



**unopar**

---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO  
EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LINGUAGENS E SUAS  
TECNOLOGIAS

**JULIANE ALVES DE SOUSA**

**SABERES DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS:**  
A construção da profissão docente

---

Londrina  
2016

JULIANE ALVES DE SOUSA

**SABERES DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS: A CONSTRUÇÃO  
DA PROFISSÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade Norte do Paraná - Unopar, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Luiz da Silva

Londrina  
2016

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.**

**Dados Internacionais de catalogação-na-publicação**  
**Universidade Norte do Paraná**  
**Biblioteca Central**  
**Setor de Tratamento da Informação**

S697s Sousa, Juliane Alves de  
Saberes do professor dos anos iniciais: a construção da profissão docente / Juliane Alves de Sousa. Londrina: [s.n], 2016  
94f.

Dissertação ( Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade Norte do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Luiz da Silva

1 - Ensino - dissertação de mestrado - UNOPAR 2- Saberes 3- Formação de professores 4- Anos iniciais - I Silva, Fábio Luiz da; orient. II- Universidade Norte do Paraná.

CDU 37.014

JULIANE ALVES DE SOUSA

Dissertação apresentada à UNOPAR, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, área de concentração em Ensino como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

---

Prof. Dr. Fábio Luiz da Silva  
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Rosemari Bendlin Calzavara  
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Adriana Regina de Jesus  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 11 de Fevereiro de 2016.

## Dedicatória

Dedico este trabalho especialmente a Deus por ter me dado coragem e força para enfrentar os desafios que o trabalho exige, a meu marido Fabrício Borges de Sousa por seu amor, paciência e encorajamento, por fim, à minha família fonte de amor e serenidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador Prof<sup>o</sup>. Dr. Fábio Luiz da Silva, pelos saberes compartilhados, pelo direcionamento e incentivo. Seus questionamentos e contribuições foram muito importantes no decorrer do processo.

Aos professores membros da banca, pela disponibilidade em realizar a leitura do trabalho pontuando sugestões muito pertinentes.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Silveira, Prof. Dr. Anderson Teixeira Rolim, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia de Freitas Zompero, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bernadete de Lourdes Streisky Strang, Prof. Dr. Celso Leopoldo Pagnan, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Okçana Battini e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria da Costa Mendes, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemari Bendlin Calzavara por compartilharem seus conhecimentos de modo especial à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Samira Fayes Kfourri da Silva, coordenadora do Programa, pelo apoio e incentivo sempre que necessário.

Aos meus colegas de turma, pela alegria de compartilhar com vocês momentos de aprendizado que marcaram minha vida.

Ao grupo de estudo "Formação de Professores e ação docente em situações de ensino", por oportunizarem momentos de reflexões imprescindíveis para elaboração desse trabalho!

As professoras que responderam o questionário contribuindo para que essa pesquisa fosse realizada. Sem a ajuda de vocês a pesquisa não teria êxito.

A “refundação da escola” tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletir sobre sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão.

António Nóvoa

SOUSA, Juliane Alves de. **Saberes do Professor dos Anos Iniciais: A construção da profissão docente.** 2016. 94 Folhas. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) Centro de Educação, Comunicação e Arte, Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

## RESUMO

O estudo teve como foco de investigação os saberes docente para o exercício do magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. A base teórica que sustenta o estudo é Nóvoa (1995; 1997; 1999), Gauthier e Tardif (2014) e Tardif (2012). Na perspectiva de Tardif (2012) os saberes docente são: saberes profissional e pedagógico; saber disciplinar; saber curricular e saber experiencial. O estudo teve como objetivo compreender a percepção das professoras dos Anos Iniciais em relação aos saberes docente e suas implicações na construção da profissão docente. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa de natureza básica-explicativa. O método utilizado para percorrer o caminho traçado foi o compreensivo, pois possibilita a compreensão da realidade estudada. Foram participantes da pesquisa vinte e cinco professoras atuantes no Ensino Fundamental I numa escola situada na região Leste de Londrina. Para as participantes foi aplicado um questionário como instrumento de coleta de dados. Nesse questionário havia perguntas abertas e fechadas, possibilitando as mesmas relatarem suas experiências e percepções a respeito dos saberes do professor. Os dados coletados na pesquisa de campo nos levaram aos seguintes resultados: O saber que mais contribui para a atividade docente na opinião das professoras é o profissional/ pedagógico e, o que menos contribui é o saber disciplinar. As professoras relataram também que foram influenciadas para optar pela profissão, algumas relataram que acabaram recebendo influência da família, outras dos professores primários e, também da escola secundária. As professoras relataram também que o saber experiencial não se sobrepõe ao saberes teóricos, eles são complementares. Contudo, houve relatos de que por vezes a teoria não se aplica a prática e a prática por vezes se sobressai a teoria. As professoras discorreram também sobre a importância dos saberes teóricos, para as professoras, a teoria se fundamenta na busca de respostas aos problemas do cotidiano escolar e é imprescindível para a formação constante do professor. Concluímos que ainda há a visão que a prática se distancia da teoria e esse fator pode estar atrelado ao pensamento do professor em lidar com fatos no cotidiano e, a ciências estudarem os fenômenos. Por isso apontamos a necessidade das pesquisas se aproximarem cada vez mais da prática e, que seja a prática do professor fonte de pesquisas teóricas, afim de que possamos avançar no diálogo entre formação de professores e escola básica.

**Palavras-chave:** Saberes; formação de professores; anos iniciais

Sousa, Juliane Alves de. **Knowledge of the Teacher: The construction of the teaching profession.** 2015. 94 folhas. Dissertation (Master in Methodologies for Teaching Languages and its Technologie) - Education Center, Communication and arts, University of north Paraná, Londrina, 2016.

## **ABSTRACT**

The study was to research focused on the teaching knowledge to the practice of teaching in Years Basic Education Initial I. The theoretical basis that supports the study is Nóvoa (1995; 1997; 1999), Gauthier and Tardif (2014) and Tardif (2012 ). In view of Tardif (2012) the teaching knowledge are: professional and pedagogical knowledge; disciplinary knowledge; know curricular and experiential knowledge. The study aimed to understand the perception of the teachers of the Early Years in relation to teaching knowledge and its implications for the teaching profession construction. The study was a qualitative approach of basic explanatory nature. The method used to cycle through the chosen path was the understanding because it enables the understanding of the reality studied. Were research participants twenty-five teachers working in elementary school I a school in Londrina East region. For participants received a questionnaire as a data collection instrument. In this questionnaire was open and closed questions, allowing the same report their experiences and perceptions about the teacher's knowledge. The data collected in the field research led us to the following results. The knowledge that contributes to the teaching activity in the opinion of teachers is the professional / pedagogical and which contributes least is the disciplinary knowledge. The teachers also reported that they were influenced to choose the profession, some reported that ended up receiving influence of the family, other teachers of primary and also secondary school. Teachers also reported that the experiential know does not outweigh the theoretical knowledge, they are complementary. However, there were reports that sometimes the theory does not apply to practice and practice sometimes stands theory. The teachers also spoke about the importance of theoretical knowledge to the teachers, the theory is based on the search for answers to everyday school problems and is essential for the constant teacher training. We conclude that there is the view that the practice is far from the theory and this factor may be linked to the thought of the teacher in dealing with facts in daily life and the sciences study the phenomena. So we point out the need for research approach increasingly the practice, and that is the practice of teacher source of theoretical research, so that we can move forward in the dialogue between teacher training and basic school.

**Keywords:** knowledge; teacher training; early years

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Formação das professoras.....	55
GRÁFICO 2 – Ano de formação.....	56
GRÁFICO 3 – Tempo de atuação das professoras.....	58
GRÁFICO 4 – Conhecimento sobre os saberes.....	59
GRÁFICO 5 – Saberes mobilizados.....	61
GRÁFICO 6 – Saber que mais contribui para a ação docente.....	62
GRÁFICO 7 – influências recebidas.....	66

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CEFAMs – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CESULON – Centro de estudos Superiores de Londrina

FACESI – Faculdade de Ciências da Educação e Sistemas Integrados

FIES - Fundo de Financiamento ao estudantes do Ensino Superior

IEEL – Instituto de Educação de Londrina

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID - Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional da Educação

ProUni - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das  
Universidades Federais

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

## MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Sou a 13ª filha, fruto do casamento de meus pais. Fomos criados na zona rural da pequena cidade de Sapopema, no estado do Paraná, onde vivi até meus sete anos. Meu pai era uma pessoa muito simples, sabia apenas assinar o nome, pois não frequentou a escola. Porém, dominava as técnicas matemáticas para solucionar os problemas da vida diária, era uma pessoa muito fechada e pouco se envolvia com as necessidades pessoais e afetivas. Minha mãe é uma guerreira, lutava constantemente com os afazeres do lar. Apesar das obrigações maternas, tinha uma presença marcante, orientando cada filho e suprimo à medida do possível as necessidades individuais de todos.

Minha infância foi marcada por brincadeiras tradicionais. Com meus outros irmãos, eu balançava no pé de Santa Bárbara, escorregava na lama quando chovia, fazia comida de verdade embaixo de um pé de macieira e brincava com bonecas de espiga de milho. O tempo foi passando, as aventuras também se modificaram. Lembro-me das travessias que fazia, segurando um cipó, de um lado para o outro na cabeceira de um pequeno rio. Durante minha infância, eu também já tinha minhas responsabilidades com parte da família. Na medida em que meus irmãos mais velhos foram crescendo e se inserindo no trabalho com a agricultura, eu também fui ganhando mais responsabilidade nas tarefas diárias, como retirar água do poço, recolher lenha para preparar as refeições, levar o almoço e o café da tarde para os que estavam trabalhando na lavoura.

Minha vida escolar iniciou-se aos sete anos, diretamente na 1ª série, pois não havia Educação Infantil no patrimônio em que morávamos. A escola era bem pequena, tinha apenas duas salas multisseriadas. Na sala da 1ª série também havia alunos da 2ª e da 3ª separados por fileiras. A professora chamava-se Cecília, lembro-me de cada uma de suas ações detalhadamente. As vestimentas e como se portava na sala de aula. Nessa escola não havia biblioteca nem uniforme, mas da merenda recordo-me com água na boca, era uma delícia.

Depois de concluir a 4ª série, meu pai não permitiu que eu frequentasse a 5ª série, pois só havia no período noturno e em uma escola mais afastada de casa. Lembro-me que fiquei muito frustrada, pois amava ir à escola e aprender novos conhecimentos.

O tempo passou e, quando tinha dezesseis anos, houve a mudança para a

cidade de Ibiporã. O sonho de voltar a estudar estava sempre comigo. Até que, próximo dos dezoito anos, me matriculei no CEEBEJA<sup>1</sup>, aqui em Londrina, e concluí o Ensino Fundamental e Médio. Durante esse processo conheci meu esposo com quem me casei aos 21 anos. Depois de casada, fiz cursinho, mas não consegui ingressar na Universidade. Então vieram duas filhas, que hoje estão com 13 e 9 anos. Nos primeiros anos, acompanhei o desenvolvimento das meninas, não me arrependo de tê-lo feito. Só quando a mais velha estava com 5 anos, prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina. Estava com 30 anos e, com minha maturidade, pude aproveitar o máximo do curso. Foi uma escolha influenciada pelo meu esposo, mas me apaixonei pelo curso, principalmente as disciplinas relacionadas à pesquisa e à formação de professores.

Minha formação profissional no curso de Pedagogia, posso afirmar com propriedade, foi bastante teórica, um tanto distanciada da realidade escolar atual. Acredito que este aspecto seja um ponto negativo do curso, no sentido de construir a prática docente, pois o tempo destinado aos estágios não foi suficiente para preparar-me para a atuação em sala de aula. No entanto, graças à formação teórica e à iniciação à pesquisa, estou aqui defendendo esta dissertação.

Ainda não tinha terminado o curso quando passei no concurso da Prefeitura Municipal de Londrina, coleei grau especial<sup>2</sup> para conseguir assumir o cargo. Ao chegar na escola, como professora regente de sala, tive um choque de realidade, sofri bastante, mas fui em busca de encontrar soluções. Não posso me esquecer que os conhecimentos teóricos contribuíram muito, mas os saberes dos colegas de profissão compartilhados comigo fizeram a diferença em meu início de carreira. Depois de quatro anos atuando, consigo perceber a diferença na minha postura enquanto professora. A articulação com os conhecimentos de várias áreas já se faz presente em minha atuação em sala de aula. A evolução como pessoa graduada influenciou minha relação com as pessoas de minha convivência. Minhas filhas cresceram em contato com o universo da leitura, elas me veem como alguém que luta com muita coragem pelos meus objetivos.

Minha formação humana, construída ao longo dos meus trinta e sete anos, me ajuda a compreender as pessoas. Acredito que para tudo há um tempo e, com

---

<sup>1</sup> CEEBEJA: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos.

<sup>2</sup> Colação de grau especial: cerimônia realizada pela Universidade em data especial que antecede à data estipulada para a colação de grau da turma que o aluno está matriculado.

muito respeito, trato o tempo de cada aluno e de cada pessoa do meu círculo de amizades. Como já havia dito, na graduação me encantei pela área de pesquisa e formação de professores. Então, no ano de 2013, fiz uma especialização em Metodologia do Ensino Superior, entrei para o grupo de estudos dos professores do Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Nesse mesmo ano, fiz o processo seletivo para ingressar neste Mestrado e passar foi muito importante para mim. Durante o cumprimento dos créditos, quando cursava as disciplinas do Mestrado, foi um tempo muito proveitoso. Este programa é bastante diversificado, por isso convivi com colegas formados em diversas áreas. Aprendi muito com os colegas da turma e suas experiências.

Durante o tempo em que cumpria os créditos, também passei pela etapa de elaboração do projeto de pesquisa. A construção do projeto de pesquisa, os erros e acertos durante este me desafiavam a cada dia. Estar aqui hoje é uma dádiva para mim. Minhas expectativas para o futuro, além do Doutorado, é ingressar como docente no Ensino Superior. Já atuo como tutora na Especialização, mas meu anseio é ser professora. Então, estou buscando.

Lembro-me sempre que estou em um lugar privilegiado e por isso preciso dedicar-me ao máximo para dar o melhor de mim para a sociedade. Acredito que somos frutos de relacionamentos sociais, culturais e políticos, que perpassam a existência, por isso, o importante é fazer-se sujeito do processo de construção histórica e humana no tempo vivido de cada um.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 SABERES DOCENTE NA HISTÓRIA .....</b>	<b>17</b>
2.1 Os saberes na Idade Média .....	23
2.2 A Idade Moderna .....	28
<b>3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL BREVE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO .....</b>	<b>34</b>
3.1 Saberes bases para o magistério .....	37
3.2 Elementos que influenciam na construção do saber docente .....	46
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>49</b>
4.1 Abordagem e natureza da pesquisa .....	50
4.2 Campo, sujeitos da pesquisa .....	51
4.3 Instrumento de coleta de dados .....	52
4.4 Método de análise dos dados .....	53
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....</b>	<b>55</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>88</b>
APÊNDICE A – Imagem do livro Mundo Sensível Ilustrado.....	89
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	90
APÊNDICE C – Questionário da Pesquisa .....	92

## 1 INTRODUÇÃO

O professor é um sujeito ativo no processo de constituição do seu saber-fazer, pois os processos de constituição dos saberes vão muito além do período de formação inicial que se dá no âmbito universitário. Eles se dão no campo de trabalho do professor, na escola. É lá que os saberes do professor, adquiridos na universidade, serão mobilizados por meio da transposição didática. Durante o processo de formação profissional, o professor entra em contato com o saber experiencial, quando cursa as disciplinas de estágio, mas é no exercício da profissão que o professor controla seu trabalho e modifica o saber experiencial. O saber experiencial permite ao professor pautar seu trabalho para ações concretas. O professor, no exercício de sua função, mobiliza vários saberes que provêm de fontes diversas, como a família, a escola e a universidade. No entanto, ao relacionar-se com os diferentes saberes nas situações de ensino, o professor vai atribuindo características específicas a esses saberes, construindo o seu saber-ser e saber-fazer de professor.

O professor, diferente de outros profissionais, é um trabalhador que esteve imerso no contexto escolar, seu lugar de trabalho, por um longo período de tempo, antes de estar exercendo a profissão. Essa trajetória faz com que sejam sedimentadas determinadas concepções acerca dos processos de ensinar e de aprender. O professor durante sua prática pode modificar tais concepções, desmistificando-as.

O presente trabalho teve como objeto de estudo os saberes do professor para o exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram participantes da pesquisa vinte e cinco professoras do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede municipal de Londrina. Essas professoras já atuam há mais de sete anos no Ensino Fundamental. A investigação foi determinada para esses participantes, pois segundo o aporte teórico estudado nos primeiros anos de atuação, o professor passa por fases difíceis na carreira, até chegar a um período de consolidação. A pesquisa teve como objetivo compreender a percepção das professoras dos Anos Iniciais em relação aos saberes docente e suas implicações na construção desta profissão.

Para coletar os dados foi utilizado como instrumento o questionário. Após coletados, estes passaram por uma análise, pautando-se na abordagem qualitativa, para entendermos os pormenores que cada dado apresentava. O caminho

metodológico percorrido pautou-se no método compreensivo. Esta escolha metodológica ajudou o pesquisador a compreender as representações de cada sujeito, manifestada de forma concreta, neste caso, nas informações relatadas no questionário.

Para entendermos os processos de construção do saber docente, o trabalho foi dividido da seguinte maneira: na seção 2, realizou-se um levantamento histórico com o objetivo de descobrir quais eram os saberes para ensinar desde a Antiguidade até a Idade Moderna; na seção 3, fez-se um breve levantamento das legislações sobre a formação de professores no Ensino Fundamental I; especificaram-se os saberes bases para a atuação no magistério e os elementos que impactam na construção da profissão docente na atualidade; a seção 4 foi destinada aos aspectos metodológicos do estudo, elencados entre metodologia, abordagem e natureza da pesquisa, campo e participantes do estudo, instrumento de coleta e método de análise dos dados. A partir e, à luz do referencial teórico estudado, na seção 5, realizou-se a análise dos dados coletados por meio do questionário. Procurou-se conservar as representações das professoras, por isso, a descrição dos relatos foram feitos na íntegra.

As contribuições acadêmicas esperadas com esse estudo é pensar a formação inicial, promovendo reflexões sobre a base teórica oferecida aos estudantes dos cursos de licenciatura. Colaborar para que os profissionais em formação estejam em contato com saberes validados pela teoria, mas provenientes da prática. Para a classe dos professores o propósito foi trazer reflexão sobre a importância da sua percepção sobre os saberes e as influências que causam diretamente no ensino, pensar sobre a postura dos professores em relação aos saberes e promover um diálogo entre formação inicial e educação básica, locus de atuação e construção da profissão docente.

## 2 OS SABERES DOCENTE NA HISTÓRIA

Para compreendermos melhor os saberes docente é preciso embrenhar-se na própria História da Educação, pois se deve considerar aspectos relacionados aos processos educativos de cada época. Em cada momento histórico, as sociedades têm práticas de ensino específicas, com agentes, funções e finalidades bem definidas.

Nas sociedades tradicionais<sup>3</sup>, os saberes eram transmitidos dos pais para os filhos, a educação se dava basicamente no seio familiar e social da criança. Nessa sociedade, “o ofício de professor é assumido pelo pai, pela mãe, por um membro da família, por um vizinho ou outras crianças” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 30). As aprendizagens se davam por contato direto com as experiências cotidianas. Os ensinamentos baseavam-se nas forças do grupo, bem como nos hábitos cristalizados, rotinas e regras. Cotidianamente, nas sociedades tradicionais, as pessoas sabiam como se comportar diante de uma circunstância ou acontecimento. Esse saber não era adquirido teoricamente, ele era prático, saber-fazer e saber-ser. Uma tradição se fundamenta nos saberes do cotidiano, sobre quais atitudes tomar diante de um fato é, portanto, um saber cultural.

Segundo Gauthier e Tardif (2014), o projeto educativo para as sociedades tradicionais baseavam-se nos modos de vida, hábitos e condutas de quem educava. Esse modo de agir servia para a criança como referência e a orientava em sua conduta diária. As crianças aprendiam visualizando comportamentos e ações que não precisavam necessariamente de verbalizações, mas de modelos e atitudes a seguir. De acordo com essa lógica, os saberes necessários para educar, nessa época, seriam aqueles advindos da própria tradição. Esses saberes eram transmitidos de uma geração à outra por meio da aprendizagem por observação. Os educadores, no caso os pais, precisavam saber transmitir hábitos culturais e serem modelos de conduta para o aprendiz. Os saberes eram concretos, resultantes de experiências passadas.

No âmbito familiar e, também, fora dele, havia a cultura técnica. Essa cultura era transmitida pelos artífices e mestres do ofício por meio do contato direto do aprendiz. A aprendizagem concretizava-se pelo ato de imitar e experimentar seguindo

---

<sup>3</sup>Sociedades tradicionais são consideradas fechadas, pois têm costumes e regras rígidas, proibições e uma doutrina a ser seguida. Elas se mantêm vivas pela transmissão sucessiva de seus costumes e hábitos. (GAUTHIER ; TARDIF, 2014)

os passos do mestre artesão. Dessa forma, o saber fazer era transmitido para os membros da sociedade, garantindo a renovação das diversas funções ligadas à produção (GAUTHIER; TARDIF, 2014). Os saberes dos mestres de ofício eram baseados no domínio das técnicas específicas para cada ramo de atividade, fosse ela o de ferreiro, curandeiro ou qualquer outro existente.

Segundo (GAUTHIER; TARDIF, 2014), em meados do século V a. C, na Grécia, essa educação tradicional começou a ser questionada. Naquele momento, os poemas homéricos serviam como modelos de virtude, coragem, força e inteligência para os pais na educação dos filhos, principalmente dos adolescentes. Os poemas de Homero<sup>4</sup>, A Ilíada e Odisseia, foram inspirados nas tradições arcaicas com o objetivo de conservar a memória coletiva e a cultura.

O avanço da ciência, do conhecimento filosófico, do desenvolvimento da escrita fizeram com que as formas tradicionais de educação fossem se extinguindo e, simultaneamente, surgindo novas formas de educação. Os gregos experimentaram os problemas da disseminação de várias formas educativas. Segundo Gauthier e Tardif (2014), eles tiveram que se questionar a respeito da finalidade educativa e refletir sobre qual educação era a melhor. Resultado desse problema generalizado foi a ruptura com a educação tradicional, pois esta já não conseguia dar base para a formação do cidadão que vivia em um contexto social passando por mudanças constantes.

Na Grécia, entre os séculos V e IV a.C, surgiram novas formas de educação para acompanhar o desenvolvimento da vida social. Uma dessas formas foi a educação sofista<sup>5</sup>. Ela baseava-se na prática da oratória, ou seja, o saber-falar. Gauthier e Tardif (2014) definem os sofistas como os mestres do discurso, do saber-falar em público, do saber convencer. Para os sofistas, o uso da linguagem era forte instrumento para convencer os outros. Os sofistas estavam, pois, na origem daquilo que se chamava cultura literária, “a grande cultura clássica”, baseada na ideia de que o saber não era somente um conteúdo de verdade, mas também uma forma que contém uma beleza intrínseca. Seu ideal não era a verdade matemática ou lógica,

---

<sup>4</sup>Homero foi um poeta, viveu na Grécia no século VIII a C. Há indagações a respeito de sua real existência, ou se foi apenas um personagem lendário. Suas principais obras foram Odisseia e Ilíada, as quais são fontes de pesquisa histórica por conter em seus poemas dados sobre sociedade, mitologia, cultura e religião da época (MANACORDA, 2010).

<sup>5</sup>Sofistas mestres da retórica e oratória, professores itinerantes que ensinavam suas artes às pessoas interessadas em dominar a arte do discurso (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001).

mas a verdade estética, capaz de provocar emoções (GAUTHIER; TARDIF, 2014).

A beleza estética dos conteúdos provocava emoções nas pessoas que ouviam o discurso. Em Manacorda (2010), encontrou-se o seguinte posicionamento sobre esse ponto de vista:

O falar bem era, então, conteúdo e objetivo do ensinamento. Mas o que significa exatamente este falar bem? Creio que seria totalmente errado considerá-lo em sentido estético-literário, e que, sem medo de forçar o texto, se possa afirmar que, pela primeira vez na história, nos encontramos perante a definição da oratória como arte política do comando (MANACORDA, 2010, p. 27).

O autor defende a ideia de que o domínio da oratória foi utilizado como parte integrante da formação das classes dos governantes nas principais civilizações antigas. Desse ponto de vista, a expressão “falar bem” ultrapassa o sentido do belo, esteticamente falando. Era por meio do falar bem que se exercia o poder.

Cambi (1999) também explicita seu posicionamento. Para esse autor, a classe dos dirigentes recebia uma “instrução básica que se configurava, sobretudo, como cultura retórico-literária, do bem falar e do bem escrever, quer dizer, persuasivo e eficaz” (CAMBI, 1999, p. 49).

Assim, o modelo de educação sofista, segundo Gauthier e Tardif (2014), rompeu com o modelo de educação tradicional familiar, marca das sociedades tradicionais. Com os sofistas, o modelo educativo passou a ser regido em um espaço social, com objetivos e organização definidos. Os sofistas foram além das sociedades tradicionais, com eles, nasceu a docência, ou seja, a profissão de professor. O nascimento da docência acarretou também a mudança do conceito, de educação para ensino.

O que era antes educar<sup>6</sup>, com os sofistas, passou a ser ensinar<sup>7</sup>. Nesse período os professores ofereciam seus serviços enquanto os alunos eram diretamente seus clientes. Dessa forma, os sofistas mudaram a ênfase da educação, para o ensino. Os saberes dos sofistas consistiam em “ajudar o outro a pensar. Ora, pensar é uma atividade que não se aplica a uma única ocupação” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 103) mas, sobretudo, envolve a busca pela resolução de todos os problemas da vida humana.

---

<sup>6</sup> Educar vem do latim educare, que significa criar, alimentar, formar e instruir.

<sup>7</sup> Ensinar vem de insignare, que é literalmente colocar um signo, um sinal, marcar. É um processo que envolve dois polos, um ativo e um passivo (CASTELLO; MÁRSICO, 2007 ).

Esse modelo educativo nasceu com o objetivo de responder ao como educar na civilização urbana, às exigências de saber conviver em grupo, ao domínio das habilidades intelectuais para uso na comunicação em várias ocasiões, bem como, ao desenvolvimento do ato de pensar. Essa nova forma educativa era baseada na formação da cultura geral. “Os sofistas não ensinavam um saber especializado, mas uma cultura geral, a saber: como pensar, como viver, como falar. Não eram artesãos, nem técnicos especialistas, mas exclusivamente professores” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 35).

Assim como dos sofistas, a cultura clássica também recebeu influências de vários filósofos. Entre eles, estão Sócrates, Platão e Aristóteles. Para Pessanha (1998), Sócrates defendia a ideia de que pelo pensar as pessoas iam se desapegando de suas frágeis opiniões, sem bases. Em outras palavras, passando pelo processo de reconhecimento de sua própria ignorância, elas conseguiam conceber opiniões mais sólidas e bem fundamentadas. Segundo Gauthier e Tardif (2014, p. 38), a educação para Sócrates não era baseada em um processo de “transmissão de alguma coisa, nem imposição de conteúdo ou de uma norma, mas é um processo de formação interior do qual o outro é chamado a assumir e legitimar o seu próprio pensamento”. Dessa forma, o papel do aprendiz era fundamental no processo de aprendizagem.

Portanto, o papel do mestre, em Sócrates, resumia-se em retirar do aprendiz aquilo que ele já sabia, pois, segundo o filósofo “ninguém pode aprender ou ensinar nada a ninguém” (GUSDORF, 2003, p. 5). Gusdorf (2003) é crítico em relação a esse posicionamento socrático. O autor acredita que as ideias socráticas incentivaram e ainda incentivam uma linha de pensamento na qual o professor não precisa possuir conhecimentos, ele apenas precisa saber como extrair os conhecimentos que o aluno já carrega dentro de si. Isso pode desqualificar a profissão docente, pois ninguém ensina aquilo que não sabe. “De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo o conteúdo não se domina” (GAUTHIER, 2013, p. 29). Sobretudo, se o professor não sabe sobre os conteúdos da disciplina que leciona, a probabilidade de comprometimento do ensino aumenta.

Pela lógica socrática, o papel do mestre, o então professor da época, se resumia em questionar, fazer com que o aprendiz levantasse hipóteses para que, dessa maneira, pudesse dar à luz o conhecimento. O posicionamento de Sócrates foi, em parte, incorporado pelos teóricos que defendem a mediação do professor, pois

essa teoria defende que o professor deve estimular, indagar, instigar, mas não transmitir conhecimento.

Platão, quando jovem, foi discípulo de Sócrates. Na ocasião da morte de Sócrates, Platão não somente deu continuidade às suas ideias, mas deu a elas um sentido novo. De acordo com Pessanha (1998), em 387 a. C., Platão abriu a primeira academia da história. Essa academia tinha como objetivo realizar estudos científicos<sup>8</sup>, filosóficos e também preparar os jovens para uma vida política. A busca da verdade era um exercício constante nessa academia, pois, para Platão, a filosofia se abria sempre para novas possibilidades de busca. Tendo como base do pensamento filosófico a Matemática, Platão a utilizava na busca de um conhecimento absoluto.

Para Gauthier e Tardif (2014), Platão entendia que a educação devia superar o discurso socrático, dessa forma, era um meio consistente para a transformação de homens em profundidade. Ele imaginava que o processo educativo apresentava três elementos indispensáveis, educador- saber- aluno. Segundo esse modelo, a relação professor/aluno é intermediada por um terceiro termo: o saber. “Para Platão esse saber – o conhecimento dos modelos absolutos – é a filosofia, o conhecimento intelectual das realidades intelectuais” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 42).

O saber da filosofia fundamentava o que se denominou cultura clássica da Grécia Antiga e as práticas dos mestres. O mestre falava em nome de um saber do qual era representante competente junto ao aluno. Os saberes necessários para ensinar eram os saberes filosóficos e científicos. O mestre já tinha alcançado a plenitude do conhecimento, a episteme “ciência” e deveria usá-la para alcançar os objetivos da educação, ensinar aos discípulos como se chegava à plenitude da razão.

A relação de ensino, segundo Gauthier e Tardif (2014), ultrapassava a relação verbal entre professor e aluno. Ambos estavam imersos em uma relação com um saber independente de suas opiniões. Segundo a lógica platônica, o discurso humano, ou os saberes, precisavam ser baseados nos conhecimentos dos fenômenos objetivos. Esses conhecimentos eram alcançados por meio do conhecimento filosófico e científico, ultrapassando os princípios da linguagem e da inteligência racional.

O mestre, para Platão, estava ciente de que nem todos os discípulos alcançariam a plenitude do conhecimento. De acordo com Aranha (1996), Platão idealizava uma sociedade organizada em três categorias. Na primeira, estavam

---

<sup>8</sup> Estudos científicos, baseados na natureza com vistas à própria sobrevivência, O conhecimento científico torna o homem dominador da natureza. (LOSEE, 1979).

alocadas as pessoas com alma de bronze, destinadas aos trabalhos manuais, como agricultura, artesanato e comércio. Na segunda, as pessoas com alma de prata, esses seriam os guerreiros e guardas das cidades. Por fim, na terceira categoria estariam as pessoas com alma de ouro, que “serão instruídos na arte de dialogar. Aprendem então a filosofia, capaz de elevar a alma até o conhecimento mais puro” (ARANHA, 1996, p. 45). Dessa forma, percebe-se que o pensamento platônico indicava uma divisão em categorias, que era uma forma de ordenar a sociedade ideal.

Segundo Charlot (2013, p. 67), “quem trabalhava tratava das coisas sensíveis, baixas, materiais, ligadas ao corpo, o qual é a prisão da alma; portanto ocupa lugar mais baixo na sociedade e não precisava de muita educação”. Encontrava-se, dessa forma, no pensamento platônico, a dicotomia entre dominantes e dominados, os saberes do mestre, portanto, deveriam ajudar a alma a libertar-se do mundo sensível, do trabalho utilitário, pois este era indicado para os que não possuíam capacidade intelectual.

A cultura clássica da Grécia Ocidental baseada nos sofistas e filósofos não criou uma educação voltada à infância, pois entendiam que a educação só se iniciava a partir do momento que as pessoas eram capazes de falar e pensar de uma maneira autônoma, Gauthier e Tardif (2014). Entre os gregos, como já foi dito, a educação passa a ser regida em um espaço social, porém, vale salientar que esse espaço não era como as escolas que se tem nos dias atuais. “O aluno recebia a instrução de diferentes mestres sem nenhuma ligação entre si” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 60). Entre os mestres existentes na época, mestre de música e ginástica “surge um novo mestre, o das letras do alfabeto” (MANACORDA, 2010, p. 67). A escrita alfabética se constituiu a primeira forma de educação voltada a atender todos os cidadãos. Lembrando que, segundo Pessanha (1998), eram considerados cidadãos apenas homens livres, nascidos na cidade, no caso Atenas.

A música, a ginástica, também foram instrumentos de formação do cidadão livre no período clássico. Como descrito por Manacorda (2010, p. 82) “aqui parece que toda a educação física se realizava fora de casa, no ginásio, enquanto a educação literária, pelo menos a inicial era desenvolvida particularmente com o pedagogo em casa”. Os mestres da escola de *grammatikós* eram gregos e pessoas livres, que normalmente exerciam um outro ofício diferente do ensinar.

Com os gregos, o ensino passou de privado sob responsabilidade da família, para público, ou seja, os aprendizes poderiam pedir assistência de diferentes

mestres. Os mestres ensinavam em lugares diversos lugares e tinham objetivos independentes. O ensino era heterogêneo, ou seja, composto por vários conhecimentos, porém, não havia objetivos comuns.

Mesmo com a tomada da Grécia pelos romanos em 146 a. C., de acordo com Gauthier eTardif (2014), houve permanências da cultura grega, pois os romanos respeitavam as tradições dos países conquistados. Os romanos recorriam à cultura grega para trabalhar sua eficiência política. “Os romanos recorriam a mestres gregos que iam fazer conferências e eram os escravos gregos que ensinavam suas crianças” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 53).

Conforme Manacorda (2010), em Roma, Quintiliano<sup>9</sup> defendia uma escola com foco na formação do orador. Para Quintiliano, depois de passar pela educação familiar, as crianças precisavam passar pela escola, primeiramente a do alfabeto e posteriormente a de gramática. “A escola de gramática é uma escola de cultura geral, de toda cultura necessária para a plena e correta compreensão dos textos” (MANACORDA, 2010, p. 112). E segue expressando:

É evidente que esta escola, embora tenha o nome de escola de gramática, na realidade é uma escola de cultura geral onde, junto ao ler, escrever e falar, e junto aos conhecimentos literários, estudava-se um pouco de tudo: matérias literárias e matérias científicas, como diríamos hoje (MANACORDA, 2010, p. 113).

Os saberes dos mestres que ensinavam nessa escola eram baseados na literatura clássica e no domínio das técnicas necessárias para ensinar a ler, escrever e a falar bem. Até aqui viu-se como se davam os saberes na Antiguidade. Passou-se adiante para uma leitura do período medieval.

## 2.1 OS SABERES NA IDADE MÉDIA

Com a queda do Império Romano do Ocidente, na Europa, inicia-se a Idade Média. Nesse período a Igreja se utilizava da cultura greco-romana, usando-a a seu favor, a fim de alcançar o objetivo de difundir a boa nova. Via-se, então, no início da

---

<sup>9</sup> Marcus Fabius Quintilianus, em latim. Nascido na Espanha, foi estudar em Roma, onde se tornou orador e professor de retórica (MANACORDA, 2010).

Idade Média a ocorrência de dois processos paralelos “o gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã” (MANACORDA, 2010, p.140).

Segundo Aranha (1996), o cristianismo tornou-se o ponto de unidade entre os inúmeros reinos bárbaros. De acordo com Gauthier e Tardif (2014), o cristianismo comportava um conjunto de saberes capaz de impulsionar a propagação da escola. A Igreja tinha o monopólio do saber, por isso o ensino estava basicamente estruturado no estudo do Latim, pois era a língua presente nos textos litúrgicos. O objetivo de estudar o Latim era a compreensão dos textos das sagradas escrituras ou textos escritos pelos santos padres.

Durante a Idade Média, segundo Aranha (1996), o ensino recebeu a influência de duas correntes filosóficas, a Patrística e a Escolástica. A Patrística foi baseada na filosofia dos padres, com o objetivo de defender a fé e converter os não cristãos tendo como representante máximo Santo Agostinho. Para a teoria de Santo Agostinho, inspirada em Platão.

O homem recebia de Deus o conhecimento das verdades eternas, o que não significa desprezar o próprio intelecto, pois, como o sol, Deus ilumina a razão e torna possível o pensar correto. O saber, portanto, não era transmitido pelo mestre ao aluno, já que a posse da verdade é uma experiência que não vem do exterior, mas de dentro de cada um (ARANHA, 1996, p. 72).

Se a verdade vem de Deus, logo os saberes do mestre poderiam ser considerados inoportunos para a divulgação da mensagem do evangelho. Esses mestres precisavam saber para ensinar apenas os textos clássicos selecionados, traduzidos e adaptados pelo próprio Santo Agostinho. Os textos selecionados por Santo Agostinho e utilizados pelos padres eram baseados nas Sete Artes Liberais<sup>10</sup>. Para Santo Agostinho, “o papel do mestre consistia em despertar a atenção do discípulo, a fim de que este por introspecção, descobrisse a luz interior, ou seja, o Cristo, único capaz de lhe mostrar o que o mestre queria que ele descobrisse” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 70).

No século XI surgiu a Escolástica, segundo Aranha (1996), ela foi a mais alta expressão da filosofia cristã da era medieval, responsável pela sistematização da doutrina, se chamava dessa forma por ser ensinada nas escolas.

Baseada nas ideias de Aristóteles, a Escolástica trabalhava a sistematização

---

<sup>10</sup> Sete Artes Liberais: gramática, retórica, dialética, geometria, aritmética, astronomia e música. (MANACORDA, 2010)

da doutrina recorrendo ao uso da razão. Aristóteles era um filósofo mais empírico que Platão e, para ele, “a educação tinha como finalidade ajudar o homem alcançar a plenitude e a realização do seu ser” (ARANHA, 1996, p. 48).

A capacidade de alcançar a plenitude era desenvolvida e exercitada pela repetição que conduz ao hábito. O método escolástico foi organizado da seguinte forma: leitura dos textos sagrados, retirados da Bíblia ou de escritos dos Santos Padres, comentário a respeito do assunto e discussões. Essas discussões, porém, ficavam limitadas ao controle da Igreja, pois temiam que desviassem os alunos do caminho da fé.

No seu auge, no século XIII, a Escolástica tinha como principal defensor Santo Tomás de Aquino, adepto das ideias de Aristóteles. Segundo Aranha (1996), para Santo Tomás de Aquino.

A educação é uma atividade que torna realidade aquilo que é potencial. Assim, nada mais é do que a atualização das potencialidades da criança, processo que o próprio educando desenvolve com o auxílio do seu mestre (ARANHA, 1996, p. 75).

A citação acima mostra a visão de Santo Tomás de Aquino em relação ao papel dos mestres. Seguidor das ideias de Aristóteles, Santo Tomás de Aquino acreditava que o mestre não precisava ter saberes, o próprio aluno é que tinha dentro de si as potencialidades para se desenvolver. Esse aluno precisava apenas de apoio, pois, o mestre de quem advinha toda sabedoria era Cristo.

A partir do século X e XI, segundo Veiga (2007), a reurbanização europeia impulsionou a procura por outros conhecimentos:

A revitalização urbana, fruto do encontro e cooperação entre pessoas de várias origens e profissões, criou um ambiente propício à identificação das pessoas com o mundo material e com a ideia do enriquecimento, bem como as trocas intelectuais (VEIGA, 2007, p. 20).

Essa revitalização urbana intensificou a busca por outros conhecimentos e, conseqüentemente, a procura por mestres e escolas. Esse movimento fez com que aumentasse a procura e a escola ligada à Igreja não ofertava vagas suficientes para suprir a demanda.

Para Veiga (2007), os jovens oriundos de vários locais, não encontrando vagas nas escolas da Igreja, logo procuravam mestres particulares. Esse movimento

sinalizou a perda do controle hegemônico da Igreja em relação aos processos de ensino e à profissão dos mestres.

Na Idade Média, as Corporações de Ofício também tiveram uma importância fundamental na transmissão dos vários conhecimentos referentes aos vários ofícios. Elas representaram “uma nova cultura científica que polemiza com as universidades” (VEIGA, 2007, p. 28). Isso ocorreu no fim da Idade Média, entre os séculos XIV e XVI, devido à ampliação do prestígio dessas corporações e à demanda pelos profissionais vinculados a elas.

As Corporações de Ofício, segundo Veiga (2007), mantinham uma organização sistemática. As pessoas, vinculadas às corporações, se submetiam aos estatutos regimentais em troca de proteção e legitimação dos seus serviços. Nas corporações, segundo Cambi (1999), havia um espaço onde se reuniam os trabalhadores que se dedicavam a um ofício. Os saberes dos que ensinavam, dentro desses espaços educativos, faziam parte do domínio das técnicas de trabalho, importantíssimas para a formação profissional dos trabalhadores. Mas, não eram ensinados somente os saberes relativos ao domínio das técnicas do trabalho. A formação profissional:

Se articulava segundo princípios técnicos e éticos-sociais que eram assimilados não só pelo aprendizado, mas também pela participação na vida da corporação, o estudo de seus estatutos, o respeito às suas regras, que dizem respeito não somente aos segredos do ofício, como também aos comportamentos individuais e sociais a assumir (CAMBI, 1999, p.175).

Os saberes dos mestres, dentro das corporações, fizeram parte da formação profissional voltada a atender a demanda do mercado. Nos dizeres modernos, as corporações formavam profissionais não somente capacitados com as técnicas para desenvolver o trabalho, mas, qualificados a suprir as necessidade do mercado de trabalho.

Durante a Idade Média, segundo Gauthier e Tardif (2014), o ensino foi organizado dessa forma: os mestres ensinavam cada um na sua área, mas com objetivos comuns. A presença da escola foi fator marcante nesse período, esta teve um direcionamento moral bem delimitado, ou seja, seu objetivo era cristianizar. Em relação aos métodos utilizados, Gauthier e Tardif (2014) descrevem que não houve grandes mudanças no que se refere a programas e métodos. As práticas usadas no final da Idade Média eram as mesmas desde o século VI, nos mosteiros. No século

VI, os noviços já aprendiam a ler com o saltério<sup>11</sup>, decorando os versículos.

Não houve mudanças notáveis desde a Antiguidade em relação aos métodos de ensino. “É necessário aprender, em primeiro lugar, as letras; em seguida as palavras; e depois as frases” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 69). Por isso, a memorização foi o ponto forte do método escolástico. Não havia um conjunto de medidas sistemáticas sobre o ato de ensinar na Idade Média, pois, a preocupação estava voltada para a criação e manutenção das escolas.

No dizer de Veiga (2007), o latim primitivo era ensinado por um mestre numa escola latina ou escola de gramática. “Os alunos aprendiam o alfabeto, a pronúncia das sílabas e finalmente, a ler um texto. Muito raramente se aprendia a escrever” (VEIGA, 2007, p. 24). Nessa escola, os mestres ou professores, como afirma Burke (2003), se referiam a si mesmo como homens das Letras. Porém, seus saberes não tiveram mudanças importantes em relação à Antiguidade. “Para tornar-se mestre é preciso simplesmente conhecer a matéria; e mesmo nesse plano, o que se exigia era rudimentar” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 69). Ainda não havia a preocupação com saberes teóricos-pedagógicos para a organização do ensino. Gauthier e Tardif (2014) afirmam ser preferível acreditar que nesse período os mestres tiravam seus princípios da própria experiência, pois essa experiência, estudada por Tardif (2012), na atualidade, acrescenta e dá sentido aos outros saberes incorporados pelo professor durante sua docência.

Ao se aproximar da Idade Moderna, nos séculos XIV e XV, surgiram os colégios. Eles se originaram para substituir as práticas, consideradas dispersivas, ofertadas pelos mestres. Mas, ficaram conhecidos por proporcionar a ordem. Conforme Veiga (2007), quando surgiram os colégios, eles tinham como função proporcionar abrigo, alimentação e orientação moral aos jovens. Esses jovens eram submetidos à vigilância constante de tutores e mestres do colégio.

Pode-se dizer que, a partir do século XVI, devido à acumulação de prestígio, os colégios deixaram de ser local de abrigo para os alunos pobres e se transformam em um local designado ao ensino. Nesse período, os colégios também se fixaram como estágio para ingressar no ensino superior na maioria das universidades (VEIGA, 2007). Os colégios, recebiam alunos advindos de classes sociais mais abastadas. Dessa maneira, com os estudos concentrados em um só local, ensinados de forma

---

<sup>11</sup> Saltério: manuscrito contendo salmos e cânticos referidos à fé cristã (MANACORDA, 2010).

sistemática, por mestres que passaram a ser funcionários dos colégios, fizeram com que, aos poucos, fosse se extinguindo as aulas avulsas ministradas por mestres fora dos colégios. A Idade Média deixou suas contribuições para o ensino. Dando prosseguimento ao estudo, no próximo tópico, serão apresentadas as especificidades vividas na Idade Moderna.

## 2.2 IDADE MODERNA

Do século XVI em diante, a Igreja começou a perder terreno no campo educativo e, conseqüentemente, se consolidava uma sociedade mais laica e individualista. Adquirir conhecimento, na Modernidade, era sinônimo de prestígio social. Com o passar do tempo e impulsionada por inúmeros movimentos a relação com o conhecimento foi se modificando. Na Modernidade, essa relação preconizava a experimentação, refutando a lógica medieval de verdades absolutas expressas nas obras escolhidas pelos mestres.

Segundo Veiga (2007), a escolástica medieval foi contestada por grupos desligados das Corporações de Ofício e das Corporações Universitárias, eles foram se autoidentificando como humanistas. Nesse período, também ganhavam créditos as artes mecânicas e os trabalhos dos artistas começava a ser reconhecidos por letrados e burgueses. Nas obras, esses artistas, questionavam o conhecimento como algo irrefutável. No que se refere à educação, a corrente humanista propôs um rompimento com o extrato social até então vigente. Em sua proposta, conforme afirmação de Veiga (2007, p. 38), os humanistas criticavam:

O desinteresse pela alfabetização da população pobre, a restrição ao ensino do latim e a não-valorização do vernáculo, a negligência quanto aos saberes do quadrivium, um ensino fundado em práticas formais dedutiva, o emprego de castigos físicos muitas vezes extremos e a falta de uma didática adequada as gerações.

As práticas mencionadas acima foram negadas pela corrente humanista, principalmente, quando se referiam à relação do homem com o saber. A proposta era superar o rigor gramatical, buscando a pureza do latim clássico dos gregos.

Os humanistas, segundo Gauthier e Tardif (2014), afirmavam que o método escolástico consistia em decorar textos, com repetições inúteis, pois trabalhava apenas com a inteligência verbal. De acordo com BURKE (2003), o Renascimento foi marcado pelo resgate de alguns elementos da tradição clássica pautada nos ideais platônicos, sofistas, e da cultura clássica do homem grego. Os humanistas pressupunham um resgate da cultura clássica, pois esses ideais se perderam durante a Idade Média, quando a Igreja imperava como detentora do saber:

Os humanistas desenvolviam suas ideias na discussão, mas seus debates tinham lugar fora do ambiente das universidades, onde grupos estabelecidos a mais tempo tendiam a ser hostis às novas ideias, numa nova espécie de instituição que criaram por si mesmos, a academia. Inspirada em Platão a academia estava próxima do antigo simpósio ou banquete (inclusive de bebida) do que moderno seminário (BURKE, 2003, p. 40).

Essas academias eram para os humanistas a forma ideal para conhecer as inovações. Elas eram espaços menos formais que um departamento universitário, mas, mais formais que um simples círculo de conversas. Aos poucos, esses grupos se consolidaram instituições regulamentadas com horários regulares para as reuniões, membros e estatutos próprios.

Segundo Gauthier e Tardif (2014), o Renascimento foi marcado pela originalidade de colocar o homem em um universo de dimensões infinitas, onde não é subordinado a um mundo divino, além do humano. Por essa lógica o:

O homem se descobre capaz de constituir para si uma cultura e de ocupar o seu centro; pelo rápido progresso das ciências e das técnicas ele toma posse da natureza e aumenta seu sentimento de poder. Assim sendo em vez de aderir a modelos supra-humanos ou de imitá-los, trata-se de considerar o homem tal como é, em sua natureza terrestre, como valor e ao mesmo tempo fonte de valores (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 79).

O Renascimento representava o equilíbrio, a harmonia das forças humanas. O ideal de realização humana era baseado muito mais na observação e nas experiências empíricas, do que na contemplação.

Segundo Gauthier e Tardif (2014), nasce com o Humanismo a preocupação com a educação das crianças. Passa a ser levado em consideração as singularidades da crianças, respeitando as faixas etárias e adaptando o ensino à idade do aluno. Porém, vale lembrar, nesse período a educação era estritamente direcionada ao sexo masculino. As meninas ficavam em casa, enquanto os meninos frequentavam os

colégios.

Os saberes práticos dos mestres no humanismo consistiam em conhecer as grandes obras, como afirmam Gauthier e Tardif (2014). As obras recomendadas eram os clássicos da filosofia, como Platão e Aristóteles, referências como Santo Agostinho da teologia, saberes mitológicos, geográficos, astrológicos e das ciências naturais.

O cenário moderno exigia que fosse pensado um novo tipo de escola. Comenius lança uma obra que mudaria a direção da educação na Europa Moderna. Didática Magna de João Amós Comenius<sup>12</sup>, a obra mais conhecida do autor no Brasil. De acordo com Lopes (2009), os textos de Comenius eram dirigidos tanto para alunos que “deviam aprender a aprender, como aos professores, que deviam aprender a fazer e, conseqüentemente, a fundamentar a sua prática em uma teoria sólida” (LOPES, 2009, p. 51). Comenius lançou o primeiro livro didático para os alunos, esse instrumental recebeu o nome de Mundo Sensível Ilustrado. Nesse livro, o autor traz a figura do professor<sup>13</sup>, como fator preponderante no processo de ensino.

Em sua obra, Comenius, apresenta uma proposta de ensino, visto que Didática significa a arte de ensinar: “nós prometemos uma Didática Magna, isto é, a arte de ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 1997, p. 13). Segundo Dias (2009), a proposta de Comenius foi bastante audaciosa para sua época, mas preponderante para iniciar um novo olhar sobre a forma de ensinar e aprender.

De acordo com Aranha (1996), Comenius também criou manuais que detalhavam como os mestres deveriam agir para tornar a aprendizagem eficaz e atraente, os conteúdos deveriam ser ministrados de uma forma gradual, do mais fácil para o mais complexo, respeitando os níveis de assimilação cognitiva dos alunos.

Comenius é considerado o pai da Pedagogia Moderna, pois retratou temas importantíssimos para sua época e que aparecem presentes até hoje nos estudos de várias áreas. Segundo Dias (2009), Comenius trabalhou com os temas considerados atuais, pois são transpostos para os dias de hoje. Exemplos dos temas abordados por Comenius são: a democratização da educação, acesso para ricos e pobres e a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino. Segundo Dias (2009), para Comenius, todos eram considerados filhos de Deus e, por isso, não deveriam ser

---

<sup>12</sup>Comenius, teólogo e pedagogo, considerado um importante personagem da Modernidade, sendo o primeiro a criar o livro didático para o aluno e manuais para o professor. Sua obra sistemática foi Didática Magna (DIAS, 2009)

<sup>13</sup> Ver anexo I, Imagem de capa do livro Mundo Sensível Ilustrado.

privados do direito à educação.

O século XVII também foi marcado pela Revolução Científica. A Revolução, segundo Burke (2003), encontrou obstáculos dentro dos círculos acadêmicos. As universidades eram vistas “como redutos da filosofia escolástica ocupada com especulações inúteis e estéreis e sugeriu que estudantes dedicassem mais tempo ao estudo da natureza e sujassem as mãos nos carvões e nas fornalhas” (BURKE, 2003, p. 43). Em outras palavras, a universidade mantida pelos escolásticos se constituía em uma fortaleza em que os saberes eram estabelecidos e pouco contribuíam para o avanço da ciência.

Uma das maneiras que os defensores da Revolução Científica encontraram para lutar contra a oposição foi a fundação de academias próprias. Essas academias lembravam as academias dos grupos humanistas, porém a ênfase se concentrava nos estudos da natureza.

Mesmo sendo um espaço, muitas vezes contrário ao movimento da Revolução Científica, as universidades ofereciam bases apropriadas para o seu desenvolvimento. Algumas dessas instituições “foram fundadas dentro das próprias universidades, por exemplo jardins botânicos, anfiteatros de anatomia, laboratórios e observatórios – todos ilhas de inovação dentro de estruturas mais tradicionais” (BURKE, 2003, p. 44). Dito de outra forma, a universidade tradicional lutava, mas aos poucos cedia espaços aos movimentos que impulsionavam a Revolução científica.

Além da criação de anfiteatros, jardins botânicos, laboratórios e observatórios, dentro das universidades tradicionais, também se observou segundo Burke (2003), a criação de muitas instituições por parte de indivíduos que não eram necessariamente ligados a nenhum grupo, mas adeptos da nova mentalidade. Essas pessoas transformavam suas casas em pequenos museus de curiosidade. Para Burke (2003), a criação desses museus fazia referência a uma nova mentalidade de interesse pelas coisas, não só pelas palavras. O interesse pelas coisas, como aponta o autor, contrapunha-se às lógicas tanto dos autores clássicos, como dos medievais, pois ambos utilizavam o poder das palavras como arte do convencimento das pessoas.

No século XVIII, também conhecido como o século da filosofia das luzes, “a Filosofia das Luzes afirma claramente que o homem pode construir uma ideia racional do mundo independente da religião” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p.133).

Em meio a esse contexto de avanços e progressos iluminista surge um importante filósofo romântico do século XVIII. Rousseau, segundo Gauthier e Tardif

(2014), foi um representante de seu tempo, mas, também um crítico. “Se o indivíduo não possui um coração puro, então o progresso, a ciência, e a razão não servirão à felicidade da humanidade” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 139). Rousseau acreditava que o conhecimento era bom, à medida que o ser humano fosse também bom. A lógica romântica de Rousseau contrariava a tradição filosófica, que defendia a ideia de que o conhecimento melhorava a natureza do ser humano. Em suas obras, Contrato Social e Emílio, Rousseau denunciava os males que o avanço desordenado da ciência e do progresso poderiam causar para a humanidade. Segundo Paiva (2007), para Rousseau, toda a ação formativa deve ressaltar as marcas da beleza universal presente no ser humano, evitando que esta entre em estado de deterioração.

As obras de Rousseau, segundo Paiva (2007), foram de grande valia, principalmente:

Para a valorização do homem e suas especificidades psicológicas no âmbito da educação moderna e servem de condimento indispensável às questões da atualidade, tanto no campo educacional como no político (PAIVA, 2007, p. 328)

Rousseau não queria apenas criticar a sociedade que vivia, mas propôs um repensar da existência e formação humana vivida até a época. Em seu livro, Emílio, Rosseau deixa evidente essa crítica.

A principal lição que o Emílio deixou como contraponto à velha cantoria-solo da escolástica, bem como à polifonia do mundo moderno. Lição paradoxal não apenas às trevas e às luzes, mas também a toda a modernidade até nossos dias, cuja arte ainda prima pela aparência, pela dissimulação e, o que é pior, pela objetivação e coisificação do ser (PAIVA, 2007, p. 328).

Pela citação acima pode-se concluir que o pensamento de Rousseau foi paradoxal, pois era contrário a formação ofertada até a Idade Moderna e, até mesmo, a formação oferecida na Idade Moderna baseada nos avanços da ciência e do progresso.

As ideias de Rousseau mudaram o pensamento pedagógico em relação às crianças. “É assim que hoje, Rousseau recebe legitimamente o título de descobridor da infância como um fundamental da vida. Estado distinto da existência adulta” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 145). Esse pensamento direcionará a prática e os saberes dos professores pela Modernidade adentro e chegará até os os dias atuais. A partir desse pensamento de Rousseau, segundo Gauthier e Tardif (2014), é que

serão desenvolvidos no século XX grandes estudos sobre a psicologia infantil.

O caminho trilhado até aqui teve início pela Idade Antiga, quando a educação era responsabilidade da família. Perceberam-se as angústias do homem grego tendo que decidir entre a educação tradicional e outras formas de educação surgidas na época. Viu-se o nascer dos sofistas, que mudaram o conceito de educação para ensino e, mais ainda, iniciaram a docência, profissão de professor.

Passou-se, então, pela Idade Média, quando o cristianismo tinha as condições e os saberes capazes de ser base para a formação da escola, pois, precisavam dela para divulgar a fé no Cristo Salvador e, assim o fez, tendo o monopólio da Educação. Percebeu-se que até a Idade Moderna não havia uma preocupação com os saberes pedagógicos para organizar o ensino, cada mestre se pautava em suas experiências para exercer seu ofício de ensinar.

Transitou-se pela Idade Moderna, quando o Humanismo propõe o renascimento da educação clássica, a qual não recebeu a devida importância na época medieval. Viu-se, também, na Idade Moderna, Comenius e Rousseau, considerados importantes pensadores do pensamento moderno, sobretudo, que revolucionaram e direcionaram as teorias e práticas até os dias atuais. Comenius, por lançar um instrumento inovador para a sua época, a Didática Magna, fonte de estudo e pesquisa para os estudiosos da área da Didática até os dias atuais. Rousseau, por propor um novo olhar para a infância. Rousseau embasa as teorias que tratam da formação humana e moral do sujeito. Por tais contribuições, Comenius e Rousseau estão presentes no corpo deste trabalho. A trajetória de desenvolvimento educativo de cada período trouxe grandes avanços para a história dos saberes e práticas educativas, contudo, a Modernidade foi um marco na história neste aspecto.

Na Idade Moderna, foram cunhados alguns pressupostos que se fazem presentes nos dias atuais, tais como: a democratização do ensino; formação humana, direito e inclusão; as formas de organização dos saberes e o direcionamento didático após a criação da Didática Magna de Comenius; o olhar para a infância como fase primordial do desenvolvimento humano, defendido por Rousseau.

No próximo capítulo, serão abordados aspectos da Legislação que norteiam a formação de professores desde 1971. Também, serão estudados os saberes bases para a atuação do professor no magistério e os elementos que impactam a construção da profissão docente.

### 3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL BREVE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO

Para falar com professores, especificamente sobre seus saberes, precisa-se considerar que há vários elementos na construção destes. Entre os vários elementos se encontra o processo de formação profissional. Embora, tenha-se o entendimento de que o conjunto de saberes mobilizados pelos professores em sua atuação são múltiplos e, nem todos, adquiridos na formação profissional. No entanto, acredita-se que o saber profissional é de fundamental importância, como parte inicial do processo para formar professores. O conjunto de saberes dos professores são: saberes pessoais, originados na família e nas outras modalidades educativas<sup>14</sup> vivenciadas no cotidiano do sujeito; saberes da formação escolar, vivenciados na escola primária e secundária; saberes da formação para o magistério, provenientes da formação de professores; saberes dos programas de livros didáticos, usados no trabalho; por fim, saberes da experiência, provenientes da prática docente perante a sala de aula (TARDIF, 2012).

A formação de professores no Brasil, a partir da promulgação da LDB 5.692/71, seguiu um outro direcionamento. Com a promulgação da LDB 5.692/71, a formação de professores ganhou um contorno diferenciado. Em seu Art. 30, a lei colocava como exigência a formação específica para o exercício no magistério: no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª série, habilitação específica do 2º grau (BRASIL, 1971). Ou seja, a formação mínima para atuar no magistério passou a ser a habilitação específica do 2º grau, ensino profissionalizante.

Segundo Saviani (2009), a lei 5.692/71 mudou a nomenclatura do ensino primário e médio, estes passaram a ser chamados de primeiro e segundo grau.

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série (SAVIANI, 2009, p. 147).

Como citado anteriormente, a formação de professores, cuja responsabilidade

---

<sup>14</sup>Conceito de modalidade de educação encontrada em (GHON, 2006). Educação formal, desenvolvida na escola; Educação informal, desenvolvida nos processos de socialização, família, igreja, clube, bairro. E a não formal é desenvolvida em espaços de ações coletivas, Ongs e projetos educativos.

era das Escolas Normais, passou a denominar-se Habilitação para o exercício do Magistério, “tornando-se um curso de nível médio, frequentado na maioria por mulheres” (LIMA; ALEXANDRINO, 2012, 708). Ou seja, o ensino do 1º grau ficava dependente da formação profissionalizante, ofertada no 2º grau. Isso Saviani (2009) critica, para ele, a formação de professores reduzida a uma habilitação dispersa seria um problema preocupante, o que levou o governo, em 1982, a criar os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). O trabalho nesses centros, para Saviani (2009), teve seu lado positivo, mas não foi o suficiente para suprir a demanda na formação de professores.

Paralelo ao processo de decadência na formação de professores para o ensino de primeiro grau, denominação da época, um amplo grupo de professores lutava pela “reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura” (SAVIANI, 2009, p. 147). Esse movimento foi intenso até a promulgação da LDB 9394/96, quando a lei introduz “como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores” (SAVIANI, 2009, p.148).

A LDBEN 9394/96 Art. 62 deixa explícito:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, é oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 36).

A lei se contradiz, pois, ao mesmo tempo em que eleva a formação para atuar na educação básica, Ensino Fundamental I para nível superior, também permite que essa formação seja ofertada em cursos de curta duração ou ainda em nível médio. Carvalho (1998) interpreta o dispositivo legal de elevar a formação em nível superior como sendo “difícil de se concretizar, mas vale pela intenção e por se constituir fonte de legitimação para os movimentos de reivindicação” (CARVALHO, 1998, p. 85).

Os Institutos Superiores de Educação seriam responsáveis por suprir a demanda de formação profissional, com o curso Normal Superior, caracterizado por licenciatura curta. Portanto, pode ser enxergado como uma “das políticas educacionais em implantação e compreendida à luz de uma conjuntura que aprofunda a lógica de exclusão social do projeto econômico vigente, sob o manto do mercado regulador” (BAZZO, 2004, p. 275).

Segundo Bazzo (2004), a LDBEN 9394/96, quando permite formação mínima, “embora adequada à desalentadora realidade educacional do país, representa um atraso secular, ao mesmo tempo em que reafirma a tradição de desqualificação desses profissionais em nosso país” (BAZZO, 2004, p. 276).

Um outro dispositivo da lei importante de se analisar é o artigo 63 inciso II. Esse inciso determina que os Institutos de Educação “ofertarão programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (BRASIL, 1996, p. 37). Significa dizer que qualquer profissional interessado em atuar na educação tem a possibilidade de tornar-se professor. Essa alternativa “revela uma postura que leva à desqualificação da formação docente” (CARVALHO, 1998, p. 87). Desqualifica a profissão, pois se entende nesse estudo que os saberes adquiridos na formação profissional no curso de Pedagogia são muito relevantes para fazer com que o aluno de graduação comece a entender o contexto escolar.

Para Tardif (2012), a formação profissional é um espaço em que os professores, sujeitos de conhecimento deveriam opinar sobre sua própria formação, “pouco importa se ela ocorra na universidade, nos institutos ou em outro lugar” (TARDIF, 2012, p. 240). O importante é fazer-se sujeito do processo de formação. O que não ocorre quando um profissional que não passou pelo processo de formação inicial torna-se professor, pois deixou de passar por uma etapa importante da construção do eu professor, que é a formação profissional.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos e avaliação a serem observados no currículo do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Esse documento normatiza minuciosamente os aspectos que devem ser aplicados à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, construindo a base comum na construção do curso.

Desde a promulgação das Diretrizes, em 2006, o desenho dos cursos de formação de professores tem passado por mudanças. Nesse contexto, as políticas públicas manifestam uma “importante missão formar professores/as para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, formar o/a professor/a polivalente”<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup>Polivalente é um termo utilizado para exemplificar o profissional que é capaz de executar várias tarefas, dentro da escola, com versatilidade (FERREIRA, 1988).

(CRUZ; NETO, 2012, p. 386), tornando-o um profissional multifuncional.

Em seu art. 6º, inciso I, a Diretriz traz os elementos sobre o núcleo de estudos básicos do curso, sem perder de vista a diversidade e as múltiplas formas e manifestações culturais da sociedade brasileira (BRASIL, 2006). Esse inciso merece uma atenção especial, pois os conhecimentos produzidos pelas diferentes áreas e utilizados na educação são inúmeros. De acordo com Moreira e Candau (2007), esses conhecimentos precisam ser contextualizados e abarcados pelos cursos de formação, respeitando a normativa que explicita quais conhecimentos os cursos devem priorizar.

A Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, em seu art. 13, inciso 1, estipula a carga horária mínima para a formação do licenciado em 3.200 horas. Destas, 2.200 horas devem ser distribuídas entre as atividades formativas, como assistir às aulas, realizar pesquisas, consultar bibliotecas, participar de visitas às escolas e participação em grupos de estudos. 400 horas de estágio supervisionado, prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme projeto pedagógico da instituição. Mais “400 horas de prática como componente curricular distribuídas ao longo do processo formativo” (BRASIL, 2015, p. 12) e 200 horas destinadas a projetos de extensão, de iniciação a docência e monitorias.

As orientações da Diretriz para a formatação dos cursos de formação de professores possibilita a universidade uma autonomia na distribuição da carga horária. A universidade deve atender à base comum para a formação de professores, para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, também pode propiciar debates teóricos a respeito da situação do ensino atual e dos saberes do professor para o exercício do magistério. No próximo tópico explicitaremos os saberes bases para o exercício do professor no magistério.

### **3.1 SABERES BASES PARA O MAGISTÉRIO**

Os saberes mobilizados pelo professor em sua prática profissional são plurais. Cada um dos saberes categorizados por Tardif (2012) serão especificados, pois, segundo o autor, esses saberes são a base da ação docente. As categorias dos saberes bases para atuação docente, como já dito anteriormente, são: os saberes da

formação profissional e pedagógicos; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais. Elencar os saberes dessa forma obedece a colocação disposta por Tardif (2012).

Os saberes da formação profissional são provenientes da ciência da educação, eles constituem a formação científica dos professores. O primeiro contato com esse saber acontece durante o curso de licenciatura, responsável por formar professores. Esse contato se dá na universidade ou nos institutos de educação. Esses saberes, quando incorporados à prática dos professores, pode transformá-la em prática científica. Embora, eles sejam construídos por pesquisadores, nem sempre ligados diretamente ao ensino.

Outro saber é o saber pedagógico, este se articula com os saberes das ciências da educação a fim de serem legitimados cientificamente, “os saberes pedagógicos se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa” (TARDIF, 2012, p. 37). O saber pedagógico legitimado pelas pesquisas produz algumas orientações e representações sobre o saber-fazer. Na escola o saber pedagógico está relacionado ao processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, às muitas singularidades presentes nesse processo.

Pimenta (1995) descreve os saberes adquiridos na universidade como:

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino e aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (PIMENTA, 1995, p.105)

Na citação acima é possível visualizar que tanto o saber profissional como o pedagógico contribui de forma diferente, mas muito importante na formação do professor, a formação profissional é entendida como indispensável ao processo de formação de professores, pois o contato com os saberes teóricos prepara o aluno para o ingresso no cenário educativo.

De acordo com Pimenta (1995), para exercer qualquer profissão é preciso conhecer e ter as ferramentas necessárias para atuar. “A profissão do professor é também prática. E se o curso tem por função de preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática” (PIMENTA, 1995, p. 28). Nesse sentido, os saberes teóricos precisam ser articulados com os saberes práticos advindos do contexto escolar.

Nóvoa (1997) reconhece a importância de integrar as dimensões pessoais com as dimensões profissionais das práticas do professor como meio para potencializar os processos de formação. Considera-se importante refletir sobre as vivências e experiências da formação escolar, pois ela exerce “um peso importante sobre a compreensão na natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados no exercício do magistério” (TARDIF, 2012, p. 69). Na opinião de Castro e Carvalho (2002), os cursos de formação de professores são caminhos que deveriam levar os futuros professores a refletir sobre sua prática a partir de investigações sobre a própria realidade vivida, principalmente no “período anterior a entrada na escola e sobre os primeiros anos de escolaridade” (CASTRO; CARVALHO, 2002, p. 67).

Outro saber base para a atuação no magistério é o disciplinar. Ele é oriundo de diferentes áreas do conhecimento, as quais compõem as disciplinas de um determinado curso na formação profissional. Eles são integrados à instituição universitária por meio das disciplinas no curso de graduação. Esses saberes “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2012, p. 38).

Segundo Gauthier (2013), ensinar exige um conhecimento do conteúdo, pois é evidente “não se pode ensinar algo que não se domina” (GAUTHIER, 2013, p. 29). O saber curricular na universidade contempla os fundamentos e conceitos bases de um determinado conteúdo, no entanto, é a escola e os professores que atribuem ao conteúdo características específicas. Ao ensinar a sua disciplina, o professor, ultrapassa o saber disciplinar produzido pelas diferentes áreas, pois constrói “um saber da ação pedagógica produzido pelo professor no contexto específico do ensino de sua disciplina” (GAUTHIER, 2013, p. 30), caracterizando dessa forma um saber-fazer e um saber-ser próprio de cada professor.

O terceiro saber é o curricular: este se apresenta sob forma de “objetivos, conteúdos e métodos, que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2012, p. 38). Esse saber está presente nos programas escolares. Para pensar o saber curricular é preciso entender o que é um currículo<sup>16</sup> ou saberes de um currículo. Esses saberes tendem a expressar a finalidade, a intencionalidade e quais estratégias utilizar

---

<sup>16</sup> Currículo, projeto seletivo de cultura social, política e administrativa presentes em forma de programas de ensino da escola. É a concretização das funções da escola e de enfocá-las em um determinado momento histórico e social (SACRISTÁN, 2000).

para alcançá-los. “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir o que é o currículo” (SILVA, 2005, p. 15). Para Sacristán (2000), o currículo é um ponto estratégico para fazer uma análise de como a prática é sustentada dentro de um determinado contexto educativo.

O saber curricular é composto pelos programas de ensino produzidos por funcionários do Estado ou especialistas, todavia, “uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino” (GAUTHIER, 2013, p. 30). O professor precisa conhecer o programa de ensino que atua, pois ele “constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos” (GAUTHIER, 2013, p. 30). Pode-se pensar que o saber curricular não é produzido pelo professor, o conteúdo presente nos programas também não, no entanto, quem trabalha esse programa é o professor. Na situação de ensino quais transformações o professor efetivamente realiza no saber curricular presente no programa de ensino? Enquanto trabalha os conteúdos do programa, o professor atribui a ele significados pessoais que transcendem os padrões engessados do currículo, isso configura as características da profissão professor, pois mesmo trabalhando com conteúdo e programas pré-estabelecidos durante sua ação docente tem a possibilidade de articulá-los em uma perspectiva de mudança.

Por fim, o saber experiencial: é desenvolvido durante o exercício da prática de sua profissão. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 39). Os saberes adquiridos pela experiência prática vão sendo articulados, modificados e concretizados no decorrer da trajetória profissional do professor.

De fato, aprender por meio de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento este diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então a regra e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina. Isso permite que o espírito se libere para cuidar de outros tipos de trabalho (GAUTHIER, 2013, p. 33).

Na citação acima percebe-se que o saber experiencial é o que dá segurança ao professor em realizar tal atividade, determinada organização da sala, as estratégias para trabalhar os conteúdos, a administração do tempo, enfim, segurança em lidar

com os diversos elementos que ensinar exige do professor.

Segundo Gauthier (2013), o saber experiencial produzido pelo professor deveria tornar-se público, pois se confinado ao espaço da sala de aula “se perde quando o professor deixa de exercer sua profissão” (GAUTHIER, 2013, p. 34). Do contrário, a experiência individual partilhada, pesquisada, comprovada torna o saber experiencial um saber pedagógico, social. Dessa forma, o saber experiencial individual, tornado coletivo, contribui para a profissão docente, pois à medida que se partilha também torna-se público e contribui para o “reconhecimento do status profissional dos docentes” (GAUTHIER, 2013, p. 34).

Olhando por essa perspectiva, os diversos saberes que formam o repertório de saberes do professor se articulam de uma forma integrada. A profissionalização da profissão professor passa pelas ideias defendidas por Pimenta (1995), denominada “unidade entre teoria e prática”. As perspectivas da autora citada no parágrafo anterior veem na sala de aula, na ação do professor, uma fonte de pesquisa, possibilitando diminuir os lapsos entre a teoria que forma e a atuação prática do professor.

Para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitarem a pertinência desses saberes. A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém (GAUTHIER, 2013, p. 34).

Para que a profissionalização do ensino ocorra e os professores passem a ser enxergados como um grupo social detentor de saberes é preciso superar o problema intrínseco entre o próprio grupo dos professores. Para Gauthier (2013), o problema consiste em lidar com uma atividade em que os professores não admitem possuir saberes formalizados, como em outras várias profissões. A maneira de superar esse problema é:

pondo-se em evidência um saber da ação pedagógica legitimado pela pesquisa e pela própria atividade dos professores e integrado na formação docente. Desse modo a formação inicial recebida na universidade refletiria melhor a prática no meio escolar, e o saber do próprio professor, difundido no seio da universidade, encontraria aí um reconhecimento de sua pertinência (GAUTHIER, 2013, p. 35).

A integração entre os saberes produzidos pelo professor, experiencial, legitimado pela pesquisa e por outros professores, saberes pedagógicos, somados

aos saberes das ciências da educação contribuem para alcançar um nível de reconhecimento social da profissão, pois dessa forma o fazer do professor deixaria de ser meramente aquilo que ele acredita funcionar, mas que o coletivo, um grupo acredita.

Para Tardif (2012), o reconhecimento social da profissão passa pela valorização desta entre os próprios professores, sem que haja a discriminação entre os professores da educação básica e os do ensino superior. “Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais, que podem aprender uns com os outros” (TARDIF, 2012, p. 244).

Para além dos saberes bases, mobilizados pelo professor em sua atuação na sala de aula, os professores possuem saberes construídos ao longo de sua trajetória de vida. Esses saberes são sedimentados e fazem com que o ensinar de deste seja diferenciado, pois passa pela história de vida de cada um. A mobilização de vários saberes em sua prática faz com que seja denominado os saberes do professor, de saber plural (TARDIF, 2012).

O conjunto dos saberes dos professores são construídos antes da formação inicial, os saberes são provenientes da família e da escola seja ela no âmbito do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Os saberes de formação inicial e acadêmica dos professores antecedem à formação profissional adquirida na universidade. Eles provêm da família e do contato com a escola primária ou secundária e têm uma influência que parte do contexto cultural e pessoal da formação do ser professor.

Conforme estudo de Burnier et al (2007), as experiências vividas marcam a vida do sujeito ao longo de todo o processo acadêmico. As diversas experiências vão moldando a subjetividade do professor:

Esses elementos da subjetividade docente, por sua vez, estão marcados pelas experiências vividas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, pelos discursos, pelas instituições e grupos aos quais tiveram acesso, participantes também da construção dos significados que esses docentes irão conferir às suas experiências em geral e à docência em particular (BURNIER et al, 2007, p. 348).

A prática docente é permeada por subjetividade. Essas experiências subjetivas vividas no decorrer da vida são integradas à ação docente conferindo significados e características de atuação próprias. Segundo Dominicé (1990), é

importante conceder à vida dos professores uma atenção especial.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (DOMINICÉ, 1990, p. 149).

Trata-se de trazer a experiência de vida dos professores e mobilizá-las na produção de saberes docente, pois os saberes são construídos ativamente ao longo de seu percurso de vida, desenvolvendo uma formação dinâmica que permita compreender a globalidade do sujeito.

Para Souza (2004), as narrativas sobre a vida dos professores, possuem uma maneira nova de conceber o passado, as dimensões experienciais e as memórias do tempo de escolarização com elementos de uma nova perspectiva na formação de professores. Souza (2004) relata a pesquisa realizada na formação de professores na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/ FEBA) em que explicita:

As experiências formativas desenvolvidas com os projetos centrados no trabalho com a memória educativa, nestes anos, revelaram-se instigantes e impulsionaram-me a aprofundar aspectos teóricos relacionados à utilização dos mesmos no processo de formação. Emerge daí o mosaico que vem se constituindo como possibilidade de formação tanto para mim, enquanto professor, quanto para os alunos, a cada ano, nas parcerias que firmamos para o trabalho sobre si, suas histórias, memórias, lembranças e aprendizagens da docência através da utilização das narrativas sobre a trajetória de escolarização, com ênfase no ensino fundamental (SOUZA, 2004, p. 4).

O movimento dos professores, em busca de suas memórias, constitui-se elemento importante no processo de formação utilizando a metodologia (auto) biográfica. Trazer as experiências para a reflexão faz com que elementos obscuros, da prática pedagógica, sejam esclarecidos e, com isso, enriqueçam a formação de professores. Ouvir as vozes desse percurso de formação e relacioná-las com a construção da identidade profissional e com os saberes produzidos na docência.

As experiências fazem parte de um processo que contribuem para a formação docente. Nóvoa (1995) denomina esse processo de identitário. O processo identitário se sustenta por três elementos, os quais o autor denomina três AAA. “A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência” (NÓVOA, 1995, p. 16). A Adesão consiste em o

professor aderir a princípios, valores, projetos, investindo na potencialidade da criança. Toda ação docente é permeada ora mais ora menos pela adesão.

O segundo elemento é a Ação. Ela faz parte das escolhas do professor, dos seus modos de agir, quais decisões tomar diante de um assunto ou problema. Trata-se de como saber lidar com as experiências de sucesso ou fracasso, sabendo que elas “marcam a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula” (NÓVOA, 1995, p. 16). Aos poucos cada professor vai construindo características próprias sobre as maneiras de trabalhar.

O terceiro elemento que contribui para o processo identitário do professor é a Autoconsciência. Ela é relativa à análise sobre sua ação, é a dimensão que analisa as decisões e as mudanças. O autor trata de processo identitário por entender que esse se encontra em uma dimensão de lutas e conflitos e porque este “vai realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 1995, p. 16), dito de outra forma, são as formas como cada um se sente professor. O processo identitário da profissão passa também pela capacidade do professor de exercer com autonomia seu ofício, pelo sentimento de controle do seu trabalho. “A maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1995, p. 17), ou seja, o professor ensina também um pouco daquilo que é.

O autor mais à frente continua evidenciando que o professor está sempre face a face do eu pessoal e do eu profissional, ao ser e ensinar. “Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem que fazer como professor, as quais cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar” (NÓVOA, 1995, p. 17). O professor é uma pessoa e é impossível separar, deixar os acontecimentos de sua vida pessoal do lado de fora da sala de aula. Como se no momento da aula, o professor se revestisse de uma máscara do conhecimento para ensinar e ao sair desse ambiente voltasse a ser a sua pessoa.

Por essa perspectiva é importante levar para a formação profissional, nos cursos de licenciaturas, não somente as experiências vividas, os saberes pedagógicos dos professores em exercício, mas também, fazer um resgate das histórias de vida desses alunos, futuros professores, pois os saberes da profissão são oriundos da formação vividas anteriormente aos cursos de formação profissional:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2000, p. 218).

O professor é o único profissional que vivencia o seu espaço de trabalho antes de ingressar na profissão, isso faz com que, suas ações como professor sejam baseadas muitas vezes em experiências vividas ainda em sua infância. Há, dessa forma, uma concepção prévia sobre a escola e o ensino, existente entre os alunos de licenciatura. Gauthier (2013, p. 32) fala um pouco sobre essa visão:

Muito mais forte do que se poderia imaginar à primeira vista, essa representação da profissão ao invés de ser desmascarada ou criticada, serve de molde para guiar os comportamentos dos professores. É claro que esse saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar inúmeros erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

Todo professor passou pela escola, assim pode ter suas concepções sobre o ensino sedimentadas, no entanto, o fazer-se professor pode modificar essa concepção ou não, depende, de suas experiências vividas no ofício do magistério. O trabalho modifica a identidade do trabalhador e a si mesmo também. Para Tardif (2000, p. 213):

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor.

Nessa ocasião, mesmo os saberes do professor tendo marcas próprias, ele também é um saber coletivo, pois é socialmente construído no espaço da escola. A escola, *locus* da ação do professor, é também espaço em que o professor se depara com inúmeros aspectos que influenciam a construção dos seus saberes. Alguns desses elementos serão elencados a seguir.

### 3.2 ELEMENTOS QUE INFLUENCIAM A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE

O processo de ensino tem muitas variáveis, para a construção do saber docente não é diferente. Vários elementos devem ser considerados quando se trata da construção dos saberes, principalmente aqueles aspectos vivenciados durante o exercício dessa função. Discutiu-se que os saberes profissional/pedagógico, disciplinares e curriculares não são construídos diretamente pelo professor, mas é no exercício de sua função que o professor consegue contextualizar esses saberes, o saber experiencial contribui muito para essa contextualização.

A profissão docente na atualidade tem elementos que impactam de forma negativa na construção da identidade docente. Tais elementos necessitam ser elencados com o objetivo de torná-los conhecidos, para ser também entendidos pelo professorado.

Segundo Tardif (2012), os elementos que impactam na construção do saber fazer do professor são inicialmente o choque com a realidade, nessa fase, o saber experiencial é muito importante para que o professor concretize certezas sobre seu trabalho. A entrada na profissão é uma fase bastante complexa para o professor, para que:

A Profissão seja mais fácil e para que haja consolidação da profissão e estabilização na carreira entre as quais: ter turmas com as quais seja fácil lidar, um volume de trabalho que não consuma toda a energia do professor, o apoio da direção ao invés de um controle “policia”, um vínculo definitivo com a instituição (TARDIF, 2012, p. 86)

Na citação anterior o autor elenca quatro elementos que impactam diretamente na construção do saber- ser e fazer do professor: ter turmas mais fáceis de lidar; volume de trabalho menor; apoio da direção escolar e vínculo definitivo com a instituição. Para cada elemento desses, necessita-se de uma pesquisa para responder com integridade todos os entraves que envolvem cada um.

Os primeiros anos de exercício da profissão, quando os saberes experienciais ainda não foram concretizados, se o professor tiver que lidar com uma turma difícil, terá muito mais experiências negativas que positivas, porém esse elemento exige da gestão escolar um posicionamento firme, pois na escolha das turmas, quem já está na escola há algum tempo, escolhe primeiro e, os novatos ficam com as mais difíceis. Outro elemento a considerar é o apoio da direção escolar, os professores em início de

carreira precisam de apoio pedagógico, não de um vigilante à espera de que cometa equívocos para ser chamado a atenção.

O volume de trabalho acarreta um cansaço grande para o professor. Ele começa a diminuir essa carga à medida que aprende a dominar o tempo, organizando-se e, por último e mais crítico, é o vínculo definitivo com a instituição. Aqui reside um elemento que Tardif (2012) traz para a discussão sobre os professores em situação precária. Nesse quadro se encaixam os professores que não possuem vínculo com a instituição, infelizmente, mudam de escola e turma constantemente. Essas mudanças afetam diretamente a construção do saber experiencial, pois não permanecem na mesma turma por muito tempo. Ao irem para outra escola, precisam se adaptar às novas formas de gestão e, principalmente lidar com a frustração de encontrar seus nomes no final de uma lista.

Codo (2006) coordenou uma pesquisa em vinte e sete estados brasileiros envolvendo um contingente de 52.000 professores. Essa pesquisa traz dados relevantes sobre a situação vivida pelos professores no Brasil e as consequências dessas condições para a profissão docente. O autor fala da síndrome de Burnout, essa síndrome afeta 48% do professorado estudado. Os sintomas da síndrome envolvem um esgotamento emocional causado por muitos fatores, entre eles, está a importância social do trabalho.

A importância da percepção do próprio trabalho como útil à sociedade tem valor inegável para a auto-estima do trabalhador, para a forma como se estrutura sua identidade; sentir que realizamos um trabalho inútil faz, de alguma maneira, com que nos sintamos também inúteis (CODO, 2006, p. 293).

O valor social do trabalho envolve muitos fatores, entre os quais, o reconhecimento dos professores apenas como reprodutores do conhecimento produzidos por especialistas.

A pesquisa trabalha também com outros elementos como: a relação que os professores estabelecem com seus alunos e as histórias sofridas por suas famílias; a falta de afeto dos pais para com os filhos, reproduzidos na sala de aula; as relações sociais no trabalho, a violência e agressão vivenciada no espaço escolar; infraestrutura das escolas; condições de trabalho e salário.

Os fatores citados acima fazem com que, um número elevado de professores, os quais estão inseridos no contexto escolar, sofram com a síndrome de Burnout. Essa

síndrome, consiste em continuar o exercício, mas não mais acreditar no próprio trabalho. O conceito de Burnout se resume em perder a energia, “é uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil” (CODO, 2006, p. 238). Essa síndrome é desencadeada pelo contato direto com outros seres humanos, com os quais os professores se preocupam, ela gera exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho.

Segundo Codo (2006), a exaustão emocional é caracterizada pelo esgotamento da energia, o professor não consegue dar de si ao trabalho. A despersonalização é quando o professor desenvolve uma espécie de repulsa às pessoas do ambiente de trabalho, endurecendo seus afetos. A falta de envolvimento pessoal no trabalho. É uma evolução negativa do trabalho, bem como das habilidades e da organização do trabalho.

Esses elementos têm impactado drasticamente a profissionalização do ensino, fazendo com que os professores não controlem o seu trabalho. Durante o exercício de sua função, o professor precisa controlar muitos fatores para que o ensinar seja desempenhado com eficácia e, por não conseguir controlar todos esses fatores, sofre, adoecendo.

Dando sequência ao estudo, no próximo tópico abordaremos o conteúdo metodológico do trabalho.

## 4 METODOLOGIA

O conhecimento científico pressupõe-se um processo, nesse processo de investigação, a metodologia “se torna indispensável como meio para a produção do conhecimento científico” (DALAROSA, 1999, p. 102). Sendo o meio, ela se configura no caminho a ser trilhado para atingir o conhecimento científico. Segundo Minayo (2003), nesse caminhar metodológico, o pesquisador adere aos critérios da historicidade das pesquisas e também se enche de humildade “de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído” (MINAYO, 2003, p. 12).

Para iniciar esse percurso metodológico sobre os saberes docentes partiu-se dos estudos de António Nóvoa (1995; 1997; 1999). O autor defende a ideia de que uma mudança na escola passa primeiramente pelos professores, sem os quais o ensino não será modificado. Também partiu-se da obra precursora de Maurice Tardif (2012) Saberes Docente e Formação Profissional, estudada no grupo de Estudos Formação de Professores e Ação Docente em Situação de Ensino. Nessa obra, o autor aborda pesquisas sobre os saberes docentes, posicionando-se a favor de uma concepção teórica que acredita serem os professores os produtores de conhecimento e não somente agentes de reprodução das estruturas sociais dominantes. Nessa obra, o autor também categoriza os saberes, identificando quais são os saberes bases para a realização do trabalho no magistério. O autor também aborda quais as fontes de aquisição desses saberes e suas implicações para a prática dos professores no magistério.

O pressuposto da obra, Saberes Docente e Formação Profissional, do autor Tardif (2012), serviu de base para fomentar minhas indagações a respeito dos saberes mobilizados pelas professoras do Ensino Fundamental I, no ambiente de trabalho onde atuo, pois quando a equipe pedagógica se dirigia às professoras para falar de algum curso, o posicionamento era o mesmo. “Esses cursos são muito teóricos, distantes da realidade de trabalho” (PARTICIPANTES DA PESQUISA). Qual importância cada professor atribui a cada um dos saberes. Dessa forma surgiu então a problemática dessa investigação. À medida que o tempo de experiência aumenta os saberes experienciais desse grupo de professores da rede Municipal de Londrina, Ensino Fundamental I se sobrepõem aos saberes provindos de outras áreas inerentes a ação do professor?

A pesquisa tem sempre como ponto de partida um questionamento a ser investigado. “A determinação de um problema a ser pesquisado pode originar-se, pois, da observação direta e da reflexão sobre fatos observáveis, de leituras e de análises pessoais” (CHIZZOTTI, 2001, p. 16). Nesse caso, surgiu das indagações do próprio pesquisador. Sem um problema bem delimitado, a pesquisa corre o risco de não conseguir alcançar os objetivos propostos e ficar divagando entre inúmeros problemas encontrados no decorrer do percurso. Para a pesquisa, é necessário ter o objeto muito bem delimitado, pois “a realidade é suficientemente complexa para não caber em nenhuma teoria, razão pela qual a captamos parcialmente e em partes” (DEMO, 2005, p. 52). A hipótese levantada a princípio era: as professoras acreditam que o saber mais importante para a atuação em sala de aula é o saber experiencial.

Durante o processo de elaboração da problemática e lapidação do objeto de estudo em questão e posterior a ele, foi realizada uma revisão da literatura sobre os saberes docentes, pois a revisão é inerente a todo processo investigativo sobre o conhecimento humano.

O conhecimento humano caracteriza-se pela relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, podendo-se dizer que esta é uma relação de apropriação. A complexidade do objeto a ser conhecido determina o nível de abrangência da apropriação (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.12).

A complexidade que envolve a problemática saberes docentes são muitas, por isso a metodologia de trabalho apresenta uma pertinência inegável para esclarecer os conceitos, os elementos e captá-los da melhor maneira possível.

#### **4.1 ABORDAGEM E NATUREZA DA PESQUISA**

Para percorrer esse caminho, o processo de pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, pois essa teoria fundamenta-se “uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 2008, p. 79). Os saberes docentes dos professores do magistério são carregados de complexidade, isso exige do pesquisador um olhar atento, por isso essa abordagem mostra-se a mais apropriada para alcançarmos os objetivos dessa investigação. A abordagem

qualitativa, segundo Richardson (2008), consiste em olhar para o dado e compreender as diferentes variáveis de um problema.

Para Córdova e Silveira (2009, p. 32):

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos.

Na pesquisa qualitativa levam-se em conta os vários aspectos relacionados ao objeto de estudo, também se considera o contexto em que esse objeto se situa. O estudo enquadra-se no procedimento pesquisa de campo de natureza básica-explicativa. Segundo Gil (2008), a pesquisa pura como denomina o autor busca contribuir para o avanço do conhecimento científico, mas não tem a preocupação com consequências ou aplicação prática prevista. A pesquisa tem objetivos explicativos. Gil (2008) retrata a pesquisa explicativa desta forma:

São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2008, p. 28).

Esse nível de pesquisa aponta o porquê das coisas, bem como dos fatores que contribuem para tais fenômenos, levando em consideração as representações dos atores envolvidos no processo.

## **4.2 CAMPO, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

O campo onde foi realizado o estudo é uma escola de ensino Fundamental I da rede pública municipal, localizada na cidade de Londrina. Foram participantes da pesquisa 25 professoras, atuantes no Ensino Fundamental I, há mais de sete anos, essa determinação do tempo de atuação foi devido aos critérios utilizados para analisar o objeto do estudo. Segundo Tardif (2012), após sete anos de atuação, os professores já passaram pelo processo de estranhamento e adaptação ao contexto da sala de aula. Com o passar do tempo, o professor vai dominando a organização

do seu trabalho e isso faz com que se sinta mais seguro em relação aos saberes e à mobilização de cada um em situação de ensino.

O instrumento para coletar os dados desse processo de pesquisa foi o questionário. O questionário foi construído pelo pesquisador a partir da problemática norteadora do estudo. À medida que o tempo de experiência aumenta os saberes e experiências desse grupo de professoras da rede Municipal de Londrina, Ensino Fundamental I, se sobrepõe aos saberes provindos de outras áreas inerentes a ação do professor?

O questionário foi dividido em três partes. A primeira parte abrangia os dados gerais sobre formação profissional, ano de formação e tempo de atuação. As perguntas 1, 2, 3 e 4 eram relativas as categorias dos saberes apresentadas no próprio questionário. Esses quatro questionamentos eram fechados. As questões 5 e 6 eram abertas, possibilitando as participantes manifestarem suas percepções e entendimento sobre os saberes.

Para Triviños (1987), o pesquisador qualitativo reúne características no seu trabalho que possam fornecer informações e representações dos sujeitos envolvidos, para isso, utiliza, entre outros, o “questionário aberto” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138), pois possibilita estudar os processos e atingir os objetivos propostos no estudo.

Para a aplicação do instrumento, foi primeiro apresentado para as professoras, participantes da pesquisa, as categorias dos saberes inerentes à ação docente, definida por Tardif (2012). Após apresentadas as categorias, cada participante levou o questionário para responder onde e quando se sentisse mais à vontade.

No início de fevereiro de 2015 foi entregue a cinquenta professoras o questionário da pesquisa, com as quais combinou-se que poderiam me devolver respondido no decorrer da semana seguinte. Contudo, na semana seguinte a escola foi assaltada. Os assaltantes levaram toda fiação elétrica. A escola ficou sem condições de trabalho, por isso os alunos foram dispensados. Os professores se revoltaram, foram realizadas reuniões com vereadores e autoridades policiais, todos se mobilizaram para que fosse tomada uma posição em relação ao ocorrido. Durante essa semana, não recebi nenhuma devolutiva das professoras. Passado uma semana, os alunos retornaram, realizamos passeatas pela paz na escola e o poder público tomou a iniciativa de manter na escola um vigilante de período integral.

Trazendo para a discussão realizada neste estudo, em que se defenderá que

a construção da profissão docente também é permeada por saberes que são construídos no espaço escolar, pode-se afirmar que para esse grupo de professoras essas experiências marcaram negativamente a construção de sua identidade profissional, pois a escola, espaço social e local de trabalho desse grupo de professoras, não foi respeitado nesse momento. Esse grupo de professoras sofreu, se sentiram vulneráveis e, principalmente, tiveram o saber experiencial modificado, pois ele é construído pelas experiências vividas em todo o espaço escolar.

Após acalmados os ânimos, as professoras começaram a devolver os questionários, no entanto, algumas professoras relataram: “depois te entrego”. Por fim, foram devolvidos vinte e cinco questionários respondidos e com estes dados trabalhamos. No planejamento inicial da pesquisa, pretendia-se realizar também observações, mas não foi possível fazê-las. Havia intenção de observar, visto que o questionário é um instrumento de coleta de dados que limita o pesquisador, pois permite ter acesso apenas às informações fornecidas pelos participantes da pesquisa, no entanto, fica para uma próxima oportunidade.

#### **4.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS**

Nesse percurso optou-se pela utilização do método compreensivo, pois segundo Gil (2008) “a compreensão refere-se ao sentido visado subjetivamente por atores, no curso de uma atividade concreta” (GIL, 2008, p. 39). Dito de outra forma, o método ajuda o investigador a compreender a subjetividade dos atores que é manifestada em ações concretas, considerando-os como fatores determinantes no processo.

Para Alves (2007), o método compreensivo ultrapassa o entendimento do sujeito apenas pelos aspectos racional e cognitivo. Ele:

Se volta à compreensão do professor como pessoa, um sujeito que lida e intervém nas situações cotidianas com base em seus valores, suas crenças, suas emoções e suas representações que guardam suas raízes na história de vida do professor, em sua dimensão pessoal e profissional (ALVES, 2007, p. 267).

Em se tratando de saberes docentes, objetos desta investigação, o método

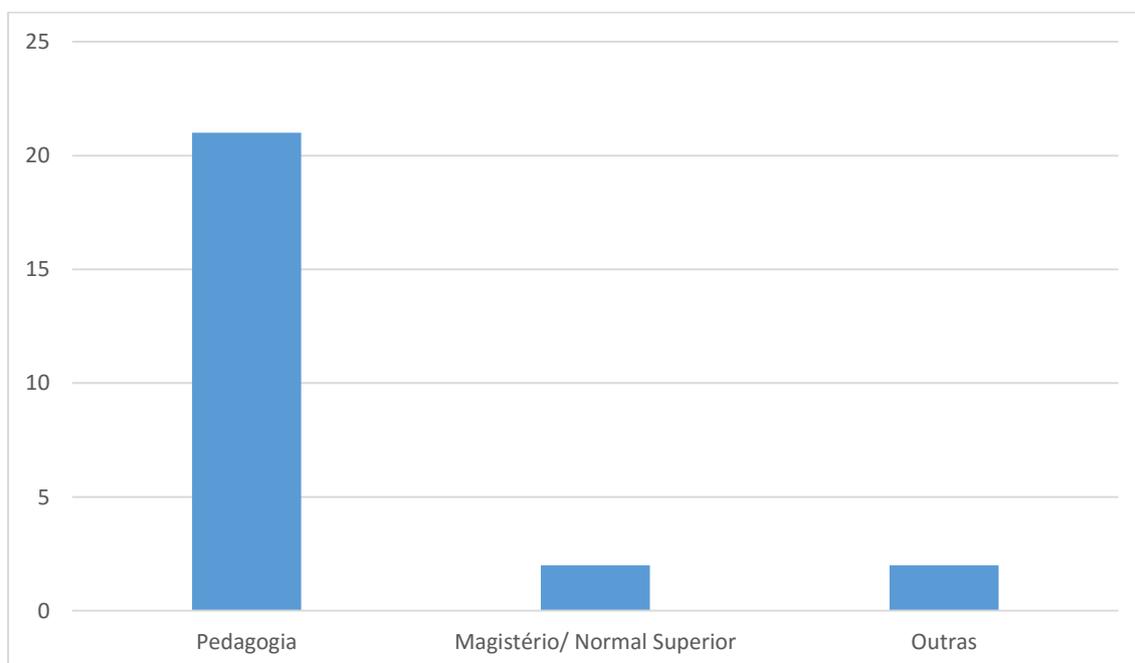
compreensivo respalda essa ação, por levar em consideração no levantamento de dados elementos inerentes às crenças, representações, emoções, história e experiências pessoais e profissionais das professoras, participantes deste estudo. Segundo Demo (2005), é importante compreender os fenômenos humanos visto como não lineares, mas complexos. No capítulo seguinte, a análise dos dados coletados no campo é trabalhada, por meio do questionário de pesquisa.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste tópico, a análise dos dados coletados é tratada no campo por meio do questionário. Dos vinte e cinco questionários respondidos, vinte e uma professoras responderam possuir licenciatura em Pedagogia. Dezenove delas são formadas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Uma é formada pela Faculdade de Ciências Educacionais e Sistemas Integrados (Facesi), a outra é formada pela Universidade Norte do Paraná (Unopar).

As demais responderam: uma é formada em História também pela Universidade Estadual de Londrina, mas possui magistério pelo Instituto de Educação de Londrina; Duas possuem Licenciatura em Ciências do 1º Grau com Habilitação em Matemática, formadas pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina (Cesulon); uma tem Normal Superior pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Duas possuem Magistério, uma formada pelo Colégio Mãe de Deus e a outra formada pelo Instituto de Educação de Londrina (IEEL). Seguem os dados no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Formação das professoras



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados do gráfico acima mostram que, dos vinte e cinco questionários

respondidos, vinte e uma professoras já possuem licenciatura em Pedagogia, exigência da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

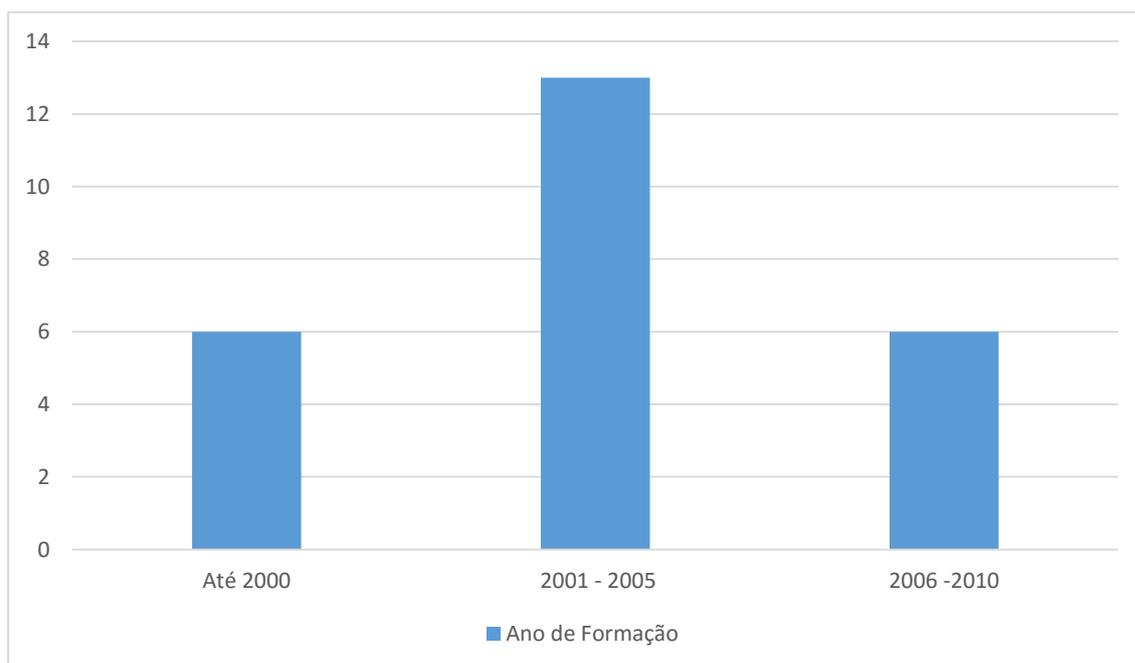
A lei fixa a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, é oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 35).

Nesse aspecto, a legislação aponta caminhos e possibilidades de mudanças, mas também permite a coexistência de formações, admitindo como formação mínima a modalidade Normal Superior ou magistério.

As demais professoras responderam que: duas têm magistério e uma tem Normal superior. Essas professoras estão amparadas pela lei. Segundo as respostas, existem também, duas professoras licenciadas em Ciências do 1º Grau, denominada licenciatura curta. Uma professora respondeu que é licenciada em História, mas possui magistério, essa formação a torna apta para trabalhar nos Anos Iniciais, modalidade ofertada na escola onde foi realizada a pesquisa.

O gráfico abaixo mostra que a partir da promulgação da LDBEN 9394/96, houve um aumento na procura pelos cursos de formação em nível superior.

Gráfico 2 – Ano de Formação



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico da página anterior mostra o período em que as professoras foram em busca de formação em nível superior. Dos vinte e cinco questionários respondidos, apenas seis professoras responderam ser formadas antes do ano 2000; treze se formaram de 2001 a 2005; e seis entre 2006 e 2010. O dado acima mostra uma intensa procura pelos cursos de formação superior após a promulgação da LDBEN 9394/96, pois a exigência da lei é explícita, a formação de professores se fará em cursos de licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 1996). A lei se comprometeu com a democratização do ensino superior, abrindo caminhos para que a iniciativa privada ganhasse espaço na área do ensino. Em seu art. 45, a lei explicita que a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior públicas e privadas.

A partir da LDBEN 9394/96, foram criadas outras políticas para que a democratização da educação superior se expandisse. De acordo com Caôn e Frizzo (2010), essas políticas se intensificaram ainda mais a partir do Plano Nacional de Educação 2008. O PNE é um documento que estipula as metas nacionais a serem alcançadas na Educação. A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) também contribuiu, pois permite o acesso de pessoas com dificuldades para ingressar no ensino superior. A UAB oferece modalidade de educação a distância, facilitando o acesso de pessoas que vivem em regiões onde não há universidade.

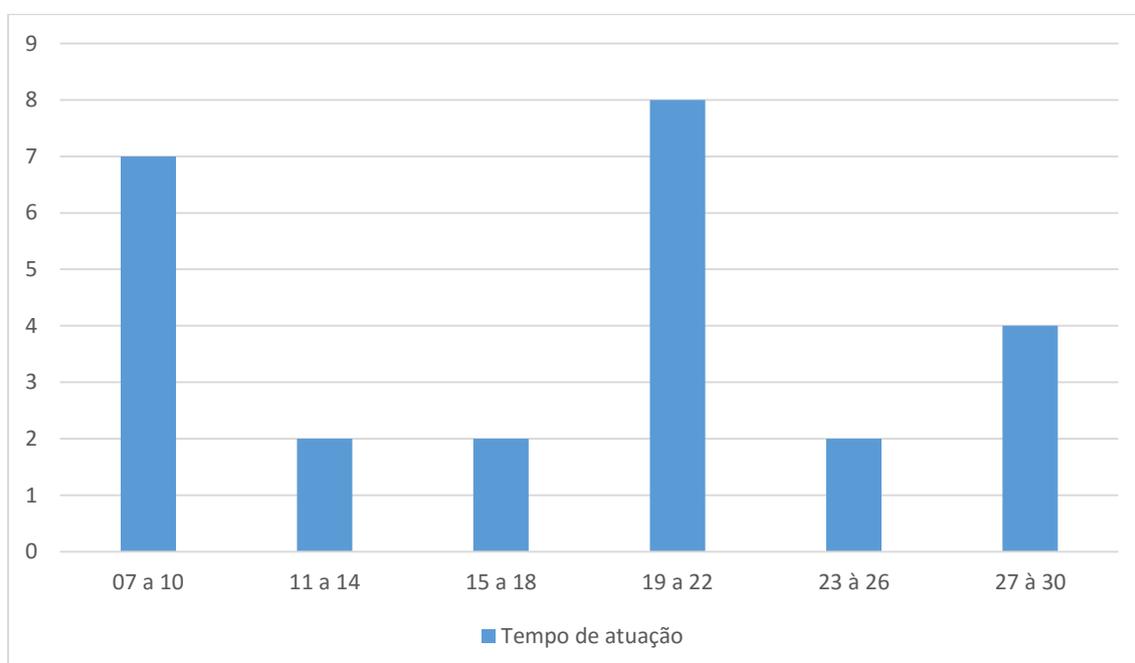
Uma outra política é o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Esse programa financia a graduação dos alunos em universidades particulares, permitindo que o aluno pague parte do seu curso depois de formado. O Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) também ajudou na expansão do ensino superior. Esse programa consiste em uma parceria entre a universidade e a escola de educação básica, com o objetivo de valorizar a formação de professores por meio da iniciação à docência dos graduandos em licenciaturas.

Caôn e Frizzo (2010) também apontam o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Programa Universidade para Todos (ProUni), como políticas importantes para o avanço do ensino superior. Esses programas fazem concessões de bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas. Todas essas políticas contribuíram para a expansão do ensino superior. Demo (2004) faz uma análise dessa flexibilidade da lei pontuando:

A formação superior para os professores básicos, juntamente com os institutos superiores de educação e do curso normal superior, não deixa de manter o sistema atual. Assim para quem não quer mudar, tudo permanece como está, mas para quem pretende mudar, abre-se uma avenida promissora (DEMO, 2004, p.12).

A citação acima corrobora o posicionamento deste estudo, pois reforça que a LDB 9394 aponta caminhos promissores aos que querem avançar, porém permite aos que já exercem a profissão e não têm nível superior, continuar a exercer a profissão, sem serem prejudicados. Um outro dado da pesquisa é o tempo de atuação das professoras, como é visto no gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Tempo de atuação



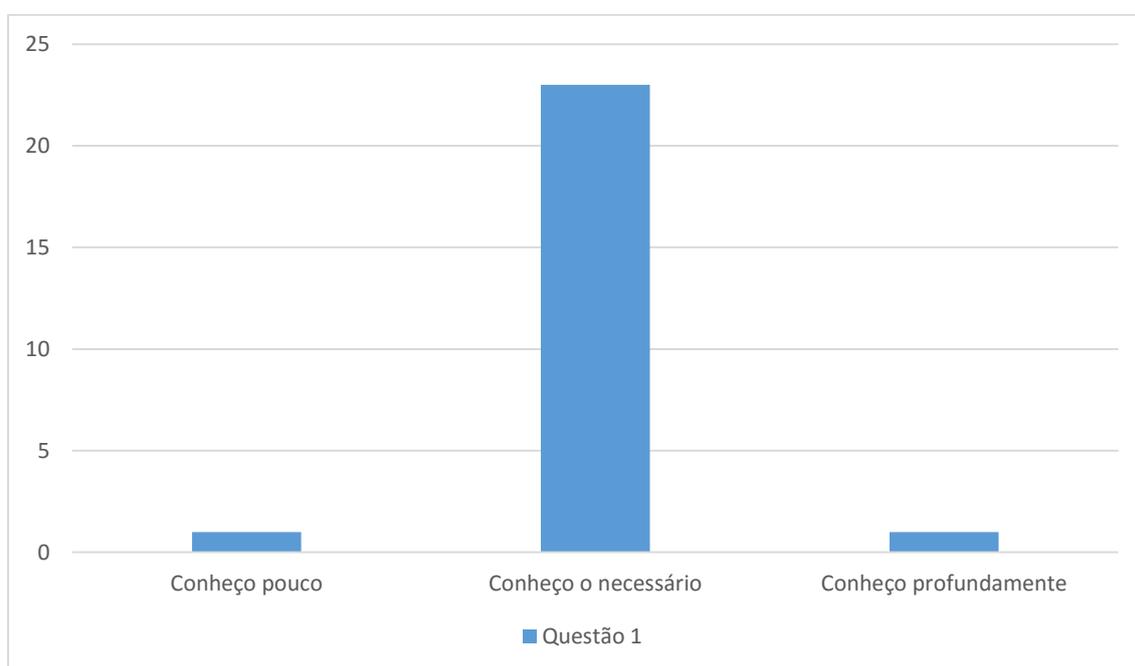
Fonte: Dados da pesquisa.

A distribuição dos dados, dispostos dessa maneira, mostra que quatorze professoras respondentes do questionário já possuem 19 anos ou mais de atuação. Duas já atuam há mais de quinze anos. Ou seja, no ano 2000, já atuavam como docente, dezesseis professoras. Cruzando os dados do gráfico 2, o qual aponta que no ano 2000, apenas seis professoras eram graduadas, pode-se concluir que, nesse período, as demais já atuavam no ensino para os Anos Iniciais sem serem graduadas. Comprovando novamente que, a partir da exigência da lei, se intensifica a procura pelos cursos de formação em nível superior.

Passou-se a partir de agora para a análise dos dados coletados por meio do

questionário de pesquisa. Primeiramente foi apresentado aos professores as categorias dos saberes<sup>17</sup>, segundo Tardif (2012). Depois de ter contato com as categorias dos saberes docentes as professoras responderiam às questões do questionário. A primeira questão era a seguinte: como você analisa seu conhecimento em relação aos saberes explicitados acima: ( ) Conheço pouco ( ) Conheço o necessário ( ) Conheço profundamente. As respostas foram inseridas no gráfico, como se pode ver abaixo.

Gráfico 4 – Conhecimento das professoras sobre os saberes



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados explicitados no gráfico acima fez com que se reflita sobre o conceito de conhecer. De acordo com Ferreira (1988), conhecer significa ter noção, saber, ou seja, ter noção ou saber sobre alguma coisa. Conhecer pouco, portanto, significa ter noção mínima, insuficiente.

Conhecer o necessário significa, segundo Ferreira (1988), aquilo que não se pode deixar de ser ou fazer. No caso, os saberes primordiais que o professor não pode se eximir de conhecer para sua atuação docente. Por último, conhecer profundamente. Conhecer além do grau exigido para o cotidiano da sala de aula.

<sup>17</sup> Categorias dos saberes segundo Tardif (2012); os saberes da formação profissional; saber disciplinar; saber curricular e saberes experiencial.

Conhecer profundamente compete à compreensão das finalidades epistemológicas, sociais, culturais e políticas de cada um dos saberes apresentados pelo autor. Esse conhecimento epistêmico sobre os saberes se inicia no processo de formação profissional, na universidade, contudo, ele necessita ser constantemente realimentado pelos professores, visto que o desenvolvimento humano está em constante processo de mudança e, para que o ensino possa acompanhá-lo, deve existir a disposição dos professores enquanto atores sociais desse processo.

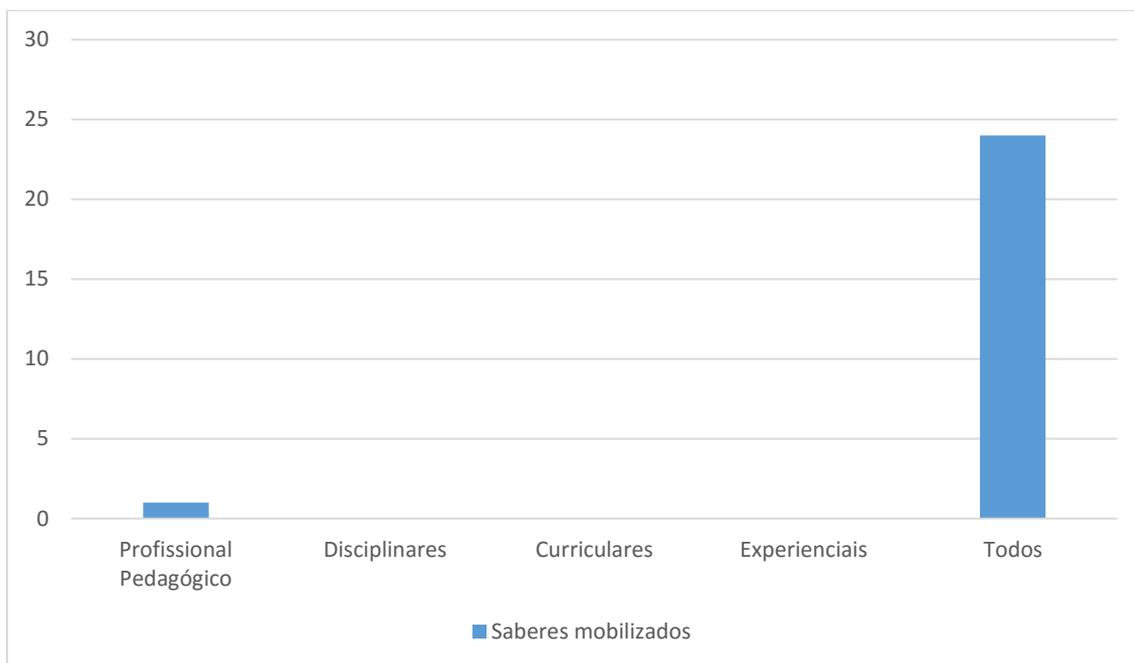
Das vinte e cinco respondentes, vinte e três professoras responderam que conhecem o necessário para atuar na profissão, ou seja, apenas conhecem os saberes de acordo com a necessidade que a sala de aula exige. Não podendo se eximir de conhecer, pois a prática exige esse conhecimento. Para Gauthier (2013), os professores mobilizam vários saberes em sua prática, os quais “formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2013, p. 28).

De todos os questionários respondidos, apenas duas respostas foram diferentes. Uma professora respondeu que conhece pouco. Segundo essa resposta, a professora reconhece que seu saber é mínimo. Segundo Tardif (2012), o professor “é alguém que sabe alguma coisa” (TARDIF, 2012, p. 31). A professora admite que conhece pouco em relação aos saberes, no entanto, enfatiza-se a necessidade de que haja compromisso com a própria formação, buscar, pesquisar precede para todos os professores.

A outra professora respondeu conheço profundamente, essa resposta leva a entender que esse conhecimento vai além das exigências pontuais presentes na sala de aula, se trata de uma compreensão epistemológica, conceitual, cultural, social e política implícita em cada um dos saberes e de suas implicações para o ensino.

A segunda questão do questionário era a seguinte: Durante a sua atuação docente você mobiliza quais saberes? As opções de respostas eram: ( ) Profissional / Pedagógico ( ) Curriculares ( ) Disciplinares ( ) Experienciais ( ) Todos. No gráfico abaixo estão dispostas as respostas desse questionamento.

Gráfico 5 – Saberes Mobilizados



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados explicitados acima mostram como as professoras conscientemente afirmaram a mobilização de todos os saberes durante sua ação atuação. Segundo Gauthier (2013), a profissão docente precisa ter por base as categorias<sup>18</sup> dos saberes também elencadas por Tardif (2012). Para Gauthier (2013), a manifestação dos saberes profissionais específicos para a atuação no magistério perpassam o contexto real, no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe. Dito de outra maneira, a profissão docente tem sua base na ação prática, pois é por meio dessa ação que seu ofício se materializa.

Passa-se então para a análise da terceira questão do questionário. Qual desses saberes você acredita que melhor contribui para sua atuação docente?

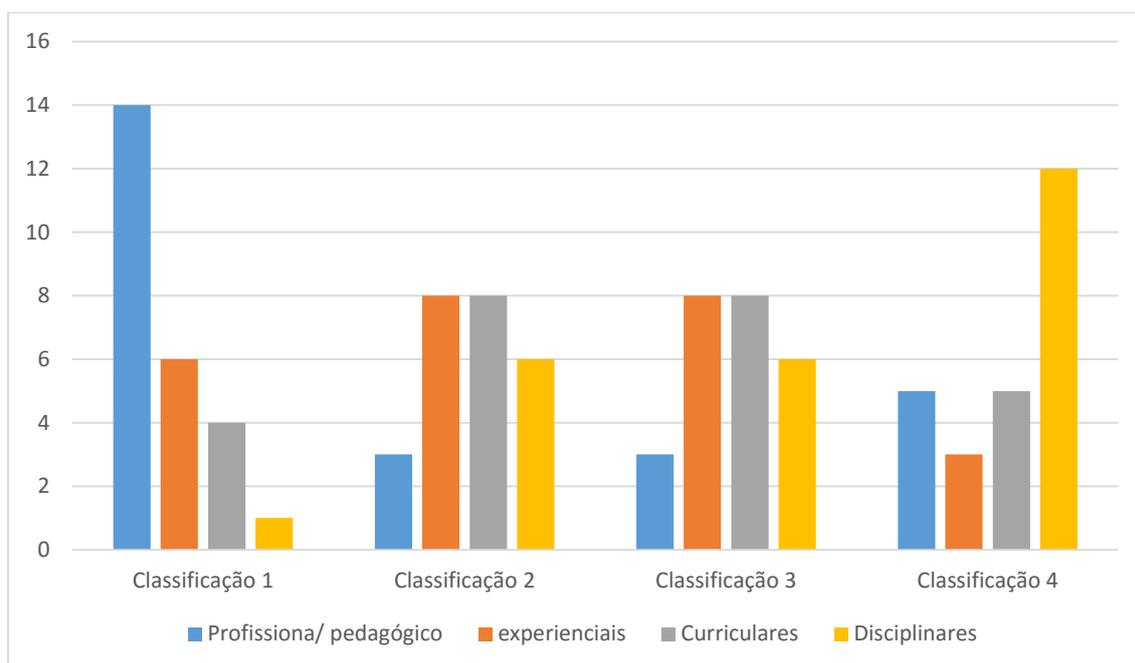
Classifique de 1 a 4, segundo o grau de importância que atribui: ( ) Profissional / Pedagógico ( ) Curriculares ( ) Disciplinares ( ) Experienciais.

Considerando o número 1 como o que melhor contribui e, 4, o que menos contribui.

Na classificação 1 mostrada no gráfico abaixo estão colocados os saberes que mais contribuem, enquanto, na classificação 4, os saberes que menos contribuem, conforme respostas das professoras.

<sup>18</sup> Verificar conceituação dos saberes na página 37.

Gráfico 6 – Saber que mais contribui para a ação docente



Fonte: Dados da pesquisa.

Olhando para o gráfico acima, identifica-se que quatorze das respondentes acreditam ser os saberes profissionais/pedagógicos os que mais contribuem para o exercício do magistério. Os saberes profissionais/pedagógicos são os saberes produzidos pelas ciências da educação, responsáveis pela formação científica dos professores e também pela reflexão sobre a prática educativa (TARDIF, 2012). O contato mais intenso com os esses saberes se dá na formação inicial na universidade.

Na perspectiva de Nóvoa (1999), um dos pontos mais discutidos no cenário mundial é sobre a formação inicial. Essa perspectiva na visão do autor mantém uma concepção escolarizada da formação de professores e ao mesmo tempo faz com que se perca o “sentido da reflexão experiencial e da partilha dos saberes profissionais” (NÓVOA, 1999, p. 14). De certa forma, os dados elencados no campo demonstram o prevalectimento dessa lógica, também, em meio as professoras atuantes no magistério, a valorização dos saberes profissionais/pedagógicos do como ensinar prevalecendo sobre os demais.

O intuito não é negar a importância desses saberes, mas, na perspectiva de Nóvoa (1999), eles direcionam a construção do como ensinar em uma perspectiva teórica. Para o autor, a “profissionalização dos professores depende da possibilidade

de construir um saber que não seja puramente instrumental” (NÓVOA, 1999, p.15). Para isso, é preciso fazer com que os “momentos fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos fortes de afirmação profissional dos professores” (NÓVOA, 1999, p.15). Caso contrário, se a formação de professores estiver sustentada mais por pesquisas distantes da realidade da escola manter-se-á a visão que os professores não são produtores de saberes, mas reprodutores dos saberes produzidos por especialistas de cada área.

O segundo mais citado é o saber experiencial. Este saber, segundo Tardif (2012), valida a profissão. Para Gauthier (2013), o saber experiencial ocupa um lugar muito importante no ensino, assim como em qualquer profissão:

Esse saber, no entanto, não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser orientado, alimentado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um *corpus* de conhecimento que ajudarão a ler a realidade e a enfrentá-la (GAUTHIER, 2013, p. 24).

A visão descrita acima complementa a perspectiva de Nóvoa (1999), que defende que o saber profissional, das ciências da educação devem criar um diálogo com os saberes produzidos pelo professor em sua atuação, pois um é o complemento do outro.

Na classificação 2 e 3, percebe-se um equilíbrio nas respostas assinaladas. Os saberes disciplinares e curriculares foram citados na mesma proporção. Porém, um dado chama a atenção. A posição ocupada pelos saberes disciplinares. Ele ocupa o último lugar da classificação 1, e o primeiro lugar na classificação 4. Ou seja, é o saber que menos contribui para a atuação do professor, segundo as opiniões das respondentes.

O saber disciplinar, segundo Tardif (2012), é produzido pelas várias áreas do conhecimento e é incorporado à ação prática dos professores por meio das disciplinas. Esse dado fez surgir vários questionamentos: pode o professor ensinar aquilo que não sabe? Ou acredita não ser importante? Para Gauthier (2013, p. 29):

O professor não produz o conhecimento disciplinar, mas para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores. De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo o conteúdo não se domina.

Os saberes disciplinares são imprescindíveis para a atuação na sala de aula, dominar o conteúdo das disciplinas que se ensina é fundamento básico para uma efetiva ação docente. Um dado importante de ser observado está no gráfico 5, nessa questão as professoras responderam que mobilizam todos os saberes, na entanto, no gráfico 6 responderam considerar menos importante o saber disciplinar. Logo, os dados não se complementam, do contrário, eles se contradizem. Como mobilizar um saber que não se tem domínio? Que tipo de saber disciplinar está sendo mobilizado nas escolas? São questões para refletirmos em que está baseada a ação do professor, será que se temos um contexto escolar baseado em ações cotidianas sem fundamentação teórica?

De acordo com Gatti (2014), o problema do ensino no Brasil está relacionado à ausência de uma política pública que direcione os currículos de formação para as licenciaturas e de uma política de valorização dos profissionais da educação básica. Para a autora, não há uma diretriz nacional que abarque todas as instituições, que seja capaz, de regulá-las e avaliá-las de acordo com os currículos dos cursos ofertados.

A ausência de uma política geral integradora sobre a formação a ser oferecida no conjunto das licenciaturas e de políticas de ação daí decorrentes para esses cursos, política que assuma uma mobilização para valorização dessa profissão (GATTI, 2014, p. 35).

O problema abordado por Gatti (2014) permeia todas as licenciaturas, a autora traz dados alarmantes sobre várias regiões brasileiras, onde um bom número dos professores em exercício não são formados na área em que atuam. Para a licenciatura em Pedagogia, Gatti (2014, p. 39) traz um dado muito importante, pois aponta que:

A formação quanto aos fundamentos e práticas da alfabetização e iniciação à matemática, as ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente na educação infantil e para os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Há quase ausência de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações e suas implicações para o ensino.

O problema trazido pela autora afeta diretamente o saber disciplinar, é com ele que o pedagogo vai trabalhar. Como alfabetizar sem conhecer os processos que a criança passa para a aquisição da leitura e da escrita? Como ensinar as bases

matemáticas sem possuir conhecimentos capazes de problematizar matematicamente? O contexto escolar é desafiador, os currículos são idealizadores, mas não se concretizam na formação oferecida. Gatti (2014) também retrata que os fundamentos da educação nesses cursos são tratados com superficialidade, o que há:

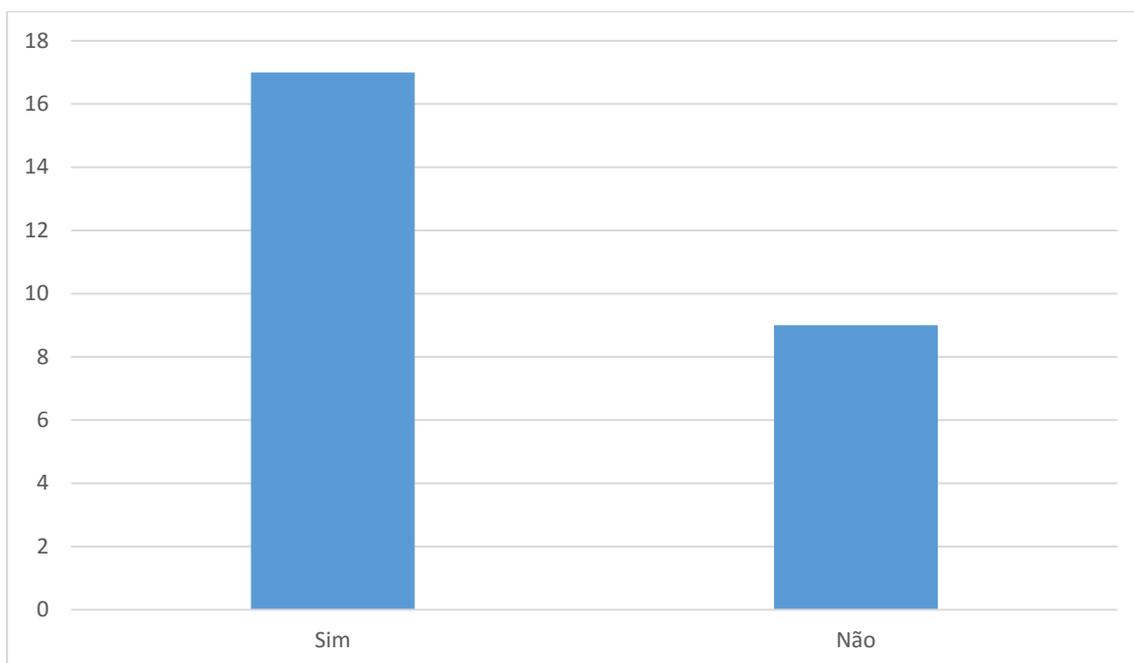
É um grande descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular oferecida. Nestas, constata-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. Então o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente como uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente (GATTI, 2014, p. 39).

Os projetos são idealizadores, mas falta fiscalização dos órgãos competentes para que esses currículos se efetivem. Tem-se Brasil afora problemas diretamente ligados à formação que não correspondem com o perfil do profissional que a escola atual precisa. A base teórica solidificada tem sido substituída por arranjos curriculares fragmentados, reduzidos, que não proporcionam um conhecimento sólido sobre o saber trabalhar na escola.

O exercício do magistério exige planejamento, ministrar a aula, avaliação e orientação de alunos. Exige conhecimento sobre o desenvolvimento humano dos alunos, sejam crianças, adolescentes ou jovens vindos de contextos diversos. Exige conhecimento de que os alunos são reais e “o trabalho dos professores demanda uma compreensão mais real sobre eles, sobre a própria instituição escola e uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências da sala de aula” (GATTI, 2014, p. 40). Dito de outra forma, a formação precisa contemplar os fundamentos da educação, os conhecimentos bases das várias áreas sobre o desenvolvimento humano e, particularmente, a Pedagogia, conhecimentos sobre o como a criança, o adolescente e o jovem se desenvolve em seus diferentes contextos e as implicações para o ensino. Quando isso se efetivar iniciaremos um processo concreto da construção da profissão docente.

Passa-se para a análise da questão quatro. Essa questão tratava da influência que os sujeitos receberam para se tornarem professoras: durante sua trajetória acadêmica (desde a pré-escola) recebeu influência que fez com que optasse pela profissão professor? As respostas eram objetivas e as professoras poderiam optar entre ( ) Sim ou ( ) Não. No gráfico a seguir estão dispostas as respostas das participantes.

Gráfico 7 – Influências recebidas



Fonte: dados da pesquisa.

Os dados acima mostram que dezessete professoras responderam sim, receberam algum tipo de influência ou experiência que fez com que optasse pela profissão professor. As narrativas das experiências ou influências vividas seguem logo abaixo no corpo do texto. Um número relevante de professoras, oito delas, responderam que não receberam nenhum tipo de influência que fizesse com que optassem pela profissão. No entanto, afirmaram que desde pequenas sentiam o desejo de se tornarem professoras. Pode ser que essas oito professoras tivessem, nas palavras de Marx (1985), aptidão e talento e se tornaram professoras capazes de realizar seu trabalho.

As questões cinco e seis do questionário eram abertas. Acredita-se que esse tipo de pergunta possibilitou às professoras narrarem suas experiências e suas representações a respeito dos saberes do professor. Para valorizar os dados da pesquisa, as narrativas foram transcritas na íntegra.

A questão cinco é sequência da questão quatro na qual as professoras poderiam optar entre Sim e Não. Caso a resposta fosse afirmativa, cada professora descreveria se quisesse a influência ou experiência que fez com que escolhesse essa

profissão. As respostas obtidas levou a constatar que a escola, em todos os níveis, mas, com uma intensidade maior nos primeiros anos, influenciou a opção profissional dessas professoras. As narrativas descritas estão vinculadas aos fatos vivenciados por essas professoras na fase de sua infância e adolescência.

Meu contato com a escola foi na primeira série e embora a professora sendo muito rígida me encantei com a nova experiência e com o contato do mundo da leitura e da escrita e quando chegava em casa ia ensinar minha avó paterna que era analfabeta as lições que havia aprendido na escola, foi quando descobri que queria ser professora (PROFESSORA, 5).

As representações da professora 5 acerca do universo escolar são bem claras, segundo ela, esse contexto despertou o interesse em tornar-se professora. Uma outra narrativa similar é da professora 12 “admiração e encantamento pela minha professora da primeira série, esta me inspirava sabedoria, doçura e conhecimento do trabalho”. A professora 13 também relatou:

A minha primeira professora, do primeiro ano, foi a grande influência da minha vida. Sua atenção, paciência, empolgação e ao mesmo tempo sua sobriedade me fascinaram desde o primeiro momento. O jeito que ela utilizava para ensinar, parece que deixava tudo tão mais fácil, mais simples, ainda mais para mim que não fiz a pré-escola. A partir deste encontro não me lembro de ter desejado ter outra profissão, sempre quis ser professora, sempre fui e não desejo ter outra profissão.

A descrição da professora acima mostra a visão construída pela experiência, segundo essa participante, foi a influência da professora do primeiro ano que a fez despertar para uma futura profissão. A professora 18 também relatou “tive influência das professoras do primeiro e terceiro ano, pois foi a mesma neste período e sempre contribui para minha evolução, desenvolvimento e habilidades”. A opção profissional, neste caso, também foi influenciada pela escola. Na mesma linha de pensamento segue mais uma narrativa:

O entusiasmo com o qual professores me passaram conhecimento, responsabilidade. O comprometimento dos professores em ensinar a turma sempre me cativou muito. Desde muito pequena observava a atuação dos meus mestres e notava que o trabalho feito era maravilhoso. Orientar, ensinar, enfim contribuir para a formação de muitos. Enfim com influência dos meus professores comecei a brincar de escolinha e sonhava em um dia poder estar passando o mesmo entusiasmo de aprender e ensinar para os meus alunos e o sonho da criança cresceu junto com ela e aqui estou eu. Sou professora (PROFESSORA, 24)

A descrição do relato acima mostra que, logo nos primeiros contatos com a escola, o fascínio pela pessoa do professor, a admiração pelos seus modos e gestos, as maneiras de ensinar, a valorização pelo trabalho, foram fontes de inspiração que influenciaram e motivaram o gosto pela profissão. Durante a ação docente, os saberes mobilizados pelos professores são constituídos “grande parte de preconceções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF, 2012, p. 72). As falas das professoras narradas corroboram a posição desse autor. Para essas professoras, a presença da pessoa do professor, ou como aparece na maioria das falas, da professora, seus comportamentos e suas maneiras de conduzir o trabalho influenciaram na decisão pela profissão.

Outras professoras discorreram sobre a influência da pessoa do professor não somente nos primeiros anos na escola, mas, no decorrer da vida acadêmica. “Eu fazia ensino médio na área de contabilidade e um professor especificamente me fez acreditar que eu tinha aptidão para ensinar e que deveria escolher esta profissão” (PROFESSORA 2). A professora 4 relatou: “tive a oportunidade de conviver com professores que gostavam muito da profissão e por isto me interessei pelo magistério”. Um outro relato “eu sempre me encantei com os meus professores e decidi que queria ser igual a eles (PROFESSORA, 9). A professora 25 também conta sua experiência:

Eu fui ensinada pelos professores e professoras da Rede estadual a amar o aprender, junto com os projetos da biblioteca da escola e com a ativação do Grêmio Estudantil e eleição dos Diretores daquela escola na época. Por outro lado, minha mãe também me apoiava e me ensinava o tempo todo também sobre responsabilidade e disciplina em todas as áreas de minha vida.

Importante contribuição constata-se por meio dessa narrativa, a influência ocorrendo em várias fases da vida acadêmica, como também a participação ativa da professora 25 nos projetos que envolviam sua formação. A posição do professor em reconhecer a aptidão da aluna, atualmente professora 2. O convívio com professores que gostavam do ofício, certamente, marcaram a memória dessas professoras. Segundo Goodson (1995), um professor pode influenciar de modo positivo um jovem aluno. “Foi esta a pessoa que pela primeira vez, me fez aderir ao ensino; estava sentado na sala de aula, quando pela primeira vez decidi ser professor” (GOODSON, 1995, p.72), ou seja, existe a influência tanto positiva quanto negativa do professor para com seus alunos.

Outras professoras relataram a influência da família na escolha da profissão,

principalmente, a presença da mãe que incentivava e sonhava que as filhas se tornassem professoras. “Passei minha infância pelo universo escolar pois minha mãe era, ou melhor, ainda é professora. Fiz magistério por total influência da minha mãe” (PROFESSORA 1). Segue também outro relato:

Ser professora para mim é um sonho que se tornou uma realidade. A influência maior também partiu de minha mãe que também compartilhava deste sonho e fez de tudo para que eu pudesse me formar. Uma experiência positiva foi trabalhar como estagiária remunerada em uma escola que já havia estudado (PROFESSORA 6).

Outro relato importante é o da Professora 16:

Desde a primeira série, fui muito feliz em relação à professora: dedicada, delicada, dinâmica e alegre. Isto criou em mim uma verdadeira paixão pela escola. Com o passar dos anos, meus maiores exemplos eram professores. Neta de professor de latim, via em meu avô mais que uma profissão, uma vocação. Minha mãe também exerceu importante influência, me incentivando sempre optar pelo magistério.

Finalizaram-se as narrativas com as contribuições das professoras 21 e 22. A professora 21 relatou “me tornei professora porque minha mãe era professora”. “Foi por influência de minha mãe que me tornei professora” (PROFESSORA 22).

As narrativas apresentadas acima levam a compreender que o universo familiar também influenciou e fez com que essas pessoas decidissem pela profissão. O maior incentivo ainda é da figura materna.

Marx (1835) traz para um posicionamento crítico em relação à escolha profissional. Para ele, a escolha da profissão deve ser baseada em aptidões e talentos, não em desejos e ilusões. Para Marx (1985), se a escolha profissional for baseada em desejos causados por ambição ou fantasias, “nós não dissecamos, nem consideramos todo fardo, toda a responsabilidade que esta profissão nos impõe; nós a vimos somente à distância e a distância ilude” (MARX, 1985, 103). Melhor dizendo, quando a escolha profissional é influenciada por desejos, os olhos ficam vendados para as circunstâncias que essa profissão exige de cada um.

Unicamente, se nós escolhemos uma profissão para qual nós não possuímos talento, nós jamais a desempenharemos de uma maneira valorosa, e assim logo reconheceremos envergonhados nossa própria incapacidade, e diremos a nós mesmos que somos seres inúteis na Criação, que somos um membro na sociedade incapaz de realizar sua profissão. A consequência natural é então a autocondenação. (MARX, 1985, p. 103)

O aspecto do talento e aptidão na escolha profissional faz com que o profissional sintam-se capazes de realizá-la. Contudo, se a escolha é guiada pelo desejo corre-se o risco de transformar-se em um profissional que desempenha seu trabalho como se estivesse condenado, sem gosto pelo que faz. Seria o que afeta o professorado?

Um engano em relação a nossa aptidão para uma profissão que foi examinada pormenorizadamente por nós é uma falta que recairá em desforra sobre nós mesmos e ainda que não seja repreendida pelo mundo exterior, causa em nosso peito uma dor tão mais terrível do que a repreensão poderia suscitar (MARX, 1985, p. 104).

Seria ideal para Marx (1985) uma profissão que objetivasse o bem comum, essa profissão proporcionaria o respeito e dignidade para a humanidade. No caso deste estudo, os professores ao compartilhar seus saberes individuais tornando-os coletivos estariam socialmente construindo a profissão docente.

Das narrativas apenas uma professora diz que foi ser professora, para encontrar um meio de educar os filhos para a vida. “Quando meus filhos nasceram vi a necessidade de uma graduação em Pedagogia para melhor educá-los” (Professora, 14). A necessidade a levou a ter também uma profissão. Essa ideia pode estar atrelada à mentalidade de que o magistério é a extensão das atividades do educar, presentes no lar (CODD, 2000). A professora 23 também deixou sua contribuição:

Desde a mais tenra idade, antes mesmo de ir à escola, meu sonho era ser professora. Tive algumas professoras que considero como modelo, mas tive muitas que, se não tivesse, inerente em mim, tanta vontade de ser professora, me fariam desistir.

A narrativa acima mostra como o professor durante sua ação, consciente ou inconscientemente, pode influenciar o gosto pela profissão ou, neste caso específico, o que evitar como professor. Para Tardif (2012), os professores recorrem aos referenciais de local e tempo para falar de suas experiências. “Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor” (TARDIF, 2012, p. 67). Qualidades e defeitos estes que tiveram contato durante seu tempo de formação na escola primária e secundária.

Para Tardif (2012), as experiências vividas tanto na família como na escola não influenciam somente na escolha da profissão, como os resultados parecem

apontar, mas modelam também a postura do professor em relação ao ensino. Dessa forma, as experiências escolares moldam a identidade profissional com relação ao conhecimento prático. Nessa perspectiva a formação de professores deve considerar o processo de desenvolvimento pessoal para potencializar uma formação mais humana.

Segundo a perspectiva de Nóvoa (1997), o professor precisa investir no seu desenvolvimento pessoal, nos seus próprios projetos, para construir com outros docentes uma identidade profissional. Segundo o autor, há urgência em “(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 de suas histórias de vida” (NÓVOA, 1997, p. 25). Os espaços de interação apresentar-se-ão de maneira a integrar a pessoa do professor com a figura profissional.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p. 25).

Mais uma vez o autor menciona a importância de fazer junção entre o pessoal e o profissional, pois o professor é um ser completo e complexo. Nessa perspectiva, as experiências vivenciadas pelo professor, mobilizadas em sua prática, são importantíssimas, pois conferem à pessoa do professor um estatuto profissional. Para Tardif (2012), “a temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do eu profissional e constitui meio privilegiado de chegar a isso” (TARDIF, 2012, p. 67), pois ao retornar às suas memórias o professor vai construindo um significado e uma direção para a sua própria trajetória profissional. Finalizada a análise da questão cinco, passou-se para a análise da questão seguinte.

A questão seis do questionário convidava as professoras a se colocarem no contexto, expressando por meio de relato, suas opiniões e percepções acerca do saber experiencial. O saber experiencial adquirido ao longo da carreira docente se sobrepõe aos outros saberes provindos de outras áreas? Analise e escreva. A seguir, as representações das professoras acerca dos saberes.

A professora 1 relatou “Sim e não. Um está sempre completando o outro. Por

vezes a experiência derruba a teoria e por vez é a teoria, outros saberes, que renova a prática”. Nesse mesmo sentido segue a fala da professora 5. “Acredito que um saber complementa o outro e não que elimine ou diminua a importância de qualquer um”. A professora 4 narrou:

Acredito que não se sobrepõem. Estão em igualdade. Contudo os saberes experienciais ajudam a concretizar o que aprendemos na teoria. Eles nos ajudam a desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com mais segurança. Por outro lado, sem a teoria não conseguimos enxergar a real eficácia de nossas práxis. Acho que o saber experiencial complementa o saber científico, penso que ele tenha enorme importância, pois nos faz validar ou questionar o científico, no entanto, ele é consequência dos outros saberes. (PROFESSORA , 20)

Segue outra narrativa muito interessante, “o saber da experiência de fato é muito importante, mas ele tem que estar em parceria com a teoria, ambas estão interligadas” (PROFESSORA, 22). Vejam a importância do saber experiencial. Para essas professoras, ele representa a materialidade da teoria, ao mesmo tempo em que permite ao professor questioná-la. A professora 4 também o descreve como quem dá segurança ao processo de ensinar. Outra representação importante é a da professora 2:

Com certeza tem grande influência, a experiência ajuda muito em minha prática docente. Reconheço a importância da fundamentação teórica, porém, em vários casos, ela só se valida quando atrelada a experiência. Adquirida ao longo dos anos e o conhecimento do contexto da realidade onde for aplicada.

A narrativa acima mostra a um distanciamento entre teoria e prática, contudo, se defende que a teoria e a prática são entrelaçadas, pois uma realimenta a outra. Identifica-se também na narração, acima, as ideias defendidas por Tardif (2012), quando diz que o arcabouço teórico fornecido pela universidade pode transformar a prática do professor em científica. Ou seja, o professor faz validar por meio da experiência os saberes adquiridos no seu curso de formação profissional e é necessário fazê-lo, a fim de que os saberes produzidos na universidade sejam mobilizados, tornando assim a prática do professor mais científica.

Segue uma outra narrativa, essa descrição mostrou a importância de todos os saberes para um ensino eficaz. Para a professora 3, a prática pode desencadear um processo de reflexão se atrelada aos demais saberes, produzidos e validados cientificamente pelas várias áreas do conhecimento:

Acredito que não, os saberes experienciais segundo a minha perspectiva se apresentam como ponto forte em torno dos saberes, porém, ele por si só não daria conta do processo educativo. Este saber realimenta, provoca uma reflexão acerca dos saberes, principalmente dos profissionais/pedagógicos. A prática educativa pode articulada através dos saberes cientificamente apresentados e desencadear um processo de reflexão e ação (PROFESSORA, 3).

A professora 6 também descreveu seu posicionamento:

Acredito que os saberes experiências estão relacionados também aos saberes profissionais, disciplinares e curriculares. No entanto, os saberes da experiência ajudam a construir e fortalecer novos caminhos, fazendo a diferença no trabalho.

A descrição acima faz entender que há uma relação entre os saberes, uma unidade entre teoria e prática nas palavras de Pimenta (2008), pois toda teoria parte de uma questão prática e toda prática de uma teoria. Seguindo a mesma linha de pensamento a professora 8 relatou:

Penso que não. Em alguns momentos por hábito, a experiência fala mais alto. Porém, devemos retomar o pedagógico a ciência da educação e avaliar nossas atitudes e conseguir articular esses saberes sem que um se sobreponha aos outros.

As narrativas das professoras 6 e 8 evidenciam que o saber experiencial caminha lado a lado com os saberes teóricos, articulando-se, pois a experiência por si só não consegue responder a todos os questionamentos que o exercício da docência exige. Para Gauthier (2013), o professor tem um reservatório dos saberes e, consulta à medida de sua necessidade. A narrativas manifestam a importância dos saberes experienciais, pois eles “ajudam a concretizar o que aprendemos na teoria” (PROFESSORA, 4). Todavia, os saberes teóricos contemplam os fundamentos que o cenário educativo necessita. “A prática educativa pode articulada através dos saberes cientificamente apresentados e desencadear um processo de reflexão e ação” (PROFESSORA, 3).

Nos relatos abaixo, também se identificaram peculiaridades, a professora 10 deixou registrado:

Os saberes experienciais são de grande importância para a atuação docente pois é pela experiência que vamos criando estratégias que contribuem para que melhore a aprendizagem dos alunos. Entretanto, precisamos dos outros

saberes para ensinar com qualidade, pois é preciso unir teoria e prática e aperfeiçoar sempre os conhecimentos.

A descrição acima deixa claro a necessidade de unir teoria e prática, até pelo fato de que as duas são distintas, mas ao mesmo tempo indissociáveis. Outro relato importante é o da professora 11, ela registrou:

Não. Todos os saberes devem ser trabalhados em conjunto. Cada um tem seu nível de importância e um complementa o outro. Para um melhor desempenho em sala de aula é necessário conhecimento dos outros saberes, porém a experiência nos leva cada dia mais a avaliar, a compreender e colocar em prática o melhor de cada saber, conforme a necessidade da comunidade escolar.

O registro acima mostra que mesmo sendo os saberes experienciais de grande importância para a atuação, a teoria é fonte de embasamento para esse exercício prático da profissão. O relato abaixo chamou muito a atenção.

Eu não diria que se sobrepõe, mas é o que dá segurança no fazer pedagógico. Os outros saberes, acredito, são muito importantes para o meu fazer-me professora, principalmente na atualidade, onde a sala de aula está rodeada de diversas situações que não estão explícitas nos bancos de formação que nos é proposta. Os saberes de outra área agregam a minha capacidade de compreender mais amplamente até onde devo ir como professora, de perceber e avaliar minhas potencialidades e reverte na minha organização pedagógica e propostas pedagógicas para os meus alunos (PROFESSORA, 13).

Seguindo a mesma linha de pensamento, tem-se o relato da professora 12: “não diria que se sobrepõe, mas que soma à atividade docente. A graduação não capacita totalmente o professor, com o passar dos anos é possível afirmar que nos tornamos mais autônomos possibilitando o processo de ação – reflexão – ação”.

Os relatos acima mostram a esfera da contradição, pois toda teoria surge de uma prática e é realimentada por ela, no entanto, a situação atual do ensino faz com que se pense sobre a continuidade das pesquisas direcionadas para a ação do professor, a fim de agregar mais conhecimentos práticos para a formação de professores. Para Chevallard (2013, p. 2):

Não se pode negar que as teorias científicas começam a partir dos fatos e devem, em última instância, voltar a eles. Não há nada especial nisso e no dia a dia todos nós podemos dizer que fazemos o mesmo. Mas a ciência tem sua própria maneira de lidar com este ou aquele fato - o que faz toda a diferença.

A questão apontada na citação acima provém da teoria da transposição didática, a qual parte defende a ideia da contextualização teórica, no contexto prático. Comunga-se nesse estudo da ideia de que “trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF, 2000, p. 210). Todavia, acredita-se que a formação de professores precisa dialogar constantemente com os saberes provindos da prática, validados pelas pesquisas, para estreitar os laços entre formação e escola. Pois à medida que o profissional em formação tem contato com saberes provenientes do espaço escolar, ele sai da universidade mais preparado para atuar nesse contexto. Isso, de fato, seria um ganho muito pertinente diante da complexidade que o exercício do magistério exige do professor, principalmente dos novos professores. A Professora 14 relatou o seguinte:

Acredito que os saberes experiências são importantíssimos, pois a experiência faz com que tomemos decisões/attitudes para melhor atingir os alunos principalmente os que apresentam mais dificuldades. Já a teoria sem a experiência, deixa a prática do professor inseguro. Acredito que os dois devam caminhar juntos.

A descrição acima mostra que a experiência agrega muito aos professores: “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIF, 2000, p. 213). Em contrapartida, somente os saberes práticos não conseguem responder às necessidades do professor em sala de aula, o professor precisa estar em constante aprimoramento de seus saberes para conseguir acompanhar o desenvolvimento humano e social que o ensinar exige. Os saberes das várias áreas do conhecimento servem de base para o início da caminhada. Verifica-se, a seguir, outra contribuição.

Os saberes provindos de outras áreas é que me permitiram começar a caminhada, caminhar e prosseguir, também eles me permitiram ver determinadas situações em sala de aula com outros olhos, me instrumentalizando para tomar condutas novas no encaminhar de soluções. A tudo isso, a experiência foi se somando, facilitando o estudo, a compreensão, o fazer com tranquilidade. Não penso que um se sobreponha aos outros, mas, por experiência, já que não estudei sobre isto, eles se somam para fazer de mim a profissional que sou (PROFESSORA, 15).

A narrativa da professora acima mostra a importância de todos os saberes para que o processo de ensino seja o mais eficaz possível. Durante seu processo de trabalho “ao defrontar com seus problemas em sala de aula, que são bastante

complexos, lança mão dos conhecimentos que possui” (PIMENTA, 2008, p. 44) é exatamente essa perspectiva que se defende, o atrelamento entre os saberes teóricos e experienciais, mobilizados na sala de aula, os saberes teóricos são bases para que o professor consiga ensinar.

Das narrativas coletadas, duas responderam pontualmente que não se sobrepõem, segue o relato da professora 21:

Não. O profissional adquire experiência ao longo do tempo ao qual analisa sempre o que pode mudar para que seus alunos compreendam o contexto. Isto acontece em todas as áreas do conhecimento em que atua. O conhecimento científico é muito importante. Um educador deve estudar diariamente para que sua prática propicie experiências significativas e assim incorpore as próximas aulas.

Na mesma perspectiva, respondeu a professor 25:

Não se sobrepõe. Acredito que reforça e traz autoridade para o conhecimento dos outros saberes. No entanto, a formação continuada no que diz a continuar aprendendo. Os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais se articulam o tempo todo e é preciso buscá-los sempre.

Nos relatos acima, as professoras expressam o que acreditam, para elas, os saberes experienciais não se sobrepõem aos saberes cientificamente construídos. Elas descreveram a importância do professor estar sempre se atualizando para acompanhar o desenvolvimento do conhecimento produzido. A professora 21 fala da categoria tempo, também estudada por Tardif (2012), para o autor, o tempo de atuação no magistério influencia de maneira significativa no processo de construção do saber.

No início da carreira, até por volta de seis anos de atuação, os professores se encontram em um momento de conhecer, explorar e consolidar a própria prática. Para Tardif (2000), o professor que ensina há trinta anos é alguém que “aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros é um professor” (TARDIF, 2000, p. 213).

Continuando a análise, deparou-se com relatos em que os professores descreveram que os saberes da experiência se sobrepõem aos outros saberes, mesmo reconhecendo a importância dos outros saberes no processo de ensino.

Por vezes sim. Nem sempre uma teoria se aplica com determinada turma. Pelas experiências adquiridas podemos mesclar um e outro conhecimento. Porém, é necessário que haja constantes estudos e reflexões acerca da nossa prática, para que possamos aliá-las aos conhecimentos oferecidos

pelos estudiosos, teóricos. Sem esses conhecimentos não chegaríamos à prática alguma, tampouco poderíamos avaliar experiências/saberes. Ademais, a sociedade vive em constante mudança, o docente não pode estar longe disso e os saberes por ele adquiridos também têm que seguir esta dinâmica. (PROFESSORA, 16).

Nesse mesmo sentido, a professora 18 relatou:

Sim, pois estes saberes foram acumulando conhecimentos práticos e com o passar dos anos foram se tornando competências mais específicas, desenvolvendo e ampliando minhas habilidades profissionais. Porém, tive que exercer os saberes disciplinares oriundos de diferentes áreas do conhecimento, como neurociência para integrar minha prática docente.

Percebe-se pelas narrativas que os saberes experienciais permitem ao professor saber lidar com os condicionantes concretos e a controlar as muitas variáveis recorrentes no espaço da aula. “Sim. O conhecimento é de grande valia no processo ensino-aprendizagem, porém maior do que ele é saber como aplicá-lo no cotidiano escolar, como explicar e graduar um conteúdo” (PROFESSORA, 19), ou seja, o saber-fazer, transpor esse conteúdo específico, para essa professora é mais importante.

As narrativas que seguem também enfatizaram a importância dos saberes experienciais como facilitadores de uma prática. Ou seja, ser professor se aprende sendo professor, no exercício de sua função. A professora 17 relatou:

Sim, as outras áreas do conhecimento contribuem na construção de novos saberes, porém é a prática construída durante a atuação em sala de aula que proporciona ao professor adquirir experiência, com isto ele consegue elaborar estratégias e mecanismos para desempenhar melhor sua carreira docente.

Os relatos abaixo seguem na mesma linha de pensamento:

Eu acredito que sim, pois apesar ou além da teoria vem a prática. A prática acontece com a vivência, as experiências do dia a dia, com os acertos e erros, com a vivência. Para mim, contam muito mais que a teoria. O que nos impulsionam a ser professores é o amor, a teoria nos dá a base, o conhecimento que nos norteia, mas as experiências, a vivência, o lúdico, o contato diário com os alunos, a afetividade, a busca de aprimoramentos (capacitação), o olhar diferenciado, individualizado para cada aluno (PROFESSORA, 23).

Sim. Ao longo do tempo realizamos práticas que às vezes não foram bem-sucedidas. Provavelmente após esta prática algo vai ser melhorado, modificado e aprimorado para atingir o objetivo almejado. Todas as áreas do saber são importantes devemos ter pleno conhecimento sobre o que é e como trabalhamos. Mas a experiência se sobrepõe, em questão o que deu errado, uma vez será melhorado, e corrigido na próxima. Tanto na avaliação da aprendizagem do aluno quanto na prática pedagógica do professor

(PROFESSORA, 24).

As professoras acima descreveram que além da teoria vem a prática, o saber da experiência é indispensável no processo de ser professor, pois só atuando o professor elabora estratégias, está em contato com os alunos e conhece cada um e, principalmente, concebe os erros como ponto a ser melhorado. Por tais afirmações podemos questionar, se a teoria é retirada da prática e, a prática da teoria, essas professoras não compreenderam o conceitos estudados teoricamente, ou não conseguiram contextualizá-los. Segundo Chevallard (2013, p. 9):

O ensino nunca foi uma atividade fácil e natural. Considerarei um pouco mais sobre as razões pelas quais tantas pessoas simplesmente não veem as coisas dessa maneira. Seja como for, a principal razão para as dificuldades e vicissitudes do ensino, a fonte de sua incerteza e fragilidade, embora na maioria das vezes esquecido, é quase auto-evidente. Corpos de conhecimento, com poucas exceções, não são concebidos para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um corpo de conhecimento é, portanto, uma tarefa altamente artificial. A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento.

Transpor os conceitos estudados pela ciência é fator primordial para o professor construir uma prática cientificamente comprovada. Nesse processo de contextualização dos saberes teoricamente validados o professor vai atribuindo características próprias para esse processo é que Tardif (2012) denomina o professor como um

ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2012, p. 230).

Ao desempenhar seu exercício no magistério, o professor trabalha e atua como um ator. Esse ator traz para a aula os significados da sua identidade profissional, o professor mobiliza os saberes teóricos, aplicando-os à prática. O tempo de atuação é fator preponderante no desenvolver do saber experiencial, pois com o passar do tempo os professores vão desmistificando mitos a respeito da organização da própria aula, das formas de abordar um conteúdo e, principalmente, o domínio das relações estabelecidas na sala de aula.

No contexto da sala de aula os professores lançam mão de saberes que são

produzidos em diferentes esferas das ciências. No entanto, todos são indispensáveis ao processo de ensino. O professor com uma formação teórica sólida tem respaldo para trabalhar com muitos elementos que o cotidiano exige. Por isso, a formação profissional, ofertada na universidade, ainda é espaço privilegiado de socialização e construção de conhecimentos para responder às demandas do espaço escolar. A universidade também é lugar onde as pesquisas devem abordar o fazer do professor em exercício como forma de colaboração para a construção de uma prática cada vez mais teorizada e, conseqüentemente, construir uma profissão docente reconhecida socialmente.

Para que a construção da profissão docente seja efetivada concretamente, concordou-se com as ideias defendidas por Chevallard (2013). O autor chama atenção para o estudo dos fenômenos e não dos fatos isolados, fatos que podem sustentar as falas das professoras participantes desse estudo, quando afirmam que a teoria e a prática se distanciam:

Distintamente da noção de fato, um fenômeno não pode ser definido em uma base empírica. Fenômenos são construções teóricas. Para colocar de forma simples, direi que o reino dos fenômenos é a contrapartida teórica ao mundo multifacetado dos fatos empíricos. Mas fenômenos referem-se a esses fatos que a teoria nos permite definir em sua própria linguagem e conceitos. Seja qual for seu estágio de desenvolvimento, nenhum campo científico pode, portanto, afirmar que dá conta de toda a diversidade de fatos empíricos que, idealmente, deve ser capaz de revelar. Portanto, os fenômenos estudados cientificamente precisam ser transpostos para o ensino, não é que eles se distanciem, ou seja, coisas distintas, mas os acontecimentos empíricos são inúmeros, por isso a necessidade de estudá-los em partes (CHEVALLARD, 2013, p. 5).

Para além de lidar com fatos, a ciência lida com fenômenos, por isso a condição de transpor os saberes teóricos, contextualizando-os, para o cotidiano da sala de aula é um desafio para o professor. Mas é necessário fazê-lo para que sua prática seja, cada vez mais, teoricamente fundamentada.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar um trabalho sobre saberes docente é plausível ter em mente a possibilidade de se iniciar novos estudos, visto que esse é um campo de investigação onde muitos elementos precisam ser estudados, refletidos e elucidados.

Este estudo nos aproximou de aspectos muito singulares sobre os saberes docente. Na seção 2 do trabalho, percorreu-se a Antiguidade até a Idade Moderna. Na Antiguidade, percebeu-se que os saberes eram transmitidos de uma geração à outra por meio da tradição, essa tradição começa a ser modificada com os sofistas. Os sofistas iniciaram a profissão de professor, alterando o contexto sociocultural da época, com eles o ensino passa a ser ministrado em um espaço fora do âmbito familiar. Também, identificou-se a influência de importantes filósofos como, Sócrates, Platão e Aristóteles, para a construção do pensamento educacional da época e a permanência desses pensamentos até hoje na sociedade.

Na Idade Média, viu-se o nascimento da escola, construída pela Igreja, com objetivos claros, cristianizar a sociedade. Nessa época, o ensino foi influenciado por duas correntes filosóficas, a Patrística e a Escolástica, tendo como precursores Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino. Identificou-se que até a Idade Média não houve grandes avanços em relação aos saberes do mestre, o que se exigia dos mestres era rudimentar, a principal preocupação era a manutenção das escolas. Passou-se pela Idade Moderna, nela percebeu-se uma preocupação com as formas de ensinar expressas na Didática Magna de Comenius, assim como o olhar humanizado para a formação do sujeito moderno, grafados no livro Emílio de Rosseau. A Idade Moderna deixou pressupostos como a democratização do ensino, inclusão, formação humana, bem como os avanços nas formas de ensinar e aprender até então nunca vistos.

Na seção 3 do trabalho, elencaram-se as legislações pertinentes ao estudo, pois embasam a atuação das participantes da investigação. Conceituaram-se os saberes docentes: saberes profissional e pedagógico; saber curricular; saber disciplinar e saber experiencial. Verificou-se a existência de elementos que impactam nas experiências do professor e, conseqüentemente, na construção da profissão docente. Na seção 4, estudou-se sobre os processos metodológicos que direcionaram o trabalho.

Na análise dos dados, viram-se quais saberes as participantes do estudo mobilizam em sua prática; qual saber acreditam que mais contribui para a atividade

docente e qual menos contribui. Houve divergência nos dados, pois segundo as respostas inseridas no gráfico 5, as professoras mobilizam todos os saberes enquanto e no gráfico 6 apontam o saber disciplinar como o que menos contribui. Houve influência para optar pela profissão professor; os saberes experienciais se sobrepõem aos teóricos. Esse conjunto de elementos analisados fizeram com que concluíssemos:

O objetivo do estudo foi alcançado, pois os dados permitiram compreender a percepção das professoras sobre seus saberes e as implicações para a profissão. A hipótese do estudo foi confirmada, pois segundo os dados coletados no campo, um número significativo de professoras, seis delas, relataram acreditar que os saberes da experiência são mais importantes que os saberes da teoria, pois muitas vezes, a teoria não se aplica à prática. O que leva a concluir que as professoras estão envolvidas com fatos pontuais que ocorrem cotidianamente e as ciências se atentam aos estudos dos fenômenos. É necessário que haja então por parte das professoras compromisso e estudo para transpor os conhecimentos dos fenômenos para entender os fatos.

As professoras retrataram os saberes teóricos como os que fundamentam, fazem reflexão acerca do ensino e ajudam os professores a questionar a prática, bem como a resolver os problemas do cotidiano. Apesar de terem relatado que os saberes teóricos são importantes no processo do ser professor, no gráfico 6, tem-se um dado que fez com que se formulassem vários questionamentos. Nesse gráfico, as professoras apontam o saber disciplinar como o que menos contribui para a atuação na sala de aula. As professoras participantes do estudo estão se baseando em quais saberes para atuar? Visto que em suas percepções o saber disciplinar não tem contribuído. O aporte teórico leva a concluir que há um problema na formação, de onde os profissionais estão saindo sem as bases necessárias para realizar um trabalho na educação básica e, tão complicado quanto isso é a transposição dos conceitos. Quando a formação sólida é ofertada, os professores têm dificuldade de contextualizar a teoria, pois não compreendem a lógica da totalidade, o conceito.

Sobre o saber experiencial, as professoras narraram que ele traz segurança para sua ação. À medida que o tempo de experiência aumenta, mais o professor consegue articular-se na sala de aula, utilizando-se dos vários saberes. Os professores, no exercício de seu saber-fazer, vão controlando o próprio trabalho e produzindo um saber-ser professor com características bem específicas. Por isso defendeu-se a importância de pesquisas que abarquem o saber do professor em sala de aula, a fim de torná-lo público, social, contribuindo dessa forma para a construção

da profissão docente.

Os dados também mostraram que as professoras participantes da pesquisa foram influenciadas para optar pela profissão. Essas influências vieram da escola primária e de familiares das professoras. Esse dado fez com que se formulassem questionamentos sobre a opção profissional. A escolha profissional precisa ser movida pela aptidão e não pelos desejos, pois eles cegam e não permitem ver a realidade que a profissão apresenta. Nesse caso, a formação de professores tem uma importância fundamental para esclarecer em que campo de trabalho o futuro profissional vai atuar.

Considerou-se, então, diante dos dados e do estudo que a profissão docente estará efetivamente em processo de construção a partir do momento em que os professores se conscientizarem de sua importância enquanto sujeitos sociais. O conhecimento sobre os saberes, por parte dos professores, se faz urgente a fim de que a profissão seja respeitada com o status profissional que merece.

As contribuições acadêmicas que este estudo proporciona é pensar a formação inicial, promovendo reflexões sobre a base teórica oferecida aos estudantes do curso de pedagogia. Colaborar para que os profissionais em formação estejam em contato com saberes validados pela teoria, mas provenientes do espaço escolar. Para a classe dos professores, é trazer reflexão sobre a importância da sua percepção sobre os saberes e as influências que causam diretamente no ensino, pensar sobre a postura dos professores em relação aos saberes e promover um diálogo entre formação inicial e educação básica, locus de atuação e construção da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contexto, dúvidas e desafios. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n. 2, pp. 263-80, meio/ago, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. 2015.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos Superiores de Educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a16.pdf>>. Acesso em: 21 de jul. de 2015.
- BURNIER, Suzana et al. História de vida dos professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12 n.35 maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em 01 de out. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 01 out. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial em Nível Superior. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid)>. Acesso em: 01 out. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 02 out. 2015.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CAÔN, G. F. ; FRIZZO, H. C. F. Acesso, Equidade e Permanência no Ensino Superior: Desafios para o Processo de Democratização da Educação no Brasil. **Repositório UFSJ**. v. 2019 n. 202, 2010. Disponível em:

<[http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Giovan\\_a\\_e\\_Heloisa.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Giovan_a_e_Heloisa.pdf)>. Acesso em 11 de jun. 2015.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Formação de Professores para a Educação Básica. **Ciência Educação online**, *Bauru*, v. 5, n. 2, pp. 81-90, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>>. Acesso em: 25 de jul. 2015.

CASTELLO, Luisa A; MÁRSICO, Cláudia T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa (Orgs.). **Ensinar à Ensinar**: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CHALMEL, Loic. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. In: **Educ. Soc.**, v.25, n. 86, abr., 2004, p. 57 – 74. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a05.pdf>>. Acesso em 03 out. 2015.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**. v 3, n 2, maio/ ago., 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber as Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CODO, Wanderley. (Org). **Educação: Carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. A Pesquisa científica. In: \_\_\_\_\_ . **Metodologia da Investigação em Educação**. Curitiba: Ibpex, 2005.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>>. Acesso em: 06 de ag. De 2015.

DALAROSA, Adair Ângelo. Ciência, Pesquisa e Metodologia na Universidade. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Pesquisas em Educação: História, Filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 95- 104.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB Ranços e Avanços**. 17ed., Campinas: Papyrus, 1997.

DIAS, Jéssica França. Temas da Didática, Magna de Comenius: Temas da escola Moderna. **III Edipe – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, 2009.

DOMINICÉ, Pierre. **L’histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Editions L’Harmattan, 1990.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

GAUTHIER, Clermont. (et al). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3ed. Tradução Francisco Pereira de Lima – Ijuí/BRA: Ed. UNIJUÍ, 2013.

GAUTHIER, Clermont ; TARDIF, Maurice. (Org.). **A Pedagogia**: Teorias e Práticas da Antiguidade aos nossos dias. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. Est. **Avaliação Educação**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24 – 54, jan/ abr. 2014. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em: 30 de dez. de 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS - Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6ed., São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor F. Dar Voz ao professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu desenvolvimento Profissional. In: NÓVOA. António (Org.). **Vidas de Professores**. 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63 -78.

GHON, Maria da Glória. Educação nãoformal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.  
**Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27  
38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf> >. Acesso em: 29 abr. 2015.

GUSDORF, George. **Professores para quê?** 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LIMA, Cíntia Lúcia de; ALEXANDRINO, Daniela Fantoni de Lima. Trajetória do Sistema Educacional através das configurações da Profissão Docente no Brasil.

**Cadernos de História da Educação.** v. 11, n. 2 – jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/21701/11910>>. Acesso em: 13 de agos. de 2015.

LOPES, Edson Pereira. O Conceito de Educação em João Amós Comenius. **FIDES REFORMATA** v.XIII, Nº 2. 2008, 49-63. Disponível em: <[http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/revista/VOLUME\\_XIII\\_2008\\_2/O\\_Conceito\\_de\\_Educacao\\_em\\_Joao\\_Amos\\_Comenius\\_Edson\\_Pereira\\_Lopes.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/revista/VOLUME_XIII_2008_2/O_Conceito_de_Educacao_em_Joao_Amos_Comenius_Edson_Pereira_Lopes.pdf)>. Acesso em: 06 de maio de 2015.

LOSEE, J. **Introdução Histórica à Filosofia da Ciência.** Trad. B. Climberis. Belo Horizonte, Itatiaia e São Paulo, Edusp, 1979. (A Historical Introduction to the Philosophy of Science. 2 ed. Oxford, Oxford University Press, 1980.)

MANACORDA, Alighiero Mario. **História da Educação:** Da Antiguidade aos nossos dias. 13ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. Observação de um jovem na escolha de uma profissão. (1985) Tradução de Marcos José de Araújo Caldas. Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas, Seropédica, Rio de Janeiro. **EDUR**, v. 29, n. 2, p. 103-117, jul. -dez., 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 22ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

NÓVOA. António (Org.). **Vidas de Professores.** 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os Professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de Professores.** 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 11- 30.

\_\_\_\_\_. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PAIVA, Wilson Alves de. A Formação do Homem no Emílio de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 323-333, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a10v33n2.pdf>>. Acesso em: 07 de maio de 2015.

PESSANHA, José Américo Mota. Platão e suas Ideias. IN: REZENDE, Antônio (org.). **Curso de Filosofia para professores e Alunos de cursos de segundo grau e graduação.** 8ed. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2ed. São Paulo, Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 6ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry (colaboradores). **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3ed., São Paulo: Atlas, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 19 de jul. 2015.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino Superior: Contextos, Desafios e possibilidades. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>>. Acesso em: 11 de jun. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do Currículo.** 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dez./2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>>. Acesso em: 21 de agos. 2015.

\_\_\_\_\_. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, AUGUSTO NIBALDO SILVA. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Cinthia Greive. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **DIDÁTICA: O Ensino e suas Relações.** São Paulo: Papyrus, 13ed. 2008.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A - MUNDO SENSÍVEL ILUSTRADO

Figura 2



## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Universidade Norte do Paraná**

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias

**Pesquisadora: Juliane Alves de Sousa**

Instrumento: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhores Professores:

Como estudante do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, orientado pelo Professor Dr. Fábio Luiz da Silva, da Universidade Norte do Paraná, pretendo realizar coleta de dados com os professores que atuam na Docência para os Anos Iniciais no Município de Londrina. Meu interesse particular é: Compreender se os saberes experienciais adquiridos ao longo do tempo de atuação se sobrepõem na relação do professor com os outros saberes.

Para isso, peço sua participação na pesquisa cuja coleta de dados, inclui (a) um questionário; (b) e observações de algumas práticas em sala de aula.

Para sua participação nesta pesquisa, fica garantido que:

(I) sua identidade será preservada no desenvolvimento da pesquisa, bem como em qualquer divulgação de resultados;

(II) sua liberdade de se recusar a participar e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao desenvolvimento de suas atividades acadêmicas;

(III) os dados serão destruídos após cinco anos da data da última publicação dos resultados da pesquisa;

(IV) quaisquer dúvidas poderão ser por mim pessoalmente esclarecidas, por telefone, correio eletrônico ou presencialmente, conforme dados de contato abaixo.

Caso concorde em participar voluntariamente desta pesquisa e permita a utilização dos dados referidos, peço assinar o presente termo.

Atenciosamente,

**Juliane Alves de Sousa**

**Profº Dr. Fábio Luiz da Silva**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias

Telefone: 32582842-84281561

email:  
julianedesousa@hotmail.com

Professor do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias

Londrina – PR

Centro de Pesquisa UNOPAR

Email: [pesquisa@unopar.br](mailto:pesquisa@unopar.br)

Eu, \_\_\_\_\_  
\_ [nome por extenso], estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa aqui esclarecida.

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015\_.

\_\_\_\_\_  
**ASSINATURA**

## APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



Programa de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas  
Tecnologias

Pesquisadora: Juliane Alves de Sousa.  
Orientador: Profº Dr. Fábio Luiz da Silva

Formação:  
Instituição:  
Ano de Formação:  
Tempo de atuação:

Com base nos estudos de Tardif (2012), podemos definir os saberes dos professores em quatro. Esses quatro saberes são:

- a) Os saberes da formação profissional; esses saberes são provenientes da ciência da educação, eles constituem a formação científica dos professores, inicialmente apresentada na universidade. Outro saber é o saber pedagógico, ele se articula com os saberes das ciências da educação a fim de serem legitimados cientificamente por elas. Os saberes pedagógicos são apresentados como concepção e reflexão da prática educativa.
- b) Saberes disciplinares; são oriundos de diferentes áreas do conhecimento e que compõe as disciplinas de um determinado curso na formação inicial. Eles são selecionados pelo corpo docente da instituição universitária e se integram à prática docente por meio das disciplinas no curso de graduação.
- c) Saberes curriculares; se apresentam sob forma de objetivos, conteúdos e métodos expressos no currículo. As concepções epistemológicas, filosóficas e sociais desses conhecimentos.

d) Saberes experienciais; são desenvolvidos durante o exercício da prática de sua profissão. Eles brotam da experiência e são por ela validados. Eles são também incorporados na prática profissional como um hábito.

1 - Como você analisa seu conhecimento em relação aos saberes explicitados acima:

( ) Conheço pouco ( ) Conheço o necessário ( ) Conheço profundamente.

2 - Durante a sua atuação docente você mobiliza quais saberes?

( ) Profissional / Pedagógico ( ) Curriculares ( ) Disciplinares ( ) Experienciais  
( ) Todos.

3- Qual desses saberes você acredita que melhor contribui para sua atuação docente? Classifique de 1 a 4 segundo o grau de importância que atribui.

( ) Profissional / Pedagógico ( ) Curriculares ( ) Disciplinares ( ) Experienciais.

4- Durante sua trajetória acadêmica (desde a pré-escola) recebeu influência que fez com que optasse pela profissão professor?

( ) Sim ( ) Não.

5- Caso sua resposta seja afirmativa descreva a influência ou experiência que fez com que escolhesse essa profissão.

---

---

---

---

6- Os saberes experienciais adquiridos ao longo da carreira docente, se sobrepõe aos outros saberes provindos de outras áreas? Analise e escreva.

---

---

---

---

"Teoria que finalmente não tem a ver com à prática, não é teoria de coisa nenhuma e prática que não retorna à teoria jamais se renova" (Demo, 2005, p.21). Obrigada por contribuir com o avanço do conhecimento científico.