

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

aspectos relacionáveis ao conhecimento pedagógico do conteúdo

DUARTE, A. F. C.
afcduarte@yahoo.com.br
AMAN (docente)

O professor profissional é aquele que ensina não somente porque sabe, mas porque sabe ensinar” (ROLDÃO, 2007)

RESUMO

Este artigo tem por tema o conhecimento profissional dos docentes, no contexto do ensino de uma língua estrangeira em uma Instituição de Ensino Superior localizada na região do Vale do Paraíba. O principal objetivo deste trabalho é analisar aspectos do conhecimento profissional destes professores, enfocando seu conhecimento pedagógico de conteúdo. A pertinência do desenvolvimento desta pesquisa se dá pela possibilidade de se aprofundarem os conhecimentos sobre a profissão de ensinar. Para a realização desta pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa, no intuito de apreender a perspectiva e a subjetividade dos oito docentes participantes. Foram utilizados questionários compostos por questões abertas e fechadas, com base nos elementos elaborados por Shulman e Shulman (2016) sobre a compreensão dos docentes acerca das maneiras como ocorre seu aprendizado. As respostas aos questionários foram examinadas, dentre outros, à luz dos seguintes teóricos: Vaillant e Marcelo (2012); Shulman (2014); Shulman e Shulman (2016); Roldão (2007); e Montero (2001). Os principais resultados indicam que há um contínuo aprimoramento dos conhecimentos profissionais destes docentes, haja vista a maturidade de suas compreensões nos aspectos pedagógicos e de conteúdo, desde o planejamento de suas ações até o ensino em sala de aula e sua avaliação.

Palavras-Chave: Conhecimento profissional docente. Conhecimento pedagógico do conteúdo. Raciocínio pedagógico.

ABSTRACT

This article has the professional teacher knowledge as its theme, in the context of teaching a foreign language in a Higher Education Institution located in the Vale do Paraíba region. The main objective of this work is to analyze aspects of the knowledge of these teachers, focusing on their pedagogical content knowledge. The pertinence of the development of this research is given by the possibility of deepening the knowledge about the teaching profession. The qualitative approach was adopted to carry out this research, in order to apprehend the perspective and subjectivity of the eight participating teachers. Questionnaires composed of open and closed questions were used. The questions were based on the elements elaborated by Shulman and Shulman (2016) on the understanding of teachers about the ways in which their learning occurs. The answers to the questionnaires were examined, among others, in the light of the following theorists: Vaillant and Marcelo (2012); Shulman (2014); Shulman and Shulman (2016); Roldão (2007); and Montero (2001). The main results indicate that there is a continuous improvement of the professional knowledge of these teachers, due to the maturity of their comprehensions in pedagogical and content aspects, from the planning of their actions to the classroom teaching and its evaluation.

Keywords: Professional teacher knowledge. Foreign knowledge teaching. Pedagogical content knowledge.

1. ASPECTOS GERAIS

Este artigo tem por finalidade analisar aspectos do conhecimento profissional de docentes de língua estrangeira de uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada na região do Vale do Paraíba, enfocando o conhecimento pedagógico de conteúdo destes professores.

A elaboração desta pesquisa se justifica pela importância em se aprofundarem os conhecimentos acerca da docência, tendo-se em mente que, segundo Shulman (2014), os educadores devem, juntamente com a comunidade acadêmica, trabalhar para o desenvolvimento de representações codificadas da sabedoria pedagógica que vão adquirindo.

Deve-se também levar em conta que os profissionais da docência estão entre os mais desafiados a identificar e analisar sentidos, ampliando a potencialidade de sua ação, mais particularmente diante dos desafios didáticos com os quais vêm se confrontando no contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID 19). Tal capacidade analítica, diretamente oposta à tendência de um agir docente rotineiro, segundo Roldão (2007), possui um poder conceituador que se sustenta tanto nos conhecimentos formais como nos experienciais – reforçando, então, a importância de não somente experimentarmos, mas também refletirmos sobre nossas experiências.

Tendo-se em mente a ideia de contribuir para esta reinvenção do “ser professor”, pretende-se, no desenvolvimento deste artigo, inicialmente apresentar a metodologia seguida, algumas das bases teóricas utilizadas e os resultados obtidos pela pesquisa efetuada junto aos professores de língua estrangeira participantes. Muitos dos dados aqui expostos, embora inéditos, foram obtidos no transcurso de uma pesquisa efetuada em um Mestrado Profissional de Educação (UNITAU, 2018), na área de Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Utiliza-se, ao longo deste artigo, o termo conhecimento profissional docente aos moldes da elaboração de Montero (2001), como sendo um composto de informações, aptidões e valores que os docentes possuem, sendo este conjunto inseparável do contexto em que atuam.

O lócus da pesquisa foi uma IES que oferta línguas estrangeiras para fins específicos a alunos de diversos anos de seus cursos, possibilitando-lhes o desenvolvimento de suas habilidades de compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita desde o nível A2 até o B1, de acordo com Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001).

A equipe de participantes da pesquisa compôs-se por oito professores. Estes docentes têm, dentre suas tarefas, o aprimoramento contínuo do ensino da língua estrangeira (L2), no intuito de proporcionar a seus alunos as melhores oportunidades de desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Além destas incumbências, estes professores desempenham, individualmente e em equipe, diversas outras tarefas pedagógicas e administrativas, em regime de expediente integral.

2. METODOLOGIA

Esta investigação buscou privilegiar a abordagem qualitativa, no intuito de dar-se voz aos docentes participantes, apreendendo suas perspectivas, subjetividades e vivências no ensino da L2. Foi realizado um estudo de campo, focalizando a comunidade constituída por estes professores, buscando-se, desta forma, reconhecê-los como sujeitos produtores de conhecimentos em suas atuações profissionais.

Os dados para esta pesquisa foram obtidos por intermédio de questionários compostos por 12 perguntas fechadas e 35 abertas, sendo os docentes identificados pelas letras de A a H, à medida que os respectivos questionários eram entregues.

A aplicação destes instrumentos de pesquisa, utilizando a conceituação de Santos (2003), foi realizada parcialmente de forma direta, com uma explicação prévia dos objetivos do estudo; e parcialmente indireta, no preenchimento das respostas.

Foram selecionadas as respostas dos professores em algum grau relacionáveis à temática do conhecimento pedagógico do conteúdo, organizadas nos seguintes aspectos: planejamentos e material didático; práticas de ensino; desenvolvimento integral dos alunos; avaliações; e gestão de trabalhos durante as aulas, registrando-os e analisando-os de forma que possam contribuir para a formação de um repertório de saberes sobre a docência.

3. BASES TEÓRICAS

Dentre os fundamentos teóricos que embasam a análise dos resultados obtidos por esta pesquisa, podem ser citados o *conhecimento pedagógico do conteúdo* e o *modelo de raciocínio pedagógico* (SULMAN, 2014) atribuíveis aos docentes participantes, bem como o *processo de desenvolvimento pessoal e profissional de professores competentes* (SHULMAN; SHULMAN, 2016).

O primeiro deles, o *conhecimento pedagógico de conteúdo* (CPC) é uma das categorias para a base do conhecimento docente propostos por Shulman (2014). Segundo este autor, o CPC é uma solução que integra o “que” (*conhecimento do conteúdo*) e o “como” ensinar (*conhecimento pedagógico*), enfocando, por parte do professor, a interpretação de um determinado conteúdo e sua transformação durante a prática pedagógica em sala de aula.

Por sua vez, o *modelo de raciocínio pedagógico* – segundo este mesmo autor (SHULMAN, 2014) – propõe a representação de um ato completo de pedagogia, necessário para a progressão profissional dos docentes. Este modelo é composto por um ciclo de atividades intimamente ligadas à aplicação do *conhecimento pedagógico do conteúdo* de um professor e que são denominadas *compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão* e, finalmente, *nova compreensão*.

Com relação à primeira destas atividades – *compreensão* – observe-se que ela antecede o ensino propriamente dito, constituindo-se no entendimento inicial que o docente possui tanto das ideias internas quanto das externas à disciplina. Monteiro (2001) acrescenta que a *compreensão* e a *nova compreensão* são os pontos inicial e final do modelo de pensamento e ação pedagógica, o que caracteriza a atividade docente como algo mais do que simplesmente ministrar aulas.

Outra base teórica para a consecução desta pesquisa utiliza este mesmo termo, *compreensão*, como uma das características da aprendizagem docente que emergem no *processo de desenvolvimento pessoal e profissional de professores competentes*. Segundo Shulman e Shulman (2016), as demais características são *visão, motivação, prática, reflexão* e *comunidade*.

Aprofundando-se a descrição da *compreensão* de conceitos e princípios necessários para implementar o ensino, são elencados a seguir os elementos desta compreensão (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 127) que foram adaptados e empregados na elaboração das perguntas efetuadas e na análise das respostas fornecidas pelos participantes desta pesquisa: o

conhecimento pedagógico necessário para colocar em prática uma comunidade de aprendizes; a compreensão do currículo das disciplinas efetivadas; o conhecimento disciplinar/de conteúdo/interdisciplinar; a avaliação da aprendizagem; o conhecimento de casos em múltiplas instâncias e práticas; a organização e a gestão da sala de aula; o entendimento dos alunos sob uma perspectiva de desenvolvimento integral; e a percepção da inserção do docente em uma comunidade competente.

4. RESULTADOS

Ao longo deste tópico, serão apresentadas e analisadas as respostas efetuadas pelos professores que colaboraram com a pesquisa, expondo como ensinam a língua estrangeira na IES. As respostas destes docentes estão organizadas nos aspectos a seguir expostos: planejamentos e material didático utilizados; práticas de ensino que melhor promovam a aprendizagem; desenvolvimento integral dos alunos; avaliações (formativas e somativas); e a gestão que realizam nos trabalhos didáticos em sala de aula.

Planejamentos e material didático

Elencaram-se, no âmbito deste tópico, as respostas efetuadas por três dos professores de língua estrangeira da IES. Inicialmente, o professor D descreveu sua participação nos planejamentos da equipe docente, citando a “elaboração de provas e discussão de adoção de material didático”. Este professor também atribuiu propósitos aos materiais didáticos empregados, de forma relacionável ao seu ensino em sala de aula: “facilitar o aprendizado da língua, trazendo exemplos práticos do dia a dia, adequando para os padrões exigidos pelo Marco Comum Europeu de Ensino de Idiomas”.

Os professores E e F também tiveram suas respostas destacadas, ao descreverem suas participações na confecção de materiais didáticos próprios. O professor F, por exemplo, expôs sua realidade como docente e chefe da equipe, pontuando que revisa apostilas, analisa planos de aula, coordena reuniões didáticas, assim como busca “fomentar na equipe o desejo de melhorar dia-a-dia cada um destes elementos, sempre inserindo, na medida do possível, novidades didáticas que busquem a melhora do aprendizado”.

A professora E, por seu turno, evidencia em sua resposta uma mescla de conhecimentos pedagógicos referentes à aplicação dos conteúdos, aliada a um evidente comprometimento com esta temática (com a qual, inclusive, julgou ter um alto grau de envolvimento), ao resgatar da memória seus trabalhos com materiais didáticos, conforme se pode ler a seguir:

[...] fiz a revisão da apostila [...]. Li e revi fazendo correções pontuais, sugerindo novas maneiras de explicação de conteúdo, estruturação de exercícios, entre outros. Tive, também, a oportunidade de participar como conteudista auxiliar na apostila do 1º ano e revisá-la. Ajudei na estruturação e escolha de assuntos, na busca de áudios, imagens, textos e outros gêneros utilizados, na elaboração de atividades e na sua correção. Já na apostila do 2º ano, tive participação integral. Fui a responsável por toda sua confecção desde o zero: escolha de assuntos, conteúdos, gêneros, atividades; estruturação, seleção da fonte e elaboração da capa (Professora E).

Ao analisarem-se os excertos acima, percebe-se que, na visão destes professores, o planejamento pedagógico, a confecção e a utilização de materiais didáticos estão conectados ao ensino em sala de aula, o que pode indicar uma compreensão, com base em Shulman e Shulman (2016), dos princípios pedagógicos e do currículo da L2, de maneira profunda, flexível e geradora de novos conhecimentos – materializados, por exemplo, na criação e revisão das apostilas citadas.

Práticas de ensino

Cinco dos oito professores expuseram sua visão sobre o que significa uma prática de ensino ser realmente capaz de promover a aprendizagem. A professora C, por exemplo, postula que “a prática de ensino ideal seria uma que motivasse e fizesse com que o discente participasse ativamente”, o que pode ser analisado como uma alusão ao “estilo de aula” adotado por esta professora, parte integrante, portanto, de seu conhecimento pedagógico do conteúdo.

Por outro lado, o professor D argumenta sobre o que realmente influencia a transformação dos conteúdos em elementos de aprendizagem na sala de aula, ponderando que:

Uma aula com bastante tecnologia pode não ser tão eficaz como uma tradicional. A questão não está no material e infraestrutura da sala de aula, e sim no método a ser utilizado, no grau de empatia do professor e envolvimento do aprendiz. Além disso, o método a ser utilizado em sala de aula e os materiais dependem da habilidade que se quer desenvolver com mais ênfase (Professor D).

O professor F, por seu turno, relata que busca “fazer com que os próprios discentes escolham colegas para responder suas próprias indagações e as impostas pelo docente. Isto normalmente desperta o interesse no âmbito da turma”.

Três outras docentes também contribuem para a abordagem desta questão. A professora C, por exemplo, acredita que “uma aula com atividades que contenham músicas e jogos promove maior participação e interação dos discentes”. Na mesma direção, a professora G conta que “uma prática de ensino que já realizei pode ser exemplificada nas músicas utilizadas. Os alunos ficam motivados a entender possíveis palavras desconhecidas e, ainda desenvolvem a compreensão auditiva e a expressão oral”. A professora E, por sua vez, ressalva que:

[...] não acredito em uma prática única de ensino como fomentadora da aprendizagem. Vejo maneiras de ensinar que facilitam e promovem o aprendizado, visto que atendem a necessidade da turma e estão em sintonia com o que está sendo ensinado. Existem atividades que funcionam bem em determinado momento, com determinado assunto e determinados alunos, que podem variar de acordo com o contexto (Professora E).

Em síntese, os docentes acima citados salientaram a relevância da multiplicidade e da adequabilidade das práticas de ensino que promovam a aprendizagem. Note-se que suas respostas condensaram aspectos pedagógicos, de conteúdo e de aprendizagem da L2, o que pode ser fundamentado em Marcon et al. (2011), os quais apontam que o conhecimento pedagógico do conteúdo desencadeia tarefas voltadas tanto para a prática pedagógica quanto para a aprendizagem dos alunos.

Avaliações

Quando solicitados a descrever os trabalhos que realizaram na elaboração das avaliações de seus alunos, cinco dos professores tiveram suas respostas destacadas, por nelas abordarem elementos passíveis de enlace com o conhecimento pedagógico do conteúdo. Acrescente-se que todos estes docentes caracterizaram como alto seu grau de envolvimento nesta atividade.

O professor A, o primeiro destes docentes, fez uma descrição sumária acerca de sua participação “na elaboração de quase todas as avaliações de 2017. O trabalho consistiu na seleção de áudios, textos e na construção de questões”, no que foi acompanhado pelo professor D, o qual ressaltou ter se dedicado à “elaboração das provas do primeiro, segundo e terceiro ano”. O professor F, por sua vez, utilizou os seguintes termos para ressaltar sua dedicação a praticamente todas as etapas do processo: “participei e participo do planejamento, da revisão, do teste e da aprovação inicial da avaliação”.

Repare-se que estes professores acima descreveram suas participações nas avaliações somativas. A professora B, em contraste, direcionou sua resposta às avaliações formativas, contando que atuou mais nos “trabalhos relacionados com as práticas de jogos que estimulem a aprendizagem através da ludicidade”.

Por fim, retomando o viés somativo, a professora C fez uma descrição mais minuciosa de seu envolvimento nestas atividades:

Como coordenadora participei e fiz várias avaliações. No ano de 2013 comecei fazendo algumas questões e opinei sobre os áudios utilizados para a avaliação. Em 2014, 2015 e 2016 fiz as avaliações dos anos que coordenei e tentei em todas avaliações diversificar e contextualizar as questões com o vocabulário dado em sala (Professora C).

Agora enfocando a questão da atuação ao final do processo de avaliação dos seus alunos, o professor A evidencia uma preocupação tanto para o lado pedagógico quanto relativo ao aprimoramento da forma como ministra conteúdos, ao narrar que:

[...] Aproveito para realizar uma pesquisa de opinião sobre o conteúdo e sobre minha forma de atuação. Os alunos escrevem suas observações em uma folha de papel sem se identificar (Professor A).

Amparando-se em Montero (2001), é possível afirmar que o planejamento, o preparo e a correção das avaliações estejam entre as atividades menos perceptíveis do ensino, sendo muitas vezes realizadas com as salas de aula vazias. Por outro lado, diversas das respostas acima elencadas explicitaram a relação entre avaliações, ensino e aprendizagem da L2. Segundo Shulman (2014), tal associação representa uma das formas de uso do conhecimento pedagógico do conteúdo, pois avaliar requer um domínio não somente do conteúdo como também dos processos específicos de cada disciplina.

Gestão de trabalhos em sala de aula

Três docentes (B, E e G), ao explicar sobre as medidas que empreendem para organizar e gerir trabalhos em grupo nas suas aulas, produziram respostas que contribuem para o entendimento de como estes professores entrecruzam esta questão com a preocupação com seu conhecimento pedagógico do conteúdo em língua estrangeira. Para a professora B, tais medidas por são: “acompanhamento com os alunos; organização das equipes e das atividades; conversa

com cada equipe de modo a apontar as particularidades da pronúncia; indicação da aplicabilidade dos usos do idioma”.

A professora E, preferindo adotar um tom mais descritivo para expor as medidas que empreende para realizar a gestão dos trabalhos em grupo nas suas aulas, relata que:

Toda vez que aplico um trabalho em grupo nas minhas aulas prezo pela organização e controle para que o objetivo da atividade seja alcançado. Dessa forma, desde o momento que os alunos entram em sala são estabelecidas regras de acordo com o que irá acontecer. Para que tudo funcione, o trabalho é explicado, dúvidas são sanadas e o acompanhamento é feito enquanto ele acontece. Os alunos são observados o tempo todo: passeio pela sala, vou de grupo em grupo e interfiro quando necessário. Para mim, o mais importante é que eles entendam o propósito da atividade e saibam claramente o que vão aprender com ela (Professora E).

Por seu turno, a professora G – no intuito de explicar como conduz uma atividade lúdica (aplicação de jogos didáticos) – nos permite a visualização do seu raciocínio pedagógico, o qual, de acordo com Marcon et al. (2011), trata-se de um círculo não necessariamente hierárquico e composto por “compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão, e nova compreensão”:

Leio a atividade e a planejo em minha mente; Tento realizá-la como aluno; Explico a mecânica e os objetivos da atividade; Apresento as regras do trabalho (se as há); Verifico se há métodos de desempate. Se for necessário e não estiver claro no jogo, eu crio. Faço uma breve análise perguntando o que eles aprenderam e se tiveram dificuldades (Professora G).

Duas das professoras acima citadas também explicaram como variam a organização e gestão dos trabalhos nas suas aulas, de acordo com as turmas de aula de um mesmo ou de diferentes anos. Inicialmente, para G, “a variação vai depender do público que quero atingir. Alunos do 3º Ano, por exemplo, podem ser cobrados de conhecimentos de mundo e/ou noções gramaticais que talvez eu não cobrasse de um aluno do 1º Ano”. Para a professora E, a forma como o conteúdo é trabalhado (e cobrado) pedagogicamente em sala atende também outros fatores. Nas suas palavras:

A forma de organização dos trabalhos em grupo varia sempre que necessário e são vários os fatores que influenciam. De acordo com o ano, essa mudança acontece em relação à expectativa e cobrança, é fundamental considerar o nível de conhecimento do aluno. No que diz respeito às turmas, não há como desconsiderar as diferenças que existem entre elas como, por exemplo, o nível de agitação, ritmo de aprendizagem, etc. (Professora E).

Nas reflexões destas professoras acima elencadas, E e G, fazem-se presentes diversos componentes do conhecimento didático do conteúdo – termo utilizado por Vaillant e Marcelo (2012) e análogo ao já citado conhecimento pedagógico do conteúdo. Tais componentes são aqui formados por, além do conhecimento do conteúdo da língua estrangeira ensinada, um conhecimento psicopedagógico que lhes permite perceber as diversas nuances por elas referidas, notadamente quanto aos níveis de aprendizagem dos alunos, o que, por sua vez, as influencia quanto aos níveis de ensino e de cobrança efetivados.

Desenvolvimento integral dos alunos

As professoras C, E e H, nas respostas selecionadas neste tópico, descreveram ações que, na sua percepção, influenciaram no desenvolvimento dos seus discentes nos aspectos intelectual, sociocultural, profissional e pessoal. Tais respostas nos permitem verificar o conhecimento pedagógico do conteúdo que está implícito nas suas atuações em sala de aula.

Inicialmente, a professora C destaca sua atuação para o desenvolvimento pessoal dos seus alunos sempre que há “atividades que tenham interação entre eles”, o que remete ao tópico anteriormente examinado, em que é destacada a percepção dos docentes para a relevância do trabalho em grupos nas salas de aula.

A professora E, por sua vez, considera como médio seu grau de envolvimento com o desenvolvimento intelectual dos alunos das suas turmas (o que destoa da média do grupo, que considerou como alto este grau de envolvimento) e faz alusão aos esforços que efetua para que suas aulas sejam preparadas “com esmero, esforçando-me sempre para o seu aprendizado ainda que sejam necessárias privações para que isso aconteça”.

Por fim, a professora H nos dá um exemplo de ação empreendida que, na sua percepção, contribuiu para o desenvolvimento sociocultural de seus alunos, aproveitando para aprofundar a compreensão destes jovens sobre a temática tratada.

Quando há tempo, trabalho temas que vão além do conteúdo do dia, como em um debate que fiz quando percebi que os alunos estavam muito sonolentos. O tema era sobre comparação de rotinas e muitos deles falaram sobre seu dia a dia, até mesmo imaginando outras possibilidades de rotina (Professora H).

Percebe-se, nas reflexões acima descritas, que estas professoras evidenciam um entendimento acerca de seus alunos sob uma perspectiva de desenvolvimento integral (SHULMAN; SHULMAN, 2016), os compreendendo não somente por intermédio da dimensão intelectual, mas também pelos enfoques social, cultural, profissional e pessoal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A composição deste trabalho guiou-se pela premissa de que “o acesso, pelos professores, a uma maior consciência do seu saber profissional implica oportunidades de melhoria profissional e melhoria da prática”, privilegiando o saber dos práticos competentes e desenvolvendo modelos que sirvam como “conceitos guias proporcionados pelo pensamento dos professores sobre a ação” (MONTERO, 2001, p. 170).

Desta forma, esta pesquisa teve por principal objetivo investigar aspectos do conhecimento profissional de docentes de língua estrangeira de uma IES localizada na região do Vale do Paraíba, enfocando seu conhecimento pedagógico de conteúdo.

No desenvolvimento deste artigo, foram apresentadas a metodologia empregada e as bases teóricas utilizadas, com destaque para o estudo de campo amparado pela abordagem qualitativa e para o exame dos seguintes fundamentos teóricos: o *conhecimento pedagógico do conteúdo* (SHULMAN, 2014); o *modelo de raciocínio pedagógico* (SHULMAN, 2014); e o *processo de desenvolvimento pessoal e profissional de professores competentes* (SHULMAN; SHULMAN, 2016).

Na sequência, foram apresentadas e analisadas as assertivas expostas pelos docentes que colaboraram com a pesquisa, expondo como ensinam a L2 na instituição de ensino. Suas respostas abarcaram planejamentos e material didático; práticas de ensino; desenvolvimento integral dos alunos; avaliações; e gestão de trabalhos nas suas salas de aula.

Os principais resultados apontam que os professores participantes desta pesquisa consideram haver conexões entre o seu planejamento pedagógico, a confecção e a utilização de materiais didáticos de língua estrangeira e a aprendizagem de seus alunos em sala de aula. Desta forma, percebe-se um contínuo aprimoramento dos conhecimentos profissionais destes docentes, haja vista a maturidade de suas compreensões, desde o planejamento de suas ações até o ensino em sala de aula e sua avaliação. Pode-se afirmar, portanto, que seus conhecimentos pedagógicos do conteúdo estão em franca evolução, que seus raciocínios pedagógicos estão sendo efetivados e que eles se reconhecem como autores do seu próprio conhecimento.

Acrescente-se que os resultados indicam, haja vista as reflexões exaradas com relação à multiplicidade das suas práticas de ensino e à busca pelo desenvolvimento integral dos seus alunos, para a existência de um contínuo esforço por parte destes profissionais em “aplicar as regras da prática”, por intermédio das quais “o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal se torna real ou explícito” (IMBERNÓN, 2011, p. 114).

Em suma, buscou-se ao longo deste artigo realizar uma análise sistemática do conhecimento profissional dos docentes participantes, levando em conta que os professores sabem muito mais do que aquilo que conseguem articular (MONTERO, 2001). No entanto, não foram observadas as ações destes professores em sala de aula, o que, segundo esta mesma autora, poderia indicar uma estreita ligação entre o conhecimento e a ação docentes.

Há, portanto, uma oportunidade para que novas pesquisas possam aprofundar ou ir além do recorte aqui observado, no mesmo intuito de colaborar para o aprimoramento da nossa compreensão sobre o conhecimento profissional dos docentes, fontes primeiras do tesouro civilizacional que nos cabe transmitir às novas gerações.

6. REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Livraria Porto, 1994.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 261-294, Apr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 Ago 2020.

MONTERO, L. **A Construção do Conhecimento Profissional Docente**. 1. ed. Lisboa: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SANTOS, I. E. dos. **Textos selecionados de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2003.

SHULMAN, J.; SHULMAN, L. Como os professores aprendem: uma perspectiva em transformação, 2004. **Cadernos Cenpec** | São Paulo | v.6 | n.1 | p.120-142 | jan./jun. 2016. Disponível online em <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Tradução de Marcia dos Santos Lopes. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.