéria;
- conhecimento pedagógico geral;
- conhecimento do currículo;
- conhecimento pedagógico da matéria;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento do contexto educacional e
- conhecimento dos objetivos educacionais.
-

A nomenclatura utilizada parece-nos bastante elucidativa. Contudo, a originalidade e a importância atribuída pelo autor ao conhecimento pedagógico da matéria dirige nossa atenção para o campo da didática. Ele seria o diferencial basilar entre o professor e os demais profissionais que trabalham com o ensino, notadamente os especialistas em currículo.

A força deste conceito encontra-se exatamente na percepção de que as transformações da matéria a ser ensinada não dependem unicamente de questões metodológicas ou epistemológicas, mas que se realizam, principalmente, através da interação com os alunos. As metáforas e analogias que o professor utiliza para tornar o conteúdo compreensível aos alunos dependem tanto do contexto sócio-cultural no qual eles estão inseridos, quanto da matéria a ser ensinada. Assim se expressa uma professora:

“*A pontuação de um texto é como a sinalização de uma rua. Tem que prestar atenção*”.

Podemos ver que o professor para elucidar a função dos sinais de pontuação na linguagem escrita vale-se de um conhecimento obtido através da experiência pessoal vivida pelos alunos em seu contexto social habitual.

Nossos estudos apontam que a trajetória de experiência profissional e social do professor seria provedora de um saber experiencial que lhe proporciona recursos que fundamentam o seu conhecimento pedagógico da matéria. Ele seria construído essencialmente através da experiência vivenciada no interior da prática pedagógica em sala de aula, na interação com a matéria e com os alunos.

Outra fala de professor consolida essa intuição:

A minha aprendizagem maior, o meu laboratório maior foi dentro da sala de aula, com o lidar com os alunos, porque, às vezes, a gente estuda uma série de coisas e quando a gente

² Tradução dos autores.

conhece a realidade dos alunos... Você termina aprendendo mesmo a lidar com as coisas [a matéria] é com as experiências que a gente tem com o próprio aluno. A gente vai adquirindo, vai descobrindo uma forma e vai nas tentativas, né?

Entretanto, é importante ressaltar que o repertório de saberes de que dispõe o professor é igualmente construído na sua vida escolar progressiva:

Nós professores utilizamos muito a imagem que nós temos de nossos ex-professores. Isso deu certo contigo? Você alguma vez disse: 'A minha professora era assim...'? Você tem alguma referência?

Da mesma forma, o saber de experiência pessoal (Therrien & Loiola, 2003), oriundo das diversas esferas sociais que os professores habitam no decorrer de sua vida, tais como família, igreja e associações dos mais diversos tipos, é fonte de referência. Um docente destaca elementos importantes de sua vida pessoal que estão relacionados com sua prática profissional que ele considera inspirada numa 'pedagogia do amor':

Comecei a participar de um grupo de jovens que chamava-se 'Renascer'. Éramos oito. (...) A gente se reunia numa pracinha, conversava, trocava idéia. (...) Ficamos continuando aquela obra, trabalhando nessas vilas aqui, com a evangelização junto com os adultos e com os jovens. A nossa idéia era tirar, evitar que eles, que estavam em situação de risco.(...) Eu acho que começa daí o grande espaço dessa questão, dessa 'pedagogia do amor'.

Retomando as idéias de Shulman (1987), a prática aparece como um lugar privilegiado de produção de saberes porque confere dinamicidade à base de conhecimentos. Os saberes estariam em constante reconstrução a partir da experiência vivenciada pelo profissional. As etapas que compõem o modelo proposto pelo autor são as seguintes:

1. a *compreensão* dos objetivos, da estrutura da matéria e idéias dentro e fora da disciplina ministrada;
2. a *transformação da matéria*, que inclui a preparação da estrutura e do conteúdo, sua apresentação em exemplos e analogias, a seleção de modelos de ensino e gestão da matéria e a adaptação da matéria ao grupo-classe ao qual se destina;
3. a *instrução*, que se refere às interações com os alunos com o objetivo de ensinar a matéria em questão;
4. a *avaliação* do desempenho dos alunos;
5. a *reflexão* sobre a própria ação e o andamento do próprio trabalho, bem como da classe; e
6. *novas compreensões* dos objetivos, do conteúdo da matéria, dos estudantes, do ensino e de si próprio.

Apesar de conferir um caráter mais dinâmico ao conhecimento e de sustentar a idéia de que o professor produz saberes no decorrer de sua prática profissional, o modelo apresentado por Shulman acentua o planejamento da fase pré-ativa e não dá conta suficientemente das próprias interações ocorridas no chão da sala de aula, na fase interativa. O papel do professor como condutor do processo de ensino-aprendizagem é exacerbado o que acaba encobrindo a importância da subjetividade dos alunos em sua concretização.

Contudo, o principal problema da teorização de Shulman decorre das implicações normativas que podem advir de sua tentativa de definição de uma tipologia básica dos saberes docentes. A possibilidade de instauração de procedimentos avaliativos da prática docente exclusivamente pautados em uma listagem pré-definida de conhecimentos, sem que haja uma preocupação em interligar tais conhecimentos com a atuação docente efetiva em sala de aula não dá conta da dinamicidade da autonomia docente em contexto de interação e conduz a uma concepção restritiva de competência.

Como já destacamos no início deste estudo, nossa compreensão do trabalho docente como práxis nos leva a destacar a excessiva ênfase que Shulman coloca sobre os aspectos instrutivos, deixando de lado os aspectos formativos da educação. Sua preocupação é muito mais didática do que propriamente pedagógica.

OUTROS OLHARES

Entre os autores que criticam a abordagem de Shulman (1987), encontra-se *Tochon* (1992) que propõe uma maior pedagogização do ensino. Para além dos aspectos didáticos, relativos à dimensão cognitiva da aprendizagem, ele defende a importância das dimensões afetiva e relacional, tão caras à ação docente. Para o autor, na medida em que o professor adquire experiência, torna-se capaz de sintetizar estrategicamente o didático (a realidade explícita e generalizável do saber) e o pedagógico (a relação sócio-afetiva, singular e implícita, de uma situação específica, com uma forma de transmissão do saber). Esta fusão ocorreria no momento da prática profissional.

Este autor apresenta diversas fases do desenvolvimento profissional docente para ajudar a compreender de que maneira o trabalho docente poderia evoluir no que se refere ao tratamento do conteúdo. São estas:

1. *Neófito*, cuja prática está baseada no saberes da formação inicial, regras descontextualizadas.
2. *Iniciante avançado*, que acoplou imagens da própria experiência, construindo um certo conhecimento episódico.
3. *Competente*, que já tem autonomia na escolha de planos e prioridades, à qual a responsabilidade foi incorporada.
4. *Experiente*, que coleciona histórias pessoais da experiência que lhe proporcionam uma intuição e um saber-fazer pautados em modelos analíticos e refletidos.
5. *Expert*, cujo pensamento abduutivo (amplo) está encarnado na ação.

Recorremos a este autor porque ele sugere que a formação docente deve ter a competência como meta sendo que a experiência construída por cada um em particular proporciona recursos para vivenciar momentos de eficácia onde o professor é capaz de dar conta do recado.

O interessante a notar nesta abordagem é o fato de que a autonomia aparece como característica primordial de uma ação competente - do saber ensinar. O desenvolvimento profissional estaria pautado na conjunção dos saberes adquiridos na formação inicial e na experiência proporcionada pela prática efetiva em sala de aula. É nesta conjunção que se operaria uma tradução daqueles conhecimentos iniciais descontextualizados e, geralmente, de cunho normativo. A inserção do profissional em um contexto real de trabalho lhe possibilitaria uma visão mais empática dos problemas concretos de seus alunos. Desta forma, a subjetividade do docente torna-se um componente fundamental para a realização de seu trabalho, na medida em que ela torna possível fazer uma leitura do real, que antecede a ação efetiva. Assim, a responsabilização para com seu trabalho e a autonomia para sua atuação profissional estariam intimamente ligadas à subjetividade do docente e seriam imprescindíveis para uma prática competente. Esta abordagem desvela um pressuposto fundamental do trabalho docente: a autonomia.

As críticas às contribuições de Shulman permitiram desvelar outras dimensões relativas à transformação da matéria em contexto pedagógico: a autonomia do trabalho docente se manifesta em contexto de tomada de decisão decorrente do julgamento prático do saber-fazer do professor. Portanto, a atuação docente em sala de aula, para *Socket* (1987, in WORTHAM, 1998) seria fundamentalmente uma ação moral. Desta forma, o bom ensino não poderia ser compreendido como um simples problema de conhecimentos e habilidades, porque ele remete-se, primordialmente, à dimensão axiológica da ação humana em contextos particulares.

Outros autores reforçam, igualmente, a dimensão da ação moral junto à matéria ensinada. Wortham (1998:01) observa que os desafios interacionais que se desenrolam entre professor e alunos, no contexto da sala de aula, vão além da matéria ensinada, refletindo os diálogos sócio-morais que permeiam a sociedade como um todo. Para esse autor, a finalidade principal da educação seria o cultivo de uma postura crítico-reflexiva por parte dos alunos, muito mais do que a aprendizagem de um repertório de conteúdos específicos.

As observações em sala de aula ilustram e reforçam essa tese.

Bem, gente, eu gostaria de trabalhar o texto sobre o Racismo, da nossa aula de Filosofia, que só agora está podendo ser completada aqui, durante a aula de Geografia. (Vamos trabalhar) da seguinte forma: Para começar vou pedir para vocês falarem um pouco sobre suas experiências diárias. Quero que falem de situações onde vocês foram vítimas ou presenciaram situações preconceituosas.

Nossos estudos encontraram em Habermas importante suporte para a compreensão do ensino como ação moral e ética. A educação é uma ação social que, portanto, requer a coordenação entre os planos de ação de dois ou mais sujeitos. A racionalidade instrumental e normativa presente nos saberes curriculares não prescinde do domínio da racionalidade comunicativa por parte do professor, como forma de garantir a intersubjetividade no processo educativo. O diálogo deve aparecer como meio para gerar consensos e entendimentos, e não como uma ferramenta coercitiva. Neste espaço circulam múltiplos saberes mediados por uma ação moral e ética. A relação que o professor estabelece com seus alunos, tanto no que se refere à gestão da matéria quanto no plano interpessoal, é decorrente da sua concepção de educação.

As proposições expostas neste estudo põem em destaque a dimensão de autonomia relativa do professor no decorrer da ação docente, ou seja, na gestão pedagógica da matéria, fundamentando que o trabalho docente precisa atender a preceitos éticos e morais de interação entre sujeitos, sócio-historicamente definidos. Assim, foi possível identificar importantes elementos subjacentes ao saber ensinar e à competência docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Para além da instrução, o professor é responsável pela formação de seus alunos. Neste sentido, a matéria passa a ser um instrumento de realização do trabalho docente, muito mais do que sua finalidade maior. Portanto, no planejamento de sua ação e em sua atuação efetiva em sala de aula, o docente faz ajustamentos e adaptações sobre a matéria a ser ensinada, apoiado nos múltiplos olhares do seu reservatório de saberes e da heterogeneidade de suas fontes sociais de aquisição.
- A racionalidade pedagógica de um processo educativo emancipatório obedece aos contornos interativos da comunicação, da dialogicidade e do entendimento, de modo que toda aprendizagem é uma re-construção, uma re-criação, tanto para o professor como para o aluno. Do lado do professor sua própria aprendizagem torna-se uma espécie de filtro para o tipo de ensino que ele vai realizar. Ao mesmo tempo, sua busca de ajustar a complexidade dos conteúdos de ensino ao nível da clientela com a qual trabalha, deve atender a objetivos epistemológicos, metodológicos e didáticos, de uma maneira mais geral. No mesmo patamar, o aluno, assim como o professor, não é um indivíduo unicamente cognitivo e a dimensão afetiva, social, cultural e política, também é de suma importância. Por aí se entrecruzam saberes múltiplos e heterogêneos constituintes do próprio currículo. A ação docente é continuamente reinventada nas interações significativas travadas entre professor e alunos.

- O ensino, enquanto trabalho humano realizado com humanos, sobre seres humanos e para seres humanos exige a construção de relações interpessoais e coletivas e requer igualmente a realização de atividades constantes de orientação, de retroação que a autonomia relativa do professor desvincula da normatividade programada.
- Os saberes que fundamentam o trabalho docente refletem indiscutivelmente compreensões pedagógicas de caráter político-ideológico. Na defesa da profissionalização docente e das competências a ela inerentes, encontramos posições divergentes: de um lado, alguns acreditam ser o trabalho docente passível de avaliação objetiva; e, no oposto, outros argumentam pelo caráter prático, moral, individual e situado desta atividade profissional, questionando o modo de intervenção externa ao trabalho do professor em sala de aula.
- A capacidade do professor em argumentar coerentemente na defesa de sua efetiva práxis pedagógica constitui um vetor fundante para os processos de avaliação do trabalho docente. Assim, mais do que uma base de conhecimentos (que existe, mas não pode ter pretensões universalistas ou uniformizantes) o que realmente importa é desenvolver a autonomia de que o docente necessita para, refletidamente, guardar a coerência entre saber, saber-fazer e saber-ser, a partir de sua própria experiência, dentro dos limites da ética profissional.
- A ação docente por ser situada e dialógica resultante do 'entendimento intersubjetivo' tem uma dimensão moral/ética extremamente forte que compõe o âmago de uma ação educativa plena. Fundamentada nos conhecimentos acumulados, transformados e construídos pelo docente ao longo de sua vida pessoal e profissional, a competência do professor encontra sua plenitude a partir do momento em que o seu desenvolvimento está intimamente relacionado à construção de uma autonomia para a ação atenta, refletida, crítica e ética.
- A impossibilidade de controle sobre a ação docente deve ser vista não como um empecilho ao desenvolvimento de uma profissionalidade docente, mas como um fomento à riqueza desta prática profissional. O perfil desejável do profissional da educação só pode ser alcançado se ele puder desenvolver em plenitude a autonomia relativa que o exercício de sua função exige. Este é o sentido do título deste ensaio: 'autonomia e gestão moral/ética da matéria no trabalho docente'.
- O debate sobre a *intersecção de saberes no currículo* por ser inter, multi e trans disciplinar, além de multirreferencial, deve priorizar o delineamento de novos caminhos para a prática educativa, superando as tentativas de uniformizar restritivamente modos de pensar e agir pedagogicamente. A maneira de dar subsídios para a ação docente deve ser repensada em termos de formação inicial e continuada de professores, mas esta é uma outra discussão...

BIBLIOGRAFIA

- BKOUCHE, R. *De la Transposition Didactique*. Didactiques n° 4, IREM de Lorraine. < <http://casemath.free.fr/divers/tribune/didactic.pdf>
- BORDET, D. *Transposition Didactique: une tentative d'éclaircissement*. Revue DEES 100/ Decembre, 1997.
< <http://www.cndp.fr/RevueDEES/pdf/110/04505211.pdf> .
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3. ed. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2001.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage (2. ed. ver. e aum., em colaboração com Marie-Alberte Joshua), 1991.
- DURAND, Marc. *A análise da ação situada dos docentes: conceitos-chave e ilustrações*. Conférence aux Journées du Centre de Recherche en Education de Nantes, abril 1999.

- DUNCAN, Barbara. *On teacher knowledge: a return to Shulman*. Yearbook of Philosophy of Education. 1998.
- ENNIS, Robert H. *Is there a "Knowledge base for teaching?"* Yearbook of Philosophy of Education, 1993.
- GERVAIS, Fernand & LOIOLA, Francisco A. - « *Cognição situada* » e *formação prática para o ensino*. Fortaleza: Educação e Debate, Ano 21.V.1, Nº 39, p. 7-14, 2000.
- HABERMAS, J. - *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1997. 507p.
- LAVE, J. *Acquisition des Savoirs et pratiques de groupe*. Sociologie et Societés. Vol. XXIII, nº 1, printemps 1991. p. 145-162.
- LOIOLA, F.A. & THERRIEN, J. *Experiência e competência no âmbito do trabalho docente. Um estudo exploratório*. XVI EPENN. CD-Rom. Aracaju, Se. 2003.
- MAMEDE, M. A., THERRIEN, J., & LOIOLA, F.A. "As transformações da matéria e o desenvolvimento profissional docente". XVI EPENN. CD-Rom. Aracaju, Se. 2003.
- ORTON, Robert E. *Two Problems with teacher knowledge*. Yearbook of Philosophy of Education, 1993.
- SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: Foundations of new reform*. Harvard Educational, p. 57, 473-482. 1987
- SOCKETT, Hugh T. *Has Shulman Got the Strategy Right?* Harvard Educational Review vol. 57, p. 208-219, 1987.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- THERRIEN, J. & LOIOLA, F.A. *Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional*. XVI EPENN. CD-Rom. Aracaju, Se. 2003.
- THERRIEN, J., LOIOLA, F. A. *Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente*. Educação e Sociedade, 74. Abril 2001. p.143-162.
- TOCHON, François V. *Trois Epistémologies du Bon Enseignement*. Revue des Sciences de l'Éducation. vol XVIII, no. 2, 1992, p. 181-197.
- WORTHAM, Stanton. *Knowledge and Action in Classroom Practice: a Dialogic Approach*. Yearbook of Philosophy of Education. 1998.