

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

CAMILA MACENHAN

A NATUREZA DOS SABERES DOCENTES FRENTE À PRÁTICA PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PONTA GROSSA
2015

CAMILA MACENHAN

A NATUREZA DOS SABERES DOCENTES FRENTE À PRÁTICA PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Soares Tozetto.

PONTA GROSSA
2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Macenhan, Camila
M141 A Natureza dos saberes docentes frente
 à prática pedagógica na Educação Infantil/
 Camila Macenhan. Ponta Grossa, 2015.
 184f.

 Dissertação (Mestrado em Educação -
 Área de Concentração: Educação),
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Orientadora: Prof^a Dr^a Susana Soares
 Tozetto.

 1.Trabalho docente. 2.Saberes docentes.
 3.Prática pedagógica. 4.Educação Infantil.
 I.Tozetto, Susana Soares. II.
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 372.1

CAMILA MACENHAN

A NATUREZA DOS SABERES DOCENTES FRENTE À PRÁTICA PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, 25 de fevereiro de 2015.

Prof^a. Dr^a. Susana Soares Tozetto
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Prof^a. Dr^a. Marta Chaves
Universidade Estadual Maringá - UEM

Prof^a. Dr^a. Celia Finck Brandt
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Prof^a. Dr^a. Silvia Christina Madrid Finck
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Dedico este trabalho aos profissionais da educação que, assim como eu, demonstram imenso comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem e com a sociedade como um todo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, responsável pela minha existência e minha capacidade de aprender, de construir, de indagar, de analisar...

Demonstro imensa gratidão a minha querida mãe, Sueli Stremel Macenhan, e ao meu pai, Vilson Macenhan, pessoas que sempre me ofereceram carinho e ouviram minhas angústias. O amor de vocês me conforta e me faz crescer a cada dia!

Obrigada, meu amor Jackson Thiago Marcondes, pela compreensão nas horas em que estive ausente, assim como o apoio e a motivação diante dos momentos difíceis. Amo você!

Tenho grande gratidão aos ensinamentos e às preocupações de meu avô Walfrido André Stremel.

Agradeço à querida Professora Dr^a. Susana Soares Tozetto, pelo fato de oportunizar-me inúmeras situações de aprendizagem e estar ao meu lado como exemplo de dedicação à docência. Suas orientações, seus gestos e suas palavras amigas ficarão para sempre gravadas em minha vida!

Agradeço à Professora Dr^a. Celia Finck Brandt, à Professora Dr^a. Marta Chaves e à Professora Dr^a. Silvia Christina Madrid Finck, por aceitarem o convite para participar da Banca Examinadora e, assim, contribuírem para a concretização deste trabalho acadêmico.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, pelo grande incentivo à pesquisa e pelas valiosas contribuições nos conhecimentos acadêmicos.

Aos meus amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, que compartilharam conhecimentos e estiveram presentes nos momentos importantes da minha vida.

Às instituições de Educação Infantil que me oportunizaram espaço para a pesquisa e às professoras que aceitaram participar do processo de investigação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa.

Obrigada!

A verdade é um jogo de lutas em todo campo.
O campo científico é um jogo em que é preciso
munir-se de razão para ganhar.

(Pierre Bourdieu)

MACENHAN, Camila. **A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil**. 2015. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o saber docente dos professores da Educação Infantil diante da prática pedagógica. A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa (RICHARDSON *et al.*, 2009), sendo a questão central: Qual a natureza dos saberes docentes do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica? Os objetivos da pesquisa foram: a) desvelar por meio de interpretações inferenciais a natureza dos saberes docentes do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica; b) discutir a prática pedagógica do professor da Educação Infantil e sua relação com os saberes docentes; c) evidenciar a influência do desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil na constituição dos saberes docentes. Ao longo do processo investigatório, abordaram-se o conceito de campo e *habitus*; a especificidade da docência (TARDIF; LESSARD, 2005); as questões sobre a formação e a profissionalização dos professores (NÓVOA, 1991, 1992); as tipologias dos saberes docentes (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 2006; SHULMAN, 2005); a formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1995, 2009; VAILLANT; CARLOS MARCELO, 2012) e a prática pedagógica a partir de um conceito mais amplo do que a ação (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Os dados da pesquisa foram obtidos com a realização de observações e entrevistas semiestruturadas, a partir de Lüdke e André (1996) e Vianna (2003). A investigação envolveu quatro (4) professoras da Educação Infantil, sendo duas (2) delas atuantes na rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa/PR e as outras duas (2) na rede particular de ensino do mesmo município. Contou-se com a colaboração de três (3) instituições de ensino do município mencionado, sendo um (1) Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e dois (2) Centros de Educação Infantil (CEIs). Utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) para a análise e tratamento dos dados. Como resultado, observou-se o fato de que o professor mobiliza em sua prática diferentes saberes, os quais não têm origem apenas na formação inicial e continuada; apesar de os cursos de formação serem responsáveis por trabalhar os conhecimentos específicos da docência. Os resultados mostram que os saberes docentes originam tanto dos cursos de formação de professores quanto de suas experiências pessoais e profissionais, assim esses saberes possuem tais elementos como fontes de aprendizagem, passam por processos de desenvolvimento e são mobilizados na prática pedagógica de modo a influenciar e receber interferências dessa prática. Diante dos resultados, destaca-se a importância da valorização da atuação e da formação permanente dos professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, para que, então, seja possível desvelar pontos essenciais sobre a natureza do saber professoral.

Palavras-chave: Trabalho docente. Saberes docentes. Prática pedagógica. Educação Infantil.

MACENHAN, Camila. **The nature of pedagogical knowledge before pedagogical practice in Early Childhood Education**. 2015. 188p. Dissertation (Master in Education) - **State University of Ponta Grossa**, Ponta Grossa, 2015.

ABSTRACT

This work has as object of study the pedagogical knowledge of Early Childhood Education teachers before their teaching practice. The research was developed from the qualitative approach (RICHARDSON *et al.*, 2009), being the central question: What is the nature of the pedagogical knowledge of Early Childhood Education teacher before pedagogical practice? The research objectives were: a) reveal through inferential interpretations the nature of pedagogical knowledge of the Early Childhood Education teacher before pedagogical practice; b) discuss the pedagogical practice of the Early Childhood Education teacher and his/her relationship with pedagogical knowledge; c) highlight the influence of the professional development of the Early Childhood Education teacher in the constitution of pedagogical knowledge. Throughout the investigative process, we address the concept of field and *habitus*; the specificity of teaching (TARDIF; LESSARD, 2005); the issues about teacher education and professionalization (NÓVOA, 1991, 1992); the typologies of pedagogical knowledge (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 2006; SHULMAN, 2005); the teachers' education in the professional development perspective (MARCELO GARCIA, 1995, 2009; VAILLANT; CARLOS MARCELO, 2012) and pedagogical practice from a broader concept than the action (GIMENO SACRISTÁN, 1999). The research data were obtained by carrying out observations and semi-structured interviews, from Lüdke and André (1896) and Vianna's (2003) point of view. The research involved four (4) Early Childhood Education teachers, two (2) of them work in municipal public schools of Ponta Grossa/PR and the other two (2) in private schools in the same city. We counted on the collaboration of three (3) educational institutions in the mentioned city, a Municipal Early Childhood Education Centre (called CMEI) and two Early Childhood Education Centers (called CEIs). We used the content analysis (BARDIN, 2011) for the analysis and data processing. As a result, we observed the fact that the teacher mobilizes in his/her practice different knowledge, which is not derived only on the initial and continuing education, although training courses are responsible for working the expertise of teaching. The results show that the pedagogical knowledge originates from both teacher education courses and their personal and professional experiences, so the pedagogical knowledge has such elements as sources of learning, they undergo development processes and are mobilized in pedagogical practice thereby they influence and receive interference from this practice. From the results, we highlight the importance of enhancing the performance and the permanent education of teachers from the perspective of teacher professional development so that it is possible to unveil essential points about the nature of teacher knowledge.

Keywords: Teacher work. Pedagogical knowledge. Pedagogical practice. Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da pesquisa.....	24
Quadro 1 - As formas de trabalho e suas características.....	35
Quadro 2 - A docência e os dilemas da profissão	52
Quadro 3 - Saberes na perspectiva de Tardif.....	66
Quadro 4 - Saberes na perspectiva de Gauthier	75
Figura 2 - As políticas de inserção à docência nos países da Europa	93
Quadro 5 - Características das instituições envolvidas na pesquisa.....	103
Quadro 6 - Características das professoras envolvidas na pesquisa.....	107
Figura 3 - Níveis de participação do observador	110

LISTA DE SIGLAS

CEIs	Centros de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COEP/ UEPG	Comissão de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa
EAIC	Encontro Anual de Iniciação Científica
GEPTRADO	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente
IC	Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PROVIC	Programa Voluntário de Iniciação Científica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - A DOCÊNCIA	25
1.1 A DOCÊNCIA DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE	26
1.2 O TRABALHO DOCENTE E SUA ESPECIFICIDADE	34
1.3 A DOCÊNCIA, SEU PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO E A TEMÁTICA SABERES DOCENTES.....	41
CAPÍTULO II - SABERES DOCENTES.....	55
2.1 PESQUISAS SOBRE SABERES DOCENTES NO BRASIL	57
2.2 SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DE TARDIF (2002)	63
2.2.1 Saberes da formação profissional	67
2.2.2 Saberes disciplinares	69
2.2.3 Saberes curriculares	70
2.2.4 Saberes experienciais	71
2.3 SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DE GAUTHIER et al. (2006)	74
2.3.1 Saber disciplinar	77
2.3.2 Saber curricular	78
2.3.3 Saber das ciências da educação.....	79
2.3.4 Saber da tradição pedagógica.....	80
2.3.5 Saber experiencial.....	81
2.3.6 Saber da ação pedagógica.....	81
2.4 CONHECIMENTOS DOCENTES NA PERSPECTIVA DE SHULMAN (2005)...	83
2.4.1 Conhecimento do conteúdo específico.....	84
2.4.2 Conhecimento pedagógico geral.....	85
2.4.3 Conhecimento pedagógico do conteúdo	86
2.5 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES.....	87
2.6 A PRÁTICA E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES.....	95
CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS DE COLETA, DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	101
3.1 AS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NA PESQUISA	102
3.1.1 Instituição A (IA)	103
3.1.2 Instituição B (IB)	104
3.1.3 Instituição C (IC).....	105
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	105
3.3 OS INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS	108
3.3.1 Observações	108
3.3.2 Entrevistas.....	114
3.4 ANÁLISES DOS DADOS	116
3.4.1 Fontes de aprendizagem: a origem dos saberes docentes	119
3.4.2 Processos formativos: o desenvolvimento dos saberes docentes	132
3.4.3 Prática pedagógica: a mobilização dos saberes docentes	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157

IMPRESSÕES DA AUTORA	163
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS INSTITUIÇÕES DA REDE PARTICULAR DE ENSINO	169
APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	171
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES (TCLE)	173
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	176
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES	178
APÊNDICE F - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	180
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	182

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A relação com a docência aparece desde os primeiros anos da minha vida, pois sempre presenciei as ações de minha mãe como professora do Ensino Fundamental – anos iniciais. Naquela época, eu estudava na mesma escola da rede municipal de Ponta Grossa/PR na qual ela lecionava. Confesso que sentia enorme satisfação em acompanhar, em alguns momentos, minha mãe em sua sala de aula. Assim, com o passar dos anos, aumentava o gosto por: entrar na sala e escrever na lousa; perceber as atitudes das minhas professoras diante da turma; auxiliar a minha mãe na preparação de cartazes, os quais seriam expostos na sala de aula para recepcionar os alunos no início do ano letivo; ajudar na confecção de materiais de apoio para os alunos com dificuldades em cálculo, leitura e escrita.

Ao avançar nas séries¹, sentia-me entusiasmada em propor jogos e auxiliar nas atividades de revisão das matérias para os alunos da turma da minha mãe. Para isso, eu aproveitava as semanas do calendário letivo que as professoras da escola municipal destinavam à recuperação de estudos. No momento em que eu já estava aprovada, acompanhava a turma anterior, recordava a matéria e dizia que eu era a segunda professora da classe. Algumas vezes, as colegas de trabalho da escola em que minha mãe lecionava questionavam: “Camila, você não prefere descansar?” Mas eu logo explicava que gostava de ajudar e, no futuro, eu seria professora também! Nessa situação, ouvia risos, comentários sobre o baixo salário e até mesmo a frase: “Pense bem!”.

Sempre persisti em minhas escolhas e, após cursar os anos finais do Ensino Fundamental em outra instituição, as expectativas com relação ao ingresso no Curso do Magistério aumentavam. Construí laços de novas amizades nesse colégio; entretanto, a opção em ser matriculada em outra instituição derivou, principalmente, do fato de identificar-me com o Curso Normal. Fiquei apreensiva com relação às mudanças na forma de ser avaliada, os novos colegas e os professores que teria na nova instituição, mas o que eu queria de verdade era realizar o Curso Normal juntamente ao Ensino Médio. Pensava sobre os estágios, como eu organizaria o material... Tudo parecia um sonho!

¹ Nessa época, a nomenclatura das turmas envolvia o termo séries e não anos, como no presente momento.

Vivenciei momentos agradabilíssimos no Curso Normal ao longo dos anos de 2007 a 2009 e, a partir das experiências com os estágios, identifiquei-me cada vez mais na profissão. Comecei a pensar muito no vestibular. Queria ingressar no Ensino Superior e o Curso escolhido foi Licenciatura em Pedagogia. Também tinha grande vontade em direcionar-me para a área das exatas, com a escolha do Curso de Licenciatura em Matemática. Na época, consegui o ingresso em ambos os cursos na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), nos quais queria matricular-me. Faria um curso no período matutino e outro no noturno, pois acreditava que seria difícil conseguir um emprego com 17 anos, apesar de eu querer muito ser contratada como professora.

Soube que seria impossível matricular-me em dois cursos de uma instituição pública e, por essa razão, a minha primeira opção foi o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Em 2010, ingressei na UEPG, no período matutino. Já, no início do ano letivo, recebi o telefonema de uma instituição da rede particular de ensino que estava interessada em contratar-me para ser professora do 1º ano do Ensino Fundamental. Fiquei extremamente contente!

No curso de graduação, aprendi os fundamentos das práticas para a atuação, ensinadas no Curso Normal, e assim, associei, também, à minha sala de aula. Nos anos seguintes, atuei como professora na Educação Infantil e ingressei como aluna de Iniciação Científica de forma voluntária (PROVIC/UEPG), pois trabalhava e, por isso, não poderia ser aluna bolsista. Sob a coordenação da Professora Susana Soares Tozetto, comecei a frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (GEPTRADO) e a estudar: a história da docência; as características das professoras da Educação Infantil, no caso, a maternidade; as questões da feminização da docência; o desenvolvimento da docência e dos programas de formação em outros países; o perfil dos professores brasileiros. Assim, participei de eventos de iniciação como o Encontro Anual de Iniciação Científica (EAIC)² e senti-me instigada a desenvolver a pesquisa para conclusão do Curso de graduação com o seguinte tema: Constituição dos saberes e práticas docentes na Educação Infantil.

² O EAIC é um evento voltado à formação de estudantes pesquisadores. A participação dos estudantes envolve a apresentação de trabalhos provenientes dos projetos de Iniciação Científica (IC).

Concomitantemente, o contato com as obras de Tardif e Lessard (2005), Gimeno Sacristán (1999) e a atuação nas instituições de ensino favoreceram o aparecimento das inquietações referentes à docência. Em diversos momentos, questionava-me: De qual forma os professores constituem o seu jeito de ser professor? Em que posso alicerçar-me para adquirir conhecimentos que possibilitem a relação do curso de formação inicial e a prática que desenvolvo em sala de aula? É possível elencar a formação e/ou a experiência de ser professor como fator central quando nos referimos à constituição dos saberes docentes?

Essas e outras perguntas faziam parte das minhas preocupações, pois, em vários momentos da prática pedagógica, eu tentava estabelecer uma análise por meio da qual fosse possível dizer por que eu agia daquela forma diante de determinada situação. Tinha a pretensão de descobrir em quais momentos minhas colegas de profissão adquiriram as competências que elas apresentavam ao trabalhar com seus alunos, as quais ficavam notórias nos momentos de atividades coletivas entre as turmas da Educação Infantil.

Eu tinha muita curiosidade em desvelar as seguintes questões: Como as professoras realizavam a seleção das atividades para as suas turmas da Educação Infantil? Quais eram os parâmetros que as professoras utilizavam para selecionar os exercícios que seriam ou não propostos para seus alunos? Como as professoras encontravam um equilíbrio capaz de encantar as crianças, instigá-las a participar do trabalho proposto e, ao mesmo tempo, manter a organização em sala de aula? Será que o conjunto de características das professoras que eu conhecia era proveniente dos cursos de formação ou elas aprenderam a direcionar as aulas com a atuação no dia a dia?

Tudo ficava ainda mais obscuro quando eu ouvia o discurso de que a teoria mostra uma versão, mas a prática é diferente. Eu não concordava com essa afirmação, entretanto, presenciei sua enunciação várias vezes durante a realização dos estágios do Curso de nível médio e de nível superior, bem como nas instituições em que atuei como professora regente de classe. Por que haveria esta dissociação entre os conceitos teóricos e a prática docente? Segundo a minha percepção, a associação acontecia inconscientemente pelas professoras, pois o referencial teórico consultado demonstrava claramente que toda ação prática provém de determinado conhecimento teórico.

Dessa forma, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), envolta de muito interesse em descobrir os diferentes vieses que constituem os saberes dos professores, e direcionei meus encaminhamentos para o profissional que atua na Educação Infantil, pois foi nesse nível que exerci a função de professora por um período maior de tempo (dois anos e sete meses). Outro fator que influenciou na escolha da Educação Infantil como campo de pesquisa foi a diferenciação que esse nível de ensino tem diante da sociedade e dos professores dos demais níveis, em relação à sua importância no processo de escolarização, pois, muitas vezes, julga-se que, na fase inicial desse processo, a criança requer apenas cuidados e o brincar, sendo, assim, muitas vezes, sua dimensão pedagógica minimizada. Encontrei também a necessidade do reconhecimento das especificidades do conhecimento para o exercício da profissão, com o esclarecimento de que os níveis e as etapas possuem suas singularidades.

INTRODUÇÃO

Ora, embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, e sem interrupção, desde a Antiguidade, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes.

(Clermont Gauthier *et al.*)

Como a proposição de Gauthier *et al.* (2006, p. 17) demonstra, o ato de ensinar não é recente, entretanto, as especificidades da ação do professor muitas vezes estão em processo de conhecimento. Até mesmo a denominação para fazermos referência à docência é fonte de controvérsias. Nesse sentido, encontramos os termos ofício, atividade, trabalho, embasando-se cada terminologia em uma concepção distinta.

Ao visualizarmos o universo das discussões referentes ao trabalho docente, percebemos que, anteriormente, pensava-se nos anos de experiência e na preparação inicial como elementos capazes de abarcar todos os requisitos necessários ao exercício da docência. A percepção sobre a singularidade do ser professor começa a colocar-se como foco central das pesquisas apenas nas últimas décadas. Assim, acreditamos que o tema possui aspectos ainda pouco explorados, por isso, a pertinência desta pesquisa.

Os estudos voltados à análise das produções sobre o trabalho docente levantam o aspecto da diversidade de tipologias e de classificações dos saberes necessários para o exercício da profissão. Borges (2001), ao tecer considerações dos trabalhos desenvolvidos e finalizados sobre os saberes docentes, relata: “As diferentes tipologias e classificações dão uma ideia da diversidade de enfoques e do ecletismo presentes em algumas pesquisas” (BORGES, 2001, p. 60). A referida autora atribui tal diferenciação como um reflexo da expansão do campo, pois compreendemos que os estudos sobre os saberes dos professores são relativamente recentes.

Identificamos o campo dos saberes docentes como uma área³ em processo de formação, assim, segundo Borges (2001, p. 60): “As diferentes tipologias engendradas por alguns pesquisadores, além de contribuírem para organizar o campo, corroboram para identificar sua complexidade e, também, as lacunas ainda

³ Utilizamos a denominação área para nos referir aos saberes docentes com base em: Nunes (2001, p.27-42).

não exploradas nos diferentes estudos”. Como em todas as áreas, a temática dos saberes docentes possui vieses distintos, os quais ainda podemos explorar. Por isso, elencamos como objeto da presente pesquisa os saberes docentes dos professores da Educação Infantil diante da prática pedagógica.

A questão central da pesquisa que buscamos responder foi: Qual a natureza dos saberes docentes do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica? Definimos as questões periféricas da pesquisa da seguinte forma: a) De que maneira a prática pedagógica do professor da Educação Infantil relaciona-se com os saberes docentes? b) Qual a influência do desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil na constituição dos seus saberes docentes?

Diante dessas questões, apontamos os seguintes objetivos de pesquisa: a) desvelar por meio de interpretações inferenciais a natureza dos saberes docentes do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica; b) discutir a prática pedagógica do professor da Educação Infantil e sua relação com os saberes docentes; c) evidenciar a influência do desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil na constituição dos saberes docentes.

Ao percebermos a complexidade da temática em questão, acreditamos que, para desenvolver os estudos referentes à natureza dos saberes docentes, faz-se necessária a compreensão de dois eixos: os processos formativos e a prática pedagógica. Para aprofundarmos o primeiro eixo, caminhamos na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor, segundo Vaillant e Carlos Marcelo (2012). Nessas condições, também elencamos os conceitos de cotidiano e de *habitus*, de acordo com Heller (1985) e Bourdieu (2004b), para balizar os estudos direcionados à prática pedagógica.

Assim sendo, com base nos estudos de Heller (1985), somos levados a pensar sobre a condição de o professor apresentar inúmeras singularidades em seus saberes. Isso nos fica evidente na forma como a autora, ao abordar a ação do homem, define: “O homem é mais do que o conjunto de seus papéis [...]” (HELLER, 1985, p. 106). As qualidades humanas são responsáveis por diferenciar as ações de cada pessoa; logo, há particularidades nas atitudes das professoras que derivam do seu eu e não apenas do exercício profissional. Diante de um papel na sociedade, Heller (1985) afirma que o homem pode demonstrar comportamentos distintos, os quais incluem a identificação com a função, o distanciamento e a aceitação perante

o papel social, o distanciamento e a recusa do posto ou, como quarta possibilidade, a recusa do papel social.

Portanto, em virtude das possibilidades do papel do homem na sociedade, com a realização desta pesquisa, acreditamos poder apontar diferentes vieses da natureza dos saberes docentes, os quais refletirão nos papéis que os professores desempenharão nas suas salas de aula. Nossa pretensão distancia-se de originar um roteiro, no qual se encontram respostas prontas, sobre a forma de constituição dos saberes do professor, mesmo porque as diferenciações na prática dos professores são muito ricas. Assim, a intenção da presente pesquisa desvia-se da condição de descrever inflexivelmente o conjunto de conhecimentos que um professor deve dominar.

Compreendemos como características de determinados saberes a especificidade e a generalidade; contudo, cada profissional adiciona características singulares ao seu papel social. Nessa discussão, Heller (1985) defende que a mera identificação dos sujeitos com o papel que exercem na sociedade, ou seja, a ausência de criação e de movimento nas ações próprias de uma função origina uma forma de demonstrar alienação. Nesse sentido, deixamos explícita, desde o princípio desta pesquisa, a consciência da complexidade dos saberes e a possibilidade de que muitos poderão ser descobertos. Logo, o nosso estudo representará não por completa a natureza dos saberes docentes.

É possível sistematizarmos os saberes de modo geral, mas a questão estará sempre aberta às novas contribuições, pois abrange inúmeras especificidades. Tal condição acontece acima de tudo por tratar-se da docência que, por sua vez, apresenta a interação entre os sujeitos como um dos seus fundamentos. Diferentemente das demais formas de trabalho, na ação do professor a relação com o objeto humano ultrapassa a lógica instrumental e alicerça-se nas relações interpessoais.

A obra de Heller (1985) ainda retrata-nos, por meio de uma metáfora, a questão de generalizarmos completamente uma situação ou não. A metáfora refere-se ao fato de que ao estudarmos uma árvore, por exemplo, uma de suas folhas especificamente expressa as propriedades de todas as demais folhas pertencentes ao mesmo gênero; todavia, um homem não representa toda a essência da humanidade. Acreditamos na importância de tal ressalva porque, ao considerarmos a natureza dos saberes docentes, é necessário levar em conta a perspectiva

singular em que os vieses pessoais e experienciais também estão envoltos. Quando descrevemos um rol de situações exatas para a produção dos saberes docentes, minimizamos a capacidade de criar e de aprimorar, próprias da natureza humana.

Os estudos quanto à natureza dos saberes dos professores suscitam-nos a cada dia mais e mais questões, devido ao movimento que circunda a docência. Tal profissão, assim como outras, mas aqui especificamente esta, recebe influências das condições históricas. Desse modo, a economia, a política, a organização social serão elementos presentes na docência e responsáveis por fazerem com que os saberes atrelados a essa ocupação encontrem-se sempre em processo de redefinição. Também observamos o entrelaçar da docência com os mais variados campos da ciência; logo, a dinâmica do movimento e das pesquisas produzidas não depende apenas da área em questão. Além do campo da educação e do profissional, podemos citar a relação da docência com o campo econômico e o político.

Nesse sentido, para explicitarmos o problema da presente pesquisa, enfatizamos que ela se fundamenta na premissa de considerar a estreita relação entre os conhecimentos práticos dos docentes com a sólida fundamentação teórica proveniente dos processos formativos. De acordo com nossa hipótese, os saberes dos professores constituem-se pela relação teoria/prática, no entanto, tal articulação não acontece de modo direto, pois depende de condições que proporcionem a mobilização de saberes. Com a perspectiva adotada, visualizamos a prática pedagógica como uma rica fonte a desvelar os saberes mobilizados pelo professor para o exercício da profissão. Identificamos na ação a necessidade de transformação porque a prática demonstra necessidades além da simples transferência de conceitos dos processos formativos para o cotidiano; o dia a dia da sala de aula apresenta vida, portanto o agir do professor não segue como imóvel ou homogêneo.

O interesse pelo tema, por parte da pesquisadora, derivou da percepção de que o fazer dos professores na Educação Infantil mantém relação com sua formação, os anos de experiência, o seu envolvimento com a própria instituição escolar, entre outros. Com base nos autores que se dedicam ao estudo dos saberes docentes, percebemos que a prática pedagógica na Educação Infantil conserva uma relação de interdependência teoria/prática, por isso, à medida que o professor atua em sala de aula, seus saberes modificam-se constantemente, sendo o inverso

válido. Portanto, acreditamos que a prática pedagógica sofre transformações a partir do momento em que o professor ressignifica seus saberes e vice-versa.

Após a descrição daquilo que nos propomos apresentar, colocamos a abordagem qualitativa como base metodológica do presente estudo. Na perspectiva de Richardson *et al.* (2009), a abordagem qualitativa pode caracterizar-se como aquela que busca a compreensão detalhada dos significados e das características situacionais apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. De acordo com os autores, essa proposta não visa à produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. Uma propriedade de tal investigação é a possibilidade da relação dialética entre o referencial teórico e os dados obtidos a partir dos sujeitos pesquisados.

A pesquisa foi desenvolvida em três (3) instituições de ensino de Educação Infantil do município de Ponta Grossa/PR, sendo dois (2) Centros de Educação Infantil da rede particular de ensino (CEIs) e um (1) Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública municipal de ensino. Comparecemos nas referidas instituições com o propósito de apresentar as solicitações para o campo de pesquisa (ver Apêndices A e B). A partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores - TCLE (Apêndice C), obtivemos as devidas autorizações das professoras⁴ envolvidas.

Os sujeitos participantes do estudo são professoras da Educação Infantil que se encontram em diferentes etapas da carreira docente. O grupo pesquisado formou-se por duas (2) professoras da Educação Infantil da rede particular de ensino do município de Ponta Grossa/PR, sendo uma (1) professora de cada instituição, e duas (2) professoras da rede pública municipal de ensino do mesmo município, totalizando, assim, quatro (4) sujeitos participantes da pesquisa. Os dados da pesquisa foram obtidos a partir da observação e da entrevista semiestruturada.

Para a coleta de dados, entregamos, em primeiro lugar, o questionário para a caracterização dos sujeitos da pesquisa (Apêndice D) e realizamos as observações (Apêndice E) nas três (3) instituições de ensino, com a intenção de verificarmos a natureza dos saberes explicitados na prática pedagógica efetuada pelas professoras da Educação Infantil. Segundo Richardson *et al.* (2009), a

⁴ Utilizamos o termo no gênero feminino pelo fato de que o nosso grupo de sujeitos pesquisados compôs-se somente por mulheres.

observação pode conjugar-se com outras técnicas de coleta de dados, como pode ser empregada de forma independente.

Após as observações, realizamos as entrevistas semiestruturadas (Apêndice F) com as quatro (4) professoras participantes da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, efetuamos as transcrições. As referidas professoras tiveram contato com o material, a fim de verificar se continham equívocos ou distorções quanto à descrição dos discursos.

Para a organização e a análise dos dados, ou seja, para as descrições das práticas com os episódios advindos dos momentos das observações e as falas das professoras nas entrevistas, consideramos pertinente a utilização da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Na perspectiva de Bardin (2001), o processo de organização e de análise dos dados forma-se por diferentes fases. Assim, organizam-se em torno de três polos cronológicos, sendo eles: 1) a pré-análise (organização do material); 2) a exploração do material (descrição analítica); e 3) o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação (inferências e interpretações).

Com relação aos resultados esperados a partir da realização da pesquisa, no primeiro momento, ao submetermos o projeto de pesquisa à Comissão de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (COEP/UEPG), citamos a ampliação dos conhecimentos quanto à natureza dos saberes docentes dos profissionais que atuam com as crianças na Educação Infantil. Por meio do estudo, buscamos ampliar os conhecimentos e obter dados sobre as características da docência, especificamente do professor da Educação Infantil. Nesse sentido, verificamos de que modo a prática pedagógica e até que ponto a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil contribuem para a edificação dos saberes docentes dos profissionais atuantes na faixa etária de zero a cinco anos de idade.

Pretendemos, por meio do desenvolvimento deste estudo, visualizar a relação entre a formação específica, os anos de experiência dos profissionais e o desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil. Assim, nossa investigação procurou ressaltar quais aspectos exercem influência na natureza dos saberes das professoras de Educação Infantil. Acreditamos que os processos formativos, a caminhada escolar enquanto alunas, os valores adquiridos na família, a própria organização das instituições e a relação entre os pares, possam compor

alguns dos pontos a serem destacados ao longo dos dados como relevantes sobre os saberes docentes.

Esperamos demonstrar que os saberes docentes não são simplesmente transmitidos, por isso a formação inicial não dá conta de suprir todas as necessidades dos profissionais. Ao longo de sua prática, o professor depara-se com dilemas, os quais dependem de uma visão ampla, de atitudes dinâmicas. Enfatizamos que de modo algum atribuímos maior ou menor importância à formação ou à prática cotidiana, apenas procuramos demonstrar a natureza dos saberes do professor para a organização e o desenvolvimento da prática pedagógica.

Com o panorama geral descrito, organizamos a pesquisa em três capítulos. No primeiro capítulo, destacamos os pontos específicos da docência, a fim de diferenciá-la das demais ocupações e defender que o exercício do profissional professor necessita de conhecimentos provenientes da formação, considerando o processo de ressignificação na prática pedagógica. Ainda nesse capítulo, tratamos também das questões referentes à profissionalização da docência, à medida que apontamos os dilemas da profissão e as dificuldades para que o processo em questão aconteça.

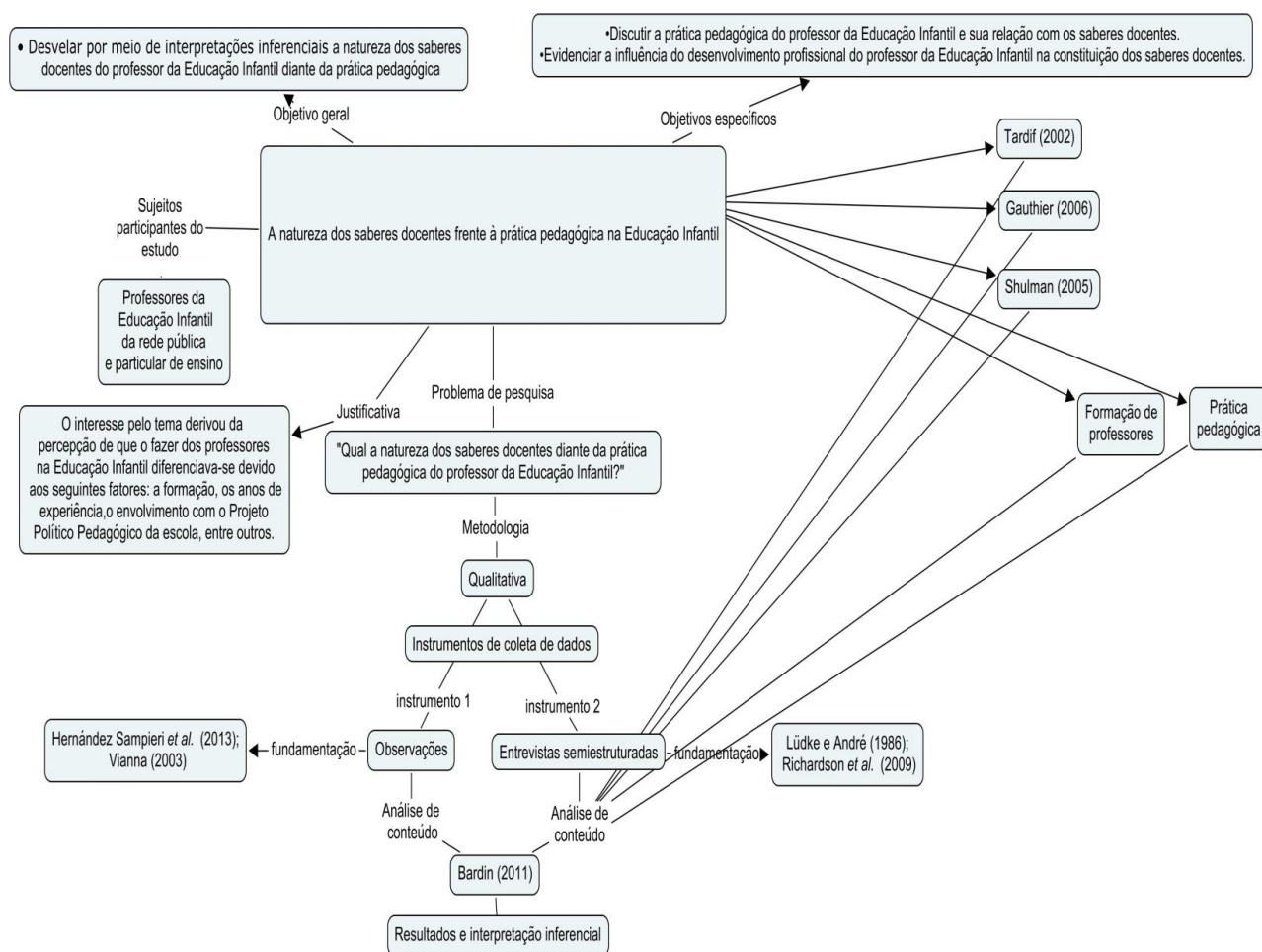
No segundo capítulo, abordamos sobre o conjunto de saberes docentes utilizando como pressupostos teóricos os estudos na perspectiva de Tardif (2002), Gauthier *et al.* (2006) e Shulman (2005). Conceituamos o desenvolvimento profissional do professor e os elementos implícitos nesse processo, assim como levantamos os aspectos da prática pedagógica para então estabelecermos a relação com os saberes docentes. A opção pelo capítulo direcionado à formação inicial e ao aperfeiçoamento dos docentes⁵, da mesma forma que à prática em sala de aula, foi em virtude da problemática fundamental da investigação. Ambos os vieses contribuem para a constituição dos saberes docentes, dirigindo-se nossa preocupação central para a natureza do saber do professor da Educação Infantil; logo, a contribuição da formação para os saberes docentes é explícita e a prática pedagógica também possibilita sua edificação. O movimento inverso é válido: os saberes docentes agem na transformação da prática pedagógica.

⁵ Entendemos a relação entre a formação inicial e o posterior aperfeiçoamento dos professores além da justaposição, portanto na perspectiva do desenvolvimento profissional, segundo Vaillant e Carlos Marcelo (2012).

Apresentamos a análise dos dados coletados nas instituições de ensino no capítulo seguinte da pesquisa e nele elencamos três categorias. Estas, por sua vez, abrangem as fontes de aprendizagem como forma de originar os saberes docentes; os processos formativos, à medida que possibilitam o desenvolvimento dos saberes do professor; e, como terceira categoria, a prática pedagógica na qual há a mobilização dos saberes.

A seguir, apresentamos o mapa organizado para a visualização dos aspectos que compõem este trabalho de investigação:

Figura 1 - Mapa da pesquisa



Fonte: A autora.

CAPÍTULO I

A DOCÊNCIA

[...] o trabalho docente, do ponto de vista de seus resultados ou de seu produto, tem um alcance relativamente indeterminado no sentido que todo professor toma os alunos no pé em que estão e espera-se que no fim do ano estejam num nível superior. Ademais, nenhum professor pode dizer que ele, sozinho, iniciou ou completou a educação de um aluno.

(Maurice Tardif e Claude Lessard)

O ato de ensinar é complexo, pois a construção do conhecimento dá-se constantemente, e o professor não tem domínio daquilo que ele produz no aprendiz, não originando a docência um produto material. A repercussão da ação do professor dependerá das relações que o aluno também estabelecerá com seu capital cultural, social e político. Da mesma forma, a afirmação de Tardif e Lessard (2005), em relação ao domínio do produto final das ações do professor ser inalcançável, demonstra a necessidade de um trabalho sobre o outro⁶ de longa duração e a partir do coletivo. O professor possui certa autonomia e desenvolve ações independentes dentro da instituição escolar, mas o processo de ensino e de aprendizagem não apresenta limites precisos a ponto de dizermos quando iniciou ou finalizou.

A condição referente à posição do professor ocupada no processo de ensino como quem age em conjunto com os demais membros de seu grupo para formar um cidadão emancipado e, ao mesmo tempo, como quem demonstra autonomia para propor e mediar a sua classe de alunos torna a docência paradoxal. Segundo abordam os autores supracitados, da mesma forma que as aprendizagens escolares provêm de um trabalho coletivo de longa duração, em contrapartida, o professor propõe as situações na classe com a ausência do trabalho colaborativo. Um dos motivos de tal ausência cooperativa delinea-se pelos membros da categoria docente ainda apresentarem carência de um código ético e de mecanismos autorreguladores. Nas palavras de Tardif e Lessard (2005, p. 64): “A solidão do trabalhador diante de seu objeto de trabalho (grupo de alunos), solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de

⁶ O trabalho sobre o outro se refere à docência, já que o trabalho material envolve a transformação de objetos com formas previamente determinadas, e o trabalho intelectual volta-se à gestão e à manipulação de informações, sendo estes objetos materiais simbólicos (TARDIF; LESSARD, 2005).

vulnerabilidade, parece estar no coração dessa profissão”. Da mesma forma que a individualização do professor permite-lhe certa autonomia, no sentido de levantar conceitos e exercer um controle sobre a classe ao colocar-se na posição central para que os alunos atendam às regras estabelecidas; por outro viés, há a dificuldade do processo de profissionalização por causa desse isolamento.

Diante das situações duais da docência, nesse momento temos a intenção de demonstrar aquilo que faz dela algo tão singular, porque envolve a subjetividade e até mesmo a resistência dos sujeitos. Também nos dedicamos aos motivos que fazem tal atividade abandonar ao longo da caminhada histórica, a ideia de que ensinar pressupõe apenas o domínio dos conteúdos por parte do responsável em demonstrar aos que ainda não compreendem com propriedade os conceitos referentes a um tema específico.

A partir da condição da docência frente às transformações sociais, apresentamos ao longo do capítulo as características do trabalho desenvolvido pelo professor, considerando-o como aquele que depende de saberes estratégicos porque ultrapassa a execução de tarefas subsidiadas na racionalidade técnica⁷. Assim, no segundo subitem, colocamos a especificidade do trabalho docente e, como terceiro subitem, discorremos a respeito do processo de profissionalização docente e a relação com a temática dos saberes.

1.1 A DOCÊNCIA DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE

O exercício da docência depende dos conhecimentos específicos; destarte, o profissional necessita de formação para atuação. Defendemos que os momentos formais dos processos formativos não são os únicos a influenciar no modo como o professor atua; assim sendo, colocamos a problemática da natureza dos saberes docentes. As situações práticas do campo educacional demandam saberes estratégicos para que, perante as discussões e as disputas de ideologias, os próprios profissionais tenham condições favoráveis à exposição de suas concepções.

⁷ Acreditamos que apenas a instrumentalização não oferece condições aos professores para a atuação na docência de modo consciente. Conforme Nóvoa (1992, p. 27): “A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos científicos. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”.

O domínio de conhecimentos possibilita interações nos momentos dos jogos de força que se travam nos campos - tais relações de forças são reveladas na obra de Bourdieu e Passeron (2008). Nós defendemos o fato de o conhecimento específico aprofundado permitir a realização de questionamentos pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, ao invés da simples aceitação inconsciente dos princípios defendidos pelos detentores das posições dominantes na sociedade. No caso da educação, a consciência crítica dos professores será a responsável para que as mudanças sejam possíveis e também para ultrapassarmos a ideia da racionalidade técnica, da aplicabilidade imediata pela falta de entendimento amplo a respeito das políticas.

Com a afirmação anterior, possuímos a intenção de explicitar que a docência abrange uma teia de saberes. Assim sendo, apontamos a necessidade da conscientização por parte da classe docente e da própria sociedade quanto à forma como concebemos a ação do professor. Nessa direção, apontamos que o trabalho docente⁸ não se desenvolve no sentido de alguém apenas saber algo e querer transmitir tal conceito para outra pessoa. O trabalho do professor envolve o como acontecerá o processo de ensino e de aprendizagem, de qual modo o aluno poderá estabelecer relações com as demais situações que o cerca e, como elemento principal segundo o nosso ponto de vista, a capacidade de questionar sobre aquilo que a escola define como sua cultura.

Além do domínio de conteúdos puros das disciplinas, a docência engloba os conhecimentos didáticos, curriculares e sobre os próprios alunos, os contextos educativos, os objetivos, as funções e os fundamentos dos objetos de conhecimentos das mais variadas áreas do saber. Diante da complexidade envolta na profissão em questão, colocamos a situação em que, ao considerarmos apenas a importância do conhecimento da matéria a ser ensinada, minimizamos o papel do professor no processo de ensino, ou seja, há uma desvalorização do profissional. No entanto, as funções da escola e do professor passam por modificações, por isso o ensino nem sempre foi visto com base em elementos além dos conteúdos puros.

⁸ Apropriamo-nos do termo trabalho docente a partir da concepção de que a docência não se ajusta ao trabalho material, conforme ressalta Azzi (2012), mas sua compreensão necessita da análise global, por meio da qual a categoria geral trabalho é a base e sua especificidade gira em torno da docência. Azzi (2012, p. 45) coloca: "Entendemos que a expressão trabalho docente decorre de uma adjetivação de trabalho (enquanto categoria geral), atribuindo-lhe uma delimitação (docente), ao mesmo tempo que aponta para uma especificidade".

Com as transformações sociais, novas demandas ficam evidentes, dedicando-se as pesquisas mais recentes a desvelar situações contraditórias e frágeis da docência.

Sobre as fragilidades relacionadas ao magistério que marcam o panorama do Brasil e outros países, Lüdke e Boing (2004) constataam a dificuldade em estabelecer a identidade profissional dos professores, pelo fato da sociedade considerar que um grande número de pessoas poderá exercer a docência, mesmo sem qualificação específica. A feminização da docência também aparece como um item da lista de fragilidades da profissão⁹. Na mesma direção, os autores enumeram a rotatividade de profissionais pela não permanência na carreira, a ausência de um código de ética próprio e organizações profissionais fortes, assim como a constatação da identidade categorial dos professores como atenuada em relação aos demais grupos ocupacionais.

Ao destacarmos os pontos específicos do trabalho desenvolvido pelo professor, ou seja, o que diferencia essa profissão das demais, efetuamos uma análise a respeito das mudanças na sociedade, bem como sobre a importância da docência para auxiliar na compreensão das transformações atuais e da própria concepção da ação do professor como atividade ou como trabalho. Quando colocamos essa ideia de que a docência sofreu modificações, utilizamos os estudos de Tardif e Lessard (2005) a fim de expor as quatro constatações dos autores para mostrar o trabalho docente como uma das chaves para compreender as transformações sociais.

Como anunciamos, as quatro constatações que nos levam à percepção do trabalho docente como fundamentais para o entendimento das modificações na organização social, estão assim instituídas: a) a queda livre da categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais e, por isso, a impossibilidade de considerá-la o principal vetor da produção e da transformação das sociedades modernas avançadas; b) a ocupação das posições importantes, na sociedade dos serviços, por grupos de profissionais, cientistas e técnicos; nesse sentido, tais grupos passam a construir e controlar o conhecimento teórico, técnico e prático; c) as novas atividades de trabalho que mantêm relações com os profissionais dos grupos de especialistas na gestão dos problemas econômicos e sociais; nesse aspecto, presenciamos um crescimento das profissões e semiprofissões; d) os

⁹ Para um aprofundamento sobre a feminização como um fenômeno que contribui para a desvalorização da profissão docente, ver Nóvoa (1991).

ofícios e as profissões, que estão em uma relação muito próxima com os seres humanos, adquirem maior *status*; assim, consideramos nessas ocupações o trabalho interativo como um dos pontos centrais (TARDIF; LESSARD, 2005).

Ao colocarem a centralidade da docência na organização do trabalho, percebemos que Tardif e Lessard (2005) indagam sobre o lugar da ocupação das pessoas diante das transformações e, nessa perspectiva, detectam que a docência pode comparar-se à medicina e ao direito, por isso é uma das mais antigas ocupações modernas. A partir dessa afirmação, os autores ressaltam que, ao situarmos a docência perante a organização socioeconômica do trabalho, verificamos sua representação como um setor nevrálgico.

A sociedade sofreu modificações e a escola também é responsável pelas transformações sociais, na medida em que o professor é capaz de socializar e apontar visões para a condição presente. Villa (1998, p. 37) descreve: “O professor socializa, inculca modos de ver a vida, quer dizer, proporciona e reforça a identidade nos alunos, a qual, como se sabe, é, antes de mais nada, social”. O papel do professor envolve proporcionar situações que favoreçam o desenvolvimento da visão crítica dos sujeitos para tornarem-se cidadãos emancipados. Os estudos de Tardif e Lessard (2005) destacam que o impacto do ensino em relação à sociedade não se limita apenas às variáveis econômicas. A expansão do ensino é notória, pois os setores sociais, cada vez mais, aderem aos modos de socialização e de formação advindos de formas e de conteúdos da escolarização.

A interferência da educação nas transformações sociais envolve como o professor trabalhará com o aluno a fim de demonstrar a forma das relações sociais acontecerem e a configuração da organização do trabalho em nossa sociedade. Segundo Tardif e Lessard (2005), a aprendizagem por objetivos ou a embasada nas competências pode estar presente ao considerarmos a família, as corporações e as profissões, as indústrias, os esportes e os lazeres, entre outros setores da organização social. A escola desempenha um papel diferenciado frente a cada uma das transições da sociedade e pode auxiliar para a conquista da autonomia dos sujeitos ou apenas para a interiorização de normas por parte dos alunos, em uma perspectiva de dominação do Estado.

A ideia de educação vincula-se à ideia de mudança social e vice-versa. Segundo Enguita (1998, p. 11): “A própria ideia de educação acha-se vinculada de tal maneira à de mudança social, em nossa cultura e em nossa era, que se torna

difícil refletir sobre qualquer um desses termos, sem que sejam levados, de imediato, a fazê-lo sobre o outro”. Assim, o professor também necessita de formação diferenciada a fim de que a escola acompanhe a velocidade das mudanças sociais.

Quando um profissional da educação depara-se com momentos de dúvidas, os seus processos formativos e seu capital cultural, social, econômico e político serão capazes de fazer com que o professor perceba as transformações na sociedade e aborde-as com sua classe de alunos, preocupado com a ideia de totalidade que circunda os acontecimentos. Enguita (1998) afirma que as modificações podem carregar duplo sentido, ou seja: alternativas, opções e liberdade ou incerteza e insegurança. O posicionamento do professor depende dos conhecimentos específicos adquiridos, por isso a formação é essencial para dar suporte ao profissional frente às demandas sociais.

A sociedade transforma-se quando o professor apresenta atitudes questionadoras ao ministrar suas aulas e, ao mesmo tempo, compreende que o âmbito social depende da conjuntura do país: “É claro que as reformas escolares não terminaram com as desigualdades sociais, mais permitiram a importantes minorias sair - individualmente - da pobreza ou da marginalidade característica de sua classe, seu gênero, sua etnia ou sua comunidade” (ENGUITA, 1998, p. 20). A escola possibilita a mudança social em conjunto com as questões econômicas e políticas; logo, as reformas educativas compõem parte da reforma social.

Ao aprofundarem suas análises, Tardif e Lessard (2005) demonstram grande preocupação no sentido de que a escola e o ensino ainda apresentam-se extremamente atrelados ao modelo de gestão e de execução do trabalho proveniente do contexto industrial. Nesse sentido, tal contexto de industrialização interfere na organização da escola no momento em que a instituição será a responsável por trabalhar com as questões advindas da transição do modelo de subsistência para o modelo industrial. A questão do cumprimento dos horários, a regularidade no trabalho, o cumprimento de normas, a disponibilidade para o outro são aspectos que a escola abordou e aborda até hoje (ENGUITA, 1998).

A organização industrial influencia nas instituições escolares, no sentido de que: “Dentro da escola, o trabalho escolar - ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos - é, ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 24). As características dos modelos organizacionais do trabalho produtivo ficam explícitas, as quais, de acordo

com os apontamentos dos autores citados, voltam-se ao estabelecimento de padrões uniformes à massa de indivíduos, por um grande período de tempo e com a finalidade da reprodução de resultados semelhantes.

Hoje a organização do trabalho visa à colaboração entre os funcionários da empresa. Será que a escola está preparada para problematizar essas questões? Houve o acompanhamento das mudanças na organização social por parte das instituições de ensino? Como os ambientes escolares demonstram preocupações com o desenvolvimento global dos sujeitos? Tais perguntas surgem a partir da situação em que Enguita (1998, p. 13) constata: “[...] a escola não estará demasiadamente apegada ainda a seu papel de instituição socializadora de futuros assalariados”. A organização social modifica-se, o que demanda novas atitudes da escola, mas atitudes conscientes para que a instituição funcione com base em princípios próprios e não a serviço do capitalismo.

Bourdieu (2004b) evidencia as relações de poder presentes na escola; estas, por sua vez, constituem hierarquias. Percebemos que a escola caminha na busca do estabelecimento de modelos previamente estabelecidos a partir de padrões provenientes dos grupos sociais. Dessa forma, Nogueira e Nogueira (2002) deixam-nos explícito que a teoria de Bourdieu ocasionou inversões no campo educacional. Os autores admitem que: “Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17). A partir dos estudos do epistemólogo francês, questionamos a ideia de neutralidade presente na escola e analisamos a cultura escolar como aquela que se define pela cultura dominante.

Assim sendo, no momento em que pensamos sobre a organização do trabalho escolar em relação à organização industrial e ao Estado, verificamos que, além dessa extrema padronização, a evolução do ensino também recebe fortes influências dos controles burocráticos na perspectiva da gestão do trabalho docente. A própria disposição dos alunos nas classes, a partir das faixas etárias e dos níveis de conhecimento semelhantes, é um exemplo da intenção que se tem em produzir padrões nas instituições. As regras fixam-se com base nas leis e nos regulamentos; nessa situação, as características individuais, muitas vezes, deixam de ser consideradas.

Por outro lado, os professores possuem a capacidade de interferir nas relações sociais, a partir da condição de que ganham poder: “No momento em que a

escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os docentes são investidos de um imenso poder: de agora em diante, eles detêm as chaves da ascensão (e da estagnação) social” (NÓVOA, 1991, p. 123). A capacidade de o professor desenvolver ações voltadas à criticidade da turma tem relação com a formação profissional, mas ele também recebe interferências em seu trabalho do controle por parte do Estado. Este, por sua vez, funciona como instância medidora da educação.

A educação possibilita ascensão dos sujeitos, oportuniza relações mais iguais, desde que sejamos conscientes de que não falamos sobre um fenômeno instantâneo e imediatista. Sobre o sistema de educação, Enguita (1998, p. 20) enuncia: “Se é que podemos dizer que a educação não seja especialmente eficaz para abrir portas, temos que acrescentar, como regra, que sua falta sim, pode fechá-las, especialmente para aqueles que não possuem outros recursos para abri-las”. A mobilidade social não se desvincula da educação; nesse sentido, o trabalho do professor interfere nas mudanças da sociedade ao situar os alunos frente à organização social e ao demonstrar preocupações com a atitude questionadora para proporcionar a emancipação dos sujeitos.

Com a capacidade dos docentes agirem em prol da mobilidade social, acrescenta-se a condição oposta de que são funcionários do Estado; assim, a docência tem uma função ambígua. Tardif e Lessard (2005) tocam em um ponto muito importante, pois ressaltam as medidas tomadas para a garantia da eficiência e do controle do tempo nas instituições de ensino pelo órgão estatal. Como consequências disso, deparamo-nos com a dissociação das funções da profissão docente e com o parcelamento do trabalho desempenhado nas escolas. A situação precária faz com que novas preocupações com a forma de considerarmos o trabalho docente adentrem ao cenário, a fim de valorizar a prática pedagógica, em direção à profissionalização.

Há a busca por novos caminhos para preparar os professores para a conjuntura de nossos dias, ou seja, para ultrapassarem a função de agentes de reprodução da ordem social dominante. As influências internacionais aparecem como marcantes e vêm na contramão da tendência da pedagogia centrada na transmissão dos conteúdos presente no Brasil antes de 1980. Assim sendo, Lelis (2001), na mesma direção que Alves (2007), aponta Tardif como um dos precursores na inserção da temática sobre saberes docentes em nosso país,

reportando-se a um texto em específico, juntamente a Lessard e Lahaye¹⁰. Assim: “De certa forma, esta produção efetuou a ‘curvatura da vara’, ao conferir à prática uma instância de produção do saber profissional, de outra latitude se comparado ao papel do conhecimento que provém da universidade” (LELIS, 2001, p. 53, grifo da autora). A valorização da prática passa a acontecer e, da mesma forma, a escola também ganha outra dimensão; agora não mais como espaço de transmissão, mas como um ambiente em que a formação do professor faz-se possível.

Além da descrição de como o campo dos saberes desenvolve-se, a importância do universo cultural dos agentes sociais presentes na escola e a necessidade de mantermos as dimensões contextuais do trabalho docente no plano político social mais amplo, Lelis (2001) coloca outros pontos para uma análise criteriosa:

Mas há ainda outras questões trazidas por este idioma pedagógico. Que cuidados precisamos tomar para não resvalarmos para um praticismo em migalhas, na relativização quanto ao lugar ocupado pela teoria? Sob que critérios operaremos com a prática profissional, de modo a torná-la um espaço de construção de saberes rigorosos sem serem rígidos? Como o saber do mundo da experiência sensível pode ser transposto para uma razão que se quer dialógica e processual? (LELIS, 2001, p. 54).

O encontro de um ponto de equilíbrio entre os conceitos da academia e a valorização da prática compõe uma das nossas preocupações. Defendemos uma abordagem capaz de considerar a sabedoria do professor, no entanto, atribuímos forte valoração à teoria diante da produção do conhecimento. A relação entre os conceitos abordados nos processos formativos e a atuação em sala é crucial para a aprendizagem da docência.

Com a dissociação teoria/prática no trabalho docente, a ausência de saberes específicos, a falta de mecanismos autorreguladores aos membros ocorre a desvalorização de determinados grupos de profissionais com relação a outros. Os sujeitos deixam de participar do processo como um todo e passam a pertencer ou ao grupo que planeja as ações ou à equipe responsável por colocá-las em prática. Assim sendo, o processo de profissionalização e de valorização docente encontra

¹⁰ TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: Dossiê: Interpretando o trabalho docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991. p. 215-233.

grandes obstáculos também pela unidade da classe docente estar prejudicada em tais condições (LELIS, 2001).

1.2 O TRABALHO DOCENTE E SUA ESPECIFICIDADE

Analizamos o trabalho docente a partir da noção interatividade e enfocamos Tardif e Lessard (2005) quando trazem a denominação de objeto humano como elemento central nas discussões da docência. Com base nos estudos de Marx, os autores citados demonstram a perspectiva de trabalho que se apropriam e, assim, destacam que é possível modificar não apenas o objeto por meio da ação do trabalhador, mas ele também sofre transformações.

Mesmo sendo uma ocupação antiga, a docência ainda traz elementos capazes de afastá-la do conceito de profissão. Adotamos a denominação trabalho docente ao longo desta pesquisa para explicitarmos que a docência não se constitui como uma ocupação secundarizada em relação à hegemonia do trabalho material (TARDIF; LESSARD, 2005).

Detectamos as profundas mudanças no modo de conceber o trabalho a partir da teoria marxista, pois, a princípio, o trabalho referia-se apenas às transformações nos objetos por meio da ação do homem. Tardif e Lessard (2005, p. 28) abordam essa situação da seguinte forma: “Marx, contudo, mostrou que o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho”. Observamos que o ato de trabalhar deixa de ser mecânico; agora é amplo e capaz de transformar diferentes esferas envolvidas.

A identidade do trabalhador influenciar-se-á fortemente pelo exercício da sua profissão. Diante dessa consideração, acreditamos que seja de extrema importância reportamo-nos à prática docente, pois, por meio dela, delineamos e reelaboramos nossos saberes. Essa relação dialética presente no conceito de trabalho, segundo a concepção marxista, possibilita-nos quebrar a dicotomia entre sujeito e objeto.

Posteriormente, Tardif e Lessard (2005) deixam-nos outra indagação, a qual origina dessa relação sujeito e objeto que é fortemente discutida no marxismo. Segundo os autores, o ensino envolve o trabalho com seres humanos e todo o contexto das interações humanas. A fim de caracterizar o trabalho dos professores,

é possível organizarmos as discussões em torno da diferenciação do trabalho material em relação ao trabalho cognitivo e ao trabalho sobre o outro.

Observamos os principais aspectos que se referem a cada uma das formas de trabalho no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - As formas de trabalho e suas características

TRABALHO	Trabalho material	Trabalho cognitivo	Trabalho sobre o outro
OBJETO	Seu objeto possui formas determinadas, fixas e, por isso, são possíveis de manipulação de forma física (são ajustados, quebrados, amontoados...).	O objeto é o material simbólico para a gestão e manipulação.	Os seres humanos e as relações entre eles.
RESULTADOS	Os resultados são mensuráveis.	A observação, a compreensão, a interpretação, a análise e a criação intelectual estão presentes nessa situação.	Dependem das relações estabelecidas pelos sujeitos, pois eles podem resistir ou participar das ações propostas. Os resultados atrelar-se-ão às experiências e aos juízos de valores do próprio "objeto" que, no caso, são seres humanos e, por isso, têm tais características.
CARACTERÍSTICAS DO OBJETO DE TRABALHO	O objeto não apresenta nenhuma espécie de resistência às ações efetuadas pelo trabalhador.	A utilização das informações pelos trabalhadores intelectuais constitui, ao mesmo tempo, o processo, a matéria e o resultado de seu trabalho.	Pode apresentar resistência aos trabalhadores e às ações impostas.
FORMA DE TRATAR O OBJETO	A lógica puramente instrumental oferece todas as condições para o tratamento do objeto.	Os dados simbólicos devem ser geridos e processados.	A subjetividade deve estar presente, assim como a ética, os aspectos jurídicos e legais.

Fonte: Organizado pela autora com base em Tardif e Lessard (2005).

A partir dessa distinção, alicerçamo-nos em Tardif e Lessard (2005) a fim de apontarmos as características centrais da docência como um trabalho de relações humanas. Os objetos do trabalho docente são sujeitos, portanto dotados de iniciativa e de capacidade de resistência perante a ação dos professores. Exatamente nesse ponto, consideramos de extrema importância as discussões sobre o não domínio pelo professor daquilo que seu trabalho origina. Exemplificamos da seguinte forma: os resultados de uma aula apresentam-se atrelados aos juízos de valores que cada aluno atribuirá aos diferentes momentos e, também, às interações que ele estabelecerá com os conhecimentos prévios e suas experiências.

A distinção entre o trabalho material, o trabalho cognitivo e o trabalho sobre o outro aproxima-nos da necessidade de analisar o trabalho dos professores a partir

da perspectiva de que a docência não pertence apenas à ideia de ofício moral, mas podemos sim investigá-la da mesma forma que outro trabalho humano. Faz-se mister quebrar a imagem do trabalho exercido pelo professor como atrelado ao conceito de vocação ou dom.

Entender a docência como trabalho, na perspectiva de Tardif e Lessard (2005, p. 39), pressupõe a concepção de que: “Organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados constituem, conseqüentemente, os componentes da docência [...]”. Analisamos o trabalho do professor como composto, pelo fato de que depende das múltiplas interações entre os elementos da docência. De acordo com o nosso posicionamento, o qual concorda com os autores citados anteriormente, examinar os componentes da docência separadamente, ocasionaria uma análise embasada na racionalidade burocrática.

Necessitamos pensar o trabalho do professor sempre com a noção de totalidade¹¹ que o envolve. Quando Tardif e Lessard (2005) apresentam os dados de como as pesquisas disponíveis na área costumam descrever e compreender o trabalho docente, os extremos ficam-nos aparentes. De um ângulo, atribui-se privilégios aos aspectos burocráticos, voltados à prescrição, à previsão, à rotina do trabalho e dão uma característica de trabalho codificado à docência. Em um viés contrário, encontramos a perspectiva de que o professor assume um trabalho não-codificado e, por meio dessa concepção, muitas vezes, tem sua identidade menos definida.

O termo codificado associado ao trabalho docente remete a uma forma de trabalho instrumental, com padrões a serem seguidos constantemente e na ausência de flexibilidade. Ao compararmos o trabalho do professor com uma forma de trabalho não-codificado, as principais características são a ausência de parâmetros, apresentando, assim, total flexibilidade.

Para compreendermos a docência, é necessário estarmos conscientes de que os aspectos formais e também os informais dos processos formativos compõem o trabalho do professor, por isso Tardif e Lessard (2005) o consideram como flexível e codificado. Ressaltamos o cuidado para não cairmos no equívoco de defender um

¹¹ Na perspectiva da totalidade da docência, Azzi (2012, p. 47, grifo da autora) defende que: “O trabalho do professor é um trabalho ‘inteiro’, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade”. A autora apresenta críticas a respeito da divisão extrema do trabalho do professor, pois ocasiona uma perda da autonomia diante das ações que ele desenvolve.

extremismo em relação à atribuição de importância total à lógica cientificista e burocrática ou à epistemologia da prática.

Ao nos reportarmos à docência apenas como trabalho codificado, podemos ter a noção de uma atividade instrumental, com objetivos fechados e que segue uma racionalidade. A escola parece estar amarrada, o movimento não se faz presente e o controle é muito forte. Por outro lado, a docência como trabalho flexível também apresenta consequências negativas caso seja uma concepção levada ao extremo; nesse sentido, pode aparecer como pouco formalizada e embasada no imprevisto (TARDIF; LESSARD, 2005). Visto a complexidade presente na ação do professor, os dilemas e a heterogeneidade que permeiam todo o trabalho, colocamos, para a compreensão da docência, a necessidade desta análise sob os dois pontos de vista.

Tardif e Lessard (2005) descrevem o aspecto heterogêneo da docência, à medida que os autores debruçam-se sobre sua caracterização como atividade, *status* e experiência. Ao longo das análises, os autores defendem a docência como um trabalho interativo, ou seja, aquele que ultrapassa as abordagens puramente instrumentais presentes na perspectiva da atividade profissional.

Convivemos com o decréscimo da influência exercida pela instituição escolar na identidade do trabalhador e, por isso, o docente adquire cada vez mais a tarefa de composição dessa identidade. No entanto, a noção de *status* da profissão docente, citada por Tardif e Lessard (2005), aparece como atrelada ao processo de institucionalização. É impossível tomarmos a experiência do professor separadamente ou apenas na condição dos anos de exercício na carreira, pois envolve mais do que a repetição de situações; envolve o significado atribuído à determinada situação vivenciada por um indivíduo.

Ao analisarmos a docência a partir de um único viés, seja a atividade, o *status* ou a experiência, consideraríamos um recorte muito pequeno de todas as dimensões que perpassam a ação docente. As três dimensões interligam-se e auxiliam-nos na compreensão da docência. Da mesma forma, Shulman (2005, p. 16) afirma que: “Un conocimiento base para la enseñanza no tiene un carácter fijo y definitivo”. Os estudos na área da formação de professores sempre nos mostram aspectos recentes e poderemos descobrir muitos princípios acerca dos conhecimentos de base da docência.

Quanto às características do trabalho docente, Tardif e Lessard (2005) ainda apontam o condicionamento à cultura da escola, a qual é conceituada como aquela

que apresenta um alto grau de abstração se comparada aos saberes locais dos grupos e à cultura cotidiana. Os autores expõem seu posicionamento da seguinte forma: “Uma das características do trabalho docente é, assim, condicionar os alunos a esta cultura estranha, fazer com que eles a interiorizem e acabem por conhecê-la, ou mesmo reconhecer-se nela” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 74). A imposição da cultura escolar, dita ainda estranha para os alunos, é um dos elementos implícitos na docência.

O professor, com uma formação deficitária, pode deixar de ter a consciência completa do processo que abarca a imposição da cultura escrita, codificada e formalizada pela escola. Por outro viés, o trabalho da instituição de ensino com a sua cultura própria é importante para que a mudança social dos indivíduos possa acontecer; logo, a atuação do professor interfere positiva ou negativamente na organização social, a ponto de proporcionar a transformação da humanidade ou simples reprodução de tradições.

Desse modo, amparamo-nos em Nóvoa (1991) ao descrever a dupla função da escola, sendo tanto a de reprodução como a de produção da sociedade. Para a grande parcela dos alunos, tal imposição da cultura diferenciada, o ambiente formal, as exigências que a escola propõe, as quais, muitas vezes, estão distantes das suas realidades familiar e social, ocasionam uma ruptura em relação ao seu universo cotidiano. Contudo, o papel que a escola exerce abrange a função de socialização do homem, o contato com a cultura de seu grupo. Assim, a educação envolve a “[...] transmissão de uma maneira coletiva de viver e de compreender o mundo, na reprodução de um conjunto de significações graças às quais os homens dão forma à sua existência: é o ‘tornar-se homem’ do indivíduo” (NÓVOA, 1991, p. 109, grifo do autor). A reprodução da cultura está presente na escola, da mesma forma que a mudança social também acontece por meio dessa instituição.

Além da cultura que faz parte do contexto escolar e modifica a identidade dos alunos e também dos professores, Tardif e Lessard (2005) descrevem a trajetória histórica da organização das escolas como uma ordem em dois níveis. Ambos os aspectos, cultura e organização das escolas, repercutirão no grau da autonomia dos professores em seu trabalho. A divisão na escola, segundo os autores, envolve uma hierarquização, pois o nível primário refere-se ao período destinado para aquisição da cultura manual, isto é, para a obtenção dos conhecimentos básicos; já o nível secundário trabalha com a cultura humanista e

intelectual. A identidade dos professores altera-se de acordo com as categorias de ensino advindas das divisões em níveis. Além disso, a ação docente, as finalidades, a importância atribuída às matérias escolares e as considerações referentes às necessidades dos alunos são alvos do impacto proveniente do processo de divisão do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005).

Com base nos esclarecimentos de Tardif e Lessard (2005) sobre a divisão da organização escolar em níveis, verificamos as características centrais do ensino ministrado em cada segmento. As influências dessa diferenciação perduram até os dias atuais, como bem explicitam os autores: “Ainda hoje, o ensino primário é mais naturalmente identificado com aspectos da formação integral, centrada em necessidades do aluno e na dimensão afetiva” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 74).

Observamos essas características nas escolas, no sentido de, em geral, a equipe docente da etapa da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental compor-se por mulheres, com a ideia de que as professoras são capazes de demonstrar maior afetividade. A feminização da docência¹² acontece na medida em que a capacidade de desenvolver ações voltadas a essa formação global e que atenda às necessidades individuais dos alunos atribui-se à mulher. Por isso, dá-se, muitas vezes, a característica para a docência como uma extensão da maternidade, passando a escola primária a ser uma oportunidade para a mulher adentrar o mercado de trabalho¹³.

O panorama quanto ao ensino secundário demonstra-se diferenciado, devido à tendência intelectualizada desse nível. Conforme Tardif e Lessard (2005, p. 74, grifo dos autores) afirmam: “O ensino no nível secundário veicula uma ‘imagem mais intelectual’, baseada na importância da formação disciplinar e na aprendizagem verbo-intelectual”. Certamente, com a diferenciação apontada daquilo que compete

¹² Para aprofundar sobre os aspectos históricos do processo de feminização da docência: COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. Sugerimos a obra por trazer-nos informações sobre a docência e sua condição de feminização. A autora ressalta que uma das oportunidades da mulher adentrar o mercado de trabalho aconteceu por meio das salas de aulas, pois, em princípio, a maternidade era uma característica central para a docência.

¹³ Para aprofundar sobre os aspectos históricos do processo de feminização da docência: TANURI, M. L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000. A autora afirma que, nos anos finais do Império, começou a delinear-se o modelo baseado na participação da mulher no ensino brasileiro; passava-se a analisar a educação na infância como uma atribuição à mulher, a partir de um prolongamento de seu papel de mãe. Segundo Tanuri (2000, p. 66): “De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já conhecido nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresenta-se como uma solução para o problema de mão-e-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração”.

a cada nível, percebemos o fato de que o perfil do professor atuante na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é diferente do professor dos anos finais do Ensino Fundamental e vice-versa.

Como detectamos nas considerações de Tardif e Lessard (2005), no nível secundário, os profissionais de ensino do sexo masculino estão mais presentes pela própria função que o segmento propõe-se. Para os autores, a disciplina e a aprendizagem são características desse nível de ensino e as divisões e as subdivisões, originadas da implantação da visão técnica do trabalho do professor, repercutem na transformação da identidade do profissional.

Verificamos que o trabalho do professor envolve uma espécie de dupla função; assim sendo, a instrução e a moralização fazem parte da docência como nos afirmam Tardif e Lessard (2005). Mesmo envolvendo ambas as dimensões citadas, observamos que o peso atribuído à tarefa de socializar os alunos e de instruí-los modifica-se ao longo dos anos. Os referidos autores dizem que, ao longo do século XX, atribuiu-se à escola maior peso para a missão de instrução.

Com relação à autonomia docente no período citado, Tardif e Lessard (2005) consideram que o grupo de professores não participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para a formação dos alunos. De acordo com as análises desses autores, os professores aparecem no decorrer da história como provenientes de comunidades religiosas ou de grupos leigos. Os últimos aparecem como subordinados da Igreja ou a serviço de autoridades.

A sala de aula apresenta-se como um espaço para uma autonomia limitada, como observamos na seguinte afirmação de Tardif e Lessard (2005, p. 78): “Seu lugar de agir é a sala de aula, mas a classe é, ao mesmo tempo, o limite de seu poder”. A autonomia do professor é restrita e o grupo adquire a condição de executar ações previamente definidas. Há a ausência do controle sobre o processo de trabalho e a seleção dos conteúdos. Entretanto, essa ausência de controle pelos professores não aparece de forma total. Os autores em questão citam o termo margem de manobra para descrever que a posição de executantes dos professores não se confunde com a dos trabalhadores industriais. Os professores assumem uma dupla posição, pois, de modo concomitante, são executantes e autônomos.

Na mesma direção, Nóvoa (1992) coloca o discurso descentralizador do Estado como forma de perpetuar seus poderes ao invés de conceder maior autonomia aos professores. Quando o órgão toma o discurso da profissionalização e

da autonomia, o que encontramos é a pretensão em legitimar a razão instrumental e uma falsa autonomia porque as ideologias ficam mascaradas ao serem utilizados os mesmos termos com significados ambíguos. Enfim, o Estado apropria-se do discurso docente, mas com intenção distinta. Em contrapartida, o professorado luta para, por meio da formação docente, adquirir maior autonomia e reconhecimento.

1.3 A DOCÊNCIA, SEU PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO E A TEMÁTICA SABERES DOCENTES

A profissionalização do professor mantém relação com as questões dos modelos de gestão e de realização do trabalho docente. Como obstáculos para a profissionalização da atividade docente, aparecem fenômenos presentes em regiões como a Europa e a América do Norte, sendo estes: a perda de prestígio, a diminuição da autonomia e a deficiência da formação profissional, a redução da participação; de forma que Tardif e Lessard (2005) desenvolvem a seguinte análise:

Tanto na Europa quanto na América do Norte o diagnóstico é severo: os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 26).

Nesse contexto, a situação da docência aparece como problemática; por isso as mudanças na organização da categoria quase não são possíveis de acontecer, devido à repulsão apresentada pelas instituições aos novos projetos e pelos professores participarem pouco no processo de organização das propostas. Da mesma forma, a ausência de recursos financeiros permanece como um dos fatores que dificultam a continuidade das reformas. Encontramos uma forte crítica efetuada ao longo da pesquisa de Tardif e Lessard (2005) no sentido de que a própria estruturação das organizações das escolas e do trabalho dos professores evidencia-se como pouco produtiva quanto ao processo de profissionalização de tal ofício.

A característica do individualismo surge nas práticas efetuadas em sala de aula e a experiência profissional é tomada como um critério para analisar as competências do professor (TARDIF; LESSARD, 2005). Esses e outros elementos

fragilizam a docência porque o professor deveria agir com base na interação e relação com o grupo de profissionais do campo educativo. Da mesma forma, ao elegermos apenas o critério dos anos de experiência do professor como central para mensurar suas competências, desconsideramos o viés da formação.

Uma tese colocada na obra de Tardif e Lessard (2005) é a de que o poder na organização do trabalho docente tem relação com a profissionalização. O próprio conceito de profissão, expresso pelos autores, envolve a ideia de um grupo de trabalhadores que consegue o controle de seu próprio campo de trabalho, mesmo que não de modo total, mas parcialmente. A formação em nível superior é condição para possuir autoridade em relação à execução de tarefas e ao domínio dos conhecimentos imprescindíveis à sua realização.

A exigência para com o professor da formação similar aos grupos de profissionais clássicos existe, mas ainda encontramos obstáculos para tornar possível a profissionalização da docência. Os médicos, advogados e arquitetos são exemplos de profissionais clássicos (ENGUITA, 1991); entretanto, a condição dos professores aproxima-se, ao mesmo tempo, dos profissionais livres e dos funcionários assalariados, porque há a tentativa de conjugar os privilégios de funcionários com as características dos trabalhadores livres (NÓVOA, 1991).

Ao pensarmos na questão da docência, acreditamos que se faz possível ultrapassar a concepção tecnicista de ensino e partir para um viés que valorize a complexidade da prática pedagógica. Assim sendo, a exploração da temática relativa aos saberes docentes considera a ação do professor como elemento importante para a identidade do profissional e da categoria como um todo. Os motivos centrais para o desenvolvimento das pesquisas concernente à temática dos saberes abarcam o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências diante da questão sobre o conhecimento dos professores (NUNES, 2001).

Como poderíamos falar em processo de profissionalização da docência sem considerar a importância do trabalho coletivo? Entretanto, na maioria das vezes, o professor visualiza a capacidade de exercer a autonomia somente dentro do espaço da sala de aula. Conforme Cunha (1999, p. 140) destaca: “O professor tem muitas tarefas individuais e poucas coletivas e muito pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos”. A partilha de experiências a fim de gerar

conhecimentos específicos da docência deixa de acontecer e, com isso, há prejuízo para a profissionalização docente.

A profissionalização docente e a prática pedagógica cotidiana das escolas caminham juntas. A socialização dos conhecimentos da profissão acontece nas instituições nas quais o professor atua, por isso: “Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1174). Analisamos o espaço escolar como aquele onde o professor comportar-se-á como profissional ao alicerçar suas ações na formação docente.

Compactuamos da premissa de que as investigações sobre a temática dos saberes docentes atribuem maior importância à especificidade das ações do professor, ao mesmo tempo em que as discussões favorecem a relação entre os aspectos pessoais, profissionais e organizacionais. De acordo com Nunes (2001), o período histórico entre as décadas de 1980 e 1990 é o marco para o surgimento das discussões sobre a temática em questão e traz à tona a complexidade da prática pedagógica, conforme acompanhamos na seguinte citação:

[...] inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (NUNES, 2001, p. 28.)

Assim, temos a formação dos professores atrelada à capacidade da categoria docente em dominar o processo de trabalho, a partir dos objetivos e da forma organizacional da atividade. No entanto, os estudos anteriores às décadas citadas apontavam os aspectos individual e profissional do trabalho docente como irrelevantes. Nunes (2001, p. 29, grifo da autora) descreve a situação com a seguinte passagem: “Percebe-se, então, uma ‘virada’ nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração”. A instrumentalização pura, alicerçada no domínio de métodos e de técnicas, abre espaço para a valorização daquilo que o professor faz no espaço de sala de aula e que pode ser partilhado com os demais membros da categoria, reforçando-se a coletividade do grupo profissional e a ampliação do conjunto de saberes específicos da docência.

Defendemos que os momentos de inserção nas salas de aula durante os cursos de formação inicial são necessários para os professores manterem contato com a realidade escolar, ao estabelecerem relações com os referenciais da formação e outros membros que em breve pertencerão à categoria. Desde o início da formação, a questão dos saberes deve ser colocada. Desse modo, a inserção profissional é uma das formas de oportunizar o contato com a prática pedagógica com o apoio dos membros do grupo profissional. Os momentos de partilha auxiliam significativamente no processo de aprendizagem da docência e, assim, há o fortalecimento da autorregulação, ou seja, os próprios membros da categoria estabelecem mecanismos para controlar a formação dos demais integrantes.

O fato de fortalecer os vínculos entre os professores experientes e os novos membros da categoria permite que o futuro profissional, ao adquirir competência específica, seja julgado pelos próprios integrantes de seu grupo¹⁴, o qual passa a ser capaz de regular-se. Quando o professor depara-se com as condições da profissão durante a formação inicial, a probabilidade de desistência depois de formado diminui porque há possibilidade para compreender como insuficiente a tentativa de transpor exatamente os conceitos teóricos à prática.

Para Enguita (1991), a definição de profissão exhibe cinco características: 1) Competência, como produto de uma formação específica¹⁵; 2) Vocação, porque o profissional trabalha a serviço de seus semelhantes e sua retribuição tem forma de honorários; 3) Licença, por meio da demarcação de um campo exclusivo, o qual é reconhecido e protegido pelo Estado; 4) Independência, pelo fato dos profissionais serem aut  nomos em relação às organizações e aos clientes e 5) Autorregulação, pelo direito que a profissão reserva de julgar seus próprios membros. Ao analisar a realidade que circunda a docência, Enguita (1991) revela as distorções porque as características necessárias a uma profissão não são compartilhadas pelos professores de forma ampla. Há convergências e divergências, no sentido de que os docentes não apresentam um saber específico, a imagem do docente representa a renúncia a uma condição econ  mica favorável, encontramos o ensino regular

¹⁴ A característica da competência, para Enguita (1991, p. 43), envolve o julgamento do saber próprio de uma profissão apenas pelo seu grupo profissional e não por pessoas alheias a este, assim: "Só um profissional pode julgar a outro, e s   a profissão pode controlar o acesso de novos membros, já que só ela pode garantir e avaliar sua formação".

¹⁵ Nóvoa (1991) ressalta que a formação refere-se geralmente ao nível universitário.

concomitante ao ensino informal, a ponto de ilustrar a demarcação parcial do campo docente e autonomia relativa dos professores.

Colocar a questão da profissionalização docente leva-nos a discutir a respeito da autonomia da categoria. Quando o professor simplesmente executa as funções, deixa de ter a noção global do seu trabalho. No momento em que a classe docente preocupa-se em ampliar a sua autonomia, ultrapassa a condição da classe operária. Assim, os docentes não pertencem a um grupo profissional pela autonomia relativa que possuem e pela falta de prestígio; ao mesmo tempo, também diferem das condições do operariado porque o seu trabalho tem qualidade ao superar a padronização e a fragmentação excessiva das tarefas (ENGUITA, 1991).

Para Enguita (1991, p. 42), a autorregulação faz parte de um grupo profissional, na medida em que conserva a autonomia no processo de trabalho e os privilégios quanto à renda, ao poder e ao prestígio. O autor afirma: “[...] um grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista”. Com base em pesquisas de Enguita (1991) e Nóvoa (1991), percebemos que a condição do professor, na ausência parcial dos elementos que caracterizam as demais profissões, ainda se distancia da definição de grupo profissional.

Como há divergências entre a condição em que o professor encontra-se e o conceito de grupo profissional exposto por Enguita (1991), da mesma forma, verificamos o distanciamento da condição professoral em relação ao grupo operariado. De acordo com o autor, a classe operária está privada do acesso à propriedade de seus meios de produção, da capacidade de controle do objeto e do processo de seu trabalho, da autonomia na atividade que desempenha. A docência abrange as características dos dois grupos (de profissionais e de operários), pelas questões salariais e de formação.

Com base nos atributos de cada um dos grupos ou ainda, como denomina Enguita (1991), dos extremos, a situação da docência apresenta-se como uma semiprofissão, utilizando o autor em questão a terminologia para os grupos ocupacionais com características pertencentes tanto ao grupo profissional quanto à classe operária:

Constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais

liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes. (ENGUITA, 1991, p. 43).

As controvérsias circundam a definição da docência com relação a ser ou não uma profissão. O professor recebe salários relativamente baixos e depara-se com a exigência de uma formação análoga a condição dos exemplos clássicos das profissões liberais, por exemplo, os médicos e os advogados. As condições reais para o professor adquirir a formação de qualidade são deixadas de lado, por isso torna-se aligeirada e incapaz de demonstrar a totalidade do processo de trabalho. A própria formação contribui para o enfraquecimento do grupo dos docentes e o distancia de ser reconhecido como profissional, porque, muitas vezes, ele deixa de propor situações para a reflexão crítica e preocupa-se mais em transmitir conceitos técnicos (ENGUITA, 1991).

Na condição em que o professor apenas segue um modelo proposto pelo sistema, Contreras (2002) coloca como consequência a subtração progressiva de uma série de qualidades a ponto de conduzir os professores à perda de controle e sentido sobre o seu próprio trabalho. Para o autor, a perda da autonomia interfere nos processos de controle a respeito do próprio trabalho e faz parte da ideologia do Estado. O sistema apropria-se do discurso de tornar a docência como profissão em uma perspectiva da não intromissão, excluindo a comunidade e voltando o ensino às políticas e aos interesses do próprio Estado.

Ao estabelecer relação entre a autonomia e a profissionalização, Contreras (2002, p. 73) admite: “Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente”. A melhoria na formação, a preocupação com a educação de forma ampla, o compromisso com a comunidade são reivindicações dos professores e, por isso, a ideia de profissional nessa condição distancia-se daquela centrada no estabelecimento de uma categoria com base no corporativismo e no isolamento da comunidade. A seguir o autor cita a profissionalização como forma de defender os direitos dos professores e, também, da educação, distinto de um processo que apenas busca o *status* para a classe docente.

Com as preocupações em relação à dualidade do discurso sobre a autonomia e a profissionalização, os tópicos passaram a compor a pauta das

discussões internacionais nas últimas décadas. Dessa forma, Therrien e Loiola (2001, p. 146) admitem:

É interessante observar que o conceito chave em matéria de formação de professores, independentemente da natureza da orientação das políticas educacionais levadas a efeito nos países da América do Norte e na maioria das nações da Comunidade Europeia, é a profissionalização do trabalho docente.

Com a relevância atribuída ao conceito de profissionalização para compreensão aprofundada do cenário no qual se decide sobre a formação de professores, enfatizamos que o processo ultrapassa uma lógica apenas interna, porque depende de melhores condições de trabalho. No entanto, o Estado adere ao discurso da profissionalização, admite e assimila formalmente os princípios da proposta e o que encontramos na realidade concreta são processos de desprofissionalização. A afirmação anterior deriva dos apontamentos de Hypolito (1999) que ainda discorre sobre a situação contraditória da profissionalização de acordo com as condições dos professores, pois, ao receberem baixos salários, têm menores chances de acesso aos bens culturais, o que desfavorece o processo de profissionalização; logo, o Estado assume o discurso da profissionalização como uma promessa.

Como inicialmente apontamos, é possível visualizarmos a docência a partir de diferentes óticas, fato que origina posicionamentos contrários. Deparamo-nos com correntes que determinam a ação do professor como uma atividade, outras como uma semiprofissão e ainda aquelas que denominam como profissão. Nessa perspectiva, Lelis (2008) apresenta o percurso da profissão docente no Brasil e, por meio das suas considerações, percebemos que as formas de regulação da profissão pela intervenção do Estado em relação aos sistemas de ensino controlam a autonomia do professor.

Concordamos com Lelis (2008) no sentido de que as formas de regulação da docência pelo Estado, até certo ponto, são necessárias, porém o extremismo recai em uma perspectiva cientificista que apenas valoriza as competências atribuídas à categoria, por isso deixa de lado a dinâmica das práticas efetuadas na escola. De acordo com Lelis (2008, p. 54), observamos que:

Certamente, formas de regulação da profissão docente são necessárias. Mas elas devem respeitar a experiência do mestre e levar em consideração os processos dinâmicos e interativos da formação contínua, vividos em espaços concretos pelo coletivo que constitui esse grupo profissional.

A profissão docente necessita de formas de regulação por parte do Estado, mas não podemos esquecer que o trabalho do professor envolve a concepção de totalidade. A regulação por parte do Estado também contribui para o processo de profissionalização da docência, desde que esta não seja demasiada a ponto de ocasionar a perda da autonomia dos membros pertencentes à categoria em questão. Nóvoa (1991) destaca o papel do Estado ao tomar o lugar da Igreja, permitindo o processo de institucionalização e de estatização dos sistemas escolares, pois a seleção e o recrutamento do pessoal docente sofreram interferências.

Com a tutela do Estado, a instituição educativa deixa de ser regulada por outras instituições. Com tal processo de deslocamento da autoridade da Igreja, acontece a laicização da educação e o professor pode expor suas concepções de forma mais aberta, assim, adquire maior poder na sociedade. A seleção e designação dos professores modificam-se e, conforme Nóvoa (1991), a estatização do ensino uniformiza os dois processos porque o recrutamento dos candidatos para ensinar deixa de privilegiar apenas as características pessoais. A estatização repercute no processo de profissionalização docente por meio da licença ou permissão para ensinar¹⁶ e interfere na formação dos professores, ao colocar a preocupação com as escolas normais.

Como alicerce das nossas discussões, defendemos a necessidade da formação crítica do professor e a partir da colaboração entre as instituições sociais para que a ideia da docência como vocação ou ofício moral¹⁷ seja superada. Lelis (2008) levanta a necessidade das parcerias entre as escolas, o Estado, as universidades e demais organizações para gerir os problemas da nossa sociedade. Seu posicionamento delinea-se do seguinte modo:

¹⁶ A licença ou a permissão para ensinar refere-se ao documento criado pelo Estado, com a obtenção obrigatória e que funciona como um aval desse órgão ao grupo docente, ou seja, um título que legitima a atividade de promoção social de valores educativos e escolares, a fim de valorizar o papel e as funções dos professores, por isso é uma etapa importante para o processo de profissionalização e para a ampliação da autonomia do campo educacional (NÓVOA, 1991).

¹⁷ Denominação que a obra de Tardif e Lessard (2005) apresenta-nos.

Só uma cultura de cooperação, de parceria entre as escolas, o Estado, as universidades e os organismos existentes no seio da sociedade civil, que respeite os instrumentos didáticos dos quais os docentes dispõem no espaço escolar, poderá contribuir para a gestão dos problemas que sociedades como a nossa apresentam ainda e que se manifestam através dos comportamentos e das práticas dos alunos. (LELIS, 2008, p. 60).

A cooperação entre as instituições formadoras dos professores possibilita ações amplas e integradas para a reforma social. À medida que o professor adquire conhecimentos específicos da sua profissão na universidade, ele exterioriza as suas concepções no espaço escolar. A escola também é um espaço para a formação do professor, para discussões das demandas sociais e políticas propostas, de forma a oferecer um retorno para os anseios da sociedade. Nesse sentido, o papel que o professor tem no âmbito social revela a necessidade de bases teóricas capazes de alicerçar as ações e fundamentar as concepções exteriorizadas pelo profissional.

Para as mudanças da concepção de identidade do professor, precisamos superar a concepção de que o dom ou aptidão para a docência dão conta de resolver todas as situações. Sabemos que a gênese da profissão docente advém da compreensão como uma extensão da maternidade e como uma das primeiras possibilidades de inserção da mulher ao mercado de trabalho. Nesse sentido, Lelis (2008) auxilia-nos na percepção de que a imagem social dos professores carrega também a ideia sobre o início da carreira ter a possibilidade de acontecer por meio de aulas particulares, em uma rede paralela ao sistema oficial de ensino¹⁸, ao invés dos critérios de recrutamento, das discussões sobre os saberes e habilidades necessários. Aqui as características do assistencialismo, da descontinuidade e do atendimento ofertado em domicílio sobressaem-se.

O processo de profissionalização do ofício docente apresenta-se impossibilitado de acontecer diante da domesticidade. Alguns dos aspectos que se diferenciam quando se propõe o processo de profissionalização relacionam-se à remuneração, à delimitação das competências, à definição das instituições responsáveis pela formação inicial (LELIS, 2008).

Para haver a profissionalização da docência, a formação¹⁹ é um elemento importante, pois ela é a responsável por oportunizar ao futuro profissional o contato

¹⁸ De acordo com Enguita (1991), o campo docente é demarcado parcialmente porque, concomitante ao ensino regular, o ensino informal encontra plena liberdade.

¹⁹ A formação é um dos elementos que repercute no processo de profissionalização, pois, de acordo com Hypólito (1999, p. 91): “[...] a profissionalização não se resume à formação profissional, mas envolve prerrogativas que garantam melhores condições de trabalho e respeitem as práticas

com os temas e os conceitos próprios da sua categoria. Diante dessa afirmação, detectamos que o grupo docente acompanha um imenso crescimento na oferta de cursos por parte das instituições particulares. De forma alguma realizamos generalizações sobre o ensino superior privado, apenas discutimos que as condições dos cursos de formação de professores tanto de estabelecimentos públicos como particulares, muitas vezes, priorizam o aligeiramento da titulação do acadêmico, colocando em polos opostos as bases teóricas e as bases práticas. Assim, a escola é uma instituição que, em nosso ponto de vista, precisa arquitetar-se como espaço para a aprendizagem docente, a fim de quebrar tal dicotomia entre o saber e o fazer.

A dissociação teoria e prática compõe um dos dilemas da docência e, além desse, os estudos de Nóvoa (2008) retratam outros dilemas próprios do trabalho do professor que dificultam o estabelecimento de sua identidade. Com base nas considerações do referido autor, ressaltamos que um desses dilemas recai nas discussões a respeito da relação dos docentes com o espaço comunitário. Quando simplesmente deixamos de comunicar-nos com as comunidades locais, nossa identidade profissional define-se mais pelo processo de internalização do que pela externalização, e é exatamente o que aconteceu com os docentes. Entretanto, nos dias atuais, nossos discursos voltam-se à reconstrução do laço forte com o espaço comum.

O vínculo entre escola e comunidade é uma das preocupações para que a escola esteja mais próxima das demandas sociais. A autonomia dos professores também é necessária para que estes não desenvolvam suas propostas apenas para servir aos interesses da sociedade capitalista, a qual, nesse caso, é mais um dos eixos que compõem os dilemas da profissão docente, pois as escolas organizaram-se segundo modelos quase padronizados, mas que, nos dias de hoje, as instituições clamam pela capacidade de adaptação à diferença (NÓVOA, 2008). Como colocamos no momento anterior, além da dualidade dos sentidos de profissionalização e de autonomia, os professores deparam-se com inúmeros dilemas devido a essa estrutura organizacional. A realidade da docência não é apenas objetiva ou que ocorre em um ambiente no qual perdura a neutralidade.

docentes construídas ao longo da experiência profissional". O autor ressalta que o processo de formação tem continuidade no processo de trabalho, por isso as condições em que ocorrem as práticas docentes interferem na formação e na profissionalização.

Tardif e Lessard (2005) discutem as tensões, os dilemas próprios da profissão e advertem que as características dos professores podem variar conforme o contexto escolar, assim como tais profissionais da área encontram barreiras internas para o desenvolvimento de seu trabalho devido à forma como a escola organiza-se.

O reconhecimento do saber específico também faz parte dessa lista de dilemas da profissão docente. Nóvoa (2008, p. 227) destaca que não há o reconhecimento do saber específico do professor; logo, o dilema provém da condição na qual os professores, com essa perda de prestígio da profissão, são considerados como aqueles que efetuam a atividade mais simples e natural, porém colocados em uma posição fundamental na sociedade do conhecimento. O saber docente aparece como relativizado, mas os profissionais em questão adquirem a função de transformar a sociedade, exercendo a mais complexa das atividades como algo naturalizado e com a ausência de conhecimentos específicos.

O saber específico da docência deriva da formação inicial e contínua de qualidade, no entanto o professor entrelaçará os processos formativos com o seu capital cultural. Nesse sentido, para delinear os programas de formação, Nóvoa (2008) leva em consideração três famílias de competências descritas nas situações dilemáticas da relação entre o professor e a comunidade, da autonomia docente e do conhecimento próprio da docência, as quais envolvem o fato de relacionar, organizar e analisar. Os professores necessitam dessa interação contínua entre as bases teóricas advindas dos cursos de formação, seu capital cultural, a prática pedagógica, a partilha com o seu grupo e a relação com o contexto social. Segundo o autor: “É no trabalho de reflexão individual e coletivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 2008, p. 228). O sentido social do trabalho do professor, a definição do trabalho do docente na colegialidade e a reconstrução do conhecimento profissional remetem-nos aos três dilemas citados.

Amparando-nos em Nóvoa (2008), identificamos as bases da renovação da educação como espaço público. Assim sendo, o autor levanta as questões da comunidade a partir da concepção de que o poder da iniciativa e a presença social nas escolas fazem-se necessários. Da mesma forma, aborda a escola como uma realidade multipolar, pois os lugares físicos e virtuais participam de sua composição; nesse sentido, também coloca a questão da autonomia. O autor sublinha a questão

do conhecimento do professor por meio da reflexão crítica. A partir dos debates sobre os dilemas, compomos o quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - A docência e os dilemas da profissão

Dilemas da profissão de professor	Características que envolvem o dilema em questão
O dilema da comunidade	- A redefinição do sentido social do trabalho dos docentes precisa acontecer. - Há a necessidade da construção de uma identidade profissional que valorize o papel dos professores como animadores de redes de aprendizagem, mediadores culturais e organizadores de situações educativas. - Precisamos uma maior exposição pública e exigência de níveis de confiança profissional dos professores, porém as imagens que circulam na sociedade em relação aos docentes envolvem a concepção do ensino como uma atividade relativamente natural. - Precisamos ver o ensino como complexo. Percebemos que o trabalho docente envolve a colaboração do aluno, porém a presença desse aluno não é produto de ato de vontade, mas de uma obrigação social e familiar. - Os objetivos distintos e até mesmo contraditórios estão presentes na educação, pois o cliente²⁰, em uma perspectiva é o aluno, em outra, as famílias e em outra ainda, pode ser a comunidade. Podemos questionarmo-nos até que ponto é possível contentar todos esses sujeitos²¹. - Identificamos o novo espaço público da educação e a necessidade das intervenções técnica e política para a participação nos debates sociais e culturais. A transição na identidade docente acontece, pois a formação dos mestres no século XX não deu grande importância às competências expressivas e comunicativas solicitadas para o futuro da profissão e, por isso, recebe questionamentos.
O dilema da autonomia	- Devemos repensar o trabalho docente, a partir da lógica de projeto e de colegialidade. - Com relação ao projeto de escola, percebemos que, raramente, nos interrogamos sobre organização do trabalho na instituição (definição de tempos e espaços, por exemplo). - Quanto à colegialidade docente, observamos que nosso interesse gira em torno do docente de forma individual e, raramente, levamos a competência coletiva em consideração. Nóvoa (2008) destaca a importância da organização dos espaços, de forma a valorizar a aprendizagem entre pares. - A proposta de um novo espaço público de educação acarreta a necessidade da ideia de abertura, o que nos leva à prestação de contas do trabalho desenvolvido no âmbito escolar.
O dilema do conhecimento	- O conhecimento profissional do professor não é apenas teórico, pois traz características empíricas; porém, também não deriva totalmente da dimensão da experiência. - Encontramos uma enorme dificuldade em conceituar o conhecimento profissional do professor. - A deliberação é necessária quando nos referimos ao trabalho docente, pois as práticas particulares submetem-se às opiniões coletivas. - Verificamos que é preciso ir além dos discursos superficiais²² e buscar a compreensão de modo mais profundo a respeito dos fenômenos que envolvem a educação. Nóvoa (2008, p. 233) afirma: "Só será possível sair da penumbra por uma reflexão coletiva, informada e crítica".

Fonte: Organizado pela autora com base em Nóvoa (2008).

Conforme o quadro 2 mostra-nos, os dilemas da docência exigem maiores aprofundamentos para que o professor possa profissionalizar-se. A formação de qualidade é um dos meios para proporcionar bases às discussões dos professores

²⁰ Nóvoa (2008) coloca a denominação "cliente" para efetuar o debate sobre os objetivos a serem cumpridos pela educação. Nesse sentido, aparecem os seguintes pontos que competem à educação, os quais são visualizados como distintos e podem ser até mesmo contraditórios: "[...] desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, garantir a igualdade de oportunidades e a seleção das elites, promover a mobilidade profissional e a coesão social" (NÓVOA, 2008, p. 229).

²¹ Nóvoa (2008) utiliza os conceitos de Labaree (2000) para afirmar que a escola envolve diferentes "clientes" (o aluno, as famílias, a comunidade em seu conjunto). O autor afirma: "Insistimos muitas vezes num discurso de prestação de serviços a um 'cliente', cuja identidade nem conseguimos definir claramente" (NÓVOA 2008, p. 229).

²² Nóvoa (2008, p. 233) ressalta as seguintes ações como imprescindíveis para a compreensão mais ampla dos fenômenos educativos: "Estudar. Conhecer. Pesquisar. Avaliar. Sem isso, ficaremos prisioneiros da demagogia e da ignorância".

sobre as contradições que se deparam ao longo de suas carreiras. Todavia, a formação de professores também apresenta dilemas, como Saviani (2011) ressalta. O referido autor analisa os documentos legais do Brasil e encontra as marcas da precariedade das políticas formativas, com sucessivas mudanças a ponto de impossibilitar a preparação docente consistente para atuar diante dos problemas educacionais detectados. Para Saviani (2011, p. 14):

Em suma, os pareceres resultam dispersivos. Eles não imprimem uma orientação segura e não garantem os elementos para uma formação consistente. Em lugar de dispor os elementos que nos permitiriam superar os dilemas pedagógicos, revelam-se presas desses mesmos dilemas.

As legislações voltadas à formação de professores no Brasil apresentam-se fragmentadas e descontínuas. É necessário enfrentarmos os desafios a partir da reflexão crítica sobre a relação dos professores com a comunidade, a forma como os professores visualizam a questão da autonomia e como o conhecimento do professor é reconhecido socialmente. Dessa forma, as questões duais deixam de ficar estagnadas e passamos a pensar em formas de superar as contradições do campo educacional.

As situações dilemáticas dificultam o estabelecimento de características para a docência convergentes com os exemplos clássicos de ocupações já consolidadas como profissões liberais, a ponto de ir além da condição de semiprofissão. Entretanto, a consciência de que com o processo de profissionalização podemos superar determinados dilemas da profissão, mas o total controle desta pode ser inatingível, é algo explícito por Tardif e Lessard (2005, p. 27) que dizem:

[...] a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente. Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autonomia sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização.

A formação em nível superior é um dos elementos de extrema importância ao nos referirmos à docência, pois a historicidade da atividade do professor carrega marcas da não exigência de formação nesse nível. A permissão da atuação de sujeitos que possuem certificação em nível médio é um dos fatores que dificulta o processo de profissionalização da docência. Nóvoa (1991, p. 43) corrobora nossa afirmação ao definir: “O profissional supõe-se tecnicamente competente em um

campo do conhecimento do qual estão excluídos os que não o são. Sua competência deve ser o produto de uma formação específica, geralmente de nível universitário”. O conhecimento específico da profissão oferecerá bases para as decisões que o professor tomará frente às situações com as quais se depara.

A seguir, trataremos dos elementos implícitos no desenvolvimento profissional do professor e dos aspectos da prática pedagógica de forma a estabelecer a relação com os saberes docentes.

CAPÍTULO II

SABERES DOCENTES

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

(Sandra Azzi)

Ao deparar-se com a diversidade de situações no espaço da escola, o professor mobiliza seus saberes a fim de aprimorar sua prática e torná-la, a cada dia, mais significativa e viva diante de seus alunos. Assim sendo, os saberes docentes advêm de diferentes momentos da vida do profissional. Entretanto, o período de formação inicial é crucial para que o futuro professor tenha contato com os conhecimentos específicos da profissão, ou seja, aquilo que diferencia a docência das demais ocupações. A formação inicial e continuada contribuirá para o movimento e a transformação dos saberes do professor. As experiências e os valores pertencentes aos sujeitos também estarão presentes na constituição dos seus saberes.

Todavia, o atuar em sala de aula permite que o professor repense seus saberes e esses são expressos na sua prática. Acreditamos que o movimento reflexivo sobre e na prática seja uma condição indissociável, por meio da qual a prática interfere na constituição dos saberes e ao mesmo tempo adquire características distintas a cada instante. A ação do professor pode demonstrar atitudes de reprodução de práticas já vivenciadas na condição de alunos. No entanto, também apresenta situações singulares tratadas na formação inicial e/ou continuada.

A princípio, com uma percepção aligeirada, podemos considerar a prática pedagógica como totalmente conhecida, porém defendemos que precisamos desvelar inúmeros aspectos da sua estrutura. Com tal atitude problematizadora será possível a compreensão da docência como uma ação complexa e ainda desprovida de elementos que a tornam reconhecida socialmente como profissão.

A docência, como profissão autônoma, necessita de conhecimentos específicos por parte dos que a exercem. Dessa forma, os saberes necessários à atuação docente dependem de diversos elementos, dentre eles, é possível apontarmos: a caminhada escolar do professor na qualidade de aluno, os cursos de formação inicial e continuada, os conhecimentos desenvolvidos na prática pedagógica. Percebemos que o professor possui tanto o conhecimento profissional como o prático pessoal e, exatamente nesse ponto, amparamo-nos em Tamir (2005) para destacar a relação entre os dois vieses, envolvendo o primeiro grupo o corpo de conhecimentos e de habilidades necessários para atuar em uma profissão e o segundo, no caso o conhecimento prático pessoal, pode ser descoberto nas ações das pessoas ao retratar suas experiências.

Para trabalhar com as definições dos conhecimentos, Tamir (2005) assume a dimensão teórico-prática e ainda define o conhecimento prático como aquele embasado na reserva de informação e habilidades, funcionando tal aporte como espécie de guia para a conduta de uma pessoa. O referido autor conceitua o conhecimento teórico a partir da ideia de que este compõe parte da estrutura cognitiva de uma pessoa.

É justamente essa relação entre o conhecimento profissional e o conhecimento prático pessoal que nos permite pensar a respeito da constituição dos saberes docentes. O professor não adquirirá toda a bagagem para a profissão ao frequentar os cursos de formação. Tamir (2005, p. 2) afirma: “El conocimiento teórico, por otra parte, es aquella información que constituye parte de la estructura cognitiva de una persona pero que, por varias razones, no afecta o no puede afectar a la práctica”. A interferência ou não dos conhecimentos teóricos depende das experiências particulares. É importante compreendermos que em tal proposição os conhecimentos teóricos não aparecem apenas como sinônimos de teorias ou abstrações, mas sim eles podem aludir a aspectos da rotina profissional (TAMIR, 2005). Um exemplo é o planejamento da aula, pois, para realizá-lo, o profissional depende tanto de saberes adquiridos por meio de leituras, como de situações que permitam ensaios. No entanto, o planejamento não deixa de ser algo que o professor depara-se com a necessidade constante de efetuar-lo.

No decorrer deste capítulo, levantamos aspectos a propósito de como o tema saberes docentes adentrou os debates sobre a formação de professores na realidade brasileira, à medida que citamos pesquisas e buscamos contribuições para

a compreensão das indagações a seguir: O que são os saberes docentes? Como se dá a relação entre o desenvolvimento profissional e a natureza dos saberes docentes? Qual o papel da prática pedagógica na constituição dos saberes docentes?

2.1 PESQUISAS SOBRE SABERES DOCENTES NO BRASIL

Ao destacarmos a natureza recente da temática saberes docentes, compactuamos das palavras de Nunes (2001), no sentido de que a área apresentasse de forma complexa e com vieses para a exploração. Nessa direção, Nunes (2001, p. 28) enuncia: “No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática dos saberes docentes tem se mostrado uma área um tanto recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques”. As produções sobre os saberes docentes são recentes no Brasil porque convergem com as concepções que consideram o papel do professor e da escola além da transmissão de conceitos.

Devido à expansão dos estudos alusivos ao tema, vivenciamos embates teóricos; dessa forma, as exposições de Alves (2007) voltam-se à preocupação de como acontece a recepção dos estudos direcionados aos saberes da docência junto ao campo de formação de professores no Brasil. O autor exhibe uma síntese das principais tradições e concepções teóricas pertencentes aos saberes da docência e, a partir disso, apresenta a estrutura do campo das ideias pedagógicas no Brasil até os anos de 1980. Em um terceiro momento, Alves (2007) discorre a respeito da diversidade na recepção pelos autores brasileiros aos estudos a propósito do saber docente e analisa enunciados que perpassam os argumentos dos referidos estudiosos.

De acordo com Alves (2007, p. 263), sua pesquisa revela as divergências no campo respectivo aos saberes da docência: “O texto aponta que não há consenso entre o conjunto de autores tomados para análise e que seus argumentos podem ser vistos no contexto de enunciados que subjazem as discussões no campo da formação de professores”. As considerações do autor mostram-nos a presença de, no mínimo, três dimensões dos saberes docentes nos enunciados, sendo estas a epistemológica, a política e a profissional. O posicionamento final do autor comporta a necessidade de os debates direcionados aos saberes e à formação de professores no Brasil atentarem-se para:

[...] os riscos de, contraditoriamente, se obter um professor ainda mais alienado; o problema da qualidade do debate no campo educacional; e, por fim, a importância de um melhor encaminhamento da relação entre a tradição teórica nacional e a literatura internacional (ALVES, 2007, p. 263).

Conscientes dos embates e das divergências presentes no campo educacional, consideramos relevante o desenvolvimento de pesquisas voltadas à temática sobre os saberes docentes. Nessa perspectiva, colocamos o posicionamento de que a formação exerce papel importante na constituição dos saberes, no entanto, sozinha impossibilita a objetivação de conhecimentos provenientes da prática cotidiana. Assumimos a indissociabilidade entre os processos formativos e a atuação pedagógica em sala de aula. Nunes (2001) compartilha desse posicionamento no sentido de afirmar:

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. (NUNES, 2001, p. 27).

Assumimos a relação entre a formação do professor e a prática pedagógica como um princípio norteador ao referenciarmos o trabalho docente. Para Nunes (2001), o professor mobiliza saberes e esse processo abrange o movimento de construção e de reconstrução dos conhecimentos com base em sua caminhada pessoal. Os elementos constituintes da trajetória pessoal do professor abrangem as necessidades colocadas ao profissional, as experiências prévias enquanto aluno e na condição de docente, assim como a formação específica.

Diante das transformações sociais, econômicas e políticas no panorama nacional e que repercutem na função da escola, percebemos a importância atribuída à prática pedagógica para a formação de professores. Em uma fase anterior aos anos de 1980, a visão da prática das salas de aula diante da formação de professores era, em grande parte, negativa. A formação para os professores centrava-se na aquisição de conhecimentos dos conteúdos, assim como dos métodos e técnicas de ensino. Ao final da década mencionada, adotam-se novas abordagens como eixos norteadores. Nunes (2001) destaca o início do reconhecimento do professor como sujeito de um saber e de um fazer nesse período. Na mesma direção, Queiroz (2001, p. 101) caracteriza o professor como artista-reflexivo e enfatiza:

A partir do que passei a conhecer do saber dos professores artistas-reflexivos analisados, concordei com a tese de que a prática deve ser o núcleo à volta do qual deve girar todo um currículo acadêmico de formação de docentes sintonizados com o paradigma emergente do artista-reflexivo.

Assim, ambas as pesquisas demonstram a centralidade da prática. Lüdke e Boing (2004) reconhecem o fato de o professor na qualidade de estudante ter contato com parte das características da profissão e, após adentrar os cursos de formação, visualizar as questões com nova ótica, agora não mais como estudante. No entanto: “[...] também é certo afirmar que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista de aluno” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1174). Exatamente nesse sentido verificamos a importância atribuída à prática pedagógica, agora vivenciada a partir da formação específica.

Ressaltamos que, de modo algum, negamos o papel da teoria diante do conhecimento do professor. Caminhamos para o estabelecimento de relações mais amplas entre os processos de formação, a prática em sala de aula e o resgate do papel do professor como sujeito ativo, diferente de um executor de tarefas. Como nos demonstra Nunes (2001) quando diz:

[...] considerando que tanto a escola como os professores mudaram, a questão dos saberes docentes agora se apresenta com uma outra ‘roupagem’, em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão. (NUNES, 2001, p. 32).

Buscamos novos alicerces na formação docente diante das transformações na organização da sociedade, porque as concepções de homem e de educação apresentam outros delineamentos, voltados à criticidade e à emancipação. O professor não tem mais a função de transmissor; agora ele assume a posição na qual é o mediador da aprendizagem, portanto necessita de fatores além do domínio dos conteúdos. A preocupação com os saberes do professor advém da visualização do papel desse profissional na escola como autor. Nessa direção, Tardif (2002) caracteriza os saberes profissionais dos professores quanto a serem temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregados de marcas do ser humano devido a esse ser o objeto do trabalho docente.

Assim, Tardif (2002) admite os saberes como temporais porque o professor adquire-os ao longo de sua história de vida, os quais mantêm relações com a sua

carreira, à medida que são utilizados e desenvolvem-se ao longo da atuação profissional. Segundo o autor, os saberes docentes derivam de fontes variadas a ponto de não formar um repertório unificado e sim oportunizar a utilização integrada pelos professores em seu trabalho. A pluralidade e a heterogeneidade do saber docente decorrem da variedade de objetivos envolvidos em cada prática pedagógica.

Quando Tardif (2002) afirma que os saberes profissionais são personalizados e situados, ele ressalta o processo de apropriação, incorporação e subjetivação frente ao trabalho docente e sua interatividade. As situações de trabalho em seus contextos oportunizam que os saberes tenham sentidos, por isso recebem a característica de serem situados. A docência apresenta as marcas do seu objeto de trabalho, no caso, os seres humanos; logo, a individualidade a compõe. A sensibilidade e as emoções perpassam o trabalho do professor e, conforme aponta Tardif (2002), o professor, ao interagir com seus alunos, também conhece seus próprios sentimentos ao longo do desenvolvimento das aulas.

Por meio do vínculo entre trabalhador com seus conhecimentos, suas ações e o objeto de seu trabalho, podemos concluir que o trabalho modifica o conhecimento profissional. Para realizarmos essa afirmação, amparamo-nos nas considerações de Borges (2004, p. 79), no sentido de que: “[...] o conhecimento profissional do professor porta as marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas que ele é um produto moldado no e pelo trabalho”. Assim, o atuar na docência repercute nos saberes do professor, não estando estes prontos e acabados, mas também advêm das ações efetuadas pelo profissional na sala de aula em contato com os seus alunos.

A partir da análise a respeito da natureza dos saberes docentes, imediatamente fica-nos perceptível que o estudo do contexto formativo e da escola, nos quais os saberes têm origem, é crucial. Visualizamos a sala de aula como o espaço onde o trabalho do professor acontece, entretanto, ao concordarmos com Borges (2004), a ação do professor apresenta-se envolta em uma condição ampla, pois a escola engloba as salas e aparece como uma organização com maior dimensão; logo, também imersa em um contexto social. A relação entre o macro, no caso a sociedade, e o micro, como a sala de aula, aparece fortemente na compreensão da autora sobre os saberes docentes no trabalho do professor.

Outra característica dos saberes docentes envolve a condição de que estão enraizados nas experiências, tanto individuais como coletivas. Na prática

educacional, o profissional presencia situações distintas e repensa sobre suas ações. Nesse mesmo caminho, há a partilha, pois o professor participa de reuniões e interage com os pares. O contexto educacional mais amplo começa a ganhar destaque ao consideramos que o ensino ultrapassa o espaço físico da escola. Da forma como colocamos, a sala de aula faz parte da estrutura de uma escola e os pares interagem nesse meio. Os aspectos próprios da prática de cada sujeito expõem-se para os demais, mas nada é tão efêmero e flexível. Uma base comum nos conhecimentos do professor também se faz necessária.

Ao longo das suas considerações, Borges (2004) confirma a temporalidade dos saberes docentes, porque a história do professor reflete em suas ações. Os estudiosos do tema, da forma como aborda a autora, demonstram que para desvelarmos alguns elementos da constituição dos saberes, os anos antecedentes à formação inicial do professor não são desprezados, considerando que

[...] os saberes dos professores são vinculados ao desenvolvimento de uma carreira, no âmbito de um processo de socialização que começa bem antes do exercício profissional e que se amplia com a prática; o trabalho entre pares; as parcerias e experiências adquiridas em diferentes estabelecimentos escolares; a participação em eventos, seminários e programas de formação contínua; as leituras e estudos, entre outros. (BORGES, 2004, p. 83).

Devido à situação interativa, a partir da qual os professores adquirem saberes além dos cursos de formação inicial e continuada, o conjunto de seus conhecimentos é adjetivado como heterogêneo, composto e plural. Borges (2004) elenca esses adjetivos para expor a sua visão a respeito dos saberes docentes. Segundo a autora, o fato de os professores presenciarem a organização de diferentes estabelecimentos de ensino é um dos motivos da pluralidade dos saberes; a característica dos saberes como compostos converge com Tardif e Lessard (2005), a partir da ideia de que objetividade e precisão fazem-se presentes da mesma forma que subjetividade e ausência de exatidão.

Mesmo que os saberes docentes derivem tanto do espaço externo como das características internas dos profissionais, não consideramos os dois grupos como sendo opostos. O professor possui conhecimentos próprios e, concomitantemente, depende da organização escolar para ter acesso à lógica externa, ou seja, ao funcionamento do sistema. Na instituição escolar, o professor também se sensibilizará para o emprego das normas com caráter exterior e a reflexão crítica

sobre o seu fazer. Nesse mesmo sentido, Borges (2004, p. 85) adota a posição de que: “[...] o fato de serem diferentes, não os torna excludentes, mas, ao contrário, faz dos saberes dos professores uma composição de múltiplos saberes”. Cada saber tem sua importância na composição do conjunto como um todo.

Ao assumir o trabalho docente como interativo, Borges (2004) caracteriza os saberes como relacionais. Na mesma condição em que diferenciamos anteriormente o trabalho do professor do trabalho com objetos materiais (Quadro 1), a autora em questão parte do princípio de que o objeto do trabalho docente são os seres humanos, por isso as emoções, a negociação e a tolerância estão presentes no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao tomarmos ciência das características dos saberes docentes, acreditamos que seja importante conhecer o contexto por meio do qual chegamos à condição atual e tomamos a temática como relevante para as discussões em nosso país. Assim sendo, no momento em que Alves (2007) caracteriza o ideário pedagógico orientador da formação de professores, seguindo os períodos históricos, compreendemos que as tendências pedagógicas transformam-se e, desse modo, repercutem na formação dos professores a partir de novos ideais.

Acompanhamos a análise de Alves (2007), no sentido de que o pensamento escolanovista restringia o papel do professor à organização dos meios de ensinar os conteúdos aos alunos. Diferentemente da escola tradicional, a qual apontava o ensino como eixo central, o movimento escolanovista centrava-se no aluno. A discussão do autor ainda revela as modificações com o surgimento da pedagogia tecnicista, a qual identificava a educação como um fator capaz de auxiliar para o aumento da produção do país. Logo, a formação docente orientou-se para o domínio de comportamentos e habilidades mensuráveis; preocupou-se com a utilização de tecnologias, o domínio de métodos e técnicas de ensino. Por fim, a análise de Alves (2007) dedica-se à pedagogia histórico-crítica e situa em tal momento a chegada dos estudos sobre os saberes docentes ao nosso país. Conferimos a seguir:

Esse é um pouco do contexto em que os estudos sobre os saberes dos docentes chegam a nosso país no início dos anos 1990, com o texto do canadense Maurice Tardif (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991) e as obras, por aqui já bastante conhecidas, do português António Nóvoa (1991; 1992) (ALVES, 2007, p. 270).

As descrições sobre as ideias pedagógicas de acordo com os períodos históricos auxiliam para termos contato com os conceitos e as imagens da época em questão. Cada tendência pedagógica possui uma imagem de sociedade, de homem e de escola, assim, a formação do profissional estará repleta de ideologias da concepção de cada época. Em nossos dias, por exemplo, o trabalho do professor abarca a proposta de situações reflexivas em sala de aula, voltadas à socialização e ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos; logo, a formação docente sofrerá modificações no sentido de precisar dar suporte para que o professor consiga desenvolver tais atividades. Na contramão da formação técnica para o ensino, a temática dos saberes docentes ganha espaço.

As divergências na forma de conceber o processo formativo e na atribuição de importância à prática pedagógica são notórias, tanto ao redor das discussões voltadas à temática dos saberes docentes quanto das instituições responsáveis pela formação dos professores: “O debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade intensificou-se nas duas últimas décadas [...]” (TANURI, 2000, p. 61). Perante as modificações no modo de conceber o papel do professor em sala, na presença do modelo tradicional, do movimento escolanovista, da pedagogia tecnicista e, posteriormente, da pedagogia histórico-crítica, as preocupações sobre a formação tomam o cenário ao questionar o projeto pedagógico dos cursos e os saberes implícitos nessa formação.

Encontramos abordagens distintas para trabalhar com a configuração dos saberes docentes; assim, com a intenção de desenvolvermos a ideia sobre quais são as fontes de conhecimento base para a docência, apoiamo-nos em Tardif (2002), Gauthier *et al.* (2006) e Shulman (2005). As perspectivas dos autores aludidos convergem em determinados pontos e em outros apresentam peculiaridades.

2.2 SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DE TARDIF (2002)

A realidade cotidiana da profissão docente demanda uma formação para os professores além daquela associada ao domínio das técnicas. A valorização do ambiente escolar e do papel do professor é fundamental à formação docente preocupada com a transformação das instituições de ensino, por meio de atitudes críticas. Tardif (2002) busca situar o saber do professor na interface entre o

individual e o social, entre o ator e o sistema. O autor referenciado atribui uma natureza social e, ao mesmo tempo, individual ao saber docente; por isso cita os fios condutores da sua concepção de modo geral.

Dentre os seis fios condutores destacados na análise de Tardif (2002), aparece a relação do saber do professor com o próprio trabalho nas escolas e na sala de aula; destarte, o saber apresenta-se mediado pelo trabalho, a serviço deste. Em suas palavras: “[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (TARDIF, 2002, p. 17). As situações cotidianas mobilizam nossos saberes, proporcionam o pensar e o repensar sobre as ações; no entanto, esses processos reflexivos não acontecem na ausência do saber específico da docência.

Frente à pluralidade de saberes presentes nas práticas e nos processos formativos dos professores, do mesmo modo que Tardif (2002) nos aponta a diversidade como segundo fio condutor da sua perspectiva, ressaltamos a heterogeneidade do saber docente. O saber-fazer do professor é diferente, porque envolve a mobilização de múltiplas fontes como as etapas da formação, os conhecimentos prévios ao ingresso na profissão e as experiências ao longo do exercício da docência. Por conseguinte, os saberes podem ser caracterizados como temporais; condição atrelada tanto à história escolar ou familiar dos professores como a sua carreira. Aqui está o terceiro fio condutor considerado pelo autor em questão.

A experiência de trabalho do professor, sendo o quarto fio condutor, apresenta-se como fundamento do seu saber. O exercício profissional abrange as experiências de trabalho e, pela reflexividade do professor, a relação entre o conhecimento apreendido até então com o saber-fazer. A prática profissional aparece como um produto da mobilização de saberes adaptados e transformados pelo e para o trabalho (TARDIF, 2002).

A interação entre os sujeitos, como citamos, é uma das características da docência. De tal modo, o próximo fio condutor, segundo a perspectiva de Tardif (2002), refere-se aos saberes humanos a respeito de seres humanos. A relação do professor com o seu objeto de trabalho exerce influência nos saberes do profissional em questão. Como percebemos: “A questão do saber está ligada, assim, à dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta” (TARDIF,

2002, p. 22). Professores e alunos são atores, produzem novos saberes, da mesma forma, ressignificam os sentidos dos saberes presentes até o momento.

A formação de professores é o sexto fio condutor e decorrente dos demais fios citados. O ato de repensar o viés da formação envolve a articulação com os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Os conhecimentos disciplinares até agora dominaram a formação docente, no entanto, sem nenhuma conexão com a ação profissional, somente para serem aplicados na prática por meio dos estágios ou atividades do gênero, com base em uma visão linear. O conhecimento do trabalho dos professores e os saberes cotidianos permitem a renovação da concepção sobre o que seja formar o profissional, sua identidade e o papel que possui na sociedade (TARDIF, 2002).

A origem social e os modos de integração dos sujeitos no magistério abrangem o saber dos professores apontado por Tardif (2002). Dessa forma, a composição de tal saber envolve tipologias com procedências distintas, dentre estas: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. No quadro 3 a seguir, acompanhamos a caracterização de cada conjunto de saberes segundo Tardif (2002).

Quadro 3 - Saberes na perspectiva de Tardif

Saberes docentes e suas especificidades (TARDIF, 2002)	
Saberes da formação profissional	- Provêm das ciências da educação e da ideologia pedagógica. - Transmitem-se pelas instituições de formação de professores. - O contato com saberes das ciências da educação acontece, sobretudo ao decorrer da formação inicial ou contínua dos professores. - Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa. - Há a articulação entre os saberes pedagógicos com as ciências da educação.
Saberes disciplinares	- Saberes sociais, definidos e selecionados pela instituição universitária. - Integram-se à prática docente por meio da formação inicial e contínua. - Transmitem-se nos cursos e departamentos universitários. - Provêm da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.
Saberes curriculares	- Referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aplicar. - Concretamente, aparecem nos programas escolares.
Saberes experienciais	- Desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. - São saberes específicos, a partir do trabalho cotidiano dos professores. - Derivam da experiência e são por essa validados. - Incorporam-se à experiência dos sujeitos e grupos sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. - Também podemos chamá-los de saberes práticos.

Fonte: Organizado pela autora com base em Tardif (2002).

A prática docente abrange conjuntos de saberes e ela não os produz por completos. Nesse sentido, os professores mantêm o papel de transmissores e não de produtores dos direcionamentos de seu trabalho; entretanto, deveriam participar da constituição dos saberes específicos da docência, a ponto de garantir a originalidade deles e contribuir para o processo de profissionalização. A função docente, mesmo definindo-se com a relação entre os saberes, parece incapaz de determinar um saber que seria produzido e controlado pelos professores. A relação dos professores com os saberes é de exterioridade, porque eles não produzem um

saber para impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática (TARDIF, 2002).

A seguir, discorreremos de modo detalhado a respeito de cada uma das tipologias colocadas na perspectiva de Tardif (2002) como elementos formadores de um amálgama mais ou menos coerente dos saberes oriundos de diferentes situações.

2.2.1 Saberes da formação profissional

Os saberes da formação profissional, segundo Tardif (2002), são aqueles transmitidos nas instituições de formação de professores, por isso o autor utiliza a denominação das ciências da educação e da ideologia pedagógica para explicitar tal conjunto de saberes. Como advêm da transmissão, há uma relação de dependência entre a universidade, a equipe da instituição e o Estado. O contato do professor com o conjunto dos saberes das ciências da formação e da prática pedagógica acontecerá ao longo dos processos formativos. Assim sendo:

No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. (TARDIF, 2002, p. 37).

Para Tardif (2002), as ciências humanas e as ciências da educação admitem como objetos de saber o professor e o ensino. A produção dos conhecimentos e a sua incorporação à prática do professor acontece por meio das ciências, por isso a formação científica do professor abarca tanto os conhecimentos e a transformação deles em práticas científicas, mas o autor destaca a distinção entre o grupo produtor de saber e o grupo executor ou técnico.

Além de ser objeto das ciências da educação, a prática pedagógica também se caracteriza como mobilizadora de diversos saberes, os quais podemos chamar de pedagógicos. Para Gimeno Sacristán (1999), a prática é fonte da ação, um saber fazer composto por formas de saber como atrelado às crenças, valores coletivos afirmados e objetivados com marca impessoal. O autor citado afirma que o saber prático dos docentes nutre-se de uma matriz cultural compartilhada sobre o

pedagógico. Essa matriz enraíza-se a uma cultura mais geral sobre educação e ainda conta com conhecimentos não-diretamente ligados à educação.

Os saberes pedagógicos compõem doutrinas ou concepções com origem na reflexão sobre a prática educativa (TARDIF, 2002). Atribuímos grande valor à prática no sentido de demonstrar o processo de movimento presente nas ações dos professores. Tardif (2002) destaca que o processo de incorporação das doutrinas à formação profissional dos professores envolve a relação de dominação porque o campo educacional recebe influências das ideologias dominantes, tanto para formulação do arcabouço ideológico da profissão quanto para algumas formas de saber-fazer.

Há a articulação entre os saberes pedagógicos e as ciências da educação a fim de legitimar as ações da prática para que se tornem reconhecidas cientificamente. Nas conceituações de Gauthier *et al.* (2006), também observamos a questão de que o saber experiencial necessita de investigações para que se transforme em saber da ação pedagógica. A realização de pesquisas nas salas oportuniza o contato dos demais professores com os saberes da experiência. É uma forma de compartilhar ou, como o próprio autor citado estabelece, é uma forma de torná-los públicos:

Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente”. (TARDIF, 2002, p. 37).

A partir dessa aproximação entre Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (2006), acompanhamos a relação entre o viés da prática pedagógica e o do campo científico. A necessidade da indissociabilidade entre as bases práticas e as teóricas é característica em ambos os posicionamentos dos autores citados. Para tanto, as tendências pedagógicas amparam-se nas ciências da educação a fim de explicar seus pressupostos.

Por outro lado, na percepção dos professores, a mesma relação de exterioridade pelo pertencimento dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares ao campo científico, sendo este conceituado por Bourdieu (2004a), torna-se nítida nos saberes relativos à formação profissional docente. Isso acontece pelo fato de que o controle para a definição e a seleção daquilo que será transmitido

pelas instituições de formação pelo grupo dos profissionais da educação como um todo é ausente. Logo, devido às forças e aos conflitos presentes no campo educacional, o próprio grupo de professores muitas vezes deixa de ter domínio sobre os enfoques adotados pelas instituições formativas.

As instituições de formação docente detêm o poder de certificação aos sujeitos que se apropriaram dos saberes propostos ao longo dos cursos. Há uma relação de distanciamento entre os saberes da formação profissional e a prática do professor, porque são estabelecidos fora desta, mesmo que depois a dominem. Em um primeiro momento, a tendência dos professores é expressar os saberes experienciais como determinantes para agirem da forma como agem. Tal fato acontece pela imposição realizada aos professores que acabam por deixar de identificar, de forma crítica e ampla, o real papel dos saberes da formação profissional.

2.2.2 Saberes disciplinares

A instituição universitária produz saberes, os quais, juntamente aos saberes advindos das ciências da educação e das concepções advindas da reflexão sobre a prática educativa, ou seja, os saberes pedagógicos, também compõem os saberes docentes. Tardif (2002, p. 38) explica o modo como a prática docente incorpora os saberes disciplinares: “Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade”. Assim, os processos formativos abarcam os saberes disciplinares e estes estarão expressos na prática do professor.

Com as discussões sobre os saberes disciplinares, Tardif (2002) oportuniza-nos a reflexão referente ao surgimento de tais saberes. Podemos questionar quem define o conjunto de saberes abordados nas disciplinas dos cursos universitários. Os mecanismos de dominação ficam explícitos: “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2002, p. 38). Nessa situação de dominação, é ilustrada a dissociação entre os grupos produtores de saberes e os grupos executores ou técnicos.

Os saberes disciplinares mantêm uma relação de exterioridade com os professores. Podemos efetuar a mesma afirmação sobre os saberes curriculares

porque os dois conjuntos de saberes estão postos aos professores, mas podem contar com a participação deles, mesmo que esta ainda seja pequena frente às discussões que envolvem as disciplinas universitárias e os currículos escolares. A ampliação da participação docente no estabelecimento de direcionamentos para os cursos de formação, disciplinas e currículos possibilita a profissionalização, à medida que se demarca o campo exclusivo do trabalho docente com os saberes específicos do grupo como um todo e não de um segmento dele.

Quando há dissociação entre os responsáveis por planejar as tarefas e os responsáveis por executá-las, a unidade do grupo profissional fica comprometida. A separação entre as funções na docência aparece na condição apontada: “[...] os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes” (TARDIF, 2002, p. 41). Os conteúdos e o modo para abordá-los em sala já aparecem previamente estabelecidos, no entanto, o capital cultural do professor interferirá no encaminhamento da aula. É possível encontrarmos uma margem de autonomia para o professor, favorecendo a capacidade de criar, de propor, de questionar, de transformar o que está posto. A especificidade do saber docente vai além do aspecto pedagógico por envolver também os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares.

2.2.3 Saberes curriculares

O contato com os currículos interfere no saber docente e, caso houvesse a participação efetiva dos profissionais na estruturação das propostas curriculares, o significado desse conjunto de saberes seria maior para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Defendemos que o currículo é um instrumento flexível, capaz de ser modificado pelos sujeitos, por isso é mais do que um documento atrelado à lógica burocrática.

Para Tardif (2002, p. 38), os professores apropriam-se dos saberes curriculares no decorrer de suas carreiras²³. Nesse sentido, a definição de tal conjunto de saberes corresponde “[...] aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes

²³ Tardif (2002, p. 79) define: “A carreira consiste numa sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza”.

sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. As propostas curriculares das instituições possibilitam o contato com um conjunto de elementos que refletirão nos saberes dos professores. Desse modo, consideramos que os professores são capazes não só de aplicar os saberes curriculares, como também agregar o seu capital cultural ao ministrar suas aulas.

A situação em que os professores apenas transmitem os saberes curriculares denota a relação de exterioridade destes e dificulta o processo de profissionalização no sentido de que a docência está ausente de saberes que a legitimem socialmente. Tardif (2002) conclui que a relação mantida entre os professores com os seus saberes não é de produtores, mas sim de transmissores, portadores ou de objetos de saber.

Tardif (2002) coloca a questão referente à definição da função docente em relação aos saberes e, ao mesmo tempo, a incapacidade da profissão definir um saber produzido ou controlado pelos professores. A convivência nas escolas demonstra que os professores aprendem a trabalhar com os saberes curriculares, quando também deveriam ampliar a sua participação no que diz respeito às decisões sobre tais saberes, na condição de atores no processo de construção e de seleção dos elementos curriculares.

2.2.4 Saberes experienciais

Ao longo do exercício da profissão, os professores desenvolvem saberes específicos com base nas atividades e nas relações cotidianas. Assim, a denominação de saberes práticos aparece como sinônimo para referir-se aos saberes experienciais. Tanto as experiências individuais como as experiências coletivas modificam-se ao longo da carreira profissional. Os saberes experienciais incorporam-se sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Dessa forma, a atuação no dia-a-dia de sala de aula e a partilha com os colegas de profissão possibilita o estabelecimento de ações socialmente constituídas (TARDIF, 2002). Os professores tomam o conjunto de saberes experienciais, originado e validado na prática cotidiana da profissão, como fonte para o julgamento da formação inicial e contínua, conforme enuncia Tardif (2002, p. 48):

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes utilizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias.

Os professores, quando questionados sobre os seus saberes, demonstram a forte carga atribuída aos saberes experienciais. Dessa forma, os anos de experiência aparecem como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento da prática cotidiana com segurança e autonomia.

A diferenciação que encontramos nas proposições de Tardif (2002), quanto aos saberes experienciais serem também saberes práticos e não da prática, faz-nos refletir sobre a condição de que a experiência pode estar ausente de questionamentos. Consideramos esse ponto porque os saberes experienciais não demonstram preocupações explícitas em indagar a própria prática. Nesse sentido, o autor confirma: “[...] eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente” (TARDIF, 2002, p. 49). A prática recebe os saberes experiências como integrantes dela, mas para que haja reflexão crítica faz-se necessária a presença das bases teóricas na mediação da ação do professor. Como os saberes experienciais compõem o dia-a-dia do professor, ficam mais aparentes e recebem uma importância primária nas falas dos que exercem a docência.

O cotidiano da sala de aula exige ações repentinas em algumas situações singulares e, em outras ocasiões, demanda ações repetitivas. As atitudes apresentadas pelo professor mantêm relações com as suas experiências e podem transformar-se em *habitus*, dando-lhe maior precisão no momento de tomada de decisões. O *habitus* recebe influências do campo educacional e, ao mesmo tempo, contribui para sua constituição, assim “[...] produz ações e reproduz práticas, porque o esquema gerado historicamente assegura sua presença no futuro pelas formas de perceber, de pensar, de fazer e de sentir” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 84). Ao ser interiorizado, o *habitus* reproduz a prática de forma despercebida, proporcionando estabilidade, continuidade a ponto de originar regularidades²⁴.

²⁴ Da mesma forma que Gimeno Sacristán (1999, p. 84) destaca a importância do *habitus* ao permitir a reprodução por meio do efeito estabilizador, o processo contínuo de criação de novidades também aparece: “Há, então, liberdade para inventar, embora controlada pelas condições de sua produção histórica socialmente situadas, afastadas tanto da reprodução mecânica como da novidade imprevisível”.

Ao nos referirmos à precisão nas ações e nas decisões do professor, levamos em conta as condições da profissão e a consideração de que: “Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração” (TARDIF, 2002, p. 50). Por outro lado, também defendemos o papel questionador do professor diante da realidade para ultrapassar a condição de técnico. Os saberes experiências possibilitam a partilha entre os profissionais e o desenvolvimento das funções formadoras dos sujeitos pertencentes a um grupo. Aqui nos referimos à relação entre os professores de início de carreira e os professores experientes.

Além do contato entre os professores iniciantes e militantes, Tardif (2002) cita o trabalho coletivo e a formação com o acompanhamento dos estágios como formas de objetivar os saberes da experiência. Conforme colocamos, os professores costumam avaliar os demais saberes a partir dos experienciais, acontece, dessa forma, um processo de retradução:

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 53).

A exterioridade presente nos saberes da formação, disciplinares e curriculares, é minimizada pela relação dos professores com seus saberes experienciais, encontrando-se esses últimos intimamente vinculados à própria prática. Da mesma forma que é possível acompanharmos em Gauthier *et al.* (2006), a proposta do conhecimento dos saberes experienciais pelos demais membros do grupo profissional aparece em Tardif (2002). Para tanto, o autor enfatiza a necessidade da parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional para o reconhecimento dos saberes da prática cotidiana, os quais são formados de todos os demais saberes e, posteriormente, lapidados pelas certezas advindas da prática e da experiência.

Colocar toda a responsabilidade nos saberes adquiridos por meio da formação universitária seria uma forma utópica de enfrentar a realidade. No entanto, julgar os tais saberes como incapazes levaria os professores a agirem a partir do senso comum, pelo processo de tentativa e erro. Como destaca Tardif (2002), o

exercício cotidiano da profissão docente possibilita o contato do professor com condicionantes impossíveis de definições completas. A improvisação e a habilidade pessoal são elementos citados pelo autor a fim de descrever fatores necessários para dar conta dos condicionantes relacionados às situações concretas do processo de ensino.

2.3 SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DE GAUTHIER *et al.* (2006)

Com relação à questão da forma como o professor mobiliza seus saberes, os estudos de Gauthier *et al.* (2006) apontam para a existência de uma espécie de reservatório, por meio do qual o professor ampara-se quando busca respostas específicas para seu trabalho. O saber entra como elemento importante para a profissionalização docente e pode ser abordado como processo no interior de uma formação, como traço característico maior de uma profissão ou como uma poderosa arma ideológica.

Indiferentemente das situações que abordam o saber, esse é central em todo o processo de profissionalização de uma ocupação (GAUTHIER *et al.*, 2006). Nessa perspectiva, um repertório de saberes próprios representa um conjunto de conhecimentos bem demarcado e desenvolvido pela profissão, a ponto de dar maior *status* à docência ao afastá-la do senso comum.

Quando o professor apresenta um saber específico, denota certo controle sobre a docência, favorecendo a profissionalização, porque demonstra aspectos capazes de distingui-la das demais ocupações. Nesse sentido: “[...] a identificação e a validação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino contribuiria, com certeza, para definir o *status* profissional dos professores” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 77). Nessa perspectiva, o estabelecimento de um conjunto de saberes representa uma das etapas a caminho da profissionalização docente, e um repertório de conhecimentos específicos ao ensino refere-se ao corpus de saberes que necessitará tanto do reconhecimento científico quanto do social.

Por meio do quadro 4 a seguir, podemos visualizar as características pertencentes aos saberes necessários ao ensino, de acordo com Gauthier *et al.* (2006).

Quadro 4 - Saberes na perspectiva de Gauthier

Os saberes necessários ao ensino (GAUTHIER <i>et al.</i> , 2006)					
SABER DISCIPLINAR	SABER CURRICULAR	SABER DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	SABER DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA	SABER EXPERIENCIAL	SABER DA AÇÃO PEDAGÓGICA
- Produzido pelos pesquisadores e cientistas. - Conhecimento do conteúdo a ser ensinado. - O “conhecer a matéria”. - O saber disciplinar é formulado pelo professor no contato com o contexto específico do ensino da disciplina a qual ele ministra as aulas.	- O conhecimento do programa. - O professor precisa conhecer o programa específico, pois esse é produzido por outros agentes (funcionários do estado e especialistas das disciplinas).	- Adquirido durante o processo de formação e no próprio trabalho. - Conjunto de saberes a respeito da escola. - Saber profissional específico, mas que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica. - Este saber serve de base para o próprio professor e demais integrantes de sua categoria. - Tal saber envolve aspectos da profissionalização da docência.	- O modo como a escola estruturou-se ao longo dos anos. - Envolve a representação da escola que cada um possui, até mesmo antes de frequentar os cursos de formação inicial. - O saber experiencial adaptará e modificará o saber da tradição pedagógica. - A ação pedagógica validará ou não tais saberes.	- A experiência. - O hábito. - O viver momentos particulares comporá o próprio repertório de saberes. - Pode assumir a característica de atividade de rotina. - A experiência do professor: pessoal e privada. - As maneiras de fazer do professor, as quais permanecem confinadas à própria sala de aula. - Saber experiencial: composto de pressupostos e de argumentos, com a ausência de testes embasados na ciência.	- É o saber experiencial na condição em que são conhecidos publicamente. - Os testes referentes aos saberes experienciais ocorrem por meio das pesquisas em sala de aula. - Os julgamentos dos professores no momento em que são conhecidos e aprendidos pelos demais membros da categoria. - Constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

Fonte: Organizado pela autora com base em Gauthier *et al.* (2006).

A prática docente é um momento de aprendizagem na medida em que aparece a imprevisibilidade do trabalho docente²⁵. As situações concretas de ensino demandam a mobilização de saberes específicos pelo professor e, com essa concepção, deixamos de colocar a docência em uma condição em que todos podem exercê-la sem o menor problema. A posse de um saber próprio ao ensino, da forma

²⁵ Com relação ao trabalho docente, Borges (2004) aponta que as regularidades também podem estar presentes, pois o professor posiciona-se diante dos alunos na sala de aula, situada no espaço escolar. Assim, acontece um processo de mediação entre os saberes, com o propósito de socializar os alunos, porém: “[...] o trabalho docente possui uma margem de irregularidades que não permite uma transposição mecânica de modelos, construídos na teoria, para a prática” (BORGES, 2004, p. 149). Não podemos desconsiderar o contexto do trabalho docente porque dele emerge a imprevisibilidade, a interação e, ao mesmo tempo, as regras.

como citam Gauthier *et al.* (2006), contribui para que o desafio da profissionalização seja possível.

A proposta desse trabalho investigativo levou em consideração o fato de que a prática pedagógica é uma fonte inesgotável de saberes, no entanto: “Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino” (GAUTHIER *et al.* 2006, p. 34). Ao discorrer sobre as consequências da falta de um saber da ação pedagógica válido, Gauthier *et al.* (2006) descrevem a situação em que o professor recorre apenas à experiência, à tradição e ao bom senso, ao passo que uma profissão não se caracteriza na ausência da competência com a demarcação de conhecimentos próprios e validados pelo grupo. O que diferencia o professor dos demais profissionais é o conhecimento específico²⁶ de ensinar.

De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 34).

A aceitação, por parte da população como um todo, de saberes e práticas constituídas por determinado grupo é uma condição para que o processo de profissionalização seja possível. Gauthier *et al.* (2006, p. 34) defendem que: “[...] para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes”. Ao longo das considerações, os autores ainda demonstram a importância da relação entre as pesquisas sobre a prática docente com os cursos de formação inicial como forma de reconhecer o valor do saber originado na ação pedagógica.

Nessa perspectiva, os saberes seriam formalizados à medida que legitimados pela pesquisa e prática dos professores. A relação teoria prática ficaria melhor situada, porque haveria um diálogo mais significativo entre universidade e escola, ou seja, entre as bases teóricas e as práticas. A fim de ilustrar essa condição, Gauthier *et al.* (2006, p. 35) delineiam o seguinte panorama: “Desse modo, a

²⁶ Quanto à especificidade da docência, Gauthier *et al.* (2006, p. 77) afirmam: “Em situações que exigem a sua ação, o profissional utiliza um saber específico que o distingue das outras ocupações. Por esse motivo, a identificação e a validação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino contribuiria, com certeza, para definir o *status* profissional dos professores”.

formação inicial, recebida na Universidade, refletiria melhor a prática no meio escolar, e o saber do próprio professor, difundido no seio da Universidade, acharia aí um reconhecimento de sua pertinência”. Percebemos que ao estabelecer saberes formalizados, a profissão adquire reconhecimento social, mas, de acordo com os autores, tal condição não ocorre de modo automático e imediato, pois necessita do reconhecimento pelos pares e pela sociedade.

Ao nos referirmos à prática pedagógica, acreditamos ser importante colocar que a presente pesquisa buscou a análise das situações do trabalho docente. Defendemos a importância de considerar o estudo da prática pedagógica diante da questão dos saberes docentes pelo caráter de imprevisibilidade que a docência possui e, ao mesmo tempo, apresenta uma estrutura com elementos estáveis. As situações distintas presentes na atividade do dia-a-dia em sala de aula demandam opções dos professores e a ciência de que a condição poderá proporcionar o êxito ou o fracasso das propostas. As contradições, da forma como descrevem Gauthier *et al.* (2006), fazem parte do cotidiano docente, ou seja, as incertezas compõem esse quadro.

Nesse momento, caracterizamos de modo mais detalhado os saberes docentes na perspectiva de Gauthier *et al.* (2006).

2.3.1 Saber disciplinar

O saber que é produto dos pesquisadores e cientistas é transmitido nas universidades e, da mesma forma que Tardif (2002) afirma, há a exterioridade de tal saber em relação ao professor. As disciplinas são pensadas por profissionais dedicados às pesquisas para posterior exposição aos professores. Gauthier *et al.* (2006, p. 29) constata que: “O professor não produz saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores”. Aqui a dualidade entre a pesquisa e o ensino fica-nos evidente. Por outro lado, o professor também é capaz de interferir no processo de ensino com o capital cultural que possui e, desse modo, superar o pragmatismo.

A forma como acontece a produção do saber disciplinar suscita reflexões, pois, antes de estarmos inseridos nas escolas, é nítida a condição de que o professor trabalha para a emancipação dos sujeitos e difere da função desempenhada por um técnico ou um profissional executor de tarefas. No entanto,

quando participamos e convivemos nas escolas, por que há uma determinada ruptura com tal concepção? As condições de trabalho, com curto espaço de tempo destinado à reflexão crítica por causa da acumulação de tarefas, as lacunas da formação inicial, o acesso restrito à cultura erudita, são elementos que dificultam a relação do professor com a pesquisa.

Por causa do aligeiramento nos processos formativos e das crescentes demandas dentro das escolas, os professores apresentam preocupações pontuais com conceitos e métodos de ensino, sem muitas vezes um maior aprofundamento e questionamento do saber disciplinar como um todo. Gauthier *et al.* (2006, p. 30) entrelaçam os saberes ao atribuir importância de forma geral, dizendo: “Pouco importa a maneira como é definido, o saber disciplinar não pode, como vimos, representar sozinho ‘O’ saber docente. Juntamente com outros saberes, entre os quais o saber curricular, ele faz parte do reservatório de saberes disponível”. Dessa forma, o ato de ensinar envolve mais do que uma categoria de saberes.

A articulação entre os grupos de saberes é responsável pela interferência na ação do professor. Mesmo que a primeira preocupação dos professores volte-se para as metodologias de ensino, de modo algum se dissociará do conhecimento a respeito do conteúdo. Gauthier *et al.* (2006, p. 29) admitem: “De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não domina”. O conhecimento aprofundado da matéria possibilita o planejamento de atividades mais significativas aos alunos.

A formação disciplinar, para Gauthier *et al.* (2006), aparece como aquela que envolve os saberes não específicos ao trabalho. Assim, surge uma reflexão sobre a condição do exercício da docência por todos aqueles que detêm o saber disciplinar, mesmo na ausência dos saberes específicos do trabalho. Consideramos que a formação para a atuação na docência deve proporcionar o contato com a parte pedagógica e a disciplinar, para então haver a certificação pelas universidades.

2.3.2 Saber curricular

O programa de uma disciplina contém elementos distintos do conteúdo científico propriamente dito. Gauthier *et al.* (2006) afirmam que uma disciplina específica sofre transformações a fim de torná-la um programa de ensino.

Da mesma forma que os saberes disciplinares, os saberes curriculares também são produzidos por outros profissionais. A construção dos programas pelos especialistas reduz a participação dos professores nas decisões sobre o seu próprio trabalho e há uma hierarquização entre aqueles que definem e os que executam as tarefas. Contudo, além do cumprimento de tarefas, acreditamos que o professor pode modificar a realidade quando expressa as suas concepções. Ao descrever o saber curricular, Gauthier *et al.* (2006) observam o posicionamento da escola da seguinte forma:

De fato, enquanto instituição, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensinado nos programas escolares. Esses programas não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, na maioria das vezes funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 30).

Com as transformações nos saberes produzidos pelas ciências, há uma aproximação entre o que a disciplina traz e o que a escola se responsabiliza por ensinar. Diante disso, defendemos a necessidade do professor buscar o programa oficial da disciplina para ter contato com os elementos responsáveis por originar o documento que norteará sua prática. Diferentemente, caso opte pela transmissão dos eixos presentes no programa já transformado, poderá apresentar recortes e uma visão superficial dos temas.

2.3.3 Saber das ciências da educação

O ato de adquirir os saberes profissionais específicos da docência, para Gauthier *et al.* (2006), acontece durante a formação do professor ou em seu trabalho e exatamente esses saberes serão os responsáveis por caracterizar a categoria dos professores, no sentido de ser

[...] um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 31).

As profissões possuem saberes próprios e a docência alicerça-se nas ciências da educação para estabelecer os princípios que a caracterizam, de modo a formular o conjunto de saberes sobre a escola. Este, por sua vez, deve ser

dominado pelos professores. Tal conjunto de saberes é responsável por diferenciar os professores dos membros de outras profissões.

Até algum tempo, pensava-se que as pessoas com o gosto por ensinar poderiam dedicar-se a serem professores. As situações mostram que a docência vai muito além da transmissão e de direcionamentos, assim, o conhecer a organização da escola, pelo projeto político pedagógico para ter ciência do contexto que a circunda, é apenas uma das tarefas do professor porque a instituição pertence a um sistema.

2.3.4 Saber da tradição pedagógica

A tradição pedagógica, para Gauthier *et al.* (2006), instaura-se a partir do século XVII. A escola, com a preocupação em estabelecer um método de ensino capaz de possibilitar acesso educacional à sociedade, adquire uma nova imagem por conta da implantação do ensino simultâneo e as experiências passam a ser acumuladas. Diante disso, a escola dos dias de hoje também depende da tradição cultural de outras gerações. Gimeno Sacristán (1999, p. 152) defende que: “Valorizar a tradição não é o mesmo que ser tradicionalista, se entendermos por tradição o legado do passado em que se assenta o presente e a partir do qual se pensa e se projeta o futuro”. O passado é valioso e não pode ser desconsiderado de modo total; certa continuidade entre passado, presente e futuro faz-se necessária. Aqui temos ciência de que existirão mudanças ao longo de um dado percurso histórico, mas também é papel da educação acumular o legado cultural das sociedades.

As ações desenvolvidas na escola em séculos anteriores ao que nos encontramos refletem na escola de hoje. Para Gimeno Sacristán (1999, p. 111), partes das experiências humanas retidas pela consciência serão sedimentadas e reconhecidas reciprocamente, de modo a formar as tradições. Assim: “A experiência acumulada sobre a educação encontra-se distribuída socialmente, e nem todos os agentes sociais têm a mesma perspectiva, os mesmos interesses ou participam com o mesmo grau de consciência sobre ela”. Os sujeitos atribuirão maior ou menor importância à experiência acumulada de acordo com as suas concepções.

A representação de cada sujeito da escola não está isenta de elementos da tradição. Sabemos das lacunas presentes nos primórdios da escola e até em nossos dias devido à abordagem unilateral dos conteúdos e desvinculada da realidade dos

alunos, mas a prática dos nossos professores é redimensionada pelo saber da tradição pedagógica porque esta funciona como um legado cultural objetivado. Desse modo:

Essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores na universidade. (GAUTHIER *et al.*, 2006 p. 32).

Ao dar aulas, o professor não deixa de recordar suas experiências em outras situações que frequentou as escolas. Certamente, ele sente dificuldades em reproduzir fielmente tudo o que vivenciou, pela própria conjuntura encontrada de forma distinta. Assim sendo, o professor poderá ajustar as suas ideias a partir das experiências em sala de aula e pelo saber advindo da ação pedagógica.

2.3.5 Saber experiencial

Assim como Tardif (2002) elege os saberes da experiência como um viés que compõe o saber docente, Gauthier *et al.* (2006) também estabelecem tal relação. O aprendizado pelas próprias experiências remodela o saber do professor e poderá repetir-se cotidianamente. Contudo:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 33).

Na perspectiva de Gauthier *et al.* (2006), o saber experiencial é visto como individual. A experiência coletiva faz parte do conjunto de saberes da ação pedagógica. Tal consideração diverge da posição de Tardif (2002), que considera a experiência como sendo um saber tanto individual quanto coletivo.

2.3.6 Saber da ação pedagógica

Ao considerar a experiência como um ato particular e individualizado, Gauthier *et al.* (2006) colocam a realização de pesquisas em sala de aula como

responsáveis pela possibilidade para a partilha dos saberes experienciais com os demais membros da profissão.

O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 33).

O saber pedagógico aparece como aquele que tornará público as experiências particulares quando o professor exterioriza as concepções aos alunos e aos colegas de profissão. Assim, verificamos o valor das experiências dos professores para a profissão docente. Igualmente, as pesquisas sobre atuação nas escolas contribuem para demonstrar tais experiências a ponto de enriquecer a prática docente como um todo.

A realização de pesquisas a respeito do saber da ação pedagógica caminha em busca da profissionalização. Para Gauthier *et al.* (2006, p. 34): “Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”. Nesse sentido, os saberes da ação pedagógica estão sob o domínio do professor e ele é o seu protagonista, diferentemente dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes da ciência da educação.

O alicerce oferecido pelos saberes pedagógicos tem comprovação científica e oportuniza-nos falar em profissionalização do ensino, pois ultrapassa as experiências e as tradições. Estas também têm suas importâncias, mas possuem limitações e não distinguem o professor do cidadão comum (GAUTHIER *et al.*, 2006).

Profissionalizar depende do estabelecimento de saberes próprios de uma dada profissão e do reconhecimento desse conjunto singular pela sociedade. A docência em sua condição ainda não possui um conjunto de saberes reconhecido pelos professores da forma como a indagação de Gauthier *et al.* (2006, p. 35) levanta: “Ora, como a população em geral poderia reconhecer a pertinência e a especificidade de um saber pedagógico de alto nível se os próprios docentes não o fazem?”. O reconhecimento pela sociedade deriva do reconhecimento dos

professores a respeito daquilo que eles produzem em sala de aula, capaz de ser legitimado pela pesquisa sobre a prática pedagógica.

O ambiente de sala de aula é muito rico para as pesquisas e a realização destas é uma forma de sair do segredo, como afirmam Gauthier *et al.* (2006), no sentido de que, com as investigações, os professores tornam públicos os seus modos de pensar e depois terão dados para embasar seu agir profissional. Com as produções científicas, os professores têm alicerces, ou seja, meios necessários para agirem além do modelo de tentativa e de erro.

2.4 CONHECIMENTOS DOCENTES NA PERSPECTIVA DE SHULMAN (2005)

Até este momento, referimo-nos ao termo saberes docentes com base em Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (2006). Os dois autores discorrem sobre os diferentes saberes mobilizados pelo professor em seu ofício. Já Shulman (2005) aponta as categorias de conhecimentos do professor. A perspectiva de Shulman (2005) traz a denominação base de conhecimentos e, dessa forma, acreditamos ser importante diferenciar o termo conhecimento e o termo saber. O dicionário Silveira Bueno (2000) define conhecimento sendo: “ciência, experiência, informação”; e saber como: “conhecer; ser informado; ter conhecimento; erudição; sensatez; sabedoria; experiência”. O conhecimento abrange a cientificidade presente nos conceitos; o saber excede o conhecimento e remete à constituição pelo sujeito de determinada concepção.

A partir da diferenciação das terminologias, encontramos as seguintes categorias apontadas por Shulman (2005, p. 11): o conhecimento do conteúdo; o conhecimento didático geral; o conhecimento do currículo; o conhecimento didático do conteúdo; o conhecimento dos alunos e de suas características; o conhecimento dos contextos educativos e o conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Além da base de conhecimentos para o professor (conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo), Shulman levanta as ideias emergentes correlacionadas aos níveis de formação. Tais ideias emergentes abrangem a visão moral, o entendimento teórico, as habilidades práticas, o julgamento e o aprendizado pela experiência (GAIA, 2003).

Três das categorias mencionadas por Shulman (2005) aparecem com maior destaque e frequência nas pesquisas sobre a base de conhecimentos do professor com referência no autor supracitado. Assim sendo, apresentamos os aspectos centrais na sequência do texto.

2.4.1 Conhecimento do conteúdo específico

O conhecimento do conteúdo específico, ou também denominado por Grossman, Wilson e Shulman (2005) como o conhecimento da matéria para o ensino, é central para que o professor consiga ensinar, mas, a partir de tal afirmação, é possível questionarmos: Será que dominar os conceitos chaves de um dado conteúdo basta ao professor para proporcionar um ensino de qualidade? Por outro lado, colocar apenas os aspectos pedagógicos em detrimento da compreensão do conteúdo a ser ensinado ocasiona um ensino superficial do tema.

O conteúdo específico da disciplina obtém uma espécie de vida quando há relação com a parte pedagógica geral e específica. A interação entre conteúdo e as formas de abordá-lo é essencial, como destaca Gaia (2003, p. 27):

Na concepção de Shulman, o bom ensino recai na capacidade do professor em conhecer profundamente o que está ensinando e transformar esse conhecimento em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentadas pelos alunos.

Além de direcionar a preocupação para os temas específicos da disciplina, o professor também tem o papel de transformar o conhecimento puro para o conhecimento a ser abordado em sala. Com isso, a função docente pode ser vista como dependente de formação. Caso a transferência dos conhecimentos produtos de pesquisas acontecesse de forma direta para a sala de aula, as pessoas que tivessem domínio das definições poderiam explicar às outras, mas, como sabemos, o processo de ensino é complexo e vai além da aquisição de informações sobre algo.

Ao defendermos que o ensino excede a condição de assimilar conceitos, colocamos a importância de o professor demonstrar o porquê ensina determinado conteúdo. No entanto, para existir o diálogo capaz de esclarecer o motivo de ensinar os conceitos que o professor ensina, o profissional depende do conhecimento

minucioso do conteúdo. Quando o professor domina aquilo que se propõe a ensinar, ele demonstra segurança aos alunos e compreende os caminhos percorridos para que os sujeitos construam suas ideias de forma significativa.

Ao discorrer sobre o conhecimento do conteúdo, Gaia (2003, p. 28) ressalta que: “Claramente, o conhecimento do conteúdo é integral ao aprendizado. Por conseguinte, o professor precisa conhecer o conteúdo de sua disciplina para poder ensinar”. Ao conhecer profundamente a disciplina, o professor é capaz de colocar-se na posição de ator, decidindo as próprias ações ao invés de seguir modelos acabados de ensino.

Entretanto, saber o conteúdo é apenas um dos quesitos para o ensino, porque o professor necessita compreender o conteúdo a fim de possibilitar aos alunos a promoção da aprendizagem, da forma como verificamos em Grossman, Wilson e Shulman (2005, p. 5): “Los buenos profesores no sólo conocen su contenido sino que saben cosas sobre su contenido que hacen posible la instrucción efectiva”. A explicação da matéria aos estudantes também é fundamental por parte dos professores.

A insegurança é um dos aspectos citados por Gaia (2003) ao amparar-se nos estudos de Shulman para descrever as consequências do desconhecimento do conteúdo por parte do professor. De acordo com a autora, as aulas expositivas aparecem como uma opção dos professores a fim de ocultar a insegurança que sentem por conhecerem superficialmente o tema trabalhado em sala de aula.

As estruturas substantivas e as sintáticas de uma disciplina envolvem o conhecimento do conteúdo, referindo-se as primeiras aos paradigmas, às dúvidas dos pesquisadores e ao direcionamento oferecido à disciplina. As estruturas sintáticas abarcam os instrumentos de questionamentos dentro da disciplina e os padrões de evidência. A prova por meio da qual o conhecimento é validado e como se estabelecem os padrões de evidência para trazer à área um novo conhecimento também compõem as estruturas sintáticas de uma disciplina (GAIA, 2003).

2.4.2 Conhecimento pedagógico geral

Quando o professor conhece o conteúdo a ser trabalhado em sala, ele adquire certa segurança para explorar os conceitos da temática, mas: “De um professor é requerido muito mais do que simplesmente ter conhecimento de

conteúdo. Requer-se a habilidade de transformá-lo” (GAIA, 2003, p. 32). A função do professor abrange a transformação do conhecimento puro para aquele a ser abordado com os alunos, denominado, na perspectiva de Shulman, por conhecimento pedagógico geral ou conhecimento didático geral²⁷.

O conhecimento pedagógico geral direciona-se aos alunos e ao ensino, ao currículo e ao contexto, aos objetivos e aos propósitos e aos conhecimentos de pedagogia (GAIA, 2003). Os objetivos de ensinar uma disciplina estão atrelados ao conhecimento pedagógico e possibilitarão um planejamento significativo, com movimento, vida, flexibilidade. Para que o professor consiga adaptar as atividades a sua turma, ele precisa de conhecimento pedagógico. Caso contrário, adquirirá a posição de sujeito que aplica os métodos de ensino, sem levar em conta o contexto de seus alunos.

2.4.3 Conhecimento pedagógico do conteúdo

Além de conhecer o conteúdo e as teorias gerais da educação, o professor encontra a necessidade de desenvolver meios para ensinar a matéria, ou seja, do conhecimento pedagógico do conteúdo. De acordo com Gaia (2003), tal conhecimento abrange as representações dos professores. Estas, por sua vez, são originadas no processo de exame e confronto das crenças com o conhecimento pedagógico geral.

As representações exercem papel fundamental na elaboração do conhecimento pedagógico do conteúdo, assim: “Quanto mais representações o professor consegue atingir, mais maduro, aprofundado estará o seu conhecimento pedagógico do conteúdo” (GAIA, 2003, p. 45). Percebemos a discussão que Shulman (2005) apresenta sobre as crenças e as representações como elementos compósitos do conhecimento pedagógico específico ou do conhecimento didático do conteúdo²⁸.

Há uma relação entre as ideias particulares, no caso as crenças dos professores, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico. Destarte, Gaia (2003) relata que os estudos sobre tal relação indicam a aproximação dessas

²⁷ Encontramos as duas terminologias a partir de textos do próprio autor e de releituras.

²⁸ Encontramos as duas terminologias a partir de textos do próprio autor e de releituras. Gaia (2003) apresenta-nos ainda uma terceira denominação para este eixo da base de conhecimento do professor, sendo o conhecimento profissional para o ensino.

crenças, mais especificamente sobre a forma como os professores julgam que ensinam, o aprendizado de suas experiências e como conduzem a sala de aula, com a influência direta no conhecimento pedagógico do conteúdo.

Ao aprofundar a discussão sobre as crenças de conhecimento, Gaia (2003) enfatiza que Shulman as distingue a partir de duas formas: o primeiro tipo de crença recai pesadamente nas avaliações afetivas e pessoais, e o segundo inclui as crenças que são mais disputáveis do que o conhecimento. Segundo a autora, na primeira questão, estão os assuntos prediletos dos professores na ausência de verificação de um embasamento teórico que os justifiquem. Já o próximo tipo de crença envolve a convicção do professor mesmo na ausência de um referencial teórico que valide a ideia.

2.5 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES

Os saberes do professor modificam-se ao longo dos tempos, mesmo porque a nossa sociedade está em constante movimento. A profissão docente adquire sentidos diferenciados no decorrer dos períodos históricos e determinadas práticas permanecem significativas por anos, devido aos princípios nos quais buscam embasar-se. Diante disso, compreendemos o processo de formação docente como contínuo e amparamo-nos na definição de desenvolvimento profissional de acordo com Vaillant e Carlos Marcelo (2012).

O desenvolvimento profissional docente tem o sentido de continuidade, de atitude permanentemente questionadora em busca da melhoria escolar, de evolução a fim de superar a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores (VAILLANT; CARLOS MARCELO, 2012). As oportunidades de aprendizagem são o centro do desenvolvimento profissional docente, a partir das interações sociais e momentos da carreira que se encontra o professor: “O contexto espacial no qual se desenvolve a atividade docente influi, mas há uma dimensão temporal ou biográfica que também exerce sua influência na atitude que se adota ante o desenvolvimento profissional” (VAILLANT; CARLOS MARCELO, 2012, p. 170). Compreendemos que as condições de trabalho, no caso o ambiente em que acontecem as ações do professor, compondo o contexto espacial, e a fase da

carreira vivenciada por eles, ao delinear a dimensão temporal, interferem no desenvolvimento profissional docente.

Tanto o posicionamento que julga as mudanças sociais como incapazes de influenciar na docência, quanto a concepção que esquece as raízes, ou seja, a origem dos saberes e as práticas dos professores acabam por demonstrar lacunas. A docência apresenta-se como impregnada de tradições e, também, há a possibilidade de confrontos para dar origem às mudanças na forma como se organiza a profissão, pois a sociedade não permanece estática; logo, as demandas relacionadas à educação também oscilam. O movimento contínuo faz parte da construção da identidade do professor, mas com um sentido distinto daquele proveniente da atitude relativista. Para Vaillant e Carlos Marcelo (2012, p. 167):

[...] as vertiginosas mudanças que estão sendo produzidas em nossa sociedade induzem-nos a crer que o desenvolvimento profissional, longe de ser uma questão voluntária e casual, transformou-se em uma necessidade de qualquer profissional, incluindo os docentes.

Deparamo-nos com demandas complexas por parte da sociedade. A transmissão de conceitos puros pela escola não supre mais nossas carências, portanto o professor assume um novo papel. A obra de Lefebvre (1991) demonstra as mudanças da sociedade moderna; no entanto, a análise da sociedade pelo autor ultrapassa a visão conformista sobre a realidade a qual considera tudo como natural. A partir de tais apontamentos, colocamos a necessidade de oportunizar aos professores atividades sistematizadas a fim de propiciar-lhes o crescimento e o desenvolvimento contínuo.

Um exemplo da mudança no ensino é o trabalho na Educação Infantil, o qual, agora, dirige-se para ensinar, cuidar e educar, pois tal etapa deixa de ser um espaço dedicado apenas ao assistencialismo. No início da criação das instituições destinadas ao acolhimento das crianças, o foco da ação da professora, ou ainda denominada 'educadora', 'tia', 'profe', era somente o cuidado. O perfil desse profissional caracterizava-se a partir da concepção de que a Educação Infantil envolvia a extensão da maternidade (COSTA, 1995). Nossas proposições nesse subitem ressaltam a importância da formação inicial, continuada e em serviço para que os professores adquiram saberes de modo a superar a sobreposição de tais momentos. Defendemos a formação do professor na perspectiva da autonomia, da continuidade e da evolução.

Ao tomarmos a formação como um dos elementos responsáveis por oferecer a especificidade da docência, identificamos a necessidade de aprofundar nossas análises sobre os processos formativos dos profissionais e reconhecermos que os saberes docentes são complexos, constituídos pelos professores desde o momento em que estavam na condição de alunos; posteriormente, adquirem características provenientes da formação inicial e continuada. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento perante a prática pedagógica também é constante.

Atribuímos grande relevância aos processos formativos docentes e de forma alguma deixamos de colocar a prática pedagógica como elemento redimensionador dos saberes do professor. A prática é um espaço muito rico para a aprendizagem do professor, sendo capaz de oportunizar ao profissional o repensar sobre as ações. Com o estabelecimento da relação dialética entre as dimensões teóricas e práticas é impossível estabelecermos maior ou menor valor a qualquer uma delas, pois, com tal compreensão, mostram-se inseparáveis.

A articulação entre as situações de formação com as práticas de sala de aula é essencial para propostas eficazes de desenvolvimento profissional. Vaillant e Carlos Marcelo (2012, p. 196) corroboram a síntese anterior no seguinte sentido:

Diferentemente das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que estão baseadas na escola e que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores.

O elo entre formação e prática em sala de aula possibilita a ressignificação pelo professor de seus saberes. Elencamos a denominação desenvolvimento profissional para trabalharmos ao longo desta pesquisa pelo motivo de que a concepção em questão considera o movimento e o constante aprimoramento para a formação docente. Segundo Nóvoa (1992, p. 27): “A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente”. Os processos de formação capazes de instigar os professores à reflexão demonstram preocupação com a preparação de sujeitos protagonistas e responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

A formação inicial do professor compõe parte do desenvolvimento profissional. Vaillant e Carlos Marcelo (2012) identificam o período inicial de formação do professor de níveis iniciais como primeiro ponto de acesso ao

desenvolvimento profissional contínuo. Um programa, preocupado com a formação profissional ampla, oportuniza caminhos para a pesquisa e mostra que, para aprender a ensinar, não há uma receita ou um momento de finalização na formação para o exercício da prática em sala.

Encontramos lacunas e políticas recentes direcionadas aos cursos de formação inicial. As proposições de Lüdke e Boing (2004) citam o declínio da profissão docente, por consequente, questionam a forma como se delineia a preparação dos professores. De acordo com as autoras, a diversidade de instituições formadoras e a possibilidade de certificação em níveis distintos são aspectos compósitos da dificuldade na tentativa de entender o magistério como profissão.

O vínculo entre a formação e a realidade das escolas é um dos itens centrais para repensarmos a situação da educação. O fracasso nas práticas de sala de aula, desistências e frustrações com a carreira docente, provêm, muitas vezes, da in experiência dos professores recém-formados por meio de programas despreocupados com a relação entre o aporte teórico trabalhado com os acadêmicos e o espaço escolar carregado de anseios. Para Nóvoa (1992), a formação do professor permeia-se pelo trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e pela (re)construção permanente de uma identidade pessoal; logo, a simples acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas não determina a formação em sua amplitude.

A terminologia formação, segundo nosso entendimento, supõe prazos. Aqui não nos referimos apenas aos prazos curtos e resultados imediatistas, porque o profissional percorre uma carreira ao exercer a docência e as transformações em suas posturas também acontecem. Os estudos de Vaillant e Carlos Marcelo (2012) citam as pesquisas sobre programas de sucesso na Holanda, na Austrália e no Canadá para destacar a necessidade da formação inicial dotar os futuros professores de ferramentas para seguir aprendendo ao longo de sua carreira.

Aprendizagem da prática surge como um termo relacionado à formação porque esta não pode dar-se apenas por meio do viés teórico. A relação com a escola é muito vantajosa para o futuro profissional conhecer as condições reais de exercício da docência, diminuindo-se, assim, o choque na condição de professor. Os momentos de estágios aproximam os futuros professores e acrescentam para sua

aprendizagem, porém, como identificamos em Vaillant e Carlos Marcelo (2012), tal momento ainda não é a prática em si, é uma simulação da prática.

O período de estágio nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas faz parte da problemática de pesquisa de Santos e Freitas (2011). As autoras procuram a relação dos saberes construídos por meio dos estágios e se estes foram ressignificados e problematizados para a identificação ou não com a docência. A referida pesquisa permite-nos reconhecer a presença da continuidade na construção da identificação com a profissão. De acordo com Santos e Freitas (2011), esse processo não foi, ainda, finalizado, visto que ele é contínuo e está sempre em evolução. Para as autoras,

[...] o que podemos perceber é que os licenciandos construíram algumas marcas e fincaram os pés em alguns parâmetros, que irão, futuramente, desenhar o perfil deste professor. Alguns se preocupam mais com o conteúdo, outros com o método de ensino, outros com a reflexão dos alunos. (SANTOS; FREITAS, 2011, p. 175).

A identidade com a profissão não se constrói nos momentos de estágios de modo permanente pelos licenciandos; contudo, marcam na atuação do professor e perdurarão por toda a caminhada profissional. O estágio poderá definir os traços do futuro profissional, e o principal saber construído refere-se ao saber da realidade, pois, agora, a escola é vista na condição ocupada de futuros professores (SANTOS; FREITAS, 2011).

Nessa direção, Gabardo e Hobold (2013) expõem algumas das dificuldades encontradas por professores iniciantes. A pesquisa citada estabelece a relação entre as condições de trabalho inadequadas e a intensificação das dificuldades pelos professores em início de carreira. Segundo as autoras, o período inicial é crucial para o estabelecimento da identidade dos professores; contudo, é o momento em que aparecem inúmeros desafios, podendo aumentar as fragilidades da docência ao ocasionar a desistência da carreira. Em suma: “As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão [...]” (GABARDO; HOBOLD, 2013, p. 532). Os professores têm suas dificuldades, ao adentrarem na profissão, atreladas às condições de trabalho; logo, tais problemas interferirão nos resultados futuros almejados na condição de profissionais.

Ao tratarmos de desenvolvimento profissional, certamente a formação inicial é uma das peças chaves desse processo. Com alicerces consistentes, o professor percebe a necessidade da construção contínua de conhecimentos profissionais. Vaillant e Carlos Marcelo (2012) discorrem sobre o momento de inserção profissional como pertinente para os futuros professores. Há variações de um país para outro no período de inserção o qual: “Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas sim tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo” (VAILLANT; CARLOS MARCELO, 2012, p. 125). A inserção é uma proposta para compor o projeto maior voltado ao desenvolvimento profissional dos docentes.

O olhar do futuro professor sobre a instituição escolar precisa diferenciar-se daquele enquanto estudante. O conhecimento profissional é central para questionarmos as nossas próprias crenças sobre o ensino. É importante oportunizar para o futuro professor o contato com a escola, mas com referencial consistente. Por conseguinte, os programas de inserção, sistematizados e com intencionalidades explícitas, auxiliam na ampliação da autonomia profissional.

Além das experiências anteriores à condição de professor, os sujeitos necessitam de situações que permitam ao profissional o contato com os conhecimentos específicos da docência para superação de crenças arraigadas sobre o ensino. Nesse sentido, Marcelo García (2009) apresenta-nos os dados referentes às políticas de inserção à docência nos países da Europa, como a França, a Grécia, a Inglaterra, a Irlanda do Norte, a Itália e a Suíça. Dessa forma, as informações quanto à obrigatoriedade ou não da inserção à docência; à duração dos programas de inserção; à redução ou não da carga horária para os professores iniciantes; quem são os sujeitos responsáveis por apoiar os professores iniciantes; quanto à necessidade ou não da formação específica, assim como a oferta ou não de um salário, para aqueles que apoiam os professores iniciantes; à colaboração entre as escolas e as instituições de formação e quanto à necessidade ou não da inserção como requisito para receber a certificação de professor aparecem na figura 2 a seguir.

Figura 2 - As políticas de inserção à docência nos países da Europa

País	¿La inserción es obligatoria, voluntaria o no se ofrece?	¿Cuál es la duración de los programas de inserción?	¿Tienen los profesores principiantes reducción de carga docente?	¿Quién es responsable de apoyar a los profesores principiantes?	¿Se requiere formación formal para quienes apoyan a profesores principiantes?	¿Reciben un salario los que apoyan a los profesores principiantes?	¿La inserción se organiza en colaboración entre las escuelas e instituciones de formación?	¿La inserción se requiere para la certificación como profesor?
Alemania	No se ofrece		No					
Austria	No se ofrece		No					
Bélgica (fl)	No se ofrece		No					
Bélgica (Fr.)	No se ofrece		No					
Dinamarca	Voluntaria	1 año	No	Mentores	No	Tiempo	No	No
Escocia	Voluntaria pero la mayoría lo realizan	1 año	Si (30%)	Mentores y director de escuela	No	Tiempo	No	No
Finlandia	No se ofrece		No					
Francia	Obligatoria	1 año como parte del año final de formación inicial	Si (30%)	Mentores, profesores de institución de formación	Si en primaria, no en secundaria	Primaria salario y tiempo, secundaria salario	Si	Si
Grecia	Obligatoria	8 meses	No	Mentores, director escolar, profesores institución formación	No	Salario	No	Si
Holanda	Voluntaria		No					
Hungría	No se ofrece		No					
Inglaterra y Gales	Obligatoria	1 año	Si (10%)	Mentores, directores, LEA	No	Depende de las escuelas	No	Si
Irlanda	No se ofrece							
Irlanda del Norte	Obligatoria	1 año	Si	Director escolar, LEA	No	No	Si	Si
Italia	Obligatoria	1 año	No	Mentores	No	No	No	Si
Suecia	Voluntaria	1 año	No	Mentores, director escolar	No	Salario y/o tiempo dependiendo de las escuelas	No	No
Suiza	Obligatoria	3 a 4 semana en un periodo de 2 años	No	Mentores, director escolar	Si	Salario	Si	Varía según cantón

Fuente: OCDE (2005).

Fonte: Marcelo García (2009, p. 37 *apud* OCDE, 2005).

Por meio das informações expressas na figura 2, percebemos que a política da Europa apresenta-se bastante heterogênea, pois não são em todos os países europeus que o período de inserção é obrigatório. Entretanto, o aspecto da diversidade é visto como positivo por Marcelo García (2009, p. 35). O autor descreve que:

La diversidad que caracteriza y enriquece a Europa hace que encontremos diferentes soluciones al mismo problema en función de las situaciones particulares, de la propia historia y contexto de cada país, así como de las prioridades políticas que en cada Estado se hayan planteado.

Ao mencionar os programas de inserção na Europa, Marcelo García (2009) demonstra-nos que a formação dos professores, assim como a condição, a forma de ascensão na profissão e a formação continuada diversificam-se ao longo do continente. A própria denominação professor principiante, como nos traz o autor, carrega diferenças em sua interpretação de acordo com o fato de que o período de inserção está ou não incluso na formação inicial dos professores.

O período de inserção, segundo Marcelo García (2009), pode assumir três formas: ser obrigatório, voluntário ou inexistente. Assim, a inserção pode acontecer durante a fase final da formação inicial ou após a conclusão do curso. Os programas

de inserção que aparecem nessa primeira condição são como uma etapa preliminar ao começo da carreira docente. Os docentes assumem a condição de sujeitos em formação, já que não estão plenamente qualificados para início da carreira profissional, por isso necessitam da supervisão e da avaliação de diferentes pessoas.

Em uma segunda condição, os programas de inserção podem acontecer ao término da formação do professor, ou seja, nos primeiros anos de carreira. Nesse caso, não se incluem na formação inicial do professorado, mas destinam-se para aqueles que possuem certificado e consideram-se como plenamente qualificados - da mesma forma, já estão contratados pelas instituições. Nessa perspectiva, os programas de iniciação à docência apresentam a função de auxiliar os professores iniciantes na superação dos problemas característicos dos primeiros anos de ensino, na medida em que proporcionam a aquisição de saberes da profissão (MARCELO GARCÍA, 2009).

Para explicitar quem são as pessoas responsáveis pelo processo descrito anteriormente, ou seja, a quem remete efetuar o processo de supervisão e de avaliação durante os programas de inserção do professor, Marcelo García (2009) enfatiza que depende de cada país, devido à condição heterogênea já descrita. O diretor escolar, o mentor, o inspetor, os professores da instituição de formação inicial aparecem como sujeitos para acompanhar o professor em seu processo de formação na fase final da formação inicial.

Marcelo García (2009) descreve as duas situações referentes ao período de inserção, com base na rede de informações sobre a educação na Europa denominada Euridyce. O autor explicita que, por meio dos documentos publicados pela rede a respeito da formação docente na Europa, é possível termos contato com a definição do período de inserção. Assim, o período entre a formação inicial dos professores e a incorporação ao mundo do trabalho na condição de profissionais inteiramente qualificados pode ou não constituir parte da formação inicial.

A proposta de inserção vem para amparar o professor, e a expressão desenvolvimento profissional docente, a qual faz parte da obra de Vaillant e Carlos Marcelo (2012), surge como uma ferramenta para repensarmos a formação dos profissionais atuantes na escola. De acordo com os autores:

[...] o desenvolvimento profissional docente tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas, não sobre os programas (VAILLANT; CARLOS MARCELO, 2012, p. 169).

Fica-nos perceptível a preocupação central do desenvolvimento profissional com o docente e não com os programas dedicados a ele. Dessa forma, os referidos autores expõem a relevância do contexto espacial e temporal para os professores, pois as condições de trabalho poderão auxiliar ou dificultar o desenvolvimento profissional. Além desse contexto, há o aspecto do momento da carreira em que o docente encontra-se e seus centros de interesse, compondo a dimensão temporal ou biográfica aludida.

A carreira do professor compõe-se de fases, as quais influenciam nas atitudes que o profissional apresenta. Huberman (2007) estuda o percurso do professor; dessa forma, ao citar o termo carreira, ele afirma que as características das pessoas exercem influência sobre uma organização e recebem influências dela. Para abordar o ciclo de vida profissional dos professores²⁹, o autor menciona as seguintes fases: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, o momento de pôr-se em questão, o período de serenidade e distanciamento afetivo, a fase do conservantismo e lamentações e o momento de desinvestimento. Certamente, em cada um dos estágios na carreira, o professor tem uma postura singular e direciona de modo distinto seus interesses para as atividades da docência, o que refletirá na natureza dos seus saberes.

2.6 A PRÁTICA E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES

A prática é conceituada por Gimeno Sacristán (1999, p. 73) como a cultura acumulada sobre as ações. Desse modo, é ao mesmo tempo fonte das ações e nutre-se delas: “A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade”. A diferenciação entre prática e ação é notória no sentido de que a primeira alude ao coletivo, à cultura

²⁹ Para aprofundar sobre o ciclo de vida profissional dos professores: HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

compartilhada por um grupo e tem sua história; já as ações são pontuais, referem-se à atividade dos sujeitos.

Com a definição de prática de modo geral, amparamo-nos em Gimeno Sacristán (1999) para definir a prática educativa como algo mais que a expressão do ofício dos professores, como uma cultura compartilhada pelos profissionais da educação. De acordo com o autor mencionado, a gênese da prática educativa está em outras práticas capazes de interagir com o sistema escolar, mantendo relação com os demais âmbitos da sociedade, por exemplo, o político e o econômico. Gimeno Sacristán (1999) ainda apresenta o conceito de prática pedagógica como aquela que acontece nas salas de aula e não pode ser tomada como isolada, em uma perspectiva de prática cultural autônoma; logo, faz parte do contexto da prática educativa.

Quando nos propomos analisar a prática pedagógica, é indispensável atentarmos para os acontecimentos que a compõem, os quais, de acordo com a visão do pesquisador, poderão envolver-se em uma rotina massificante proveniente da cotidianidade. Por tal motivo, os acontecidos podem passar despercebidos devido à ausência de sentido explícito. No entanto, com os apontamentos de Lefebvre (1991), situamos a problemática do cotidiano e deixamos de visualizá-lo como algo normal ou natural diante de nossos olhos. Por isso, a reflexão e a contestação são cruciais para vencermos o julgamento rotineiro ausente de sentido, assim como a percepção de que o real, referente ao dia-a-dia, não pode ser imperceptível.

A preocupação com os detalhes é importante na análise da prática pedagógica, pois esta pode até fazer parte da cotidianidade, mas o discurso presente no espaço do cotidiano não é simplesmente inofensivo ou inocente, porque tem ideologias implícitas, como destaca Lefebvre (1991). O autor em questão ressalta a filosofia como um caminho para a compreensão do conceito de cotidianidade. Cientes de que a prática do professor é um dos eixos centrais para a compreensão da constituição dos saberes docentes, necessitamos considerá-la durante todo o processo de formação.

Com a atribuição de sentido à prática cotidiana, o trabalho docente ganha uma perspectiva ampla e, por isso, podemos visualizar a influência da instituição escolar na constituição dos saberes. Logo, a escola interfere nos saberes do professor, mas ele próprio elabora-os, porque ele não os adquire pelo processo de

transmissão. Assim, explicitamos que nosso posicionamento não envolve a atitude pragmática em busca da transmissão de modelos prévios de como deve ser um bom professor.

Com as críticas à racionalidade técnica e o novo contexto voltado às preocupações em considerar a subjetividade do professor até então negada, Monteiro (2001) descreve a situação atual do campo de pesquisa educacional e considera ausentes as pesquisas responsáveis pela discussão sobre a relação dos professores com os saberes que ensinam. Os trabalhos encontrados, na visão da autora, representam um avanço significativo para a compreensão da especificidade da ação docente, no entanto: “Os autores que estudam os saberes dos professores, em sua maioria, estão mais preocupados com a questão da prática, do saber na ação” (MONTEIRO, 2001, p.138). Nesse sentido, a autora apresenta a articulação entre as propostas do saber docente e do conhecimento escolar. Ela reconhece nos estudos de Shulman maior aprofundamento nos estudos referentes às adequações ou às transformações realizadas pelo professor ao ensinar os conteúdos. Já, por parte de Tardif, Lessard e Lahaye, Monteiro (2011) identifica maior concentração nos comentários sobre o saber da experiência; logo, os sujeitos em ação tomam centralidade.

A partir da ciência das críticas direcionadas à consideração apenas das experiências realizadas pelo professor, colocamos a escola e a prática sempre relacionadas aos processos de formação docente. Com esse posicionamento, o aprender a ensinar carrega conceitos teóricos para alicerçar as ações dos docentes e a prática oportuniza a reflexão crítica sobre o agir embasada nas correntes teóricas.

Descrevemos a dimensão pedagógica do trabalho docente como intimamente ligada aos outros setores da vida social e não somente à escola. O professor faz parte de um contexto; acreditamos, assim, que um recorte apenas das ações efetuadas por ele em sala de aula é reduzido para que possamos compreender os motivos que ele julga serem pertinentes para agir da forma que age. Lelis (2008, p. 65) conclui que:

As disposições profissionais dos docentes são a síntese viva de um conjunto de experiências ligadas às marcas deixadas pela escolarização à qual eles foram submetidos, aos processos de formação prévia e à cultura da organização escolar em que eles construíram a sua própria maneira de ensinar, pessoal e intransmissível.

O conjunto de experiências que o professor participou ou vivenciou enquanto aluno e suas atitudes cotidianas repercutirão na forma como ele constituirá seus saberes. Toda a caminhada referente à formação profissional e os princípios organizacionais da própria escola também terão consequências nas ações do professor. Assim, ressignificamos constantemente nossos saberes, mesmo porque há um paradoxo quanto aos professores iniciantes: “[...] são estrangeiros em um ambiente bastante familiar, pois no ambiente escolar estiveram até então somente como alunos e não como professores” (SILVA, 2009, p. 41). Conhecemos o ambiente da escola e, concomitantemente, o desconhecemos, em razão de que a responsabilidade pelo ensino advém da condição em que nos tornamos professores, não da situação estudantil.

A prática exerce influência desde a formação inicial dos professores quando eles têm acesso às escolas por meio dos estágios. De acordo com Vaillant e Carlos Marcelo (2012, p. 75): “As práticas de ensino seguem sendo o elemento mais valorizado, tanto pelos docentes em formação como em exercício, com relação aos diferentes componentes do currículo formativo”. Depois de formados, a prática responsabilizar-se-á por demonstrar aos sujeitos as necessidades de aprimoramento constante para o exercício da docência.

Diferenciamos a prática em si do estágio, sendo o último uma espécie de aproximação da realidade das escolas. No entanto, o aprendizado do professor com a prática acontece em um processo de médio e longo prazo. Os estágios duram um período de tempo restrito e, neles, a ação do futuro professor recebe suporte do professor regente da turma. Vaillant e Carlos Marcelo (2012), ao citarem Zabalza Beraza, reafirmam a diferenciação entre a prática e os estágios, por conseguinte, veem o segundo como uma simulação do primeiro. Mesmo com as singularidades de cada processo, a aproximação entre conceitos advindos da formação e a sala de aula faz-se presente, à medida que influenciam na aprendizagem profissional e proporcionam momentos para os professores constituírem saberes da docência.

Para que o exercício profissional contribua na constituição dos saberes, o próprio profissional é o responsável por construir a ponte entre as bases teóricas e o cotidiano da sua sala de aula, porém as práticas profissionais apresentam limitações. Vaillant e Carlos Marcelo (2012) elencam como primeira lacuna presente na formação docente a familiaridade precoce com a prática, a partir da qual os futuros profissionais já observaram inúmeras situações da atuação docente quando

eram alunos e podem até julgar como desnecessária uma formação acadêmica complementar. As crenças arraigadas dificultam uma ação embasada em princípios comprovados e remetem a uma ação alicerçada no empirismo.

Outra lacuna pertencente à prática, descrita nos estudos de Vaillant e Carlos Marcelo (2012), refere-se à dissociação entre a instituição de formação e os conhecimentos profissionais. Os autores utilizam a denominação para a seguinte lacuna como a dos dois mundos e discorrem sobre o fato de que há a possibilidade dos estudantes para a docência identificarem-se fortemente com a realidade das escolas, ocasionando a repulsão aos conhecimentos que fundamentam a prática.

Como terceira limitação da prática, Vaillant e Carlos Marcelo (2012) elencam as divergências entre os propósitos da instituição de formação e das escolas. O período de estágio, se bem compreendido, proporciona a vivência pura das atividades da escola e não um simples recorte. Muitas vezes, não presenciamos a realidade pura das escolas pelos estágios devido à incompreensão sobre a pertinência do momento para o futuro professor, a ponto de a instituição escolar demonstrar práticas artificiais.

A inserção do professor em seu ambiente de trabalho faz com que ele depare-se com novas situações. Essa é uma grande vantagem da prática, além de mobilizar o profissional para atitudes reflexivas. Tais pontos aparecem nas discussões de Silva (2009), mas, por outro lado, as lacunas da prática também compõem sua apreciação:

Nesse sentido, as experiências cotidianas e a reflexão-na-ação fazem [com] que esse profissional (o professor) ultrapasse as teorias científicas disponíveis, valendo-se de sua experiência pessoal, de seus valores e de seus sentimentos para solucionar qualquer conflito. Essa experiência pessoal, bem como os valores e sentimentos, é também caracterizada pela contemporaneidade histórica: para o bem e para o mal. É preciso dizer. (SILVA, 2009, p. 30).

A prática como um componente dos saberes docentes e na perspectiva do desenvolvimento profissional demanda, ao mesmo tempo, a dimensão teórica associada. Nos casos inspiradores de inserção à docência, a parceria entre escola e universidade oportuniza tanto o contato do futuro profissional com a prática da sala de aula, como a relação com o conhecimento sistematizado nos ambientes acadêmicos.

No capítulo seguinte, acompanhamos a relação entre a prática pedagógica, os cursos de formação e as experiências pessoais dos professores. Colocamos as características das instituições e dos sujeitos participantes da presente pesquisa, assim como as três categorias que levantamos referentes à natureza dos saberes docentes.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS DE COLETA, DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.

(Maurice Tardif)

A docência é uma atividade complexa, porque ela tem como base as relações humanas. Além disso, o professor possui uma intencionalidade perante aos alunos e, por isso, planeja a fim de proporcionar situações em sala de aula favoráveis à construção do conhecimento. Assim, a compreensão ampla de todo o processo de ensino aprendizagem é necessária ao professor e, devido à singularidade do trabalho docente, apenas a aquisição dos conceitos e das habilidades técnicas é insuficiente para o posicionamento consciente do profissional da educação diante das ambiguidades presentes em seu trabalho.

Frente a isso, percebemos a importância do curso de formação inicial para a atuação na docência, mas, ao mesmo tempo, verificamos que o tornar-se professor envolve outros aspectos, como a prática em sala de aula, a formação continuada e a formação em serviço. Consideramos que dentre as fontes de aprendizagem docente estão a formação específica, as experiências profissionais e as experiências pessoais. Portanto, o professor embasa-se nesses elementos como fontes para constituir seus saberes; logo, há uma combinação de elementos formais e informais na constituição do saber professoral.

A partir da indissociabilidade entre o aprendizado formal e o aprendizado informal por parte do professor, de forma a repercutir na constituição dos seus saberes, analisamos os dados da presente pesquisa considerando a origem dos saberes docentes, o desenvolvimento destes e a mobilização frente à prática pedagógica como eixos centrais. Os episódios advindos dos momentos de observação e as entrevistas com as professoras da Educação Infantil demonstram elementos da natureza do saber docente a partir das fontes de aprendizagem, dos processos formativos e da prática pedagógica como mobilizadora.

O processo investigatório da presente pesquisa buscou continuamente a relação entre o campo de pesquisa e o referencial teórico, pois as dimensões teóricas e práticas no trabalho docente são incapazes de dissociarem-se. Desse modo, a exploração com posterior interpretação dos registros advindos das observações e das entrevistas manteve vínculo constante com o referencial adotado.

Neste momento, descrevemos o processo das observações e das entrevistas semiestruturadas. Também caracterizamos a forma como ocorreu o acolhimento inicial nas instituições de ensino de Educação Infantil (IA, IB e IC) e quais foram os processos percorridos para que recebêssemos a autorização (Anexo A), por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores (TCLE) que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa conforme exposto pela Comissão de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (COEP/UEPG).

3.1 AS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NA PESQUISA

No processo de definição da pesquisa, questionávamo-nos sobre os instrumentos que utilizaríamos para a coleta de dados com relação à problemática do nosso trabalho. Também estávamos apreensivas quanto ao fato de como seríamos recebidas nas instituições, caso realmente decidíssemos realizar as observações. Nesse sentido, refletimos sobre a legitimidade das observações e repensamos como seria possível efetivá-las.

A partir das propostas iniciais, entramos em consenso ao definirmos que determinado conhecimento prévio das instituições seria interessante para que a proposta fosse considerada pelos profissionais não como uma forma de avaliação, mas como um momento de partilhas. Nesse sentido, entramos em contato com duas (2) instituições particulares, denominadas Centros de Educação Infantil (CEIs), das quais já tínhamos conhecimento sobre o trabalho desenvolvido e um (1) Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), sendo as três (3) instituições localizadas no município de Ponta Grossa/PR.

As denominações utilizadas para as instituições no decorrer da pesquisa foram: IA, IB e IC. As siglas IA e IC foram utilizadas para as instituições particulares

e a sigla IB foi utilizada para a instituição pública municipal. A seguir, apontamos no quadro 5 as características específicas de cada uma das instituições:

Quadro 5 - Características das instituições envolvidas na pesquisa

INSTITUIÇÕES	Rede de ensino à que pertence	Localização	Filosofia e espaço físico
IA	Rede privada de ensino.	Situa-se em um bairro de classe média do município de Ponta Grossa/PR e possui cinco turmas de Educação Infantil.	- A filosofia da instituição é Católica. - No espaço físico encontramos quadra de esportes, biblioteca, brinquedoteca, cantina, capela e parque.
IB	Rede municipal de ensino.	Situa-se em um bairro de classe média do município e possui cinco turmas de Educação Infantil.	No espaço físico, encontramos um pátio, cinco salas de aula, a secretaria e a cantina.
IC	Rede privada de ensino.	Situa-se no centro do município e possui oito turmas de Educação Infantil.	No espaço físico encontramos quadra de esportes, biblioteca, brinquedoteca, cantina e capela.

Fonte: A autora.

Na sequência, apresentamos as especificidades das referidas instituições.

3.1.1 Instituição A (IA)

No primeiro momento, estabelecemos contato com a instituição IA via telefone, com o propósito de marcar o primeiro encontro com a gestão da instituição. Agendamos a apresentação inicial da proposta para o dia 10 de setembro de 2013. Assim, ressaltamos as diferenças com relação ao fato de não ser um estágio e colocamos a nossa proposta de observação. A gestão reconheceu a importância de abrir espaço para a pesquisa, demonstrou acolhimento e interesse na colaboração; entretanto, citou as condições para que estivéssemos no papel de pesquisadora nas dependências da instituição.

A instituição efetuou uma ressalva com relação ao número de professoras que poderíamos acompanhar e, assim, estabeleceu o número de um sujeito para pertencer ao grupo de participantes. A gestão explicou quanto às dificuldades para a inserção por um longo período e, por isso, a impossibilidade de acompanharmos maior número de professoras. A permanência da profissional da escola nas dependências da instituição, após o horário de expediente, também fez parte da

pauta inicial. Dessa forma, ficou acordado que seria possível realizar as entrevistas durante as aulas especiais (Educação Física, Língua Inglesa e Natação).

Apresentamos a proposta às professoras e encontramos aquela que faria parte de nosso grupo de pesquisadas. A professora teve acesso ao TCLE e assinou-o. Com o propósito de adaptarmos-nos à organização da instituição, indagamos, caso o tempo da aula especial fosse curto³⁰, se seria ou não possível a realização da entrevista em um local diferenciado, por exemplo, nas dependências da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A resposta foi afirmativa.

A reação da professora foi de motivação diante da proposta, assim, demonstrou-se bastante instigada. Ao longo da pesquisa, a denominação adotada para a participante em questão foi P1.

3.1.2 Instituição B (IB)

Para estabelecermos o primeiro contato, enviamos um e-mail à gestão do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). O primeiro contato aconteceu de modo informal, apenas para efetuarmos um panorama que nos demonstrasse se havia professoras interessadas em participar de forma espontânea da pesquisa nesta instituição. Tínhamos contato com a professora responsável pela gestão do CMEI. Ela frequentava o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (GEPTRADO) na Universidade Estadual de Ponta Grossa - esse foi um dos fatores que nos levou a escolher o CMEI em questão. Preocupávamo-nos com a resistência que poderia aparecer, caso a gestão não concordasse com a proposta, mas nesse caso, tal situação não aconteceu.

Após o contato informal, protocolamos o pedido de realização da pesquisa na Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, no dia 6 de novembro de 2014, para a aprovação do projeto pela Secretaria Municipal de Educação. Depois de aproximadamente duas semanas, no dia 19 de novembro de 2013, recebemos o Ofício nº521/2013 referente ao aceite da instituição para participar da pesquisa.

³⁰ A professora que demonstrou interesse em integrar o grupo de sujeitos pesquisados, no ano letivo de 2014, no qual coletamos os dados, cumpriu a função de professora regente de classe do Infantil II e, nessa turma, as aulas especiais eram apenas de Educação Física. As aulas de Língua Inglesa eram ministradas na instituição somente para as turmas da Educação Infantil do Infantil IV e do Infantil V. Por tal motivo, acreditamos que o período de cinquenta minutos poderia ser escasso para efetuarmos a entrevista.

Com o documento do aceite, visitamos o CMEI para conhecermos as professoras que concordaram livremente em participar da pesquisa. A professora responsável pela gestão foi receptiva em relação ao desenvolvimento da pesquisa na instituição, demonstrando duas professoras da IB satisfação em acompanhar o processo e, a partir de então, foram denominadas no decorrer do trabalho investigatório como P2 e P3.

3.1.3 Instituição C (IC)

No dia 4 de novembro de 2013, comparecemos à instituição para falarmos com a gestão a qual estava disponível e nos acolheu muito bem, demonstrando interesse em auxiliar com o campo de pesquisa. No mesmo dia, conhecemos a coordenadora da Educação Infantil e explicitamos os objetivos da pesquisa. Deixamos nosso projeto para que as professoras tivessem contato com o referencial que utilizamos e a proposta como um todo. Ao término do encontro, combinamos que, no início do ano letivo seguinte (2014), retornaríamos a fim de conhecer as profissionais que, espontaneamente, se dispusessem a participar da pesquisa e, dessa forma, estabelecêssemos as datas para as observações.

A coordenação indicou-nos o nome da professora que participaria do processo investigatório e ela recebeu a denominação de P4.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a obtenção do TCLE (Apêndice C), comparecemos aos CEIs e ao CMEI no período entre a primeira quinzena do mês de setembro e a primeira quinzena do mês de novembro do ano de 2013. Agendamos os horários previamente com a coordenação dos estabelecimentos.

No primeiro contato com as instituições escolares do município de Ponta Grossa/PR, apresentamos aos professores e à equipe pedagógica a nossa proposta de estudo. Colocamos os objetivos da pesquisa e a sua importância; dessa forma, proporcionamos espaço para questionamentos a respeito do trabalho que realizaríamos. Após o momento de conversa com a equipe gestora dos CEIs e CMEI, convidamos as professoras da Educação Infantil para participação no trabalho de forma espontânea.

Ressaltamos aos sujeitos envolvidos na pesquisa que sua participação no estudo era de livre e espontânea vontade e que a coleta de dados respeitaria a organização das instituições. Deixamos explícita a nossa intenção em evitar ao máximo a alteração da rotina nas aulas das professoras envolvidas.

Enfatizamos que respeitaríamos a privacidade dos sujeitos participantes da pesquisa em todos os sentidos, pois não exporíamos seus nomes ou quaisquer outros dados. Explicitamos às professoras que, após as observações e os relatos das entrevistas, entregaríamos a elas o material das descrições dos episódios para a conferência e poderíamos fazer esclarecimentos sobre o processo investigatório sempre que fossem julgados necessários.

Ao término de cada encontro, agradecemos aos sujeitos que se disponibilizaram para a realização da pesquisa. Destacamos que este estudo dedicava-se à compreensão sobre a natureza dos saberes docentes e sua relação com a prática pedagógica, portanto não envolveria avaliação da profissional e remuneração ou despesas provenientes da participação na pesquisa.

No primeiro contato com as professoras, solicitamos o preenchimento de um questionário (Apêndice D) para caracterização dos sujeitos pesquisados. Adotamos as denominações P1, P2, P3 e P4. A partir dos dados coletados no instrumento mencionado, caracterizamos os sujeitos da presente pesquisa no quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Características das professoras envolvidas na pesquisa

PROFESSORAS/ INSTITUIÇÕES EM QUE ATUAM	Período de atuação na docência	Período de atuação na Educação Infantil	Início da carreira	Formação	Turma no ano de 2014
P1 IA	Sete anos e três meses.	Seis anos e três meses.	A professora iniciou a sua carreira com uma turma de Educação Infantil.	- Não cursou o Magistério (nível médio). - Concluiu o Curso de Graduação no ano de 2009 (Licenciatura em Pedagogia). - Possui Pós-Graduação <i>lato sensu</i> , sendo: Especialização em Alfabetização e Letramento, (conclusão em setembro de 2012) e Especialização em Neuropsicopedagogia (conclusão em abril de 2014).	Infantil II (rede particular de ensino, período da tarde), composta por quinze crianças que completam dois anos de idade ao decorrer de 2014.
P2 IB	Treze anos e sete meses	Treze anos e sete meses	A professora iniciou a sua carreira com uma turma de Educação Infantil.	- Cursou o Magistério. - Concluiu o Curso de Graduação no ano de 2012 (Licenciatura em Pedagogia). - Concluiu a Especialização em Educação Especial no ano de 2012 e a Especialização em Psicopedagogia no ano de 2013.	Infantil II (rede pública de ensino, período integral), composta por treze crianças que completam dois anos de idade no decorrer de 2014.
P3 IB	Três anos e dois meses.	Três anos e dois meses.	A professora iniciou a sua carreira com uma turma de Educação Infantil.	- Não cursou o Magistério. - Concluiu o Curso de Graduação no ano de 2009 (Licenciatura em Pedagogia). - Concluiu a Especialização em Educação Musical no início do ano de 2014.	Infantil IV (rede pública de ensino, período integral), composta por dezessete crianças que completam quatro anos de idade no decorrer de 2014.
P4 IC	Três anos e dez meses.	Dois anos e oito meses.	A professora iniciou a sua carreira com uma turma de Educação Infantil.	- Não cursou o Magistério. - Concluiu o Curso de Graduação no ano de 2012 (Licenciatura em Pedagogia).	Infantil IV (rede particular de ensino, período da tarde), composta por vinte e duas crianças que completam quatro anos de idade no decorrer de 2014.

Fonte: Organizado pela autora com os dados coletados no primeiro semestre de 2014.

3.3 OS INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

No mês de fevereiro de 2014 (período de 14/02/2014 a 18/02/2014), agendamos com a equipe pedagógica das instituições a primeira visita para, conforme as orientações das professoras coordenadoras e regentes de turmas, estabelecermos os cronogramas. Realizamos essa visita inicial e momento de conversa sobre questões centrais da investigação com as professoras participantes na última semana do mês de fevereiro.

Após a partilha de informações com as professoras e a coordenação dos CEIs e CMEI em relação aos horários de aulas especiais (Educação Física, Língua Inglesa, Natação), agendamos as observações e as entrevistas para os três meses seguintes (março, abril e maio de 2014). Fizemos a ressalva com relação às aulas especiais pelo motivo de que estas não eram ministradas pela professora regente, e a nossa intenção era efetuar as observações da turma com as professoras da classe, pois somente elas faziam parte do nosso grupo de sujeitos pesquisados e tiveram contato com o TCLE.

Programamos o cronograma, destinando o período de um mês para as observações em cada instituição. Tínhamos ciência de que o processo de investigação dependeria dos episódios encontrados no campo. Estabelecemos, previamente, vinte (20) horas de observações em cada sala, mas estávamos conscientes de que tal tempo poderia oscilar, conforme as situações expressas na prática de cada professora. Quanto às entrevistas, realizamos duas (2) delas no primeiro semestre de 2014, com duração aproximada de quarenta (40) minutos, e, no segundo semestre do ano em questão, entrevistamos as outras duas (2) professoras participantes da pesquisa, com aproximadamente a mesma duração de tempo.

3.3.1 Observações

As observações científicas possuem um diferencial diante das observações do nosso cotidiano. Assim, amparamo-nos em Vianna (2003, p. 9) para destacarmos que a diferença consiste “[...] no fato de que as observações científicas procuram coletar dados que sejam válidos e confiáveis”. Para isso, há um processo de sistematização das observações científicas, com objetivos e roteiros.

Ao propormos a observação diante de uma pesquisa qualitativa, defendemos a amplitude envolta no processo e que o planejamento de estratégias adequadas é necessário para o alcance do objetivo central referente à investigação. Nesse sentido, para definir a observação frente a tal abordagem, Hernández Sampieri *et al.* (2013, p. 419) salientam:

Na pesquisa qualitativa precisamos estar treinados para observar e isso é diferente de simplesmente ver (o que fazemos diariamente). É uma questão de grau. E a “observação investigativa” não se limita ao sentido da visão, envolve todos os sentidos.

A observação voltada a uma investigação possui propósitos bem delimitados, diferindo, assim, de um simples olhar do pesquisador sobre os fatos. A reflexão está presente no processo de investigação qualitativa, por isso esta se distancia de uma mera contemplação por parte do sujeito. O observador mantém um papel ativo ao adentrar em situações sociais além de deparar-se com a necessidade de atentar nos detalhes, acontecimentos, eventos e interações (HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al.*, 2013).

Optamos pela realização das observações e, posteriormente, das entrevistas com a intenção de proporcionar a partilha entre as profissionais envolvidas na investigação e a pesquisadora. Com as observações, faz-se possível uma maior naturalidade diante das atividades do grupo e diferentes elementos podem ser observados como Hernández Sampieri *et al.* (2013) enumeram. Segundo os autores, o ambiente físico, o ambiente social e humano, as atividades individuais e coletivas, os artefatos utilizados pelos participantes da pesquisa em suas funções, os fatos relevantes e os retratos humanos dos participantes são elementos importantes ao longo da observação.

No decorrer do processo de investigação, o observador destina seu foco para determinados elementos e adquire um papel ativo no ambiente em que se insere. De acordo com as argumentações de Hernández Sampieri *et al.* (2013), esse papel adquire níveis distintos de participação, podendo até mesmo abranger mais de um grau. Os níveis citados pelos autores referidos são: não participação, participação passiva, participação moderada, participação ativa e participação completa. A figura 3 a seguir ilustra os níveis de participação do observador.

Figura 3 - Níveis de participação do observador

Não participação	Participação passiva	Participação moderada	Participação ativa	Participação completa
Por exemplo: quando observa vídeos.	O observador está presente, mas não interage.	Participa de algumas atividades, mas não em todas.	Participa da maioria das atividades; no entanto, não se mistura completamente com os participantes, continua sendo, antes de tudo, um observador.	Mistura-se completamente, o observador é um participante a mais.

Papéis mais desejáveis na observação qualitativa

Fonte: Hernández Sampieri *et al.* (2013, p. 425).

A partir das diferenciações entre os níveis de participação do observador, colocamos que a presente pesquisa contou com a participação ativa, pois durante o acompanhamento das aulas das quatro (4) professoras houve a interação da pesquisadora com a turma nas atividades como a contação de histórias e a realização de atividades em grupos.

Com tal direcionamento, realizamos as observações nos momentos de aula das duas (2) professoras dos Centros de Educação Infantil (CEIs) e das duas (2) professoras do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Totalizamos aproximadamente vinte (20) horas³¹ de observações em cada turma, computando oitenta (80) horas de observação nas quatro (4) turmas.

Assim, planejamos um primeiro contato com cada uma das turmas e com atividades que facilitassem a interação entre a pesquisadora, a professora regente e os alunos. Após as observações, descrevemos os episódios e ao término das aulas conversamos com as professoras sobre o que as levou a agir daquela forma. No momento de diálogo sobre os episódios, as professoras relataram que, por meio da análise do material, era possível refletir sobre a própria prática, percebendo, agora, suas ações de modo diferenciado. Esse também é um dos fatores capazes de confirmar o envolvimento entre a pesquisadora e as professoras da presente pesquisa, podendo caracterizar a observação realizada com base na participação ativa.

Acreditamos que, ao considerar a observação da prática pedagógica, é preciso atentar para que as ações das professoras e alunos não passem despercebidas. O entendimento da irreversibilidade dos acontecimentos do cotidiano

³¹ A princípio, estabelecemos a carga horária de vinte (20) horas, porém associamos o número de horas também aos acontecimentos presenciados durante o processo de observações.

levou-nos a adotar um caderno como instrumento de auxílio para efetuarmos os registros dos episódios. Desde o primeiro contato com as três (3) instituições, registramos, no instrumento descrito anteriormente, os aspectos da acolhida e da rotina geral das escolas que são capazes de influenciar nas práticas de cada professora.

Preocupamo-nos com o fato de que, no papel de pesquisar as ações que se desenvolvem no dia-a-dia da escola, não podemos analisar os acontecidos simplesmente como naturais e irrelevantes. Acreditamos que inúmeros fatores exercerão influência sobre o profissional; dessa forma, a análise e a descrição detalhada da prática pedagógica facilitará o descobrimento dos diversos vieses responsáveis pela natureza dos saberes docentes.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, buscamos preservar a ideia de que os saberes docentes são complexos, heterogêneos, embasados em conhecimentos plurais, por isso o estudo a respeito da natureza desses saberes não advém de um julgamento rápido das situações. Consideramos que os detalhes encontrados e registrados, a partir das observações da prática pedagógica, são responsáveis pela fidedignidade da pesquisa.

Colocamos a proposta de anotar os episódios no caderno para que a descrição dos fatos servisse como um suporte e fosse possível comparar os registros ao verificar a frequência ou não das ações. Por outro lado, também tomamos cuidado no sentido da percepção das professoras sobre a nossa presença como participantes daquele dado momento e em hipótese alguma com intenções de avaliá-las. Planejamos a estratégia de escrever apenas as palavras-chave³² para as professoras não se sentirem constrangidas e disfarçarem a situação real por visualizar os apontamentos realizados no caderno ao logo de sua prática. Ao entregarmos o material com a descrição dos episódios completos às professoras, elas tinham contato com os dados coletados e julgavam a necessidade ou não de ajustes na forma de sua escrita.

Estabelecemos estratégias a fim de registrar os fatos detalhadamente ao conhecermos a condição de que estes poderiam não ser repetidos, no sentido de

³² As palavras-chave referem-se às atividades desenvolvidas em sala para, posteriormente, descrevermos os episódios com maior riqueza de detalhes. Dentre as palavras estavam a sequência de tarefas propostas pelas professoras no dia-a-dia, os espaços utilizados no decorrer das aulas, os recursos a que as professoras recorriam para explicar os conteúdos às crianças e as ações tomadas para atender às necessidades dos alunos em cada momento.

que Heller (1985) destaca a irreversibilidade dos acontecimentos. Estes, por sua vez, apresentam como característica a singularidade, por isso, no papel de pesquisadores, defendemos que a atenção com o embasamento teórico consistente permite o não desperdício ou descrição com carência de detalhes dos momentos vivenciados.

Destacamos que o processo de registro referente às observações da presente pesquisa envolveu as anotações realizadas pela pesquisadora no diário dentro das salas de aulas e após sair das salas também. A partir das considerações realizadas pelas professoras, os episódios poderiam sofrer alterações na forma de contextualizá-los, para que não representassem apenas um recorte distorcido da realidade da turma.

A descrição das situações, de forma alguma, carregou o caráter avaliativo. A minuciosidade dos detalhes, em nossa condição, teve a intenção de facilitar que a conexão entre o particular e o geral estivesse presente. Os episódios compõem nossos dados empíricos; entretanto, consideramos ao máximo o contexto que os originou e, quando sentimos dificuldades em perceber esse contexto, aproximamo-nos das professoras, por meio do diálogo, com a intenção de desvelar os detalhes que buscávamos.

Por outro lado, consideramos que os elementos de pequena relação com o eixo central da pesquisa necessitam de um determinado distanciamento. Nesse sentido, Vianna (2003, p. 10) esclarece que:

Contudo, para obter informações de valor científico, na medida do possível, é preciso utilizar metodologias adequadas, a fim de evitar a identificação de fatores que têm pouca ou mesmo nenhuma relação com o comportamento complexo que se deseja estudar.

Aqui adentramos aos juízos, responsáveis por demonstrar os pontos os quais possuem maior ou menor relação com o tema central da pesquisa. É importante admitir que uma única pesquisa não abarque um tema amplo demais, por isso o pesquisador deve ter muito claro qual intenção o levou a campo para não se desvencilhar do eixo principal da pesquisa.

Vianna (2003) ainda afirma que um dos artifícios para minimizar a influência do observador no ambiente de pesquisa seria a presença dele no espaço, nesse caso na sala de aula, várias vezes e, até mesmo, sem coletar dados, para facilitar

que professoras e alunos desenvolvam as suas ações com maior naturalidade no período efetivo da pesquisa.

Outro elemento que Vianna (2003) destaca é a necessidade de fundamentos teóricos consistentes: “Sem a teoria e um corpo de conhecimentos bem estruturados, a pesquisa observacional certamente produzirá elementos esparsos e não-conclusivos” (VIANNA, 2003, p. 11). Assim, levantamos hipótese a respeito do fenômeno em questão e aprofundamos nossas leituras sobre a natureza dos saberes docentes para que, nos meses de março, abril e maio de 2014, iniciássemos as observações efetivas.

Como etapa inicial da observação, Vianna (2003) destaca a discussão do planejamento da pesquisa com os sujeitos que colaborarão com o estudo. Com esse posicionamento, o pesquisador e os sujeitos a serem pesquisados podem ter uma noção ampla do trabalho que se desenvolverá. Dessa forma, programamos uma conversa inicial com as professoras da Educação Infantil e colocamos a proposta para elas com o objetivo de expor a problemática da pesquisa e estabelecer os cronogramas.

O envolvimento dos sujeitos no procedimento das observações, assim como nas demais técnicas de coleta de dados, é imprescindível para que as informações recolhidas sejam de grande valia e voltem-se aos aspectos que realmente interferem no tema em questão. Conforme expusemos na situação anterior, o pesquisador necessita estabelecer critérios para não dispersar sua atenção em aspectos que não mantêm relação com a problemática do estudo. Amparamo-nos em estudos de Vianna (2003, p. 14) para o encaminhamento da observação, portanto:

A observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados.

Podemos empregar outros métodos de coleta de dados juntamente às observações, como os questionários e entrevistas (BAILEY, 1994; SELTZ et al., 1967 *apud* VIANNA, 2003). Com base nesse apontamento, ressaltamos que a pesquisa em questão também utilizou a entrevista semiestruturada³³. Não tratamos os instrumentos dissociadamente; assim, os dados provenientes das observações

³³ O roteiro da entrevista semiestruturada consta nos apêndices da pesquisa (Apêndice F). A partir das observações, estabelecemos questões específicas para cada professora da Educação Infantil, devido à flexibilidade do instrumento, mas formulamos questões gerais para nortear o trabalho.

serviram como pontos balizadores da entrevista realizada posteriormente com as professoras.

Também há a possibilidade de diferenciar a observação segundo a visibilidade ou não do observador, por isso utilizamos as considerações de Vianna (2003, p. 18, grifos do autor) no seguinte sentido: “Uma observação pode ser ‘aberta’, quando o observador é visível aos observados que sabem que estão sendo objetos de uma pesquisa, ou ‘oculta’, os observados não sabem que estão sob observação”. Destacamos que este trabalho referente aos saberes docentes utilizou a observação aberta, pois as professoras que aceitaram participar estavam cientes de todo o processo.

Na obra de Vianna (2003), encontramos quatro questões a considerarmos com relação à observação. O autor cita aspectos relevantes para a técnica, indiferente dos objetivos e das finalidades da observação. Assim, verificamos os questionamentos:

- O que deve ser efetivamente observado?
- Como proceder para efetuar o registro dessas informações?
- Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações?
- Que tipo de relações estabelecer entre o observador e o observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação (VIANNA, 2003, p. 20).

Os pontos destacados levam-nos à percepção de que a observação com base na atividade científica ultrapassa a atividade amparada em opiniões e recortes da realidade, porém, para que essa condição seja possível, o pesquisador necessita de um amplo aporte teórico referente ao método e ao tema em questão.

3.3.2 Entrevistas

Estabelecemos no início da pesquisa as questões presentes nas entrevistas semiestruturadas com as professoras. No entanto, a proposta sempre foi a de relacioná-las com os momentos das observações para tornar o instrumento de coleta mais significativo.

Propusemos a entrevista semiestruturada com as professoras pelo seu caráter de interação. Por meio dos estudos de Lüdke e André (1986), compreendemos que nas entrevistas não totalmente estruturadas o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto com base nas informações que

ele domina, as quais constituem o verdadeiro propósito da entrevista. Ela também permite correções, esclarecimentos e adaptações que tornam o instrumento um modo eficaz na obtenção das informações desejadas. Assim, Lüdke e André (1986, p. 34) colocam: “Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. Verificamos que é possível um direcionamento aos sujeitos entrevistados pelo pesquisador, mas sem interferir na legitimidade dos dados.

Nesse ponto, estabelecemos um elo com a denominação de Richardson *et al.* (2009) a essa técnica de pesquisa. Os autores utilizam o termo entrevista guiada e citam o fato de esta depender de conhecimentos prévios por parte do pesquisador, com relação aos aspectos que deseja perguntar. Contudo, a liberdade de expressão do entrevistado não é abalada.

As questões referentes a nossa entrevista serviram para balizar o encontro entre pesquisadora e professora pesquisada. Efetuamos a organização das questões do instrumento cientes de que era possível alterar a sua sequência, conforme o discurso da professora entrevistada.

Realizamos a acolhida das participantes por meio de um encontro inicial, com a pretensão de conhecê-las não apenas em sala de aula. Do mesmo modo, as entrevistas, na sequência das observações, levaram em consideração o fato de que, mesmo a prática em sala sendo um espaço rico para a pesquisa, caso restringíssemos o processo apenas ao acompanhamento da prática cotidiana do professor, desconsideraríamos a amplitude envolta no processo de trabalho docente. Nessa direção, Azzi (2012, p. 64) evidencia que:

O cotidiano da atividade docente, ao mesmo tempo [em] que se apresenta bastante fecundo para a reflexão, pode ser também uma barreira ao desenvolvimento do pensamento científico. A realidade da sala de aula não emerge num primeiro olhar sobre seu cotidiano, pois a trama que ali já está instalada pode obscurecê-la.

Conscientes das limitações que poderiam aparecer ao fazermos uso apenas das observações, formulamos nosso instrumento para entrevistas a partir de dois momentos com as professoras participantes. Dessa forma, o primeiro momento do instrumento foi composto por perguntas gerais (Apêndice F). Como segundo momento, a entrevista apresentou as questões direcionadas para as professoras em

específico, por isso eram perguntas singulares e formuladas a partir dos episódios provenientes das observações da prática pedagógica das professoras P1, P2, P3 e P4.

Mesmo no momento das questões gerais, houve a flexibilidade, pois a própria definição de entrevistas semiestruturadas demanda a proposta de um roteiro e, ao mesmo tempo, a liberdade ao entrevistado. Dessa forma, Hernández Sampieri *et al.* (2013, p. 426) ressaltam:

[...] as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informações sobre os temas desejados (isto é, nem todas as perguntas estão predeterminadas).

A entrevista foi guiada por um roteiro, mas consideramos cada um dos quatro discursos como singular. Procuramos não exercer influência sobre a temática abordada, pois: “O propósito das entrevistas é obter respostas sobre o tema, problema ou tópico de interesse nos termos, na linguagem e na perspectiva do entrevistado (‘em suas próprias palavras’)” (HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al.*, 2013, p. 427, grifo dos autores). Desse modo, realizamos as gravações com a permissão das professoras e, posteriormente, a transcrição das falas³⁴. O material das transcrições foi endereçado às professoras para verificarem a necessidade ou não de ajustes nas colocações. Assim, estabelecemos o vínculo entre os episódios e as informações provenientes das entrevistas semiestruturadas.

3.4 ANÁLISES DOS DADOS

Amparamo-nos em Bardin (2011) para realizar a Análise de Conteúdo. Para levantarmos as categorias, a primeira fase do processo inclui a organização propriamente dita e tem como objetivos operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, conduzindo a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas (BARDIN, 2011). Como missões da primeira fase, a autora mencionada ainda coloca a escolha dos documentos para análise, a formulação das hipóteses, dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

³⁴ Ao transcrevermos as entrevistas, mantivemos os tempos verbais e algumas expressões próprias da fala a fim de não descaracterizar o instrumento de pesquisa.

Nesse sentido, a pré-análise compõe-se por atividades não estruturadas, sendo a leitura flutuante dos episódios e dos dados das entrevistas as primeiras atividades para estabelecermos contato com os documentos a analisar, no caso, as fichas de observações e as fichas de transcrição das entrevistas. De acordo com Bardin (2011), as impressões e as orientações invadem-nos nesse momento. A escolha dos documentos também faz parte da fase de pré-análise e, nela, encontramos várias regras. Dentre elas, a regra da homogeneidade, por meio da qual a autora ressalta que os documentos retidos devem ser homogêneos, obedecendo a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade diante de tais critérios.

A prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa compõe-se de elementos singulares. No entanto, seguimos com a observação de determinados eixos gerais, estabelecidos no decorrer do contato com as salas, como: o planejamento das aulas, conhecimento pelo professor dos conteúdos a serem ensinados aos alunos e a relação professor-aluno. Ao mesmo tempo, deixávamos espaço para valorização da heterogeneidade própria dos saberes docentes.

Nos apontamentos de Bardin (2011), fica-nos notório que a formulação das hipóteses e dos objetivos constitui a pré-análise. Assim, a suposição a qual pretendemos verificar por meio da prova de dados seguros pertence a tal etapa. Quando formulamos uma hipótese, interrogamo-nos a respeito de uma informação provisória e propomo-nos verificá-la, recorrendo aos procedimentos de análise. Bardin (2011, p. 128) ainda ressalta: “O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados”. Nesse sentido, destacamos que nosso objetivo central da pesquisa gira em torno de demonstrar as análises sobre a natureza dos saberes docentes na prática pedagógica da Educação Infantil.

A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores apresentam-se como atividades do processo de pré-análise. Nessas atividades, apontamos a escolha dos índices em função das hipóteses, caso estejam determinadas, e a organização sistemática em indicadores. Bardin (2011, p.130) afirma:

Uma vez escolhidos os índices, precede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização*

para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados.

A preparação do material é a última atividade da pré-análise. A organização é necessária para a posterior fase da análise, logo envolve o preparo inicial e a edição dos textos. Bardin (2011) exemplifica com o fato de que transmitimos as entrevistas gravadas na íntegra, conservando as gravações para informações paralinguísticas. Dessa forma, para a presente pesquisa, os dados empíricos das observações foram organizados a partir dos episódios e as entrevistas foram transcritas para a análise.

A exploração do material é o segundo polo cronológico da organização da análise e, nele, realizamos a aplicação sistemática das decisões tomadas. Tal fase consiste essencialmente em operações e codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2011). Nesse sentido, por meio da descrição analítica, organizamos um quadro para delinear os pontos comuns entre os dados obtidos das observações das professoras P1, P2, P3 e P4.

Segundo Bardin (2011), o último polo da organização da análise é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação de modo que os dados tornem-se significativos e válidos. Assim, com os resultados significativos e fiéis, o pesquisador pode realizar inferências, adiantando interpretações com relação aos objetivos traçados, o que pode ou não gerar descobertas inesperadas. Na fase em questão, estabelecemos as conexões entre aquilo que observamos na prática das professoras, seu discurso durante o processo de entrevista e os estudos realizados na área de formação docente, saberes e prática pedagógica.

A partir da análise dos dados das observações realizadas com as quatro (4) professoras, elencamos três (3) categorias referentes aos saberes docentes mobilizados na prática pedagógica, a saber: 1) Fontes de aprendizagem: a origem dos saberes docentes; 2) Processos formativos: o desenvolvimento dos saberes docentes e 3) Prática pedagógica: a mobilização dos saberes docentes. A seguir detalhamos cada uma das categorias da presente investigação.

3.4.1 Fontes de aprendizagem: a origem dos saberes docentes

A categoria relacionada às fontes de aprendizagem docente originou pelo fato de as professoras participantes da pesquisa demonstrarem nos episódios observados em sala de aula e na entrevista que os seus saberes são constituídos a partir de alicerces teóricos e práticos, estando estes presentes na formação, no exercício docente e nos aspectos pessoais do professor. Ao depararmos-nos com a relação inseparável dos alicerces citados, elencamos o termo fontes de aprendizagem como pertinente para a discussão da presente categoria.

Para a elaboração dessa categoria, levamos em consideração o apontamento de Tardif (2002, p. 68) no sentido de que: “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Seguimos a concepção do autor ao associar as fontes e os lugares de aquisição do saber à história de vida dos professores, bem como aos processos formais de formação.

Como primeiro momento, a presente categoria traz os dados sobre a importância dos cursos de formação de professores e da atuação na docência, ou seja, os elementos formais como um dos eixos dos processos formativos da docência, enfatizando que é por meio deles que os professores adquirem os conhecimentos específicos para o exercício de sua profissão.

É na formação docente que o professor tem contato com o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo, sendo estas classificações referenciadas por Shulman (2005). O conjunto dessas classificações interfere na forma como o professor ministra suas aulas; logo, repercutem na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Tozetto (2010, p. 29) realiza a seguinte apreciação: “Se o professor possui uma boa bagagem de conhecimentos, ele terá maiores possibilidades de proporcionar uma aprendizagem satisfatória ao aluno”. A aprendizagem que acontece pela e da partilha entre os sujeitos que convivem no ambiente escolar é qualitativa, mas o professor precisa ter o conhecimento aprofundado para que no processo de diálogo seja possível a elevação do nível conceitual do grupo como um todo.

A fim de proporcionar uma aprendizagem capaz de demonstrar-se como significativa para os alunos, o conhecimento específico do professor diferenciado é extremamente importante, pois a docência envolve a mediação entre os conteúdos

presentes no currículo e a realidade do grupo para o qual o professor ministra as suas aulas. Tozetto (2010, p. 29) considera que o professor é responsável por estabelecer a conexão entre o desconhecido e o conhecido; assim, “[...] seu nível cultural deve ser elevado para gerar a compreensão naquele que está aprendendo”. E, a fim de dar fundamentação ao profissional para que realize a medição e possa propor momentos de partilha com seus alunos, apontamos a importância da formação inicial, continuada, em serviço e o conjunto de vivências dos professores ao longo da carreira.

Assim sendo, apresentamos a fala de uma das professoras entrevistadas quando questionada sobre a relação entre os cursos de formação e a prática que ela realiza:

A formação continuada eu não tenho dúvida de que precisamos sempre, afinal de contas não somos seres acabados; precisamos estar sempre em formação. Da faculdade também não tem nem o que discutir, a gente precisa, faz parte do nosso trabalho, é a base. (ENTREVISTA P3).

A P3 identificou a formação inicial como a base para a atuação em sala de aula e podemos perceber que demonstrou seu posicionamento a partir da perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, a continuidade na formação dos professores é vista como um dos pontos-chaves para pensarmos em uma prática pedagógica significativa. Desse modo, é fundamental a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de tornar-se professor; entretanto, em alguns momentos da atuação do professor, pode-se um lado ou outro ganhar maior destaque, mas a busca do equilíbrio é uma necessidade constante.

Diante da importância do papel da formação docente para a aquisição de conhecimentos referentes à aprendizagem da docência, trazemos o episódio da P1. No desenvolvimento de uma atividade na quadra da instituição A (IA), a pesquisadora acompanhou o encaminhamento da professora à turma, para explorar os sons e movimentos, por meio dos materiais ofertados. No episódio 1:

Quarta-feira, 19 de março de 2014, após a acolhida e a organização das agendas na mesa da professora, a turma forma um trenzinho para dirigir-se ao pátio da instituição. A professora diz:

- Vamos lá! Segura no amiguinho. Coloque a mãozinha na camiseta do colega e segura.

Ao chegar ao centro do pátio, a professora, com a ajuda da profissional estagiária, auxilia as crianças a sentarem-se em círculo. A professora senta-se também no chão do pátio e mostra uma sacola amarela. Então, ao erguer a sacola com o braço direito, diz:

- Olhem o que eu trouxe aqui...

Retirando uma lata de extrato de tomate tingida da cor azul e contendo um barbante na lateral, a professora sacode. Após, fala o seguinte:

- Escutem... Faz barulho... Oh!

Ao olhar para a pesquisadora e a profissional estagiária da sala, a professora explica que as latas continham elementos como: feijão, arroz e sal grosso.

As crianças olham e querem manusear. Nesse momento, P1 distribui as latas e, por fim, segura uma delas. No entanto, para a surpresa de todos, ao sacudir a lata, esta não emite nenhum ruído. Foi então que a professora comenta:

- E essa? Qual barulho faz? Escutem... Não faz nenhum barulho?

Os sons produzidos ao chacoalhar as latinhas são explorados. A professora diz:

- Olha querido, chacoalha assim! Pode bater no chão... toc, toc, toc... (P1 - 19/03/2014, EPISÓDIO 1).

Por meio da análise de tal episódio, verificamos como os conteúdos sobre a socialização, a interação e a afetividade estão presentes na prática pedagógica da Educação Infantil. Durante as observações em sua sala, presenciamos a mediação realizada pela P1 para que as crianças estivessem em constante interação entre elas mesmas, com a profissional estagiária e com a própria professora. Identificamos a importância de a professora ter domínio sobre os conceitos de socialização, interação e afetividade e das metodologias adequadas para trabalhá-los em sala de aula.

Diante disso, podemos inferir a presença de duas fontes de aprendizagem para a origem dos saberes da P1. A primeira pode estar associada às bases científicas mobilizadas pela professora as quais envolvem o conhecimento dos conteúdos e o modo de abordar as temáticas, no caso as cores, as formas geométricas e os sons. A segunda fonte diz respeito ao aprendizado da professora sobre o encaminhamento pedagógico para trabalhar os conceitos científicos. Tal aprendizado deriva dos cursos de formação específicos, mas ressaltamos, também, a importância da prática pedagógica para a origem dos saberes.

A relação entre a formação e a prática docente possibilita a origem, o desenvolvimento e a mobilização dos saberes pelo professor. Não há como desvincular a atuação docente dos cursos de formação e vice versa. Tardif (2002, p. 41) ressalta: “Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela”. Por esse motivo, a especificidade da docência depende dos cursos de formação; de outra forma, sobressairia apenas a aprendizagem com embasamento empírico.

A formação docente como fonte de aprendizagem oferece bases que auxiliam na compreensão por parte do professor a respeito das especificidades do seu trabalho, como apareceu no decorrer do episódio 2:

A professora direciona o trabalho no pátio da escola:

- Vamos puxar o brinquedo pelo barbante. Olhem, eu sei. Venham!

As crianças gostam da sugestão e logo saem pelo pátio puxando as latinhas. Entretanto, uma criança não quer participar do momento. P1 percebe e vai ao encontro do menino. Dessa forma, utiliza-se de uma estratégia ao pedir que a criança a auxilie ao levar uma das latas, explicando que sozinha ela não conseguiria. Assim, de mãos dadas com outra criança integrante da sala, experimenta:

- Você pode me ajudar? A “Profe” não consegue com as duas... Está pesado e eu preciso dar a mão para amiga.

A criança age de modo positivo ao incentivo e inicia sua participação na atividade. (P1 - 19/03/2014, EPISÓDIO 2).

Verificamos que a forma encontrada pela P1 para estimular a participação de todos no grupo, partindo das especificidades de cada criança, demonstrou a valorização das emoções e da cooperação entre os alunos. Na tentativa de harmonizar os conhecimentos científicos propostos na atividade (cor, forma, sons, movimentos) com a situação referente à resistência pela criança em participar ao momento planejado, a P1 utilizou como fontes de aprendizagem a formação docente e mobilizou saberes pedagógicos. Ao mesmo tempo, a P1 desenvolveu o seu conjunto de saberes experiências, também denominados por Tardif (2002) como práticos. Um dos saberes que se sobressaiu foi com relação à afetividade e ao comportamento dos alunos, porque a professora preocupou-se com a criança mais quieta e seu não aceite para vir ao centro do pátio. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005, p. 258) destacam a presença das emoções no trabalho do professor:

Em boa medida, o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas, etc. O professor experiente sabe tocar o piano das emoções do grupo, provoca entusiasmo, sabe envolvê-los na tarefa, etc.

As emoções não se separam no processo de ensino aprendizagem pelo fato de que o trabalho docente interage com o ser humano, sendo o seu foco central. Para o professor conhecer o seu aluno, trabalhar os aspectos cognitivos, afetivos e as relações interpessoais, tanto os cursos de formação quanto as experiências profissionais e pessoais auxiliarão. Portanto, quando há a partilha de experiências entre os professores e esta mantém relações com os conhecimentos abordados nos cursos de formação, é possível o aprofundamento das discussões sobre a organização do trabalho docente, a qual envolve dicotomias. Como exemplos das ambiguidades e dicotomias que circundam a docência está a ideia de trabalho individual e, ao mesmo tempo, coletivo e de trabalho tanto codificado como flexível.

A compreensão sobre as dualidades nas relações afetivas da docência demanda a formação de qualidade dos profissionais e a interação entre eles, pois o

cotidiano da escola é composto por elementos subjetivos e também objetivos. Mesmo que as emoções estejam presentes na docência, a objetividade também aparece, porque a formalidade e as rotinas fazem parte do trabalho do professor conforme Tardif e Lessard (2005) descrevem. Sobre as relações afetivas e a individualidade dos sujeitos, os estudos de Tardif e Lessard (2005, p. 257) concluem:

Mesmo trabalhando com coletividades, os professores não podem tratar os indivíduos que compõem essas coletividades como elementos de uma série homogênea de objetos. Pelo contrário, devem levar em conta as diferenças, as reações, a natureza individual como exigências inerentes que definem a própria natureza de sua tarefa.

Perante a natureza da sua profissão, o professor presencia a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, o que demanda investigações a respeito dos dilemas próprios da prática. Ao deparar-se com as principais características da profissão, além dos cursos específicos de formação docente, muitas vezes o professor recorda da sua trajetória pré-profissional e usa esse caminho de aspirante à docência como fonte de aprendizagem. A trajetória pré-profissional gera concepções prévias sobre o ensino; nesse sentido, abrange as crenças acerca do ensino, da aprendizagem e dos conteúdos a ensinar. Como salientam Vaillant e Carlos Marcelo (2012), os professores em formação não são “vasos vazios”, pela condição de que anteriormente todos foram alunos e adquiriram uma espécie de conhecimento tácito sobre a docência.

As professoras participantes da pesquisa utilizaram no mínimo três fontes de aprendizagem para a organização do planejamento diário, sendo elas: os cursos de formação docente, a prática pedagógica e as experiências pessoais. No entanto, quando as docentes explicaram o porquê apresentavam aquele encaminhamento para as aulas, associaram inicialmente às experiências pessoais e profissionais como fontes de aprendizagem. Além de as professoras citarem as experiências como primeira fonte de aprendizagem para a profissão, na maioria das vezes, atribuíram destaque para vivências pessoais, na medida em que associaram a docência à maternidade, com o dom e com modelos advindos da própria caminhada escolar.

As falas da P4, da P2 e da P3 ilustraram as imagens da docência a partir dos aspectos pessoais como o ser mãe, o ter o dom para trabalhar com as crianças

e as influências recebidas na própria caminhada escolar na condição de aspirantes à docência. Assim, a comparação da P4 entre a maternidade e a atuação na Educação Infantil deu-se da seguinte forma:

A minha filha tinha a mesma idade, dois anos, quando eu entrei no Infantil II, então, praticamente, para mim, eram mais doze filhos. Era a mesma idade, então eu sabia como que era. Eles até deram preferência por eu ser mãe já, ter mais o cuidado, trocar fralda, fazer toda a parte de psicomotricidade, acompanhar essa parte de eles se libertarem, de eles conhecerem novos espaços. Então, acho que foi bem mais fácil, mas claro que a dificuldade que eu senti foi porque eram mais crianças, mas foi muito tranquilo depois porque eu soube levar, foi bem tranquilo. (ENTREVISTA P4).

No relato, identificamos que, ao a P4 relacionar a atuação de professora com a condição de ser mãe, encontrou aspectos semelhantes e outros divergentes em relação ao encaminhamento com as crianças. Podemos dizer que a semelhança entre a maternidade e a docência colocada pela P4 envolveu o acompanhamento das fases do desenvolvimento infantil. Já a principal diferença indicada pela professora entrevistada foi o trabalho com um grupo de crianças, no caso da docência, e o trabalho individualizado, no caso da maternidade. Conforme concluímos, esse trabalhar com grupos e ao mesmo tempo com a individualidade é especificidade da docência. Da mesma forma, a P2 também associou as atitudes apresentadas em sala de aula com a condição de ser mãe:

O ser mãe me ajudou, porque daí eu pude entender um pouco melhor e estar atuando mais junto com as crianças, porque esse contato físico, esse afeto, esse carisma que você tem que ter pelas crianças no ato de cuidar e educar vem também do processo de ser mãe, no meu caso. Não que eu esteja dizendo que realmente quem nunca teve um filho não possa estar atuando, mas que vai sentir dificuldade, isso vai, porque se você tem a necessidade de trocar uma fralda, se você nunca trocou, você há de convir comigo que... (ENTREVISTA P2).

As duas professoras (P4 e P2) atribuíram grande relevância à maternidade como forma de superar as dificuldades da atuação na Educação Infantil. Além dessa imagem da docência atrelada ao cuidado das crianças pela condição de ser mãe, quando questionamos a P4 sobre as características próprias da profissão, a professora ressaltou a importância do dom. Na entrevista colocamos a seguinte indagação: Ser professor da Educação Infantil demanda algo específico do profissional ou não há essa especificidade? A P4 e a P2 elaboraram as seguintes respostas:

Eu acredito que tem. Acredito ser um dom e que não é toda a pessoa que tem para trabalhar com as crianças. Não é dar conta, pois há uma diferença de ser mãe e de ser professora. (ENTREVISTA P4).

Não tem nem como não dizer que uma pessoa tem que ter sim o dom de atuar na Educação Infantil, se dedicar a ela e se profissionalizar a ela. Não tem como. Além do dom, você tem que correr atrás mesmo. Eu, no caso, são quatorze anos de estudos para estar atuando aqui na Educação Infantil e fora as experiências, né. (ENTREVISTA P2).

Aqui a P4 articulou a imagem da docência com um dom, como algo inato, da mesma forma que P2. No segundo relato, também ficou evidente a importância que a entrevistada atribuiu a outras fontes de aprendizagem docente, no caso os cursos de formação específicos. As experiências pessoais ainda apareceram como fontes de aprendizagem quando a P3 e a P4 comentaram sobre o processo de ensino e aprendizagem e, assim, salientaram as influências de uma professora do Ensino Fundamental na forma como elas direcionam o trabalho em sala de aula nos dias de hoje. Quando perguntamos se as professoras recordam do tempo em que frequentavam as escolas para efetivar a sua prática pedagógica atualmente, a P3 e a P4 confirmaram:

Sim, a professora do meu primeiro ano do Ensino Fundamental, que eu me recordo com muito carinho, com muito respeito. (ENTREVISTA P3).

Uma coisa assim que eu lembro muito é o modo de ensinar as letrinhas que eu trago muito das minhas professoras. A gente se recorda pouco, mas a gente marca a primeira professora e nunca esquece. Realmente os primeiros rabiscos a gente não esquece. (ENTREVISTA P4).

Nesse sentido, a P3 e a P4 apresentaram dados sobre o reflexo da ação de suas professoras na prática pedagógica que agora realizam, ou seja, como os elementos da trajetória pessoal conservam-se e acabam por repercutir na atuação docente. Ao rememorar os encaminhamentos das suas professoras, as entrevistadas confirmaram que trouxeram fragmentos desse saber fazer para a própria sala de aula, como, no caso, a forma de ensinar as letras aos alunos.

Assim, a constituição dos saberes docentes acontece a partir de múltiplas fontes, sendo as três mais citadas pelas professoras na presente pesquisa as seguintes: os cursos de formação, as experiências profissionais e as experiências pessoais. A separação entre as fontes de aprendizagem acontece apenas de forma didática, porque há a interligação constante entre elas para que adquiram significados ao professor. A seguir, caracterizamos cada uma das três fontes da aprendizagem docente de forma detalhada.

Ao citarmos os cursos de formação como primeira fonte de aprendizagem, a qual interfere de maneira significativa na constituição dos saberes docentes, consideramos as disciplinas integrantes dos currículos dos cursos de licenciaturas

como alguns dos vieses envolvidos no processo de formação de professores. Nesse sentido, os conhecimentos científicos e a transformação deles em práticas são extremamente pertinentes para a constituição dos saberes denominados por Tardif (2002) como saberes da formação profissional. Em tal conjunto de saberes, encontramos os referentes às ciências da educação e os saberes pedagógicos.

Ao longo da entrevista, a P3 sublinhou a importância das disciplinas metodológicas para a atuação em sala. A professora citou especificamente a relevância que elas tiveram para a compreensão sobre a confecção de materiais didáticos e a organização da rotina para as turmas de Educação Infantil:

Sobre os materiais, no início, na faculdade são comentados. Em algumas das disciplinas, algumas professoras passam para nós, porém, quando eu entrei em sala de aula, ninguém disse para mim: “Você precisa já trazer esses materiais”. Com relação à rotina da sala de aula, na faculdade, onde eu estudei, algumas professoras tinham a preocupação de comentar com as acadêmicas sobre uma rotina de sala de aula de Educação Infantil e eu acredito que eu aprendi bastante, porém, na escola eu não lembro qual foi o momento que alguém me falou sobre os cartazes de rotina. (ENTREVISTA P3).

A professora mencionada realizou o contraponto entre a formação inicial como fonte de aprendizagem e os primeiros anos de exercício da docência, os quais oportunizam o aprender a ser professor por meio das experiências profissionais. A prática pedagógica, por sua vez, compõe a segunda fonte de aprendizagem da docência e ela dá origem a saberes específicos embasados nas ações cotidianas da docência. O primeiro contato com a prática acontece por meio dos estágios; dessa forma, ao questionarmos a P4 sobre como ela visualiza o estágio e qual a influência exercida nos futuros professores, ela nos ofereceu o seguinte depoimento:

Eu acho que cada um chega com uma essência diferente. Assim como tem algumas que já chegam ao estágio e já falam: “Não é para mim, eu não me acerto com crianças”. Então, você já consegue demonstrar ali no estágio obrigatório; já começa a se identificar e a ver os campos, se é com os maiores ou com a Educação Infantil. A gente busca caminhos a partir do estágio. (ENTREVISTA P4).

Na perspectiva colocada por P4, o estágio proporciona contato com a prática e oportuniza a visão da realidade complexa da sala de aula. A especificidade de cada nível de ensino pode ser percebida quando o professor adentra as escolas e, a partir disso, a futura profissional toma decisões sobre os caminhos que deseja seguir. As opções a serem tomadas com relação aos níveis e às etapas que o professor identifica-se para atuação são carregadas de sentimentos e de representações dos sujeitos.

Assim, os elementos pessoais, ou seja, a personalidade do trabalho, como denomina Tardif e Lessard (2005), compõem a terceira fonte de aprendizagem docente, atentando que, para a constituição dos saberes, o professor tomar-se-á, também, pelas suas concepções, a ponto de atribuir significados diferentes aos processos formativos que acontecem formal ou informalmente. Segundo Nóvoa (1991), o professor não se separa da pessoa e, por esse motivo, formar o profissional para o exercício docente demanda um encaminhamento diferente do calcado na acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. O autor defende o trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas do professor, a fim da reconstrução contínua da sua identidade pessoal.

Nesse sentido, a P4 destacou as suas concepções prévias a respeito da relação entre as bases teóricas e as bases práticas, no caso, as disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia e o estágio como fontes de aprendizagem docente:

No primeiro ano é um pouco mais complicado. É muita teoria. A gente não consegue colocar isso em prática. Porque o autor tal falou e eu tenho que fazer? Não, a realidade é diferente e a gente tem milhões de textos, os professores passam diversos autores, mas aquilo que está dentro da sala de aula... A realidade é diferente. Já, no segundo ano, dá início ao estágio. Tem o estágio com as horas que a gente precisa fazer, então já surgiu aquela obrigação de você cumprir as horas em estágio dentro de uma sala de aula. Foi aí que eu consegui pegar o estágio e partir desse estágio; como eles me falaram que eu fui bem, eles gostaram do meu jeito com as crianças. (ENTREVISTA P4).

Identificamos os pesos diferenciados atribuídos pela professora entrevistada para o saber advindo da prática em sala de aula e o saber próprio do curso de formação. A importância da prática pedagógica, neste caso vivenciada nos estágios, é notória para a constituição do saber experiencial do professor e, para que tal prática carregue significados, ela depende das bases teóricas também. Por essa razão, é impossível separarmos as fontes de aprendizagem caracterizadas pelos cursos de formação docente das fontes de aprendizagem caracterizadas pelas experiências tanto profissionais como pessoais.

Sobre o fato de os professores atribuírem sentidos diferentes aos saberes, Tardif (2002) afirma que há uma hierarquização dos saberes em função da utilidade apresentada frente ao ensino: “Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter” (TARDIF, 2002, p. 21). A primeira percepção dos professores sobre a própria prática, na maior parte das vezes, traz a experiência de trabalho como o principal fator para a construção dos saberes docentes. Da mesma forma, os cursos de formação são vistos pelos professores, em um primeiro

momento, como distantes do cotidiano da sala de aula. As questões teóricas não estão ausentes, mas a percepção inicial dos professores a propósito de sua prática em sala de aula considera-as como secundárias. No relato a seguir, acompanhamos o distanciamento entre as bases teóricas e práticas no processo de formação inicial:

Quando eu estava cursando o Curso de Pedagogia, a gente tem uma base de como deve ser. Como realmente você deve fazer e para adaptar aos seus alunos é só na prática. Infelizmente é na prática. Não tem como você dizer: não eu aprendi tudo fazendo Pedagogia. Não, foi na prática e a maior parte do conhecimento específico sobre como aplicar o planejamento, como adaptar o planejamento à turma, como fazer com que esse planejamento seja flexível, qual o horário que eu posso realmente aplicar, que as minhas crianças estão aptas ao conhecimento, que elas querem participar, isso é só no cotidiano, no dia-a-dia. (ENTREVISTA P2).

Conforme ponderou a P2, identificamos que as bases teóricas, vinculadas às fontes de aprendizagem próprias dos cursos de formação, e as bases práticas, atreladas às fontes de aprendizagem advindas das experiências, são valorizadas diferentemente diante da visão das professoras. Tardif (2002) explica tal fenômeno ao evidenciar a relação de exterioridade que os saberes da formação profissional muitas vezes mantêm com os professores, porque compete a tais profissionais apenas apropriar-se desses saberes científicos legitimados pelas universidades. Nesse sentido, faz-se presente uma espécie de fenda nas fontes de aprendizagem, porque elas se apresentam de modo dissociado nos discursos docentes.

Quando as professoras diferenciam o ambiente da formação do ambiente de atuação, a prática adquire o sentido do fazer. A afirmação anterior deriva das colocações de Gimeno Sacristán (1999), pois, para o autor, a prática refere-se à cultura compartilhada por um grupo, estando tal cultura presente nos cursos de formação, e o fazer acontece na atuação de modo individual, visando o desenvolvimento de determinada atividade. Por esse motivo, é de extrema importância a partilha entre escola e universidade, com o trabalho coletivo das instituições formadoras dos professores, porque a prática surge de um grupo, caso contrário, trata-se de uma ação isolada. A prática pedagógica deriva do grupo de docentes e não apenas de uma parcela da categoria em questão.

Ao questionarmos as participantes da presente pesquisa sobre a influência dos cursos de formação na atuação em sala de aula, elas reconheceram a necessidade do embasamento teórico, mas como um fator secundário em relação à experiência. Para as professoras entrevistadas, a formação está atrelada às concepções teóricas, ausente de condições voltadas à prática cotidiana e isso,

segundo a P2 e a P1, ocasionou dificuldades no início da docência. As professoras aludidas demonstraram os seguintes relatos sobre as dificuldades do início de carreira:

Foram muitas, porque realmente o processo lá do magistério, do Curso de Pedagogia, ele dá o embasamento teórico; a prática você constrói. Não vem, não tem digamos uma receita pronta de como educar, tem indícios do que você pode utilizar, quais os meios que você pode seguir, mas cada criança é uma, com sua individualidade, tendo a sua família, a sua sociedade, sua crença, seus costumes, então, você tem que adaptar. (ENTREVISTA P2).

As principais dificuldades: a falta de experiência em sala, então, tudo que eu ia fazer, para mim era completamente novo. Por mais que você conversasse com outras professoras, você pesquisasse, mas, na hora de aplicar os conteúdos, eu sentia muita dificuldade. Em algumas ocasiões, não sabia direito como agir e fui fazendo com a experiência. Algumas ocasiões, digamos lá... Tal atividade não deu muito certo, na próxima atividade eu já mudava. Então, fui fazendo com a experiência, aprendendo, buscando teoria, buscando pessoas que entendiam mais do assunto e fui desenvolvendo a minha prática. (ENTREVISTA P1).

As razões das dificuldades no início da carreira docente aparecem devido àquela espécie de fenda responsável pela separação e hierarquia das fontes de aprendizagem relacionadas aos momentos de formação e aos momentos de experiências, definidos respectivamente pela P2 como a teoria e a prática. Ainda podemos inferir que a prática, nesse caso, é tomada com o sentido de cristalização das experiências históricas das ações, conforme define Gimeno Sacristán (1999), e não tem vínculo direto necessariamente com a prática pedagógica, pois as professoras estabelecem relação com o seu fazer cotidiano.

A fala a seguir enfatiza a necessidade de o professor ter contato tanto com os saberes da experiência quanto com os saberes da formação profissional. A P1 descreveu o seu processo de percepção a respeito das fontes de aprendizagem docente para a constituição do ser professor:

Eu ouvia muito assim: “Teoria é uma coisa e a prática é outra”. De certa forma, eu nunca concordei com isso, porque como eu sem ter uma graduação, como sem ter a parte teórica, como que eu vou incrementar, digamos assim, a minha prática? Eu nunca concordei e a gente escuta muito isso durante o curso, mesmo quando você inicia... Como eu estava falando, essas afirmações nunca me convenceram, então, durante a graduação, percebi a importância da teoria. Depois, senti muito até aprender, começar a aprender na prática que só a teoria não me bastava, como também só a prática não me bastava, então, as duas coisas estão interligadas e quando mais eu vou adquirindo experiência na minha profissão, mais eu necessito de teoria, porque a teoria de até então não me basta. (ENTREVISTA P1).

A atitude reflexiva auxiliou a P1 na contestação da visão fragmentada sobre seu trabalho, pois ao colocar de um lado a teoria e de outro a prática o profissional encontra grandes lacunas para exercer a docência. Os conhecimentos da formação específica são essenciais para que a escola seja analisada a partir da totalidade e

não apenas das questões emergenciais. Assim, nem somente as bases teóricas são suficientes nem apenas as práticas, no sentido de que Tozetto (2010, p. 18) afirma: “Entendo que o professor precisa distanciar-se do abstracionismo pedagógico e tornar-se um profissional capaz de construir espaços e instrumentos suficientes para atender às necessidades reais da escola”. Logo, para que o professor mantenha atitudes críticas, ele precisa do diálogo entre a prática real da escola e as teorias educacionais.

Para exemplificar como as entrevistadas estabeleceram relação entre a docência e a prática de forma geral, nesse caso a prática cotidiana, mencionamos a fala de P2. Mais adiante perceberemos como é inevitável o vínculo entre o cotidiano e a vida pessoal com a vida profissional do professor:

Nesse meio período eu casei, tive a minha filha e junto a isso eu interliguei o que era ser mãe e o que era ser professora. Então, tudo o que eu pude tirar do ser mãe para dentro de uma sala de aula, me auxiliando bastante, e o que era ser professora para dentro da minha casa também. (ENTREVISTA P2).

A P2 teceu uma espécie de relação direta entre a sala de aula e a sua casa, portanto enfatizou a indissociabilidade entre as dimensões pessoal e profissional. Assim, retomamos as considerações de Nóvoa (1992) ao colocar a formação como meio para o professor adquirir uma identidade atrelada à pessoa e ao profissional; logo, ao partir da pessoa, o saber da experiência também merece um estatuto.

Da mesma forma, Tozetto (2010) destaca a impossibilidade de evitar as consequências da subjetividade do ser humano que o professor é e define a ação docente como realizada em uma totalidade, por isso os fatores pessoais e profissionais do professor entrecruzam-se. A autora ainda cita outros elementos como afetos, crenças, pré-conceitos, conhecimentos e saberes sobre a docência, os quais estarão presentes na ação do professor. A inseparabilidade entre o exercício docente e as vivências anteriores à inserção na carreira, nesse caso atreladas aos fatores pessoais, confirmou-se pela preleção da P3:

Eu acredito que grande parte do meu trabalho tem o traço da experiência anterior que foi a de que trabalhei num CRAS. Um ano antes de iniciar no CMEI, eu trabalhei num CRAS como voluntária. Essa participação lá e a construção junto com as crianças também me ajudaram muito. Eu pude conhecer crianças de várias faixas etárias, o que me deu uma base para o meu trabalho com as crianças da Educação Infantil. Nesse CRAS, eu tinha crianças a partir de sete anos de idade e com diferentes faixas etárias. Então, foi uma experiência muito marcante que vou levar para o resto da minha vida, para o meu trabalho, para a minha profissão. Acredito que foi uma experiência muito boa. (ENTREVISTA P3).

As dimensões pessoal e profissional são faces de uma mesma moeda e como reafirma Nóvoa (1992, p. 25): “Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Devido à condição inseparável do profissional e da pessoa, a formação docente precisa levar em conta os elementos da experiência dos sujeitos, valorizando a trajetória pessoal em uma perspectiva interativa.

Valorizar a trajetória pessoal leva-nos a reconhecer que, muitas vezes, a opção por atuar como professor inicia desde os primeiros anos de escolarização, assim como nos revelou a P2 ao lembrar-se dos anos iniciais da caminhada estudantil como estímulo para escolher a carreira docente:

Olha, eu sempre tive a curiosidade de como trabalhava um professor. Diante das carteiras das nossas escolas, a minha curiosidade era da prática docente: como ela planejava, quais os métodos de avaliação que ela levava em conta, diferenciando de uma sala para outra, de um aluno para outro. Então, sempre tive esta curiosidade e sempre falei: Um dia eu vou estar ao lado de lá! Sempre tive esse desejo de estar ao outro lado. Já estava como aluna, mas pretendia, almejava ser professora. Com dezesseis para dezessete anos eu terminei e fui fazer o Magistério. Fiz o magistério durante quatro anos. Adorei a prática docente, o ser professor, o contato com os alunos, poder estar com eles e participar da vida deles, entendendo a individualidade de cada um, a família, a sociedade, a mentalidade, a diferença de uma criança para outra e do ambiente escolar também. (ENTREVISTA P2).

Quando o professor rememora as experiências enquanto aluno, demonstra nitidamente a condição inseparável entre o viés pessoal e o profissional. Assim, “[...] pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida [...]” (TARDIF, 2002, p. 69). A trajetória pré-profissional repercutirá na natureza dos saberes docente. Assim, no momento em que indagamos o motivo pelo qual a P3 trabalha da forma como observamos nos episódios, ela relatou:

Eu gosto assim, gosto de aprender assim. Eu gosto que um assunto não fique com a ideia truncada e uma professora que foi uma das minhas primeiras professoras tinha um trabalho assim bem... Eu diria que um trabalho bem dinâmico nessas questões. Ela colocava e sempre procurava estar mostrando que uma coisa poderia estar relacionada à outra. (ENTREVISTA P3).

As experiências profissionais e pessoais acumuladas, ao compor os pressupostos e argumentos dando origem aos saberes experienciais, interferiram na forma como a P3 organizou as atividades para seus alunos de modo contextualizado. Acompanhamos no episódio 4:

Durante o momento de contação de história, a professora comenta a respeito do comportamento do personagem chamado Riki (Ele é um ratinho que fica de mau humor ao acordar cedo, então, na escola briga com os amigos). P3 relaciona com as situações e cenas do livro com o dia-a-dia das crianças.

Quando a história retrata as atitudes de Riki, P3 destaca:

- Viram só! Isso não é certo, pois, não podemos brigar com nossos amigos. É preciso respeitá-los, pedir “por favor”, “obrigado”, “com licença”. (P3 - 07/04/2014, EPISÓDIO 4).

O episódio 4 evidencia como a professora organizou a aula buscando uma relação com as experiências anteriores, na medida em que demonstrou a intenção de integrar os conteúdos, no caso a moral da história com o comportamento dos alunos. Associadamente à trajetória pré-profissional e a prática do trabalho, os processos de formação serão responsáveis por oferecer alicerces para a reflexão docente, porque, ao mesmo tempo em que a professora possui suas próprias crenças, ela também precisa dos saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, denominados por Tardif (2002) como saberes da formação profissional.

3.4.2 Processos formativos: o desenvolvimento dos saberes docentes

Assim como as fontes de aprendizagem docente, os processos formativos envolvem a formação inicial, a formação continuada, a formação em serviço e a prática pedagógica, mas em perspectivas distintas. A formação específica para a docência assume o papel de fonte dos saberes e de espaço para os processos formativos. Na condição de fontes de aprendizagem, os cursos de formação oferecem as bases iniciais para a atuação e, como lugares capazes de auxiliar o desenvolvimento dos saberes, os cursos instigam os professores a pesquisarem a prática pedagógica constantemente.

Da mesma forma, situamos condição da prática pedagógica, a princípio, como fonte de aprendizagem para os futuros professores, como, por exemplo, a prática realizada nos estágios e programas de inserção à docência. Ao assumir seu espaço para o desenvolvimento do conjunto dos saberes, a prática pedagógica demonstra de modo contínuo as especificidades do processo de ensino aprendizagem e a importância das bases teóricas para fundamentá-las.

Consideramos que os saberes dos professores são temporais; desse modo, são utilizados e desenvolvem-se ao longo da carreira profissional. A socialização dos saberes acontece na carreira do professor, por conseguinte, os profissionais incorporam práticas e rotinas institucionalizadas (TARDIF, 2002). Nesse sentido,

elencamos o termo processos formativos para referir-nos à forma como acontece o desenvolvimento dos saberes docentes na carreira do professor.

A importância dessa categoria está na condição de que os saberes docentes derivam da relação entre formação e prática. Desse modo, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente, os processos formativos abrangem ambas as questões. De acordo com Vaillant e Carlos Marcelo (2012), articular os cursos de formação e as práticas de sala de aula é condição essencial para o desenvolvimento profissional. Além disso, consideramos que formar o docente com base nessa concepção oportuniza a presença do movimento de ida e de volta, portanto a ressignificação dos saberes pelo professor.

A fala da P1 retratou o movimento de ir e de vir do professor para a produção de um saber:

Hoje eu trabalho diferente. Antes eu partia do meu planejamento para a criança; hoje tem o planejamento que eu preciso de um norte, mas hoje eu coloco a criança no meu planejamento e antes não, eu colocava o meu planejamento para a criança. E isso veio com a maturidade profissional, com uma percepção de que, de certa forma, não adianta eu dar um conteúdo simplesmente para cumprir a proposta da escola. Hoje eu percebo assim: eu tenho a proposta, tenho os conteúdos, mas, se aquilo não atingir minha criança, não é conteúdo dado; não vou fazer simplesmente por fazer se eu não vou atingir o meu objetivo. (ENTREVISTA P1).

Pela colocação da P1, identificamos a prática pedagógica como espaço formativo, ao possibilitar o repensar sobre o modo de organizar o planejamento das aulas. A preocupação em tornar a aprendizagem dos alunos significativa fez com que a P1 apresentasse outro posicionamento. Agora, a professora considera as particularidades dos alunos para organização das aulas e não apenas cumpre o planejamento como uma exigência formal. Inferimos que tal diferença também adveio dos cursos de formação continuada específicos para a docência, porque, ao iniciar a carreira, a professora frequentava o Curso de Licenciatura em Pedagogia e, posteriormente, concluiu dois cursos de Pós-graduação *lato sensu*³⁵. Portanto, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente, houve uma relação constante entre a atuação e a formação docente.

A concepção de desenvolvimento profissional inclui os processos de aprendizagem do docente, visto que envolve a continuidade do aprender na constituição dos saberes. Nesse caso, o professor busca conhecimentos nas fontes de aprendizagem dos cursos de formação, das experiências profissionais e das

³⁵ Conforme encontramos no Quadro 6.

experiências pessoais, de forma que, com os processos formativos, tanto com viés teórico quanto com viés prático, o professor trabalha para remodelar os saberes da profissão.

A prática pedagógica e a formação profissional apenas como fontes de aprendizagem apresentam caminhos para a constituição dos saberes docentes e interligam-se com a trajetória pré-profissional do professor. Entretanto, como processos formativos, estes possibilitam maiores reflexões por parte do docente ao longo da sua carreira para a reelaboração constante dos saberes. Assim, trazemos o relato de P1 sobre como ela constitui seus saberes:

Então, eu sempre busco mais. Eu busco mais teoria para incrementar a minha prática, para que a minha prática seja melhor. Eu penso que a teoria precisa da prática, como a prática precisa da teoria e uma vai complementando a outra, mais sempre buscando mais. Quanto mais experiência eu tenho, eu necessito de mais conhecimento teórico. (ENTREVISTA P1).

No discurso da P1, há a articulação entre a prática docente e os saberes, por isso a desvalorização da formação profissional não acontece. Tal ponto demonstra que nem sempre o professor associa os saberes da formação às teorias abstratas a ponto de estabelecer uma relação de distanciamento e desvalorização da própria formação profissional. Quando esse distanciamento entre os saberes da formação profissional dos professores e a prática da profissão é nítido, Tardif (2002) assinala a existência de uma relação de alienação entre os docentes e os saberes.

Da mesma forma que a P1, a fala da P2 traz-nos a importância do curso de formação inicial e, paralelamente, o papel central da atuação na profissão para a constituição dos saberes:

O curso dá base sim para você iniciar, mas como eu falei, você constrói o seu conhecimento e seu aprendizado junto aos seus alunos. (ENTREVISTA P2).

Por meio da atuação em sala de aula, o professor reconhece a necessidade da formação para conseguir desenvolver propostas inovadoras e capazes de valorizar cada sujeito, conforme acompanhamos na entrevista com a P1:

Eu aprendi a trabalhar com projetos e fui aprendendo mais. E agora, assim, eu não tenho tanta dificuldade em elaborar. Dependendo da turma, esse projeto não é assim: vou fazer esse projeto para essa turma e vou continuar esse para outra. Não. Primeiro eu conheço a turma e vejo como que eu posso trabalhar com essa turma. Normalmente, cada turma tem uma característica, tem uma forma de... Uma dinâmica, então eu procuro é... Como eles são pequenos, eles ainda não conseguem definir ainda comigo, então eu percebo, primeiro eu conheço a turma e depois eu percebo as necessidades das crianças, dos conteúdos daquela idade e crio o projeto. (ENTREVISTA P1).

Foi possível constatar que, a partir da observação criteriosa pela professora para conhecer a classe de alunos, ela identificou as necessidades do grupo, mobilizando bases científicas e práticas para elaboração de um projeto. É interessante destacar que a atuação da P1 abriu possibilidade para que a profissional aprofundasse os saberes a respeito da natureza individual inseparável da docência ao colocar que cada turma tem sua característica. Assim, salientamos que, por um lado, o professor trabalha com os sujeitos de forma individual e, concomitantemente, trabalha com um grupo, ou seja, com a coletividade.

Da forma como Tardif e Lessard (2005) assinalam, devido à natureza individual e ao mesmo tempo social do objeto do trabalho docente, há a necessidade de conciliar os componentes relacionais individuais e coletivos. A docência apresenta-se permeada pela igualdade de tratamento entre os alunos pelo professor, considerando a ética profissional, e, por outro lado, as necessidades de cada aluno com suas expectativas particulares atravessam-na. Assim, a colocação da P2 contemplou a condição ambígua segundo a qual o professor tem de conhecer a turma como um todo e os seus alunos de forma particular para conseguir trabalhar com as diferenças:

A partir do momento que você está dentro de uma sala de aula, o professor visa o crescimento e maturidade dessas crianças. Você tem que aprender a conhecer o seu aluno. (ENTREVISTA P2).

A preocupação com a sala da aula e com cada um dos alunos fez parte da prática das professoras participantes da pesquisa. Os episódios a seguir revelam o olhar atento das professoras para cada aluno, mas também demonstram a preocupação com a totalidade do grupo. Acompanhamos no episódio da P1:

As mesas estão organizadas para a “hora do lanchinho”. Desse modo, estão próximas umas das outras para que a professora auxilie as crianças com a refeição. Uma criança chama a professora e quer atenção imediata. A profissional explica:

- Só um pouquinho. Agora a “Profe” está abrindo o lanche do colega.

A criança tenta chamar atenção ao mostrar sua lancheira pendurada em um ganchinho na parede. Então, a professora:

- Calma. Você precisa esperar um momento. A professora já alcançará o seu lanchinho e lhe ajudará. (P1 - 13/03/2014, EPISÓDIO 1).

Citamos, como exemplo, a situação que diz respeito ao fato de que, na prática em sala, P1 comunicava a “hora do lanche” e seguia um rol de tarefas para iniciar e finalizar a etapa. A professora observava no grupo os alunos que conseguiam realizar a atividade de maneira autônoma, como, por exemplo:

higienizar as mãos com álcool gel com o auxílio da profissional estagiária, cantar a música antes da merenda, colocar a toalhinha para o lanche, alimentar-se, colocar as embalagens no lixo, organizar os utensílios novamente na lancheira. A preocupação de P1 em trabalhar o individual é notória e, paralelamente, a profissional revelou ter desenvolvido a consciência de que trabalha com coletividades. A P1 colocou:

Essa percepção também me veio com o tempo, porque eu tenho uma turma. Eu tenho que trabalhar o grupo, eu tenho que trabalhar o indivíduo, juntos. Então, se uma criança do meu grupo não está se sentindo bem, está chorando, eu não vou conseguir dar andamento ao grupo se uma não estiver bem. (ENTREVISTA P1).

Outro exemplo do desenvolvimento de saberes sobre as necessidades individuais do aluno relaciona-se ao fato de que a P3 comentou sobre como percebeu que precisaria trabalhar a fim de desenvolver a noção de força para as crianças segurarem o lápis de cor da maneira adequada, a partir da observação das atitudes do seu aluno. Acompanhamos no episódio 2 a seguir:

A professora comenta com a pesquisadora sobre a intenção que ela possui de desenvolver uma atividade com pequenos retângulos de papel e pedir para que as crianças formem um canudinho. P3 explicita e logo convida a pesquisadora:

- A atividade descrita surgiu da minha observação a respeito do comportamento das crianças. Quer ver? Acompanhe-me, por favor!

Com um lápis em sua mão, a professora oferece a uma criança e diz:

- Segure o lápis para a professora. Agora aperte o lápis.

A criança segura o lápis e começa a girá-lo, mas não aperta. Diante da situação, P3 comenta:

- Viu só! Quando eu pedi para ele apertar, ele começou a girar o lápis. Assim, pela observação das ações da criança, percebi que posso trabalhar para desenvolver o movimento de pinça e a força. Acredito que, ao vermos as atitudes deles, nós podemos criar estratégias para atividades em sala. (P3 - 14/04/2014, EPISÓDIO 2).

No momento da entrevista, a P3 explicou:

A questão do papel... Eu recortei com eles e pedi para que eles enrolassem o papel, o que trabalha com o desenvolvimento, a força, o movimento de pinça e coordenação motora fina. Eu observei um aluno que enquanto eu dava o lápis para eles, ele enrolava o lápis no dedo; rolava com o lápis e apertava o lápis. Quando eu dava o lápis para ele desenhar, ele não tem força na mão para segurar o lápis. Então eu senti a necessidade de trabalhar esse movimento com ele e eu acredito que esse trabalho está auxiliando e muito. (ENTREVISTA P3).

Ao se amparar nas bases científicas para demonstrar a pertinência da prática originada da observação da classe, a P3 produziu um saber. Inferimos que a professora levou em consideração os componentes do conhecimento docente, dentre eles o conhecimento psicopedagógico, o qual:

[...] inclui o conhecimento sobre as técnicas didáticas, estrutura das classes, planejamento do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planejamento curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc. (VAILLANT; CARLOS MARCELO, 2012, p. 73).

A proposta de atividade desenvolvida pela P3 e descrita no episódio 2 acima levou em consideração os conteúdos no currículo e as teorias do desenvolvimento humano. Em conversa com a pesquisadora, a professora rememorou seus estudos realizados anteriormente - a presença do conteúdo no currículo da Educação Infantil -, e apontou áreas do conhecimento como fundamentais para demonstrar o encaminhamento:

Existem autores que falam sobre o movimento de pinça e a coordenação motora e estão expostos nos conteúdos. (ENTREVISTA P3).

Quando questionada sobre as áreas do conhecimento que interferiram para que ela colocasse tal proposta de atividade e a atuação na Educação Infantil, a mesma professora destacou:

Não tem como você dissociar um [conhecimento] do outro. Todas as disciplinas são importantes, todos os saberes são importantes; é preciso de todos eles para que seja desenvolvido um bom trabalho. A questão das metodologias, da parte da Didática, da Sociologia, da Psicologia... É tudo muito importante. Não dá para dissociar uma da outra. (ENTREVISTA P3).

Inferimos que na atividade descrita no episódio anterior, a P3 buscou alicerces nas áreas do conhecimento didático e psicológico, voltadas ao estudo sobre a aprendizagem dos sujeitos e os elementos básicos para o desenvolvimento motor, especificamente a motricidade fina. Da mesma forma, Gauthier *et al.* (2006) elegem os saberes das ciências da educação como componentes de uma espécie de reservatório de saberes utilizados pelo professor.

Além do conhecimento das ciências específicas como a Psicologia e o Currículo, a prática da P3 foi essencial para a percepção das demandas da classe. Assim, a P3 utilizou-se das áreas do conhecimento nas quais buscou aportes teóricos e utilizou os cursos de formação ao relacioná-los com momentos singulares do espaço da sala de aula. Segundo Silva (2009, p. 30):

Quando o professor reflete sobre sua ação, ele está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionando as teorias à situação singular vivenciada em sala para poder agir de maneira mais racional e adequada, evitando assim reproduzir vícios e atuar mecanicamente.

O ato de reflexão do professor sobre as ações demanda associação entre os processos formativos e sua prática na sala de aula. Com isso o professor consegue atribuir sentido ao curso de formação inicial, continuada e em serviço e ainda a sua vivência profissional no cotidiano da sala de aula. Conforme Silva (2009) traz-nos, a reflexão crítica oportuniza a análise de situações singulares a partir de teorias abrangentes.

A partir do contato real com o espaço da aula, Silva (2009) destaca a transformação das incertezas, angústias e dúvidas do próprio professor ao transmitir conteúdos, regras e valores em algo natural e carregado de características do profissional. É por meio da prática cotidiana que o professor participa das situações inéditas relacionadas ao exercício de sua profissão.

A prática cotidiana da profissão possibilita ao professor a relação interativa dos docentes experientes com os iniciantes, de modo a objetivar os saberes da experiência (TOZETTO, 2010). As experiências partilhadas no ambiente de trabalho também compõem o processo de constituição do saber docente, como expôs a P2:

Na escola em que eu trabalhava anteriormente, eu... A minha sala era ao lado do “Maternalzinho”, então, algumas coisas realmente, algumas atividades, algumas atitudes, você acaba vivenciando e é claro que, como tudo na vida, ou você aprova ou desaprova. Você traz aquilo que é bom e deixa de lado aquilo que, para você, digamos assim, não é tão construtivo para estar trabalhando em sala de aula. E, realmente, muitas ideias, muitas atitudes eu aprendi com outra professora que trabalhava com a turminha do I e II há oito anos. Ela já tinha uma prática docente na turminha do Infantil I e II, então, muita coisa eu trago de conhecimento dela, dessa colega de trabalho. (ENTREVISTA P2).

O fato de observar e interagir com as demais professoras, somado ao conjunto dos saberes experienciais próprios e por meio do confronto dos saberes produzidos na formação inicial, a prática subjetiva poderá ser objetivada, da forma como o depoimento da P2 ilustrou. Segundo Tozetto (2010, p. 45), a relação interativa entre os docentes oportuniza a tomada de consciência de seus próprios saberes e, nesse sentido: “Os professores reproduzem sua formação e a atuação de seus colegas, fazendo uma adaptação ao seu cotidiano conforme suas necessidades”. A relação com os pares permite a formação e a transformação dos saberes experienciais.

No caso da P2, ao atuar como docente no Maternal, o processo de observação sobre as atitudes da colega de profissão em anos anteriores foi incorporado e rememorado por ela. O acontecimento descrito na entrevista pode ser analisado pela perspectiva de Tardif (2002), na qual os saberes experienciais advêm

do trabalho cotidiano dos professores e incorporam-se às experiências dos sujeitos. O processo de incorporação de experiências pode dar-se, até mesmo, nos grupos e ocorre sob a forma de *habitus* e de habilidades concernentes ao saber-fazer e ao saber-ser. Desse modo, as experiências incorporadas ao longo da profissão refletem na vida do professor e vice-versa:

Na vida a gente traz características de pai e mãe, de avó, de professores, de colegas, porque é do ser humano observar, trazer para si e querer aquilo que é de bom que os outros têm, independente do que seja, e eu realmente observo bastante e tento até, muitas vezes, pensar como aquela pessoa trabalha, tem aquela paciência, tem aquela forma de apaziguar determinadas situações. Realmente, eu também tento observar e trazer para a minha sala de aula, para o meu ser realmente aquilo que é de bom nos outros e isso não só de professores, como de pai, de mãe, de avó ou de uma outra pessoa até desconhecida, mas que, muitas vezes, dá bons exemplos e que você poder estar trazendo para a sua sala de aula. (ENTREVISTA P2).

Ao pontuar as pessoas que interferem na atuação em sala de aula, a P2 deixou explícito que as características pessoais do professor, advindas da sua própria família, ou seja, da cultura geral, terão reflexo na sala de aula, conforme discutimos na categoria das fontes de aprendizagem docente. Da forma como Gimeno Sacristán (1999) salienta, os reflexos da cultura geral na subcultura relativa às práticas educativas são constantes, porque o agente pedagógico constitui-se dentro de ambas as culturas. Nessa condição, a prática pedagógica advém da prática docente e esta, por sua vez, tem maior especificidade que a prática educativa, mas as três recebem e agregam elementos à cultura geral. A relação entre os componentes da ação pessoal (saber-fazer, conhecimento pessoal e motivos pessoais) com a cultura expressa na prática pedagógica é contínua.

A prática pedagógica embasada na reflexão crítica exercerá um papel essencial para a constituição das experiências profissionais do professor, porque é no agir que ele poderá repensar suas concepções e associá-las à formação docente de forma a resultarem em saberes. Nesse sentido, por meio do episódio da sala de aula da P4 e posterior entrevista com a professora, ilustramos a importância da reflexão frente à prática pedagógica. Em ambos os momentos, a professora demonstrou como elaborou o projeto para desenvolver com sua turma de alunos. O episódio:

Ao levar a turma para o espaço da brinquedoteca da instituição, a professora expõe para a pesquisadora que escolheu o tema do projeto a partir da observação das crianças ao brincarem nesse espaço, logo, afirma:

- Por meio da observação nos momentos de brincadeiras, eu mesma questionava-me: “Será que os meus alunos sabem a utilidade dos caminhões, carros, aviões... O porquê dos meios de transporte?”.

P4 destacou que a observação das atitudes das crianças foi importante para que ela optasse pelo tema “Meios de transportes” para desenvolver o projeto de acordo com as necessidades da turma. (P4 - 05/05/2014, EPISÓDIO 3).

O processo reflexivo aconteceu e carregou marcas da dimensão teórica. Ao entrevistarmos a mesma professora, a associação da prática de projetos à formação inicial foi visível. Questionamos a P4 se a formação inicial interferiu na elaboração do projeto e ela respondeu:

Sim, e a gente trabalhava muitos [projetos] nas oficinas na faculdade. Tinha uma semana toda que nós fazíamos as oficinas e é como se fossem os projetos. Acredito que esta experiência foi bem válida. (ENTREVISTA P4).

A professora pesquisada mobilizou, ao longo da sua prática pedagógica, saberes da formação inicial (das ciências da educação), curriculares, disciplinares, experienciais, da tradição pedagógica e da ação pedagógica. Os episódios a seguir demonstram a forma como as professoras (P1 e P2) encaminharam suas aulas ao incentivarem os alunos por meio de reforços positivos e quais são as suas percepções a respeito das fontes de aprendizagem docentes na constituição dos saberes. Acompanhamos o seguinte episódio durante a aula da P2:

A professora leva as crianças ao pátio e propõe a brincadeira com motinhos. Enquanto isso, as trocas de fraldas são efetuadas pela professora assistente da sala. Neste instante, um menino chega correndo da sala e diz:

- “Pro”, eu senti no “vazinho” igual ao amigo!

A professora abraça e beija o seu aluno. Após, exclama:

- Ah! Muito bem! Que lindo! Pode brincar com a motinho. Aqui está uma, venha pegar!

Ao olhar para a pesquisadora, a professora explica:

- É a primeira vez que ele utiliza o “vazinho”. Sempre usa fraldas. Então eu aproveito para beijar e abraçar. Quero incentivar.

A pesquisadora, a fim de detalhes, questiona:

- Mas quem disse para você fazer assim?

A professora:

- Ah, meu instinto, eu amo abraçar, beijar para incentivar mesmo!

No momento anterior, a pesquisadora perguntou sobre a questão do colo para as crianças do Infantil II e a professora afirmou considerar correto abraçar, dar carinho e colo às crianças da sua classe. Ressaltou:

- Eu sou mãe. Cuido deles, pois acredito que a afetividade é essencial. (P2 - 01/04/2014, EPISÓDIO 2).

O segundo episódio anunciado referiu-se ao momento do lanche na sala da P1:

Durante o momento do lanche, a professora reforça as atitudes de partilha, respeito, cuidados com a lancheira. Uma criança finaliza o seu lanche e organiza seus utensílios. Assim, a professora visualiza e exclama:

- Muito bem! Comeu tudinho e guardou o pote na lancheira. Pode brincar no tapete! (P1 - 13/03/2014, EPISÓDIO 2).

Percebemos a valorização das atitudes positivas dos alunos pelas professoras ao incentivarem a repetição da ação diante da classe e, quando questionadas sobre o porquê apresentam tal direcionamento, facilmente associaram aos saberes advindos das experiências pessoais ou à aprendizagem proveniente das situações cotidianas. A relação entre a utilização dos reforços e os saberes da formação profissional aparentemente estavam mais distantes, mas de modo algum inexistentes. Sobre as suas atitudes apresentadas em sala de aula, a P1 expôs:

Bom, eu atribuo, assim, um pouco a cada saber. Por exemplo, muitas dessas atitudes já vêm internalizadas na educação, da família que nós recebemos, então, pela experiência de vida. Mesmo nós como adultos, quando nós fazemos alguma coisa, somos elogiados, a tendência é melhorar, então, seria nesse sentido. O conhecimento também; um pouquinho da Psicologia Infantil, também é um conhecimento que me ajuda. Eu não teria assim, como definir, certinho: esse veio da Psicologia, esse veio da minha experiência como mãe, como filha, então é uma junção de saberes. (ENTREVISTA P1).

No momento da entrevista, a P1 citou os saberes experienciais e os saberes da formação profissional, sendo o último evocado especificamente pela disciplina de Psicologia. A P2 citou:

É muito prazeroso para você ver que, quando você chega e elogia, ele quer repetir o ato e a partir do momento que ele repete várias vezes... É claro que nós temos o objetivo de ensinar, digamos a ir ao banheiro e fazer xixi no vaso. A partir do momento em que vem o agrado: parabéns, muito bem, que lindo, nossa, viram o fulano foi lá e fez xixi no vaso; ele vai repetir, porque é valorizado para ele. Para ele não tem o objetivo que nós como professores já planejamos antes, mas ele é instigado a fazer novamente aquilo que é elogiado. E aprende de forma gostosa, prazerosa e como a mãe deveria fazer em casa: Nossa que lindo filho, você fez. Não deixa de ser uma forma de transmitir esse carinho e de estar elogiando, passando essa atenção, esse amor para eles. (ENTREVISTA P2).

A intencionalidade é uma característica própria da docência; logo, deriva dos processos formativos. Nessa perspectiva, a P2 esclareceu a diferença entre a intenção do professor ao realizar os reforços positivos aos alunos e como as outras pessoas que não exercem a docência podem percebê-los. De forma indireta, a P2 mencionou os momentos de formação como fontes de aprendizagem.

É perceptível uma mescla no saber docente tanto de elementos próprios da formação profissional como de características pessoais das professoras. As especificidades da docência fizeram parte da fala da P2 e, posteriormente, a relação entre a docência e a maternidade voltou a ter grande destaque no relato.

Quando questionamos a P2 sobre a importância da formação específica para a sua profissão, no caso os cursos frequentados pela professora, a saber: o Curso de Licenciatura em Pedagogia, a Especialização em Psicopedagogia e a Especialização em Educação Especial; ela respondeu:

Auxilia porque você tem outras visões do que pode estar acontecendo com esse aluno. Você não vê só a dificuldade de que ele está assim, mas eu não sei por quê. (ENTREVISTA P2).

Sobre os cursos de formação continuada e em serviço, a P4 afirmou:

Pena que a gente não tem como fazer todos, porque tem muitos cursos de formação continuada que são excelentes, mas a possibilidade que a gente tem já dificulta tanto financeiramente quanto o tempo. A gente trabalhando em duas escolas ou consegue fazer de cada quinze dias, uma vez por semana, mas são de extrema importância. Vale muito a pena. (ENTREVISTA P4).

No momento da entrevista, a P2 reconheceu a importância dos processos formativos para o professor constituir saberes sobre o aluno e suas necessidades. A P4 colocou a importância dos cursos e ao mesmo tempo as dificuldades encontradas para participar deles. Posteriormente, a P2 fortaleceu a tese de que, para o professor, o exercício da profissão e a pessoa não são capazes de estar separados e explicou em que alicerça suas ações em sala de aula:

Eu acho que o ser humano vive de amor e de carinho, da atenção. A partir do momento que você fez algo que você é valorizado e que você é instigado a melhorar, você repete os atos. Quem não gosta de um abraço, de um beijo e de um parabéns, muito bem, de um ai que lindo. Então, cada ação tem uma reação e partir dessa concepção é que eu trabalho. A partir do momento que eles fazem algo que eu vejo que dá para valorizar, que dá para a gente instigar neles o anseio de repetir o ato, eu faço. (ENTREVISTA P2).

A P2 revelou a forma como os aspectos subjetivos interferem em sua prática na sala de aula e, ao mesmo tempo, apresentou um discurso carregado de elementos próprios da sua formação, pois, conforme preencheu na ficha de identificação, ela finalizou a Especialização em Psicopedagogia no ano de 2013. A utilização de reforços é amplamente abordada pela Psicologia Educacional, componente dos Cursos de Licenciatura e esta, por sua vez, é uma ciência da educação. No entanto, as influências das disciplinas dos cursos de formação não foram rememoradas explicitamente pela entrevistada. Assim, Nóvoa (1991) confirma que o adulto, ao ter contato com as teorias, retém como saber de referência o que se associa diretamente a sua experiência e a sua identidade.

Além da utilização dos reforços aos alunos, o planejamento das aulas também foi um dos pontos que tiveram destaque nas observações da pesquisadora. As professoras organizavam as atividades com base em uma rotina que deveria ser de pleno conhecimento das crianças. A seguinte situação ilustra-nos como a P1 trabalhou a sequência de tarefas da rotina diária:

No início da aula do dia 25/03/2014 (terça-feira), aproximadamente às 13 h 30min, a professora conduz a turma do Infantil II ao laboratório de informática da instituição. No momento em questão, as crianças são convidadas a participar do “trenzinho” e cantar a música: “Na estação, cedo, de manhã, vejo trenzinhos, um atrás do outro, vejo o capitão soando o apito, paf, paf, tuf, tuf, vai partir!”. No local, P1 conta com a ajuda de um profissional da instituição, responsável por registrar momentos por meio de fotos para o portal da instituição. A professora expõe sua pretensão em montar um painel com a rotina diária da turma da seguinte forma:

- Vamos tirar fotos. Colocaremos em nossa sala para ficar bem bonita.

Assim, além do laboratório de informática e da biblioteca, a professora conduz as crianças em fila ao pátio, à capela e às mesinhas para o lanche. Todas as situações são registradas por meio de fotos e posteriormente a professora seleciona quais serão impressas para a confecção do material. (P1 - 25/03/2014, EPISÓDIO 1).

O encaminhamento da P1 denotou a mobilização de saberes relativos à distribuição do tempo pela profissional e também à preocupação em desenvolver determinada autonomia das crianças, informando as atividades a serem realizadas ao longo do dia. Verificamos a intenção da P1 de que, ao repetir a sequência de atividades, as crianças percebessem o conjunto da aula e soubessem qual seria a próxima situação. Da mesma forma, a P3 também demonstrou preocupação em trabalhar juntamente às crianças a organização da rotina diária, como é possível acompanharmos no episódio descrito:

Na segunda-feira (07 de abril de 2014), a professora realiza a assembleia, a qual é composta pela escrita do nome do CMEI na lousa, a data e o número de alunos presentes na turma. Após, a professora aponta para os cartazes das letras do alfabeto e pergunta:

- Qual letra é essa?

As crianças respondem:

- “A”.

A professora:

- Muito bem! “A” de quem?

A turma:

- A de (nome de um colega da turma que inicia com a letra “A”).

Sucessivamente, até a letra “Z”, as crianças relacionam a letra ao nome dos colegas da classe e aos objetos que conhecem. O cartaz dos “Direitos e deveres da criança” também é explorado no momento em que a professora aponta para as imagens e a turma relata o que elas simbolizam.

Em um segundo momento, P3 destaca as atividades as quais serão realizadas ao longo do dia. A professora conta para as crianças que hoje elas ouvirão a história do ratinho para depois confeccionarem o seu próprio rato.

A professora direciona-se para a pesquisadora e explica:

- Procuo realizar todos os dias esse momento inicial, pois acredito que é muito importante para eles terem a noção daquilo que desenvolveremos ao longo da aula. (P3 - 07/04/2014, EPISÓDIO 1).

Frente à descrição dos episódios é possível questionarmos como o professor adquire o conjunto de saberes por meio do qual atribui importância para o fato de seus alunos receberem reforços e de conhecerem a sequência da aula. Assim, indagamos como se dá a constituição dos saberes docentes nesses casos e encontramos pontos convergentes entre a presente pesquisa e os estudos de Silva (2009). A autora demonstra que, ao longo da sua investigação, dedicou-se ao entendimento dos modos pelos quais acontece a aprendizagem docente. À medida que a autora citada atribui grande valor aos saberes práticos, julga a formação acadêmica como indispensável para o exercício da docência:

Nesse sentido, indispensavelmente o professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes a sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o *corpus* teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido. (SILVA, 2009, p. 24).

A relação teórico-prática é imprescindível ao longo da formação dos professores, pois é no ambiente escolar que as práticas acontecerão, mas o conhecer sobre o porquê e as consequências das atividades trabalhadas em sala provêm de embasamento teórico consistente adquirido nos cursos específicos. O professor funde os seus saberes teóricos com as suas experiências do exercício da docência ao utilizar a formação inicial, continuada e em serviço associadas ao seu saber fazer como fontes de aprendizagem para planejar os momentos da aula. Dessa forma, Silva (2009, p. 25) aponta:

É lá (na sala de aula) que (os professores iniciantes) deparam com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas. É nessa experiência de experiências de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo. Assim, com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor.

A afirmação de Silva (2009) leva-nos, mais uma vez, a defesa da premissa de que para conduzir a aula, o professor conta não só com o conhecimento teórico sobre os conteúdos, métodos e técnicas de ensino, mas também conta com os saberes advindos da experiência individual e coletiva. As circunstâncias do cotidiano

mobilizam os saberes do professor e oportunizam situações de reelaboração desses saberes. Nessa direção, a P1 expressou:

A prática me faz sempre querer melhorar na minha função, então, eu busco sempre a melhoria, porque eu vejo que as crianças também, de certa forma, evoluíram; sempre têm novos conhecimentos. Não que eu vá... Digamos, vou aprender esta teoria só aqui, me basta e eu vou deixar as antigas. Não, a partir do meu conhecimento eu vou procurando mais, mas não para descartar o que eu já tive, mas para complementar. (ENTREVISTA P1).

No relato de P1, a prática pedagógica e a formação docente são espaços de aprendizagem para a constituição de saber do professor. Nesse sentido está a pertinência das relações entre as bases teóricas com o cotidiano da escola, mas elas não acontecem de modo direto e imediato. A reflexão crítica possibilitará ao professor a reelaboração de seus saberes constantemente e, conforme Silva (2009), a sensibilidade do professor sobre as suas próprias experiências é uma forma de aprimorar o conjunto dos seus saberes.

3.4.3 Prática pedagógica: a mobilização dos saberes docentes

Na presente categoria, utilizamos como alicerce os estudos de Gimeno Sacristán (1999) para colocar a prática como ambiente em que o professor mobiliza seus saberes e, também, a prática como espaço de contato com a cultura compartilhada por um grupo - no caso a cultura partilhada pelos profissionais da educação. Nesse sentido, a prática comporta o diálogo entre a cultura subjetiva e a cultura objetiva do professor (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Por isso, ao mesmo tempo em que o professor enriquece a prática do grupo com as suas ações, também a utiliza como fonte. Ambas as condições estiveram presentes ao longo da pesquisa, pois as professoras questionaram a prática presente nas escolas para enriquecê-la e utilizaram-se dela como cultura de saber fazer para encaminhar as aulas.

As falas da P1 e da P2 confirmaram a relação entre a prática que já faz parte da instituição e a influência do próprio professor nessa cultura objetiva:

Então, na verdade, eu sigo a Proposta e acrescento dentro do que eu acredito. Assim, eu sigo a Proposta Pedagógica da escola e acrescento. Eu tenho respaldo da escola, então, não teve nenhuma ocasião em que determinada coisa não se pudesse fazer. Claro que eu tenho o bom senso de seguir a proposta da escola, mas posso, tenho a liberdade de trazer novidades nas atividades para a realização. (ENTREVISTA P1).

A partir do momento que você tem a noção do que é ser professora, o Projeto Político Pedagógico tem que estar constantemente dentro de sala de aula, porque ali que você vai ter a base de como a sua escola atua, qual o processo que ela usa, qual o número de funcionários, o

número de alunos, tudo está englobado ali, qual a sua metodologia, então, tem que influenciar diretamente dentro da sua sala de aula. A partir do Projeto Político Pedagógico da escola é que você vai direcionar os seus conteúdos para os alunos, claro que adaptando para cada faixa etária, para cada aluno, vendo as diversidades, mas ele está diariamente ali junto. (ENTREVISTA P2).

Na fala da P1 e da P2 identificamos um núcleo rígido proveniente, da forma como denomina Gimeno Sacristán (1999), de práticas educativas consolidadas pelos processos de estruturação institucionalizada por meio do *habitus*. A consolidação de rotinas, da estrutura do trabalho docente, da organização escolar é importante desde que não se coloque a incapacidade ao professor em interferir nelas. No caso dos relatos acima, ficou-nos notória a influência das professoras nas Propostas Pedagógicas das escolas e vice versa, ao aparecerem termos como: trazer novidades e adaptar as atividades.

A capacidade que o professor tem de modificar a prática existente também constou na fala da P4 sobre a relação entre o currículo com o seu planejamento diário. A fala em questão reforçou o fato de que o professor nutre-se de uma prática coletiva e institucionalizada, mas é capaz de agregar elementos a ela:

Cada planejamento é de acordo com a turma. Se eu faço o planejamento com aqueles conteúdos e a minha turma não acompanha, como que eu vou colocar se a minha turma não conseguiu atingir. A gente consegue fazer a partir da turma e não só para ter no papel. O planejamento é uma regra, mas a regra precisa estar conforme as crianças. Não adianta a gente encher de coisas sendo que eles não irão conseguir atingir na prática. (ENTREVISTA P4).

Quando a P4 citou que o planejamento é uma regra, situou-o na condição de prática institucionalizada. No entanto, ao ressaltar a necessidade de adaptá-lo segundo a realidade da turma, a professora perpassou pela definição de prática expressa por Gimeno Sacristán (1999, p. 95). Nesse sentido:

A prática não é, ou não é somente, uma técnica derivada de um conhecimento sobre uma forma de fazer; não é só o exercício e a expressão de destrezas individuais, nem se circunscreve, exclusivamente, às salas de aula; ela vai além das ações dos professores e dos estudantes.

Como a prática ultrapassa a técnica do fazer, o encaminhamento das aulas vai além do ato de planejar atividades a serem cumpridas pelos alunos a partir da descrição dos conteúdos presentes no currículo da turma. Assim, as professoras pesquisadas planejavam as propostas para as aulas e, por outro lado, realizavam adaptações devido às situações impossíveis de serem previstas, como, por

exemplo, as trocas de horários de parque e pátio devido à condição do tempo. O episódio a seguir demonstrou:

No dia 26 de março de 2014, a professora pede para que as crianças auxiliem na organização das pecinhas de montar em uma caixa. As pecinhas estão no tapete emborrachado da sala. P1 diz:

- Vamos guardar tudo isso para depois fazer um trenzinho bem bonito. Iremos ao pátio!

Durante o momento da organização da sala, P1 coloca as considerações para a pesquisadora sobre o planejamento ser flexível, assim, afirma que pelo fato de o tempo estar ensolarado, considerava qualitativo levar as crianças ao pátio, mesmo que a atividade não estivesse programada para aquele momento. (P1 - 26/03/2104, EPISÓDIO 1).

A proposta de levar as crianças ao pátio para desenvolver atividades de coordenação motora, mesmo em momento distinto do programado para a semana, denotou um saber próprio da professora e, a partir disso, uma escolha realizada por ela. A capacidade de criar, flexibilizar, reorganizar compôs o processo de condução da aula e a prática apresentou-se como:

[...] sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber *como*, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos, afirmados e objetivados com marca impessoal. Essa marca é cultura intersubjetiva e objetiva, é expressa em ritos, costumes, sabedoria compartilhada, instituições, espaços construídos para educar, formas de vida dentro de organizações escolares, estilos de fazer em contextos sociais e históricos, orientações básicas e papéis estáveis. Alunos, pais e professores, especialistas e políticos encontram essa marca como condição prévia à ação. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 74).

A prática como composta pelos elementos da cultura de um grupo não está ausente de elementos pessoais, porque funciona como fonte da ação e essa mesma ação poderá enriquecê-la. Nessa condição, as marcas pessoais e impessoais estão presentes ao analisarmos a prática educativa. Embasamo-nos, assim, em Gimeno Sacristán (1999), quem define a prática educativa como algo real no funcionamento atual das instituições e, também, como conhecimento elaborado. Exatamente a via de mão dupla entre a interferência das práticas institucionalizadas e as advindas de cada sujeito apareceu quando a P1 modificou o encaminhamento da sua aula, pois a prática deixou de estar codificada, elaborada e a professora passou a modificá-la a partir da situação.

A cultura objetiva da prática educativa demonstra-se como possível de alterações. No episódio anterior, a P1 refletiu a respeito da prática como cultura objetiva acumulada a ponto de visualizá-la não simplesmente como inerte ou acabada. Na mesma direção, quando questionamos P2 sobre a forma que ela

trabalha com os conteúdos, ela descreveu a relação entre o currículo, no caso uma prática institucionalizada, e a flexibilidade do planejamento:

Sempre de forma flexível. Como eu falei, você tem que estar adaptando ele [o currículo] conforme as necessidades dos alunos. (ENTREVISTA P2).

O planejamento ganha vida quando o professor ministra as suas aulas, pois o ato de estabelecer a sequência de atividades a serem propostas aos alunos em sala de aula é um primeiro momento da função docente e, por isso, ainda incompleto. É na relação com a turma que o professor repensa suas propostas e constitui novos saberes, na medida em que toma decisões. Nesse sentido, a obra de Gimeno Sacristán (1999) distingue três momentos do ensino, sendo o primeiro o pré-ativo, referente à preparação da aula; o segundo a prática interativa ou reativa, relacionada à interação em sala de aula com os alunos; e o terceiro momento a prática pós-ativa, a qual abrange as atividades do professor posteriores ao momento de interação em sala.

Sobre o processo de planejar as aulas, a P3 também relatou:

O meu planejamento é flexível; logo, os conteúdos também vão ser flexíveis. Eu vou colocar, eu sinto a necessidade no momento, eu preciso trabalhar com a criança isso, mesmo que eu já tenha trabalhado no início do ano o conteúdo. Se eu percebo a necessidade da criança, eu vou voltar nesse conteúdo, eu vou trabalhar novamente. (ENTREVISTA P3).

Com base na fala da entrevistada, concluímos que o exercício docente caracteriza-se pela ação intencional por parte do professor e relacional entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Logo, não se reduz a reprodução de uma lista de tarefas delegadas pelo professor aos alunos como no modelo tradicional de ensino. A partir da diferenciação, segundo Gimeno Sacristán (1999), entre o ciclo reprodutor e o ciclo inovador referentes às ações, identificamos a prática como capaz de nutrir o fazer docente e aperfeiçoá-lo.

A adaptação das ações durante as aulas, com base no ciclo inovador, demanda uma tomada de posição por parte do professor. Tal adaptação também depende da relação entre a cultura escolar objetivada e a capacidade que o profissional da educação possui de interferir na prática como espaço da cultura compartilhada, de modo a possibilitar a aprendizagem docente. Segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 75):

O diálogo cultura subjetiva - cultura objetiva é o que se produz nos processos de formação dos professores quando se desenvolve em determinadas condições, que originam aprendizagens profissionais relevantes, significativas e úteis para decodificar situações e iluminar processos posteriores de deliberação e de decisão.

Consciente das particularidades da docência, o professor mobiliza, na prática pedagógica, saberes advindos das características pessoais, da experiência profissional e da formação específica. No entanto, o profissional encontra-se em constante processo de modificação, já que o atuar em sala impõe obstáculos, os quais impedem o simples repetir das ações.

A cultura do professor, no caso subjetiva, está em consonância com sua prática, da forma como os posicionamentos das professoras entrevistadas confirmaram. Em um dos episódios presenciados nas observações e no decorrer das entrevistas, a P3 afirmou que, por gostar de aprender de modo contextualizado, procura ensinar dessa forma. A P3 explicou que antes de organizar as aulas específicas sobre higiene bucal, a turma do Jardim IV aprofundou o conhecimento sobre o corpo humano, e o projeto elaborado para o ano esteve voltado ao conhecimento de si. Conforme a professora evidenciou, houve a possibilidade de estabelecer relações entre o tema geral do projeto com outras temáticas:

Nós trabalhamos o corpo da criança, o corpo, o eu. Neste momento eu estou trabalhando os órgãos dos sentidos com as crianças. Tudo que a criança aprende passa pelos sentidos. Aí eu vou seguindo com outros temas que são desenvolvidos ao longo do ano. Trabalho a família, moradias, trabalho animais com eles. São vários os temas. (ENTREVISTA P3).

Assim, acompanhamos no episódio 2:

Ao voltarem do momento de escovação bucal, as crianças sentam-se nas cadeiras organizadas em círculo e comentam que também escovam os seus dentes em casa. A professora explica que ela chamará cada um para que fiquem em frente ao espelho da sala e visualizem seus dentes. Assim esclarece:

- Agora a professora colocará luvas nas mãos e chamará pelo nome de vocês. É preciso ficar em silêncio para que eu chame. Aí contaremos quantos dentinhos têm na boca de cada criança e anotaremos na atividade. Depois vocês irão colorir no desenho da boca a quantidade de dentes que vocês têm.

P3 conversa com cada criança e mostra no espelho os dentes. Posteriormente, comenta que possuem vinte dentes e que ganharão a atividade em folha para colorir esta quantidade com tinta guache. (P3 - 10/04/2014, EPISÓDIO 2).

A partir do episódio, inferimos que para P3 o trabalho com os conteúdos partindo do geral para o individual é mais significativo. No processo de entrevista, a P3 ressaltou como a sua professora do primeiro ano do Ensino Fundamental encaminhava as aulas e a origem de julgar importante partir do conceito mais amplo:

Por exemplo, se eu estou trabalhando a mão, a minha mão está ligada ao meu braço. Se eu estou trabalhando o braço, ele está ligado ao meu corpo. Então, ela [a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental] sempre colocou dessa forma e eu gosto disso; eu acredito nesse trabalho. (ENTREVISTA P3).

Ficou-nos explícita a influência que a P3 na qualidade de aluna recebeu de sua professora, sendo um dos fatores que interferiram nas características de sua prática pedagógica. Além do reflexo da sua caminhada escolar, a professora entrevistada revelou a importância da observação das colegas de trabalho.

No decorrer da entrevista, a P3 explicitou que as observações das práticas de outras professoras da instituição na qual trabalha facilitaram a forma como a profissional buscava confeccionar e dispor os materiais em sua sala de aula. Quando questionada a respeito do que auxiliou na constituição da concepção sobre a organização dos materiais, a professora relatou:

Eu acredito que mais a observação. Eu não me lembro de ter lido sobre a forma de colocar cartazes, a forma de colocar os materiais. A disposição dos materiais, eu observo bastante. Eu procuro aprender em cada lugar. Nos meus estágios eu procurei sempre estar aprendendo, observando e sempre criando alguma coisa diferente. (ENTREVISTA P3).

Quando o relato da P3 destacou o papel da observação para o seu atuar em sala, ela trouxe os saberes desenvolvidos na prática de sua profissão e, ainda, ao citar os estágios, ressaltou os saberes da formação profissional. Silva (2009) trata as opções dos professores sobre as estratégias a serem utilizadas em sala como advindas dos saberes práticos e das experiências, relacionados às concepções de ensino. A autora afirma que:

[...] é a partir dos saberes práticos ou experienciais que os professores expressam seus próprios valores, juízos e sua concepção de ensino, realizam julgamentos, interpretam, compreendem e projetam suas próprias ações em sala de aula, pois somente assim serão capazes de modificar, adequar ou reafirmar as escolhas por determinada postura e sobre sua interação com os demais sujeitos em sala de aula. (SILVA, 2009, p. 26).

Os saberes práticos ou experienciais mantêm vínculos com as concepções de ensino do professor e não estão atrelados somente ao seu conhecimento empírico. Um exemplo de como o professor estabelece as conexões entre os saberes práticos e a formação específica esteve na fala da P1. A entrevistada retomou a importância da organização dos espaços na sala de aula ao ser questionada sobre o papel do curso de formação continuada, no caso, a Especialização em Neuropsicopedagogia:

Se você coloca lá uma decoração, lá no começo do ano e aquela decoração fica o ano todo, de certa forma, a criança vai se acostumar com aquela decoração, vai ficar assim, muito natural para ela que não vai enriquecer. Se eu coloco uma decoração, de repente eu mudo aquela decoração junto com a criança, seja até um cartaz coletivo... E coloco lá na sala para as crianças apreciarem o trabalho delas. Então, assim, é muito mais produtivo, mesmo no desenvolvimento do cérebro, da percepção. Seria nesse sentido e também com relação aos espaços, mesmo o mobiliário na sala de aula, se de repente eu deixo, a sala todo dia está a mesma coisa, todo dia as cadeiras estão nos mesmos lugares, eu não proponho com a criança: ah, vamos, ajudem a mudar o ambiente para fazer tal atividade... Então, isso aí são estímulos. Antes eu não sabia que essa simples mudança na rotina podia alterar, podia criar, motivar a criança no seu desenvolvimento. (ENTREVISTA P1).

No momento em que a P1 afirmou não ter conhecimento, no início da sua carreira, sobre o fato de mudar a rotina para motivar o desenvolvimento infantil, acabou por acentuar a importância do curso de formação continuada que frequentou para ter ciência disso posteriormente. A prática pedagógica e a formação específica permitiram o processo de reflexão, conforme ainda constatamos na fala da P1:

Por mais que você ouça falar, durante a graduação você recebe bastante informação, mas, quando você termina a tua graduação, que você vai tendo a sua prática, você vai assim... Sempre vai querer buscar mais conhecimento. Então, no curso da pós de Neuropsicopedagogia, quando se fala do desenvolvimento do cérebro, da importância, da emoção, de vários componentes do desenvolvimento infantil... Foi nesse curso que eu comecei a prestar atenção nas pequenas coisas que até então... Você até sabia de certa forma, mas não colocava em prática e lá no curso você começa repensar. Eu não preciso fazer grandes atividades, eu posso aproveitar tudo que eu tenho em sala para que a criança tenha uma aprendizagem significativa, para que faça sentido para ela. (ENTREVISTA P1).

A P1 destacou que, ao exercer a docência, verificou a necessidade de buscar mais conhecimentos além do curso de formação inicial e, a partir da atuação concomitante com a formação continuada, iniciou o processo de repensar as próprias ações. Consideramos que a prática é um elemento importante para o processo reflexivo; entretanto, não nos referimos a uma simples reflexão, mas a um processo complexo e, por isso, embasado na formação específica para a docência. Amparamo-nos em Marcelo García (1995) no sentido de que a atitude reflexiva demanda essencialmente três posicionamentos: a mentalidade aberta, a responsabilidade e o entusiasmo.

A atitude da mentalidade aberta possibilita ao professor escutar e respeitar as diferentes perspectivas (MARCELO GARCÍA, 1995). A partir de tal escuta, o profissional da docência poderá propor novos encaminhamentos e ultrapassar a lógica que considera uma única resposta como adequada para determinada situação. A adaptação das propostas aos alunos é possível quando o professor

ministra um ensino reflexivo e é capaz de repensar sobre aquilo que propôs, sendo levado a:

[...] a escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a reflectir sobre a forma de melhorar o que já existe, etc. (MARCELO GARCÍA, 1995, p. 62).

A partir de tal definição, percebemos a complexidade envolta nas atitudes reflexivas, pois o fato de citar o termo mentalidade aberta não deve levar o professor a mudar totalmente o direcionamento da ação inicial, mas à reelaboração da proposta. Afinal, desde o início, o trabalho do professor está carregado de uma intencionalidade; por conseguinte, o processo de reflexão crítica levará a aperfeiçoamento constante da prática pedagógica e estará sob a luz dos princípios defendidos pelo docente.

Sobre a mentalidade aberta do professor no estabelecimento de objetivos centrais para a prática pedagógica, abrindo possibilidade para que, no processo de reflexão o docente adapte essa proposta às necessidades da sala de aula, trazemos a fala da P3. A consideração a seguir refere-se ao projeto que a professora elaborou para a sua turma e como ela elencou os assuntos a partir da escolha por um tema geral amplo e capaz de abranger temas específicos:

Então, eu não posso colocar um assunto isolado. Eu preciso fazer o meu trabalho de forma que um assunto venha entrelaçando os outros. Então, nunca deixar um tema isolado. Procurar sempre fazer um trabalho que venha abarcando todos os temas do ano juntos, entrelaçando eles. (ENTREVISTA P3).

O ato de estabelecer relações entre os conteúdos do ano letivo demanda o processo de reflexão, envolvendo, também, o ensino reflexivo, segundo Marcelo García (1995), a atitude da responsabilidade intelectual. Essa segunda atitude que o ensino demanda remete-se aos princípios que o professor defende. Assim, conforme o autor, ela visa manter a coerência entre as concepções defendidas pelo professor e as consequências que delas decorrem. Por esse motivo que o professor repensa as propostas realizadas para a turma, mas não deixa de valorizar os princípios que embasaram suas ações.

Nessa perspectiva, a P3 destacou os momentos em que parou para analisar a própria prática e quais documentos recorreu para embasar as ações:

Desde que eu comecei, eu procurei estar fazendo esse entrelace dos temas, mas, em algum momento, às vezes, a gente para e pensa: será que estou fazendo o correto? E você começa a observar e a ler sobre os assuntos. Na observação das Diretrizes da educação você vê que está fazendo o correto. (ENTREVISTA P3).

Percebemos que a P3 refletiu sobre a forma de encaminhar as aulas e manteve os princípios centrais da sua ação, ou seja, o modo integrado de trabalhar com os conteúdos. E, ainda, como uma terceira atitude para o ensino reflexivo, Marcelo García (1995, p. 63), com base em outros estudiosos, cita o entusiasmo. Dessa forma, acompanhamos o seguinte posicionamento: “A última atitude a que se refere Dewey é o entusiasmo, descrito como a predisposição para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina”. Com o entusiasmo, o profissional busca de forma constante atribuir significado à sua prática em sala de aula, ultrapassa a condição que envolve a simples repetição dos atos e passa a remodelar os próprios saberes.

A motivação por parte do professor é essencial para a possibilidade de mudança nas práticas institucionalizadas. A partir da observação e da reflexão sobre a sala de aula, as professoras criaram novas estratégias para o ensino significativo. Citamos, como exemplos, as narrativas da P1 e da P4 sobre como se sentiram motivadas para a elaboração de um projeto anual ou semestral. A P1 contou:

Um caso muito interessante que aconteceu foi a questão de se trabalhar na Educação Infantil o movimento, as cores e eu fiz um projeto. Montei um projeto do circo e eu pedi para a escola. Eu montei uma tenda de circo dentro da sala de aula. Então, durante o período do projeto, duraram duas semanas, é... Eu pude montar uma tenda com cores, realizamos atividades diferenciadas. Nós fizemos maçã do amor, trabalhamos o equilíbrio com os artistas do circo, malabarismo, mas não veio nenhum profissional de fora; as próprias crianças desenvolveram, foram os protagonistas do circo e da aprendizagem e ao final desse projeto, nós fizemos uma apresentação para os pais. As crianças fizeram uma apresentação para os pais. Então, foram momentos riquíssimos, com atividades lúdica, muitas, assim, bem significativas para as crianças, porque elas vivenciaram todo aquele momento. Foi uma atividade diferenciada em que eu pude trazer para a escola e tive o apoio. (ENTREVISTA P1).

Ao contar sobre o desenvolvimento do projeto, o entusiasmo esteve fortemente presente nas palavras da P1. Assim, ao reconhecermos a importância da rotina para a duração e regularidade das ações próprias do processo de ensino, conforme destaca Tardif (2002), também defendemos a necessidade da criação, dependendo esta de atitudes de renovação das práticas.

Nessa direção, a P4 também relatou sobre um acontecimento que a instigou à organização de um novo projeto para a sua turma. Nossa entrevistada declarou ter conduzido a classe para a brinquedoteca e que passou a observar as brincadeiras

criadas por seus alunos, a ponto de autoquestionar se realmente eles sabiam o que envolvia aquele momento de brincadeiras de faz de conta. O ato de despertar a curiosidade nos alunos e o contentamento da P4 com o fato de trabalhar com uma temática capaz de repercutir na caminhada escolar dos componentes do grupo foi perceptível:

Mas foi a partir do dia em que eu levei eles e eu estava sentada olhando eles brincarem, principalmente os meninos, pegando os caminhões, pegando os carros, pegando as motos e brincando. Aí eu sentada olhando, me veio na cabeça se realmente eles sabem do que estão brincando. Olhei as meninas também brincando com as bonecas e será que elas têm a noção do que eles estão brincando... E eu perguntava para os meninos, falei assim: 'Esse caminhão, o que será que esse caminhão faz?' E eles: 'Não sei!' Aquele ar de dúvida como quem diz que a gente só está brincando. Mas foi aquilo do brincar que eu falei será que eles sabem para que serve a moto, que não só para o lazer, que muitos usam para trabalhar, levar mercadorias e voltar, os caminhões não são só para passear, o que o caminhão pode carregar e o que não pode. Foi a partir daí que eu comecei a instigar eles. Vi que estavam mais interessados. Começaram a perguntar se o caminhão pode levar bois e a colocar os brinquedinhos dentro do caminhãozinho. Eu falei: Vou fazer um projeto sobre meios de transporte que é uma coisa também que irá ajudar muito eles lá na frente. (ENTREVISTA P4).

O fato de observar os alunos levou a professora a proporcionar situações nas quais fosse possível maior aprofundamento de conceitos referentes ao tema meios de transporte, à medida que abordou os conteúdos presentes no currículo de sua turma e também voltou o seu olhar para os aspectos pedagógicos, mantendo uma atitude reflexiva. O papel da prática ficou-nos explícito no sentido colocado por Tozetto (2010) de levar os professores aos questionamentos, ao enfrentamento de problemas e à procura de soluções diante dos acontecimentos.

Por meio do trabalho fundamentado na atitude reflexiva sobre a prática pedagógica, a P1 relatou a forma como foi aprendendo a organizar a aula:

Às vezes, eu programava uma atividade e não tinha noção de quanto tempo ela iria durar. Eu imaginava, então, me batia com a organização do tempo. Hoje, eu sei que determinada atividade, ela tem, aproximadamente, um período de duração. A gente já faz uma margem a mais. Mas no começo, não. Eu começava, às vezes, a aplicar uma atividade e já estava na hora do lanche. Eu tinha que parar. Não digo que isso, às vezes, não pode acontecer hoje, mas hoje eu sei lidar com a situação e na época eu ficava muito preocupada. Eu não estava conseguindo apresentar o conteúdo para as crianças de maneira organizada, então, isso eu fui aprendendo, desenvolvendo durante o tempo de trabalho. (ENTREVISTA P1).

Quando a P1 salientou desenvolver a percepção da distribuição do tempo nas aulas pela experiência nos anos de trabalho na docência, concedeu maior relevância aos saberes experienciais. Entretanto, apesar de a professora citar o fator experiência na docência como influente para a organização dos tempos e dos espaços, ela ressaltou que, ao longo dos anos de exercício da profissão, ainda se

depara com a necessidade de reorganizar as atividades devido à imprevisibilidade da profissão. Nesse sentido, houve o processo de reflexão crítica realizado pela P1, conferindo o status de incompletude da aprendizagem docente. O processo reflexivo oportuniza o reconhecimento da importância sobre a aprendizagem da docência acontecer de modo permanente.

Além dos saberes experienciais, a P1 atribuiu a percepção do tempo na proposta de atividades também à formação específica. Quando indagada sobre quais fatores influem na organização do tempo, a P1 demonstrou o seguinte posicionamento:

Seria à experiência? Eu preciso da teoria? Sim! Lá na escola, eu sei como eu vou trabalhar. A teoria me diz, me auxilia como eu posso trabalhar, o que eu estou trabalhando com a criança em determinada atividade, mas na hora de aplicar, a experiência contou de certa forma mais que a teoria. (ENTREVISTA P1).

No processo de entrevista, a P1 citou o cotidiano e as bases teóricas como fatores capazes de auxiliar na organização dos tempos e dos espaços. Dessa forma, é possível inferir que a sensibilidade sobre a necessidade de adaptações advém tanto do saber experiencial como do saber das ciências da educação. Todavia, os professores identificam com maior facilidade os saberes provenientes da experiência.

O reflexo do saber das ciências da educação, adquirido com o curso de formação inicial e com os cursos de formação continuada, também foi um dos pontos presentes na entrevista da P1:

Assim, com relação ao próprio desenvolvimento da criança, a parte da Psicologia, os autores que falam sobre o desenvolvimento. Então, você está ali, você vai acompanhar uma criança, se você tem alguém que já trabalhou com isso, que confirma algumas coisas que você percebe no dia-a-dia, fica muito mais fácil. Por exemplo, na questão da formação continuada, com relação ao desenvolvimento do cérebro infantil; da importância e a maneira de se trabalhar; com ocorre essa aprendizagem... Auxilia bastante, mesmo na preparação do ambiente, são coisas, assim, que você aprende que vai trazer um resultado bem positivo. (ENTREVISTA P1).

A P1 citou a Psicologia da Educação como um dos alicerces de suas práticas em sala de aula; logo, referiu-se aos saberes das ciências da educação. Segundo Gauthier *et al.* (2006), tais saberes servem de base para os professores e são adquiridos durante os processos de formação e no exercício do próprio trabalho, abrangendo o conjunto de saberes a respeito da escola.

A prática é capaz de ser a ponte entre as teorias presentes nos cursos de formação inicial e a real condição das nossas escolas. Sobre o professor aprender

ao longo da experiência, Gauthier *et al.* (2006, p. 32) afirmam: “De fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes”. Aprender com a associação entre os conceitos das ciências da educação e o que o professor vivência em sala de aula tem grande significado no repertório de conhecimentos específicos ao ensino.

O ato de analisar a própria prática faz com que o professor visualize o seu trabalho em uma dimensão mais ampla. A reflexão crítica pautada no conhecimento científico possibilita a emancipação do professor perante as atividades desenvolvidas e a mecanização cede espaço para a razão, a consciência das condições da docência e a capacidade de transformações. Com a valorização da prática pedagógica, o processo de análise deixa de pertencer somente ao âmbito das ideias e passa para a situação concreta. Assim, Tardif (2002, p. 53) afirma:

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

O papel da prática na constituição dos saberes fica-nos explícito para o professor repensar as ações e atribuir juízos de valor ao aprendizado proveniente da formação e das situações cotidianas. Para Gimeno Sacristán (1999, p. 74): “A prática é fonte da ação, e os caminhos gerados por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico”. A partir disso, percebemos que a prática carrega uma história, e o autor a concebe como cultura objetiva acumulada, no entanto, ativa e não inerte.

A partir das análises e das interpretações dos dados, apresentamos, a seguir, as considerações finais da pesquisa referentes à natureza dos saberes docentes. As páginas seguintes do texto também trazem as impressões da pesquisadora ao longo da caminhada durante o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O saber sobre o fazer não capacita para fazer com segurança, obviamente, mas quando o fazer do que se trata se refere a ações complexas com opções possíveis, o saber sobre o fazer dá perspectiva, clareza, discriminação e bom julgamento.

(GIMENO SACRISTÁN)

Optamos pela denominação considerações finais ao invés de conclusões para tecer aproximações sobre a natureza dos saberes docentes. Colocamos que esta compreende as fontes de aprendizagem, as quais originam os saberes do professor, os processos formativos, sendo meios para o desenvolvimento dos saberes docentes os quais serão mobilizados na prática pedagógica. Diante de tal afirmação, destacamos a complexidade envolta no termo natureza do saber dos professores, pois, além dos elementos da formação específica para a docência, também carrega as experiências profissionais e pessoais, como demonstram os resultados obtidos por meio da pesquisa.

Com a realização da investigação a partir da abordagem qualitativa, encontramos caminhos que apontam para a natureza desse saber professoral e, ao mesmo tempo, surgiram muitos outros questionamentos, pois o ato de pesquisar demonstra a necessidade da continuidade dos estudos sobre uma determinada temática. Nesse sentido, o aprofundamento teórico sobre elementos da prática pedagógica possibilitou o entendimento mais amplo do fazer do professor e, como a afirmação de Gimeno Sacristán (1999) na epígrafe traz-nos, mesmo que apenas o saber sobre o fazer não seja o único responsável pela atuação do profissional com qualidade, tal saber é essencial para ampliar a percepção do professor sobre a educação a partir de uma perspectiva que considera a totalidade dos fenômenos envoltos no fazer docente.

Dessa forma, desvelar a natureza dos saberes docentes é um meio de ampliar o entendimento sobre a complexidade das ações desenvolvidas na sala de aula, de modo a perceber a prática pedagógica como aquela que ultrapassa o ato de desempenhar um conjunto de ações dissociadas. A prática pedagógica é tão ampla a ponto de associar-se a outros fatores para dar fundamentos aos saberes docentes, possibilitar que estes sejam repensados e reelaborados diante dela e, em uma condição dialética, a modifiquem também. Essa prática ainda impulsiona o docente

para buscar saberes diante de situações do cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, tem o caráter de nutrir o reservatório de conhecimentos do professor. Tudo isso ocorre porque a prática pedagógica apresenta-se viva e dinâmica devido ao conjunto de saberes docentes; caso contrário, ela seria apenas a repetição de ações do professor.

Por tais razões, diante dos objetivos propostos para esta dissertação, no caso: a) desvelar por meio de interpretações inferenciais a natureza do saber docente do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica; b) discutir a prática pedagógica do professor da Educação Infantil e sua relação com os saberes docentes; c) evidenciar a influência do desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil na constituição dos saberes docentes; salientamos o merecimento de destaque da relação entre o saber sobre o fazer com o próprio fazer do professor, pois mesmo que o fazer, no caso a prática pedagógica em si, comporte ações concretas, se elas estiverem ausentes de aprofundamento teórico não são capazes de transformar a realidade. Assim, o presente estudo a respeito dos saberes do professor preocupou-se em destacar quais são as fontes que possibilitam a existência de tal saber; logo incluiu a formação dos professores e as experiências pessoais também, além das experiências do exercício docente.

Dados os resultados obtidos com a pesquisa, entendemos a prática pedagógica, em um primeiro momento, como uma fonte de aprendizagem docente, pois, conforme as professoras participantes da investigação, com a realização dos estágios, o futuro professor conhece as ações dos profissionais atuantes e há a possibilidade de partilhas. Mesmo sendo uma fonte de aprendizagem dos saberes, a prática é, também, espaço para seu desenvolvimento; portanto é considerada como processo formativo. Nessa condição, os profissionais que já ingressaram na carreira podem repensar seus posicionamentos a partir do contato com os colegas de profissão e com os acadêmicos das licenciaturas. Em outra condição, a prática pedagógica é o ambiente em que acontece a mobilização dos saberes da docência.

Ao evidenciarmos a importância do exercício da docência para a constituição dos saberes do professor, ressaltamos que a formação profissional é fator que não pode estar dissociado na análise sobre o papel da prática pedagógica. O exercício da docência demanda a formação específica do professor; por isso, de modo algum, colocamos em uma espécie de hierarquia o papel dos cursos de formação e do atuar na docência. Por tal razão, enfatizamos a necessidade constante da relação

entre o viés teórico e o viés prático para que o professor atribua sentidos aos conceitos e às ações, de modo a formular o seu conjunto de saberes, denominado “reservatório de saberes”.

Assim sendo, os resultados da presente investigação evidenciam que a natureza dos saberes docentes mantém relação tanto com a formação específica quanto com a atuação do professor. Nesse caso, assim como a prática pedagógica, a formação docente exhibe três dimensões distintas para a análise sobre a natureza dos saberes do professor. A formação específica, com base no desenvolvimento profissional, também está presente como uma fonte de aprendizagem dos saberes e é capaz de proporcionar o desenvolvimento destes.

Além da valorização da atuação docente, abordar a temática dos saberes docentes demanda a percepção da formação de professores com base na permanência. Dessa forma, evidenciamos a influência do desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil na constituição dos seus saberes quando apresentamos os discursos das professoras participantes da pesquisa ao considerarem a importância da formação inicial, contínua e em serviço.

Ao questionarmos qual a natureza dos saberes docentes do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica, concluímos que o conjunto de saberes advém da formação específica na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Sincronicamente, os saberes docentes também carregam marcas das experiências profissionais, ou seja, da atuação na qualidade de professoras e estas não se desvinculam das experiências pessoais.

Ao longo da realização da pesquisa, identificamos a dificuldade que os professores encontram para estabelecer a relação teoria e prática e os pesos diferenciados atribuídos para o viés teórico e para o viés prático. Assim sendo, o discurso inicial das professoras participantes desta investigação envolveu a associação entre a docência na Educação Infantil, com a experiência da maternidade, a vocação, o dom para ensinar e a recordação de trabalhos comunitários anteriores à carreira docente. Em um segundo momento, as professoras observadas e entrevistadas reconheceram a importância dos cursos de formação para a prática pedagógica de modo a enfatizar que suas ações ultrapassam o cuidar e buscam a sistematização do conhecimento socialmente produzido.

Nem sempre os discursos dos sujeitos da pesquisa com as ações presenciadas em sala estiveram em sintonia. Citamos, como um exemplo, a associação da docência com a maternidade na realização das entrevistas. Afirmamos isso porque, ao acompanharmos os episódios, percebemos que a ação das professoras derivava de um planejamento, caracterizava-se como intencional; logo, diferenciava-se da maternidade, mas, nas entrevistas, a relação entre ser professora na Educação Infantil e ser mãe apareceu de forma marcante para duas das docentes. Essa foi uma contradição com a qual nos deparamos na coleta dos dados, pois a valorização dos saberes disciplinares, curriculares e da formação de professores aconteceu posteriormente, ganhando os saberes experienciais destaque em um primeiro momento.

Verificamos que, ao relacionarem o saber fazer do professor e o saber sobre esse fazer, as professoras participantes da pesquisa atribuíram importância aos conhecimentos práticos referentes ao como abordar as questões em sala de aula e aos conhecimentos desse fazer docente, sendo no caso o viés teórico. A P1, a P2, a P3 e a P4 evidenciaram o papel da formação para a atuação na docência; no entanto, o estudo revelou que elas ressaltaram o distanciamento entre formação inicial com a atuação profissional, como se a primeira representasse o ideal e a segunda o real ou o espaço para a concretização das ideias.

Apesar de acompanharmos nos episódios a mobilização dos saberes da formação profissional pelas professoras participantes desta pesquisa, a dificuldade para a formação docente na perspectiva permanente foi abordada por elas. O tempo escasso para a formação continuada foi um ponto levantado nas entrevistas e fortemente evidenciado na fala da P4, quando a professora expôs sobre a carga horária de trabalho de oito horas diárias e em duas instituições de ensino. Em poucos momentos, as entrevistadas relataram sobre os encaminhamentos da formação em serviço, o que denota uma das fragilidades a serem superadas para trabalharmos formação permanente, ou seja, a partir do desenvolvimento profissional docente.

Uma inferência que surgiu da pesquisa foi que os professores carregam crenças advindas da caminhada enquanto alunos e, juntamente às experiências profissionais, atribuem maior peso às bases práticas na constituição dos saberes docentes. Muitas vezes, o conhecimento do professor sobre a própria ação deixa de ser visto como um guia da ação futura e capaz de manter uma relação dialética com

o atuar na profissão. Na fala das professoras, o “aprender na prática” com a intenção de colocar a teoria em prática esteve fortemente presente e, por isso, detectamos uma espécie de desvalorização do saber sobre o fazer.

As professoras salientaram que as dificuldades no início da carreira foram provenientes da falta de experiência e, com a atuação em sala de aula, aconteceu a superação dessas dificuldades. A percepção sobre a influência das bases teóricas para o ingresso na profissão apareceu sutilmente, mas, por outro lado, também nos deparamos, ao longo das entrevistas, com posicionamentos das professoras capazes de questionar o discurso presenciado nas instituições nas quais atuaram de que a teoria e a prática são caminhos divergentes.

Todas as professoras participantes da pesquisa citaram a influência das suas representações sobre a docência, antes mesmo de iniciarem a atuação em sala de aula. Percebemos que as mudanças nas representações das professoras a respeito da profissão aconteceram quando elas participaram dos cursos de formação inicial e continuada e ao longo da prática pedagógica. Portanto, a formação constitui momento importante para o professor valorizar a especificidade da docência ao interferir em suas crenças pré-profissionais e ampliar a compreensão da relação teoria prática.

Quanto ao papel da prática, compreendemos que, além das certezas acumuladas de forma individual, os saberes experienciais também possibilitam uma determinada objetivação. A subjetividade é uma das características marcantes dos saberes experienciais, mas, além dela, a objetividade faz-se presente pelo processo de interação, por meio da experiência coletiva. Nessa direção, as professoras contemplaram, em suas entrevistas, a importância da partilha entre os colegas de profissão.

Diante dos resultados e argumentos apresentados, entendemos que os saberes dos professores precisam ser valorizados ao longo do processo de formação docente. No entanto, a palavra “saberes” não abrange apenas as experiências do professor, mas também o conhecimento que ele possui sobre os conteúdos, o conhecimento pedagógico e, por conseguinte, o conhecimento pedagógico do conteúdo. Esses saberes, a princípio adquiridos no curso de formação inicial, estão sempre em processo de constituição e dependem de momentos de reflexão crítica, no caso propostos na formação contínua e em serviço.

Pareceu-nos evidente que, ao reconhecer a validade dos saberes docentes na formação inicial, continuada e em serviço, o professor assume a condição de autor e há maior viabilidade para o processo de profissionalização da docência. Colocar o professor em uma posição de destaque, ao invés de um receptor e executor de ações previamente estabelecidas por técnicos, faz com que diminuam as lacunas entre formação específica e atuação. Há, então, a possibilidade de caminharmos para a superação da dicotomia entre teoria e prática no trabalho docente.

Com isso, ficou notória a relação que o professor estabelece entre aquilo que ele aprende nos cursos de formação específicos, o que ele realiza, ou seja, a prática pedagógica e o que ele é, no caso os elementos da trajetória pessoal. O conjunto dos três fatores (o que o professor aprende, o que ele realiza e o que ele é) faz parte da natureza dos saberes docentes. Os três fatores citados são fontes para a constituição dos saberes do magistério, mas, ao mesmo tempo em que o professor utiliza-os como fontes de aprendizagem dos seus saberes, também realiza o processo de reelaboração dos próprios saberes ao frequentar os cursos de formação, ao exercer a docência e ao prosseguir em sua caminhada pessoal. Aqui, a formação docente, a prática pedagógica e os elementos pessoais recebem a condição de processos formativos dos saberes que serão colocados em evidência e reelaborados ao longo da atuação docente.

IMPRESSÕES DA AUTORA

Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.

(Cecília Meireles)

O momento de realização da presente pesquisa constituiu-se como uma imensa oportunidade de reflexão sobre a minha própria prática na qualidade de professora e sobre a forma de perceber a docência de modo mais amplo. Considero que as oportunidades de participações em eventos, as discussões nas disciplinas, a realização de leituras e tantas outras situações próprias do Programa de Pós-Graduação em Educação modificaram amplamente a minha visão a respeito da educação.

Assim, ao ler a linda frase de Cecília Meireles, utilizada como epígrafe, penso que realmente precisamos do constante movimento de reelaboração do saber ser, saber fazer e saber sentir. Por meio do ato de pesquisar, acredito que a constituição de uma visão de mundo diferente do presente momento é sempre possível para reinventarmos o amanhã continuamente. Não me refiro a desprezar os conhecimentos anteriores, mas a aspirar, ter iniciativa, desejar a invenção.

Para ilustrar como nos mantemos em uma busca contínua, coloco a necessidade a qual sentimos da construção, da reelaboração e da reflexão sobre os conhecimentos, a fim de ampliar, neste estudo, a compreensão sobre a temática saberes docentes e o campo de formação de professores. Assim, juntamente aos resultados encontrados diante da problemática exposta, surgiram novas indagações, sendo estas capazes de originar outra pesquisa.

No decorrer do estudo, vivenciei a prática pedagógica de quatro professoras da Educação infantil além de dialogar com elas. Com isso partilhamos muitos conhecimentos. Os momentos de interação com as professoras participantes da pesquisa oportunizaram-me desvelar aspectos a respeito da natureza dos saberes docentes. Coloco dessa forma porque considero arriscado afirmar o fato de que o estudo desvelou por completo a natureza dos saberes dos professores, devido à amplitude da temática. Assim sendo, a investigação respondeu aos questionamentos centrais, mas também abriu espaço para novas problemáticas.

O processo da presente pesquisa aconteceu em uma via de mão dupla, pois, na condição de pesquisadora, presenciei momentos riquíssimos da prática pedagógica das professoras e também propus espaços para a interação, nos quais as participantes explicitavam que, ao ler os episódios provenientes das observações, conseguiam olhar para a própria atuação de forma diferente.

No decorrer dos vinte e quatro meses de estudos, percebi como o cotidiano da escola apresenta-se rico. Assim, para uma análise aprofundada, faz-se necessária a compreensão de bases teóricas a ponto de os profissionais da educação estranharem na prática cotidiana aqueles elementos que a princípio representavam algo natural. Quando as questões do âmbito escolar deixam de parecer simples e habituais, passam a constituir objetos de pesquisa. É exatamente isso que os estudos teóricos associados ao ambiente escolar possibilitam.

REFERÊNCIAS

- ALVES, V. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, mai./ago. 2007.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.
- _____. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.
- _____. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004b.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.
- _____. O magistério numa sociedade de mudança. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Atos de Pesquisa em Educação**, Joinville, v. 8, n. 2, p. 500-549, maio/ago. 2013.

GAIA, S. **A formação dos professores de inglês: um olhar sob o processo da região dos Campos Gerais.** 2003, 133f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2003.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. **Profesorado-Revista de currículum y formación del profesorado.** Ano 9, n. 2, 2005.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. *et al.* **Metodologia da pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Ed. Porto, 2007.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?. In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno.** v. 24. São Paulo: Ática, 1991.

LELIS, I. A. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1158-1180, set./dez. 2004.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. MARCELO GARCÍA, C (Org.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2009.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

QUEIROZ, G. R. P. C. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de Física. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 97-119, abr. 2001.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 10. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

SANTOS, M. dos; FREITAS, D. de. A construção de saberes docentes por licenciandos e sua influência na identificação inicial com a profissão. **Interacções**, São Carlos, n. 18, p. 157-177, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado-Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SILVA, M. **Complexidade da formação de profissionais**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TAMIR, P. Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. **Profesorado-Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, Ano 9, n. 2, 2005.

TANURI, M. L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

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 & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 143-160, abr. 2001.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2010.

VAILLANT, D.; CARLOS MARCELO. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. v. 5. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILLA, F. G. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

APÊNDICE A - Carta de apresentação para a realização da pesquisa nas instituições da rede particular de ensino



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

SOLICITAÇÃO

Eu, Camila Macenhan, portadora do CPF: [REDACTED], mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR (UEPG), venho por meio deste documento solicitar a parceria com a instituição para efetuar a coleta de dados para o meu trabalho de dissertação, o qual possui como título: *A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil* e é orientado pela Prof^a. Dr^a. Susana Soares Tozetto. A pesquisa possui como objetivo central o fato de apontar a natureza do saber docente diante da prática pedagógica do professor da Educação Infantil.

O trabalho como um todo envolverá quatro docentes da Educação Infantil (no processo estarão inclusos profissionais da rede pública e particular de ensino), dessa forma, solicito a colaboração do Colégio (*na ocasião, colocamos nesse espaço o nome da instituição*), no sentido de proporcionar espaço para a realização da observação das práticas de uma docente desse nível de ensino da Educação Básica e a efetivação da entrevista semiestruturada. A observação envolverá aproximadamente 20 horas e dar-se-á a partir de um cronograma previamente estabelecido em contato com a coordenação. As datas e os horários serão organizados juntamente à professora e à equipe gestora a fim de evitar o máximo de interferência nas atividades diárias da turma e da instituição como um todo.

Ressaltamos que a identificação da instituição e da professora da Educação Infantil que aceitar de modo espontâneo colaborar com a nossa pesquisa, de forma alguma será exposta.

Colocamos em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que nossa proposta fique explícita de modo mais amplo.

Desde já agradecemos pela atenção:

Camila Macenhan

Susana Soares Tozetto

Ponta Grossa, 10 de setembro de 2013.

**APÊNDICE B - Carta de apresentação para a realização da pesquisa na
instituição da rede pública de ensino**



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

SOLICITAÇÃO

Eu, Camila Macenhan, portadora do CPF: [REDACTED], mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR (UEPG), venho por meio desse documento solicitar a parceria com a rede municipal de educação, por meio da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, para efetuar a coleta de dados para o meu trabalho de dissertação, o qual possui como título: *A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil* e é orientado pela Prof^a. Dr^a. Susana Soares Tozetto. A pesquisa possui como objetivo central o fato de apontar a natureza do saber docente diante da prática pedagógica do professor da Educação Infantil.

O trabalho como um todo envolverá quatro docentes da Educação Infantil (no processo estarão inclusos profissionais da rede pública e particular de ensino), dessa forma, solicito a colaboração do Centro Municipal de Educação Infantil (*na ocasião, colocamos nesse espaço o nome do CMEI para protocolar o documento na Secretaria Municipal da Educação*), no sentido de proporcionar espaço para a realização da observação das práticas de duas docentes desse nível de ensino da Educação Básica e a efetivação da entrevista semiestruturada. A observação envolverá aproximadamente 20 horas em cada sala e dar-se-á a partir de um cronograma previamente estabelecido em contato com a coordenação. As datas e os horários serão organizados juntamente à professora e à equipe gestora a fim de evitar o máximo de interferência nas atividades diárias da turma e da instituição como um todo.

Especificamos a instituição pelo motivo de que o processo de pesquisa necessita da colaboração espontânea dos professores da Educação Infantil. Assim sendo, estabelecemos contato prévio de modo informal com os profissionais do referido Centro Municipal de Educação Infantil e houve a aceitação inicial por parte dos professores e da gestora da instituição. Os profissionais do CMEI aguardam autorização da mantenedora para que possam posicionar-se de modo definitivo.

Ressaltamos que a identificação da instituição e das professoras da Educação Infantil que aceitarem de modo espontâneo colaborar com a nossa pesquisa, de forma alguma serão expostas.

Colocamos em anexo uma cópia do Protocolo de Pesquisa, enviada à Comissão de Ética em Pesquisa para que nossa proposta fique clara.

Desde já agradecemos pela atenção:

Camila Macenhan

Susana Soares Tozetto

Ponta Grossa, 6 de novembro de 2013.

**APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores
(TCLE)**



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Título do Projeto: *A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil*

Pesquisador Responsável: Professora Dr^a. Susana Soares Tozetto

Pesquisadora Participante: Camila Macenhan

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR (UEPG)

Telefones para contato: _____

Nome do voluntário: _____ Idade: _____ anos

R.G: _____

Convidamos o Sr.(a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa acadêmica que será desenvolvida no âmbito do meu curso de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, sob orientação da Professora Pesquisadora responsável Dr^a. Susana Soares Tozetto. O tema da pesquisa está relacionado à natureza dos saberes docentes na prática pedagógica.

O objetivo central da presente pesquisa é: Apontar a natureza do saber docente diante da prática pedagógica do professor da Educação Infantil. Como objetivos específicos, colocamos para o estudo: discutir a prática pedagógica do professor da Educação Infantil e sua relação com os saberes docentes; evidenciar a influência do desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil na constituição dos saberes docentes.

A sua participação na referida pesquisa será no intuito de ampliar as informações sobre a constituição dos saberes do professor. Destacamos que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos. Dessa forma, seu nome e endereço ou qualquer outro dado que o identifique estará em sigilo. Ressaltamos que os sujeitos da pesquisa terão direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, assim, poderão entrar em contato pelo email: camila.macenhan@hotmail.com ou por meio dos números: _____

/ _____. Para esclarecer eventuais dúvidas sobre o processo de pesquisa, os voluntários convidados poderão manter contato com a COEP, a partir das seguintes informações: (42) 3220-3108 / UEPG Campus Uvaranas - Bloco M.

Os sujeitos poderão recusar a participação na pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia. Caso desejem sair da pesquisa, não sofrerão qualquer prejuízo.

Nesse sentido, após as orientações quanto ao teor da pesquisa, tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar. Colocamos que não haverá remuneração nem despesas de qualquer espécie para participação na pesquisa.

Obrigada pela sua atenção, Camila Macenhan - R.A: 3100113003001

Eu,

_____, RG nº _____ declaro ter sido informado e desse modo concordo em participar, na condição de voluntário, do projeto de pesquisa acima detalhado.

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____

Assinatura do responsável pelo consentimento

APÊNDICE D - Questionário para caracterização dos sujeitos da pesquisa



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

QUESTIONÁRIO

O seguinte instrumento auxiliará na caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, a qual possui como objetivo central o fato de analisar a natureza do saber docente diante da prática pedagógica do professor da Educação Infantil.

Pesquisadora: Camila Macenhan - Orientação: Prof^a. Dr^a. Susana Soares Tozetto

Pesquisa: *A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil*

- Dados da profissional:

NOME: _____

1- Período de atuação na docência: _____ anos e _____ meses.

2- Período de atuação na docência, especificamente na Educação Infantil _____ anos e _____ meses.

3- O primeiro ano de atuação foi como professora de:

() Educação Infantil () Ensino Fundamental

4- Formação profissional: Curso em nível médio (Magistério): sim () não ()

() Curso de Licenciatura (incompleto ou cursando)

() Graduação (outro curso que não a Licenciatura)

() Curso de Licenciatura completo

Ano de conclusão da Graduação: _____

Qual curso de Graduação? _____

Pós-Graduação: () sim () não

Qual? _____

Ano de conclusão da Pós-Graduação: _____

APÊNDICE E - Roteiro para as observações



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoop@uegp.br

OBSERVAÇÃO

Roteiro para as observações nas salas das professoras da Educação Infantil

- A.** Atividades que compõem a rotina diária da turma.
- B.** Descrição de como a professora mobiliza a sua turma.
- C.** A forma como a professora aborda os conteúdos em sala de aula.
- D.** O modo como a professora explora os recursos didáticos e os espaços físicos da instituição em que atua.
- E.** Ações da professora frente aos comportamentos singulares dos alunos.

APÊNDICE F - Roteiro de questões para as entrevistas semiestruturadas



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoop@uegp.br

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

2. Roteiro de discussão para a entrevista com as professoras da Educação Infantil

- A.** Processo de inserção na docência.
- B.** Processo de inserção nas salas de aula da Educação Infantil.
- C.** Dificuldades encontradas no início da docência.
- D.** Elementos do curso de formação inicial e dos cursos de formação continuada relativos aos saberes docentes.
- E.** Atuação na Educação Infantil e os conhecimentos específicos da docência.
- F.** Envolvimento com o Projeto Político Pedagógico da escola.

3. Questões provenientes do processo de observações (as discussões diferenciam-se de acordo com cada professora pesquisada, pois mantêm relações com os momentos das observações).

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONSTITUIÇÃO DOS SABERES NA PRÁTICA DOCENTE

Pesquisador: Susana Soares Tozetto

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20862013.4.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Parcial

Detalhe:

Justificativa:

Data do Envio: 22/01/2015

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 974.495

Data da Relatoria: 26/02/2015

Apresentação da Notificação:

Relatório Final

Objetivo da Notificação:

Relatório Final

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sem alterações do projeto original

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

trabalho de dissertação defendido e que originou documentos de publicação e apresentação em congressos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 974.495

Informações relevantes anexadas

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

notificação aceita

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PONTA GROSSA, 05 de Março de 2015

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br