

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OSMARINA BLOCK

COMPREENSÕES DE PEDAGOGAS ACERCA DOS
SABERES DOCENTES

BLUMENAU

2015

OSMARINA BLOCK

**COMPREENSÕES DE PEDAGOGAS ACERCA DOS
SABERES DOCENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau-FURB.

Orientadora: Dra. Rita Buzzi Rausch

BLUMENAU

2015

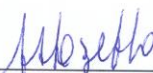
OSMARINA BLOCK

COMPREENSÕES DE PEDAGOGAS ACERCA DOS SABERES DOCENTES

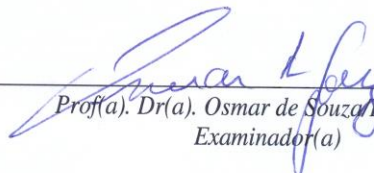
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



*Prof(a). Dr(a). Rita Buzzi Rausch/FURB
Orientador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Susana Soares Tozetto/UEPG
Examinador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Osmar de Souza/FURB
Examinador(a)*

Blumenau, 21 de julho de 2015.

*Para Chico, meu marido,
e para Anthoni e Lorenzo, meus filhos.*

AGRADECIMENTOS

Tornar-me Mestre em Educação representa a realização de uma meta por vezes imaginada distante e impossível de ser alcançada. E hoje estou aqui, redigindo os meus agradecimentos. Nesse momento, faço uma reflexão acerca de que a formação docente não só tem contribuído para a construção da minha identidade profissional, mas influencia no que sou como pessoa. Assim, o meu ser e o meu fazer docente possuem marcas do que venho aprendendo com todos os professores que têm feito parte da minha caminhada dentro da escola desde a infância, primeiro como estudante e depois como docente.

Por isto, começo agradecendo, especialmente, à professora Dra. Rita Buzzi Rausch por ter aceitado ser minha orientadora e compartilhar comigo todas as angústias, descobertas e alegrias que surgiram no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço ao professor Dr. Edson Schroeder por ter me privilegiado como componente no exame de qualificação da pesquisa; ao professor Dr. Osmar de Souza por ter me agraciado com suas contribuições no exame de qualificação da pesquisa e também na defesa da dissertação e a professora Dra. Susana Soares Tozetto, que pronta e gentilmente aceitou o convite para participar da banca de defesa da pesquisa. Agradeço também, à Secretaria de Estado da Educação que me proporcionou ser bolsista do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES.

Aos colegas da turma do mestrado, com os quais vivenciei várias experiências significativas de aprendizagem. Em especial à Ana Paula de Oliveira Iten; Karline Beber Branco; Thyara Antonielle Demarchi; Vivian Andreatta Los; Éverton Leandro Chiodini; Edevaldo Dalabeneta; Elisiane Souza Saiber Lopes e Glíndia Victor, que fizeram parte do grupo de pesquisa Processos de Ensinar e Aprender – PROCEA. Juntos, construímos e compartilhamos muito além do que saberes docentes, estabelecemos parcerias que irão nos manter unidos profissional e pessoalmente.

RESUMO

A presente pesquisa partiu da seguinte pergunta: “quais as compreensões de pedagogas sobre os saberes docentes?” O objetivo geral foi desvelar as compreensões de pedagogas acerca dos saberes docentes. Os objetivos específicos constituíram-se em: analisar as percepções das pedagogas sobre os saberes docentes; identificar as fontes de saberes evidenciadas pelas pedagogas e identificar saberes docentes revelados por meio das percepções das pedagogas. As participantes foram dez pedagogas com no mínimo três anos de experiência profissional. Para a geração dos dados foi utilizada a técnica de grupo focal. A análise dos dados se deu por meio da técnica de análise de conteúdo. O aporte teórico da pesquisa foi Shulman (2005); Tardif (2004); Gauthier et al (1998); Pimenta (1999) e Freire (2009). Foram elencadas *a priori* três categorias de análise: percepções das pedagogas sobre os saberes docentes; fontes de aquisição dos saberes e a pluralidade de saberes revelados pelas pedagogas. As percepções quanto à definição dos saberes docentes foram as de que o mesmo estaria ligado a uma base de conhecimentos teóricos para o ensino, originários somente da formação inicial. Foram associados a um quebra-cabeça, pois durante o ensino, o docente vai lançando mão de diversos saberes e encaixando-os na prática, como se fossem as peças de um quebra-cabeça. As pedagogas demonstraram a percepção de que os saberes docentes possuem procedências variadas indicando como fontes sociais de aquisição: a vida pessoal e o ambiente familiar; a formação escolar anterior; a formação profissional; os programas e livros didáticos usados no trabalho e a experiência na profissão. Em relação à pluralidade, indicaram os saberes: disciplinar, curricular, da formação profissional e experiencial. As participantes também mencionaram como um saber específico a teoria e saberes atitudinais como o respeito; a ética; a inovação e a afetividade. Com base nas compreensões das pedagogas sobre os saberes docentes, ressaltamos a necessidade de se repensar as propostas de ensino na formação para a docência, no sentido de priorizar uma formação mais voltada para as salas de aula reais em que atuam os docentes no país, levando em conta os saberes que produzem e as realidades de sua rotina de trabalho. Entendemos como uma necessidade urgente, a criação de novos modos de vincular e equilibrar os conhecimentos gerados pelas universidades sobre o ensino e os saberes produzidos pelos professores durante a ação prática educativa.

Palavras-chave: Formação de Professores. Pedagogia. Saberes Docentes.

ABSTRACT

This research started from the question: "what are the understandings of teachers about teaching knowledge?" The main objective was to uncover the understandings of teachers about the teaching knowledge. The specific objectives were consisted in: analyze the perceptions of teachers about the teaching knowledge; identify knowledge sources brought by the teachers and through the perceptions of the teachers identify how the knowledge is revealed. The participants were ten teachers with at least three years of professional experience. For the generation of the data we used the focus group technique. Data analysis was done through the content analysis technique. The research was theoretically supported in ideas of: Shulman (2005); Tardif (2004); Gauthier et al. (1998); Pepper (1999) and Freire (2009). Three analysis categories were defined: perceptions of the teachers about the teaching knowledge; acquisition sources of knowledge and the plurality of knowledge revealed by the teachers. The perceptions about what teacher's knowledge were partial. For the participants, the teaching knowledge is linked to a basic theoretical knowledge of teaching, which came mainly from initial teacher training. They were associated to a puzzle, because during the teaching, the teacher will fit together diverse knowledge to later put them in practice, like the pieces of a puzzle. The teachers demonstrated the perception that teaching knowledge has different origins, mainly as social sources of acquisition, as: the personal life and the family environment; the previous school education; vocational training; programs and textbooks used at work and experience in the profession. Regarding the plurality about teacher knowledge they indicate: discipline, curriculum, vocational and experiential training. Participants also characterized as teachers knowledge: respect; ethics; the theory, the innovative and the affective. From this, we emphasize the need to rethinking the educational proposals in education for teachers in order to prioritize a more focused training for the real classrooms in which teachers actually operate in the country, taking into account the knowledge they produce and the realities of their daily work routine. We understand as an urgent need, the creation of new ways to link and balance the knowledge created by the universities about the teaching and the knowledge produced by teachers during educational practice action.

Keywords: Teacher training. Pedagogy. Teachers knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Características das participantes da pesquisa.....	24
Quadro 02 - Estruturação dos Grupos Focais.....	27
Quadro 03 - Panorama geral da realização dos encontros com os Grupos Focais	30
Quadro 04 - Roteiros para os encontros com os Grupos Focais.....	33
Quadro 05 - Categorias de análise da pesquisa	36
Quadro 06 – Fontes de aquisição dos saberes docentes	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 METODOLOGIA: O DECORRER DA CAMINHADA	20
2.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA E O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	20
2.2 AS PEDAGOGAS: PARTICIPANTES DA PESQUISA	22
2.3 GRUPO FOCAL COMO PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	25
2.4 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	34
3 ANÁLISE DOS DADOS	37
3.1 PERCEPÇÕES DAS PEDAGOGAS SOBRE OS SABERES DOCENTES	38
3.2 FONTES DE AQUISIÇÃO DOS SABERES DOCENTES	46
3.2.1 Saberes pessoais dos professores	48
3.2.2 Saberes provenientes da formação escolar anterior	51
3.2.3 Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	53
3.2.4 Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	67
3.2.5 Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão	69
3.2.6 Percepções das pedagogas sobre as fontes de seus saberes docentes	72
3.3 A PLURALIDADE DE SABERES REVELADOS PELAS PEDAGOGAS	74
3.3.1 O saber teórico	77
3.3.2 O saber afetivo	86
3.3.3 O saber ético.....	91
3.3.4 O saber inovador	96
3.3.5 O saber da formação profissional.....	101
3.3.6 O saber experiencial.....	107
3.3.7 O saber do respeito.....	113
3.3.8 O saber curricular.....	117
3.3.9 O saber disciplinar.....	120
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	131

APÊNDICES.....134

ANEXO.....148

1 INTRODUÇÃO

Como forma de contextualizar o encontro com o tema da pesquisa, apresentamos inicialmente uma narrativa abordando um recorte do memorial de formação da pesquisadora, destacando sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica até o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Fundação Universitária Regional de Blumenau (FURB), mais especificamente na linha de pesquisa “*Processos de Ensinar e Aprender*”.

Destaco¹ inicialmente que desde o princípio da minha trajetória acadêmica e também profissional, sempre me atraíram em demasia as questões que envolvem o universo da formação de professores. Nesse sentido, meu interesse pela pesquisa sobre os processos de ensinar e aprender foi delimitado por três grandes aspectos geradores de inquietudes. O primeiro diz respeito a minha própria práxis, que sempre serviu como uma espécie de laboratório no intuito de qualificar minha ação docente, permitindo que eu pudesse tentar estabelecer aproximações entre o meu “saber ser” e “saber fazer” relacionando teoria e prática. O segundo está ligado às práticas docentes observadas em outros professores com os quais tive oportunidade de trabalhar, e o terceiro, são as práticas dos professores dos quais fui aluna. Nesse sentido, além dos saberes incorporados por meio da formação profissional, minha ação prática educativa também é um reflexo dos saberes dos meus colegas de profissão e dos meus professores.

Meu processo de formação para a docência se iniciou no Magistério, um curso profissionalizante em nível de Ensino Médio que habilita para o exercício da profissão docente para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O curso de Magistério foi marcante devido à oportunidade de experienciar a sala de aula pela primeira vez nos períodos de estágio supervisionado, que proporcionaram contato direto com os alunos e com situações de aprendizagem fazendo com que eu tivesse, cada vez mais, certeza em relação à minha profissionalização.

Foi embasada no que aprendi durante o Magistério que assumi a docência profissionalmente pela primeira vez como alfabetizadora e, a partir disso iniciei uma caminhada visando ampliar meus horizontes de saberes. Assim, o próximo passo foi a busca de ampliação e aprofundamento dos saberes da formação profissional, entendidos por Tardif (2004, p.36), “[...] como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de

¹ Os verbos usados na primeira pessoa do singular na introdução se referem às vivências da pesquisadora.

professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”, o que ocasionou desse modo, meu ingresso no curso de Pedagogia.

Enquanto acadêmica, idealizava uma escola comprometida com o ensino, por isso, juntamente com uma colega de turma, fundamos uma escola de Educação Infantil, na qual por onze anos fui responsável por toda a parte pedagógica da instituição. Mesmo antes de terminar o curso de Pedagogia, já desempenhava funções de coordenação pedagógica, o que proporcionou muitas ações práticas antes mesmo dos estudos à luz da teoria.

As atividades de formação continuada realizadas junto à equipe docente da escola novamente suscitaram inquietudes referentes à formação e atuação docente. Nesse sentido, o curso de Pedagogia me tornou uma profissional mais segura em relação ao fazer docente. Aprendi que ninguém nasce professor, nos formamos permanentemente professores na prática, na reflexão sobre a nossa prática, como afirmou Paulo Freire (2009). Justamente por isso, venho investindo em minha formação continuada. Realizei três cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo eles em: Administração Escolar, Supervisão e Orientação; Psicopedagogia e Educação Física Escolar. Após isso, ingressei no curso de Mestrado em Educação como forma de desenvolver e ampliar mais profundamente os saberes profissionais. Minha percepção era a de que o Mestrado iria proporcionar respostas para as dúvidas e os dilemas que a profissão contempla, porém, o que houve foi o surgimento de muito mais questionamentos. Não no sentido de que não se tenha concretizado aprendizagens, mas de ter fomentado reflexões ainda mais amplas sobre todo o universo acerca da educação, sobre o fazer docente, sobre o ensinar e o aprender e tudo que se coloca em meio a esses processos, como os saberes docentes, objeto que moveu intensamente meus estudos para além desta pesquisa. Profissionalmente, depois de encerrar um ciclo de atuação na Educação Infantil, iniciei uma nova jornada, agora como tutora de cursos de especialização *lato sensu* em educação, na modalidade de educação a distância (EaD).

Ressalto que a formação profissional adquirida por meio de dezessete anos atuando na educação, tendo assumido a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e agora no Ensino Superior, vem possibilitando a compreensão de que além da docência preconizar um processo de constante formação, é entendida também por nós como um espaço permeado por conflitos e pela subjetividade, logo, complexo por natureza. Diante disso, nos atemos ao fato de que na docência, como evidenciam Gauthier et al (1998), diferente de outras profissões, ainda não se estruturou um conjunto de saberes necessários à ação prática educativa, o que torna salutar aos professores repensar suas formas de como se ensina e como se aprende.

Partimos² do que infere Pimenta (1999), sobre o docente ser o profissional cujas ações são essenciais para a construção de uma escola que proporcione desenvolvimento cultural, científico e tecnológico com a perspectiva de assegurar ao estudante, que este se integre e corresponda às imposições do mundo contemporâneo. Para isso é esperado que a formação docente desenvolva no professor a percepção de que este não é um reproduzidor de ideias já existentes, mas um profissional capaz de saber utilizar essas ideias em favor de seu trabalho.

À vista disso apresentamos como **tema da pesquisa os saberes docentes**, ressaltando que os professores constroem sua identidade profissional sob a perspectiva da edificação de uma sólida base de saberes capazes de subsidiar as demandas que se configuram em sala de aula, percebendo-se inclusive como produtores de seus saberes. De natureza genuinamente social, “[...] os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também os *saberes dele*” (TARDIF, 2004, p. 16). Sua procedência advém de fontes diversas por se tratar dos conhecimentos, das competências e das habilidades mobilizadas pelo professor em sua rotina de trabalho, o que evidencia duas de suas principais características, a pluralidade e a heterogeneidade.

Diante de tais considerações, apresentamos a seguinte pergunta de partida: **“Quais as compreensões de pedagogas³ sobre os saberes docentes?”**, tendo como participantes da pesquisa dez pedagogas com no mínimo três anos de experiência profissional. Na busca por respostas para nosso questionamento estruturamos como **objetivo geral** da pesquisa, **desvelar as compreensões das pedagogas acerca dos saberes docentes**. E, mais especificamente objetivamos: analisar as percepções das pedagogas sobre os saberes docentes; identificar as fontes de saberes evidenciadas pelas pedagogas e identificar saberes docentes revelados por meio das percepções das pedagogas.

De acordo com a nossa compreensão, o desvelamento das compreensões das participantes da pesquisa pode contribuir para que elas mesmas reflitam sobre o seu “saber-ser” e “saber-fazer” docente provocando novas formas de se perceber e agir profissionalmente. Do mesmo modo, contribui para que a pesquisadora amplie seus próprios saberes profissionais já que atua no ensino superior justamente como formadora de professores. Os resultados podem ser significativos também para outros docentes que trabalham como formadores e pesquisadores, provocando um pensar sobre a formação inicial

² A partir desse ponto passamos a tratar especificamente do contexto da pesquisa e por isso os verbos são usados na terceira pessoa.

³ As pedagogas as quais nos referimos são todas professoras.

e continuada em relação a como se dá a formação profissional para a docência e o modo como os saberes docentes são percebidos nesse universo pelos estudantes.

Definidos nossos elementos norteadores, partimos para a busca de pesquisas realizadas nos últimos dez anos sobre os saberes docentes que se aproximassem de nossa investigação. Foram consultados endereços eletrônicos comumente destinados a este fim. Entre eles, consultamos os portais da BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da FURB – Fundação Universitária de Blumenau. Procedemos utilizando o termo “saberes docentes” como indexador e, a partir das pesquisas encontradas verificamos se no título e nas palavras-chaves, além dos saberes docentes, se destacavam termos como Pedagogia e formação docente.

Relatamos que essa triagem revelou um crescente aumento do número de estudos sobre os saberes docentes em nível nacional desde a década de 1990, sobretudo a partir das pesquisas de Tardif (2004), Pimenta (1999), Shulman (2013) e Gauthier et al (1998) que se encontram também entre nossos principais referenciais teóricos nessa pesquisa. A partir da década de 90 que a pesquisa sobre a formação de professores passou a “olhar” para a ação prática educativa levando em consideração à complexidade que envolve o ato de ensino, quando então, as investigações alusivas aos saberes docentes passaram a caminhar de acordo com uma perspectiva que vislumbrava reafirmar o ofício docente evidenciando a necessidade de um pensar sobre a formação para a docência não mais vinculado somente a uma visão acadêmica, mas colocando em foco o professor enquanto sujeito central do processo de ensino e de aprendizagem, levando em consideração que o seu lado pessoal não pode ser dissociado do profissional.

Por conseguinte, conforme Nóvoa (1995a), se antes o professor era visto como um profissional cujas funções demandavam apenas o desenvolvimento de técnicas e competências, agora isso já não é mais considerado coerente. O autor argumenta que este novo movimento que passou a compor o campo da pesquisa sobre a formação docente “[...] nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995a, p. 19). E foi justamente isso que contribuiu para os estudos sobre os saberes docentes sob variados enfoques.

Nesse sentido, encontramos inúmeras pesquisas, que abordam os saberes docentes sob a ótica de vários cursos de licenciatura, como por exemplo: Química; Educação Física; Artes; História e apenas algumas se referiam ao campo da Pedagogia como referencial empírico.

Assim, com relação especificamente às pesquisas por nós selecionadas, ressaltamos que em sua maioria se atem aos saberes que os docentes empregam na sua prática educativa. Algumas discutem também o processo de formação inicial, às vezes tomando por base disciplinas específicas do curso, como é o caso da disciplina de estágio ou referindo-se a relação entre teoria e prática. Outras foram desenvolvidas sob a ótica da docência de professores formadores, ou seja, daqueles que atuam nas Instituições de Ensino Superior (IES) em relação, por exemplo, aos saberes que mobilizam na docência com os estudantes, futuros professores.

Percebeu-se assim, um panorama de investigação mais próximo dos saberes que o professor mobiliza em sua atuação, em detrimento das compreensões dos docentes acerca dos saberes profissionais, que se constitui como eixo central de nossa pesquisa. Evidenciando, apesar do aumento do número de pesquisas com a temática dos saberes, que há uma carência em relação aos estudos em que o professor possa expressar o que pensa e como entende os saberes que utiliza para ensinar.

Desse modo, apresentamos a seguir sete estudos, sendo cinco dissertações e duas teses que entendemos apresentar aspectos contributivos ao nosso foco de investigação. O referencial teórico de base dessas pesquisas é semelhante ao nosso, sendo composto pelos estudos sobre os saberes docentes de Tardif (2004), seguido de Pimenta (1999), Gauthier et al, (1998) e Shulman (2005).

Inicialmente discorreremos sobre a dissertação de Santos (2013), chamada “*A Formação Profissional e a Construção dos Saberes do Curso de Pedagogia*”, que teve como objetivo principal analisar os saberes construídos durante o processo formativo em um curso de Pedagogia e sua aplicabilidade na prática docente. Enfatizou-se entre os seus resultados o diálogo entre a teoria e a prática como essencial para a formação profissional e para a construção dos saberes necessários à prática educativa. O discurso das participantes revelou a importância do conhecimento teórico e metodológico no decorrer do processo formativo, no entanto destacou que há lacunas no que diz respeito à relação teoria e prática que foi trabalhada, o que de acordo com as mesmas, ocorreu de modo superficial durante o curso, vindo a causar prejuízos à prática do ensino, pois fazem com que os professores passem por dificuldades para minimizar e solucionar os problemas com os quais se deparam em sua rotina de trabalho. A autora destaca ainda, a compreensão do tempo, do espaço e das condições necessárias para que os saberes docentes sejam construídos e postos em prática como conhecimentos essenciais, tanto para os formadores quanto para os professores que estarão mobilizando os múltiplos saberes da docência que são construídos e reconstruídos na vida

pessoal e profissional, especialmente na relação pedagógica que ocorre dentro do contexto escolar.

Em seguida apresentamos Rocha (2013), que por meio de sua dissertação, “*A Formação de Professores e a Construção dos Saberes da Docência no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)*”, analisou o processo de construção dos saberes da docência que se materializa através do curso de Pedagogia da UFPE, bem como por meio da prática de docentes em quatro escolas da educação básica, assim, a pesquisa foi delimitada pelos espaços de formação acadêmica e de exercício profissional. A problemática que norteou a investigação da autora se baseia em como os estudantes do referido curso de Pedagogia constroem os saberes docentes no contexto da formação inicial. A pesquisa foi categorizada em três eixos: formação de professores, entendida como um processo intencional, contínuo, sistemático e como critério de profissionalização docente; prática de ensino, tida como um processo de formação, de intervenção pedagógica e construção de saberes; e saberes docentes, compreendidos como uma associação de conhecimentos, atitudes e competências fundamentais para a docência. Entre os resultados evidenciou-se que a intervenção desde cedo no espaço de exercício profissional facilita a construção dos saberes e que os saberes docentes são construídos a partir de relações entre docente-discente nos espaços de formação.

Destacamos também o estudo de Bastides (2012), realizado por meio da dissertação intitulada “*Formação profissional e os saberes docentes, um estudo sobre a educação básica*”, que investigou e analisou expressões da formação de professores na constituição e mobilização de saberes docentes, bem como em que aspectos essa formação contribui para a construção de práticas que respondam aos desafios da educação básica. A pesquisa se divide em duas etapas, sendo que inicialmente as participantes foram quatro professoras da educação básica e depois apenas uma professora, que foi acompanhada em sua rotina de trabalho por um ano pela pesquisadora, caracterizando a pesquisa como participante de abordagem etnográfica. Os resultados direcionaram para a importância dos programas de formação de professores promoverem a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e a prática docente, de modo que os futuros professores se apropriem e mobilizem saberes docentes que correspondam às suas demandas cotidianas de trabalho.

A quarta dissertação que evidenciamos é de autoria de Pietrobon (2006) e aborda “*A relação entre os saberes docentes no curso de Pedagogia e a prática pedagógica*” caracterizando como objeto de estudo os saberes docentes e a prática pedagógica de acadêmicas de um curso de Pedagogia, objetivando analisar a relação entre a formação

realizada pelo curso de Pedagogia e a prática das acadêmicas que já atuam em escolas de ensino fundamental. As acadêmicas, participantes da pesquisa, evidenciaram a percepção de que são relevantes as atividades de estágio e pesquisa para o desenvolvimento profissional e indicam que há lacunas em relação à teoria e prática trabalhadas no curso. As mesmas também indicam o saber lidar com o aluno; o conhecer as teorias relativas à aprendizagem; as formas de ensinar; o saber relacionar-se com os colegas e o saber adaptar a forma de ensinar cada conteúdo à turma, como saberes essenciais à docência.

Selecionamos também à dissertação de Andrietta (2014) que possui o título “*Formação inicial de professores da educação básica: a construção dos saberes profissionais*”. Essa pesquisa abordou a formação inicial para a docência e objetivou compreender qual o papel dessa para a construção dos saberes docentes de futuras professoras. A autora buscou, entre outros, compreender também quais são os saberes docentes e quais suas vias de construção tendo como base os estudos de Tardif (2004). Entre os resultados ressaltou que a formação inicial tem construído nas futuras professoras os saberes experienciais e da formação profissional por meio do estágio e das aulas que teorizam estes estágios. Os saberes disciplinares e curriculares não foram mencionados por elas, evidenciando que a formação ainda está distante de efetivar-se de forma crítica e transformadora, pois para isso, todos os saberes além daqueles da experiência devem ser contemplados igualmente no contexto formativo auxiliando mais efetivamente na articulação entre a teoria e a prática.

Quanto às teses de doutorado, destacamos primeiramente Lima (2014), que construiu sua tese tendo como orientadora a professora Selma Garrido Pimenta, também pesquisadora dos saberes docentes. A tese chama-se “*Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*”. Tendo o professor como objeto de estudo, o objetivo geral foi ressignificar a importância do papel do professor polivalente dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pública na atual conjuntura da sociedade brasileira, destacando seus saberes e os problemas na sua formação. A pesquisa teve como participantes vinte professores polivalentes dos anos iniciais de escolas públicas municipais, que deram destaque para os saberes do conhecimento, pedagógico, atitudinal e organizacional. Para que estes saberes se desenvolvam vários espaços e atividades de formação foram priorizados. Por exemplo: a escola, cursos de formação inicial e continuada e trocas de experiências entre professores polivalentes. A pesquisa enfatizou a importância do professor polivalente e a necessidade de maiores investimentos no curso de formação inicial, de modo que se torne possível formar profissionais intelectuais, críticos e reflexivos.

Por fim, apresentamos a tese de Santos (2014), “*Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos*”. A pesquisa teve como participantes quatro professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental com jovens e adultos e objetivou analisar, juntamente com estes participantes, os saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, o autor realizou ao longo da pesquisa entrevista coletiva, sessões de estudo, sessões reflexivas, observações da prática alfabetizadora, análise documental e registro escrito de notas de campo. Entre os resultados e conclusões, evidenciou-se que o diálogo com outros sujeitos, a prática pedagógica, as experiências profissionais, os conhecimentos obtidos na universidade e em outros locais de formação são as principais fontes de saberes das pedagogas participantes. Além disso, os saberes identificados e analisados na pesquisa necessitam o desenvolvimento de um processo de formação profissional rigoroso, técnico-científico, que seja politicamente planejado e receba o investimento necessário para reelaborar políticas educacionais, assim ressignificando as experiências pedagógicas no interior das escolas, contribuindo efetivamente para o processo de profissionalização docente.

Compreendemos que as pesquisas que selecionamos contribuem com o nosso estudo, pois todos perpassam o campo da Pedagogia, área de formação das participantes de nossa pesquisa. A tese de Santos (2014) é importante, pois nos possibilita compreender melhor como se dá o processo de geração de dados por meio de entrevista coletiva, sessões de estudo, e sessões reflexivas, já que optamos pela técnica de grupo focal e a mesma se aproxima desses instrumentos em alguns aspectos. A dissertação de Andrietta (2014) nos fornece subsídios para a análise de praticamente todas as nossas categorias, já os estudos de Bastides (2012), Rocha (2013), Santos (2013) e Lima (2014), podem nos ajudar principalmente no que tange ao desenvolvimento dos saberes na formação profissional e, Pietrobon (2006) colabora para nosso trabalho de análise relativo à categoria em que abordamos a pluralidade e as fontes de saberes docentes destacados pelas participantes.

Estruturalmente a dissertação está organizada da seguinte forma. Primeiramente apresentamos o capítulo introdutório em que procedemos com a contextualização do tema e do problema, bem como das justificativas para a pesquisa, elencamos os objetivos e o estado do conhecimento acerca de nosso objeto de estudo. No segundo capítulo, de modo geral, contemplamos a metodologia da pesquisa, explicitando sua natureza, o instrumento utilizado para geração de dados e os procedimentos de análise. No terceiro capítulo procedemos com a análise dos dados. Optamos em não construir um capítulo para a fundamentação teórica, pois nos aprofundamos na análise à luz dos dados gerados. Apresentamos, para tanto, três

subcapítulos onde abordamos sucessivamente as nossas categorias de análise: as percepções das participantes sobre os saberes docentes; as fontes de aquisição de tais saberes e a pluralidade de saberes revelados pelas pedagogas. Logo após, apresentamos as considerações finais, que contemplam reflexões sobre os resultados considerados mais relevantes em relação à pesquisa, apontando inclusive indícios para novas investigações.

2 METODOLOGIA: O DECORRER DA CAMINHADA

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.*

(Paulo Freire, 1992).

Toda pesquisa requer uma estruturação metodológica que viabilize as ações do trabalho do pesquisador de modo que se possa conferir a essa, um caráter de originalidade, autenticidade e rigorosidade. Desse modo, a metodologia consiste em determinar qual ou quais caminhos serão tomados para que se atinjam os objetivos propostos, o que nos possibilitou inferir que ela abarca uma definição meticulosa de todo o caminho a ser percorrido pelo pesquisador, sempre primando pelo rigor científico.

Então, nos valem por analogia, conforme apresentado na epígrafe do capítulo, das palavras de Paulo Freire quando menciona que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando. Noutras palavras, estruturar a metodologia demandou um trabalho de comprometimento e busca por procedimentos seguros e coerentes com os objetivos da pesquisa, o que nos possibilitou refazer e retocar o sonho pelo qual nos propusemos a caminhar. Entenda-se como sonho a pesquisa de modo geral, e o refazer e o retocar, como as idas e vindas necessárias para delimitar com precisão aspectos como a abordagem, a natureza da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos de geração de dados e o procedimento de análise, que são apresentados logo a seguir.

2.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA E O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A temática da presente pesquisa envolve as compreensões de pedagogas acerca dos saberes docentes. A expressão “compreensões de pedagogas” evidencia a presença da subjetividade como aspecto relevante para o contexto da pesquisa. Essa subjetividade proporcionou à pesquisadora o contato com o universo das participantes em seus modos de ser, agir, pensar e se relacionar com seus pares. Desse modo, adentramos no âmbito da pesquisa qualitativa, que conforme Gatti e André (2010, p. 30), atribui “[...] atenção especial ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às

interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais”.

A abordagem qualitativa valoriza na voz das participantes da pesquisa os sentidos e significados por eles atribuídos ao objeto pesquisado. Estes são percebidos como fonte em potencial para a compreensão de fenômenos que permeiam o campo da educação. Assim, nosso foco é de caráter descritivo interpretativo, sendo que para viabilizar o alcance dos objetivos propostos a neutralidade científica dá espaço a uma integração contextual, que sem perder o rigor científico, requer uma aproximação entre a pesquisadora e as participantes.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) consideram como característica da pesquisa qualitativa o aspecto de que os investigadores estejam mais preocupados com o processo do que com os resultados. Concordamos com os autores, afinal é fato que durante o processo de pesquisa, a definição metodológica, a geração e a interpretação dos dados são as ações que vão delineando os caminhos que levam aos resultados. Desse modo, antes da preocupação com o item que finaliza a pesquisa, é preciso se debruçar com afinco sobre os elementos que o antecedem.

De acordo com os autores, os investigadores que fazem uso da abordagem qualitativa estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. A partir dessa perspectiva, reiteramos que por intermédio dos encontros com os grupos focais realizados para geração de dados, buscamos sentidos e significados por meio das falas das participantes, o que foi fundamental para desvelar as compreensões das pedagogas acerca dos saberes docentes, nosso objetivo geral da pesquisa.

Em suma, baseadas no crescente número de pesquisas que procuram realizar análises de acordo com os dizeres de professores como fundamentais à compreensão de como se dá o desenvolvimento e a mobilização de saberes em seu trabalho, e vislumbrando que a profissionalização do ensino encerra uma complexidade muito própria e particular, devido, entre outros, a construção de uma sólida base de saberes, estabelecemos como objeto e como participantes da pesquisa respectivamente os saberes docentes e um grupo de dez pedagogas. Assunto o qual abordamos no item a seguir.

2.2 AS PEDAGOGAS: PARTICIPANTES DA PESQUISA

A licenciatura em Pedagogia é a formação básica para a docência, por isso entendemos que a seleção das pedagogas deveria ser preconizada inicialmente a partir da perspectiva de que somente depois de concluir a licenciatura, é possível avaliar com maior clareza as questões que tangem à apropriação de saberes para o seu trabalho. A premissa se fundamenta, entre outros, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP (BRASIL, 2006, p.11) que em seu artigo terceiro determina:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Após isso, nos reportamos aos estudos de Huberman (1995) e Marcelo García (1999) também na busca pela definição do perfil das nossas participantes. Huberman (1995) em seus estudos sobre o ciclo de vida dos professores se reporta às fases da carreira profissional, estabelecendo o período de 1-3 anos como a entrada na carreira demarcada por aspectos que envolvem a “sobrevivência” e a “descoberta”, em que ocorre o tateamento profissional inicial. O autor explica que:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 1995, p.39).

Os estudos de Marcelo García (1999) corroboram com essa percepção. O autor denomina os primeiros anos de atuação como iniciação ao ensino e realiza inferências no sentido de que estes são extremamente importantes para os professores, pois é justamente no período inicial que os professores passam pela transição de estudantes para professores e isto pode levar até três anos para ocorrer. É um período conflitante e de busca para consolidar a sua identidade pessoal e profissional. Nesse sentido, não optamos por estudantes em fase final do curso de Pedagogia, mesmo que já estivessem atuando em escolas e nem por docentes com

menos de três anos de formação, tomamos como norte a fase de consolidação da carreira que de acordo com Huberman (1995) e Marcelo García (1999) ocorre a partir dos três anos de atuação.

Outro aspecto que nos influenciou na escolha dos sujeitos está relacionado com as fontes de onde se originam os saberes docentes. Tardif (2004) esclarece que os mesmos são provenientes de origens diversas, que acompanham o docente desde antes da decisão pela docência como profissão, perpassando a formação inicial e também a continuada. Por isso, entendemos que pedagogas em atuação há pelo menos três anos podem nos dizer mais sobre os saberes profissionais do que outras que ainda não estejam consolidadas profissionalmente.

Em resumo, com base nesses critérios de seleção definimos a busca por pedagogas que possuíssem no mínimo três anos de atuação profissional. Destacamos que as dez pedagogas têm experiência como docentes em escolas da rede particular de ensino e entre essas, sete também já atuaram ou atuam na rede pública. Desse modo, o próximo passo foi entrar em contato com algumas pedagogas, inicialmente conhecidas da pesquisadora, que pudessem vir a se tornar participantes da pesquisa ou que colaborassem indicando outras pedagogas.

As pedagogas que aceitaram participar da pesquisa receberam informações sobre o procedimento de geração de dados, bem como foram informadas que seus nomes seriam mantidos em sigilo, para tanto assinaram um “Termo de Consentimento Livre e Informado” (APÊNDICE A). Quanto a isso salientamos que, como forma de gerar um maior envolvimento e motivação das pedagogas com a pesquisa, no que tange à geração dos dados, solicitamos que nos fornecessem o nome de algum professor ou professora que tenha sido marcante, vindo inclusive a influenciar de alguma forma no seu saber-ser e saber-fazer docente, para que pudéssemos usar como codinome no texto de análise. A ideia foi aprovada por todas, sendo que algumas forneceram rapidamente um nome e outras preferiram pensar e informar no encontro subsequente.

Nesse sentido, duas participantes indicaram nomes de professores homens. Esclarecemos que em decorrência disso, decidimos, em virtude de todas as participantes pertencerem ao gênero feminino, chamá-las de “pedagogas” e de “as participantes”, usando estes termos mesmo acompanhados de um nome masculino. O quadro a seguir apresenta algumas informações sobre a formação docente das mesmas.

Quadro 01 – Características das participantes da pesquisa

Participantes	Ano da formação em Pedagogia	Tempo de atuação após a formação inicial	Atuação	Formação continuada
Marina	2007	7	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Cursos diversos; palestras; congressos; formação interna na instituição onde trabalha; pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Ludopedagogia
Clarice	2011	3	Educação Infantil	Cursos diversos; palestras; congressos; formação interna na instituição onde trabalha; pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar.
Rodrigo	2008	6	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Cursos diversos; palestras; congressos; formação interna na instituição onde trabalha; pós-graduação <i>Lato Sensu em</i> Ludopedagogia e Educação Infantil.
Janaína	2010	4	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Cursos diversos; palestras; congressos; formação interna na instituição onde trabalha; pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Gestão escolar com ênfase em Orientação, Supervisão e Coordenação Pedagógica e em Educação Infantil com ênfase em Ludopedagogia.
Cinthia	2007	7	Educação Infantil	Cursos diversos; palestras; congressos; formação interna na instituição onde trabalha; pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Letramento, Literatura e Contação de história na Educação Infantil e Anos Iniciais e em Educação Infantil com ênfase em Ludopedagogia.
Margot	2010	4	Educação Infantil	Cursos diversos; palestras; congressos; pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação Física Escolar e em Educação Especial.
Marlene	2010	4	Educação Infantil	Cursos diversos; palestras; congressos; formação interna na instituição onde trabalha; pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia com ênfase na Alfabetização.
Fátima	2009	5	Educação Infantil	Cursos diversos; palestras; congressos e formação interna na instituição onde trabalha.
Jeferson	2011	3	Educação Infantil	Cursos diversos; palestras; congressos e formação interna na instituição onde trabalha.
Elizabeth	2010	4	Educação Infantil	Cursos diversos; palestras; congressos e formação interna na instituição onde trabalha.

Fonte: A pesquisadora com base nos dados fornecidos pelas participantes (2014)

Como evidenciado no quadro 1, as participantes no que tange à formação para a docência já atingiram a fase de consolidação da carreira conforme desejávamos. Com relação a formação continuada, todas participam de cursos diversos, palestras, formação interna na instituição onde trabalham e congressos na área de educação.

Além disso, sete já realizaram cursos de pós-graduação *lato sensu*, quatro participantes possuem dois cursos e três possuem um curso dessa natureza. Todos já atuaram ou atuam na Educação Infantil e apenas três também já atuaram ou atuam no Ensino Fundamental. As duas

participantes com maior tempo de atuação possuem sete anos de experiência profissional e as duas pedagogas com menor tempo de atuação, possuem três anos de experiência como docentes. Dadas essas especificações passamos à apresentação dos procedimentos e instrumento de geração de dados a seguir.

2.3 GRUPO FOCAL COMO PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A realização de uma pesquisa é delineada por seus objetivos gerais e específicos. Estes delimitam e norteiam o caminhar do pesquisador, influenciando, por exemplo, na definição dos instrumentos de geração de dados. Neste sentido, trabalhamos com apenas um instrumento, o grupo focal. Esta definição se deu com base nos seguintes objetivos específicos:

- a) analisar as percepções das pedagogas sobre os saberes docentes;
- b) identificar as fontes de saberes evidenciadas pelas pedagogas;
- c) identificar os saberes docentes revelados por meio das percepções das pedagogas.

Para que se tenha clareza dos motivos que nos levaram à escolha do grupo focal como instrumento de geração de dados, bem como para que se entenda o processo de trabalho desenvolvido com as participantes da pesquisa por intermédio desse instrumento, a seguir realizamos uma abordagem detalhada.

O procedimento de geração de dados consiste numa técnica decorrente de variadas formas de trabalho com grupos em que “[...] os participantes devem ter alguma vivência com o tema discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (GATTI, 2005, p.9), como é o caso das pedagogas convidadas para serem partícipes de nossa pesquisa. O grupo focal é também evidenciado como um tipo de entrevista realizada coletivamente, havendo a necessidade de se observar alguns aspectos importantes para sua aplicação.

Primeiramente ressaltamos que fomos buscar em Gatti (2005) o embasamento teórico necessário para nos certificarmos de que o grupo focal seria o procedimento ideal para gerar os dados da pesquisa. Nesse sentido, cabe apresentar o conceito atribuído pela autora quanto ao trabalho com essa técnica:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos da construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p.11)

A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

A partir desta proposição, compreendemos como relevante a geração de dados construídos coletivamente por meio da realização do grupo focal. A nós interessa desvelar as compreensões das pedagogas acerca dos saberes docentes, compreensões que foram sendo construídas de acordo com as influências advindas dos seus contextos cotidianos, coletivos, de atuação profissional e pessoal.

Explicando de outra forma, buscamos com o procedimento de geração de dados, fazer com que as pedagogas refletissem, formulassem e reformulassem suas compreensões por meio da fala do outro, no sentido de promover uma organização de pensamento coletivo que pudesse despertar, inclusive, fatos ou conceitos que não fossem ser lembrados numa entrevista individual.

Dessa forma, a realização de grupos focais além de proporcionar a geração de dados, por meio das discussões realizadas, torna-se um momento de partilha, de trocas de experiências provocando um pensar sobre a ação prática educativa de cada partícipe da pesquisa, caracterizando-se, também, como um momento formativo. Por conseguinte, estruturamos os encontros dividindo as dez pedagogas em dois grupos de cinco participantes, como demonstrado a seguir no quadro 2.

Quadro 02 – Estruturação dos Grupos Focais

GRUPO FOCAL 1	GRUPO FOCAL 2
Janaína	Marlene
Rodrigo	Margot
Fátima	Elizabeth
Cíntia	Jeferson
Marina	Clarice

Fonte: A pesquisadora (2014)

Valemo-nos das orientações de Gatti (2005, p. 22), quando estabelece critérios de composição para os grupos. A autora afirmou que “em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes”. Um número maior do que este pode limitar as participações influenciando no diálogo estabelecido entre o grupo de forma a inibir a elaboração de ideias e o aprofundamento dos assuntos discutidos.

Em contrapartida, Gatti (2005, p.22) destaca que “o emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema”. Além disso, levamos em consideração alguns percalços sucetíveis ao trabalho com este tipo de instrumento. Apesar do investimento do pesquisador acerca da seleção e da motivação das participantes, a adesão ocorre de modo voluntário e não há garantias de ocorrências como faltas aos encontros ou até a desistência durante a realização dos mesmos.

Gatti (2005) explicita que é muito comum acontecer isso e orienta que o pesquisador deve estar preparado para lidar com a situação, buscando alternativas para não prejudicar o alcance dos objetivos da pesquisa, utilizando de estratégias que contribuam para isso.

Discorreremos especificamente sobre a experiência que tivemos. Entre as dez participantes, havia uma pedagoga mãe de filhas gêmeas ainda muito pequenas que, em decorrência disso teve sua participação prejudicada. Os encontros com os grupos focais foram realizados, sempre no período noturno, durante o primeiro semestre do ano de 2014, época em que as gêmeas passaram por uma fase de saúde um tanto quanto conturbada. Este fato não havia sido previsto pela pedagoga antes de assumir o compromisso de participação junto à pesquisa.

Como alternativa, chegamos a um consenso de que quando não fosse possível sua presença no encontro, nós lhe enviaríamos por email a dinâmica de discussões e/ou atividades que seriam realizadas com as demais participantes e ela nos retornaria com algumas

contribuições para serem compartilhadas nos momentos de discussão com o restante do grupo. Assim, mesmo que não estivesse presente, suas ideias fariam parte do contexto do encontro.

Com relação às demais pedagogas, adotamos o mesmo procedimento. Porém, nem sempre o participante que iria faltar avisava com antecedência, e por isso não encaminhava suas contribuições conforme o combinado. Para garantir ao máximo a assiduidade nos encontros, por diversas vezes foi necessário o reagendamento de datas. Ressaltamos que em decorrência desses reagendamentos, demoramos praticamente o dobro do tempo previsto para concluir os encontros planejados.

Gatti (2005) discute como uma característica para o trabalho com grupos focais o critério de homogeneidade, condicionante necessário para facilitar a comunicação intragrupo. No nosso caso, o critério da homogeneidade pode ser percebido, principalmente, pela formação das participantes em Pedagogia e pelo tempo de atuação, no sentido do período de consolidação profissional, ou seja, a condição de estarem atuando como docentes há no mínimo três anos.

Outros critérios podem ser estabelecidos de acordo com os propósitos do pesquisador desde que haja algum vínculo entre o objeto de pesquisa e os participantes. Nesse caso, além da formação profissional em Pedagogia e da fase de consolidação na carreira, entre as pedagogas participantes algumas se conheciam e já haviam trabalhado juntas, outras se conheciam mas, não tiveram experiência de trabalho na mesma escola, houve também aquelas que eram colegas de trabalho na época de realização dos encontros e outras que se conheceram no grupo focal. Gatti (2005) vê com bons olhos esse tipo de heterogeneidade entre os participantes, pois considera que este é um fator que colabora para o desencadeamento de falas e pontos de vista que agreguem valor aos dados gerados.

Pensando nos critérios, destacados pela autora e visando realizar os encontros minimizando contratempos que pudessem ocasionar faltas das participantes, dividimos os grupos de acordo com os dias da semana e do mês em que todas ou a maioria no grupo tivesse a noite livre para a realização dos encontros, evitando interferir nos compromissos de trabalho que muitas delas tinham à noite – reuniões pedagógicas; reuniões de pais; encontros de formação; preparação para eventos escolares – bem como em outros compromissos particulares.

À vista disso, ressaltamos que este é mais um aspecto ao qual o pesquisador que deseja trabalhar com grupos focais deve se ater. O participante deve se sentir motivado a ir aos

encontros e isto implica tomar-se o cuidado de interferir o mínimo possível em sua rotina de vida habitual.

Quanto à quantidade de encontros, Gatti (2005) explicita que não há um número específico. Isso depende entre outros fatores do objeto de estudo e das intenções de aprofundamento das discussões por parte do pesquisador. Nesse sentido, planejamos e executamos quatro encontros com os grupos focais separados, somando, assim, oito encontros e dois com todas as pedagogas juntas, totalizando dez encontros.

Essa quantidade foi definida *a priori* de acordo com os assuntos que desejávamos discutir em prol dos objetivos da pesquisa. Porém, adotamos como premissa a flexibilidade tanto no sentido de aumentar quanto de diminuir o número de encontros, levando em consideração os dados gerados. Para tanto, ao final de cada encontro realizamos uma pré-análise que nos direcionava a programar os próximos, sucessivamente.

Com relação ao tempo, é considerado produtivo um encontro com duração média de uma hora a uma hora e trinta minutos, havendo exceções se as discussões estiverem sendo produtivas e os participantes se sentirem à vontade para ampliar a duração do encontro, fato este que deve ser administrado pelo moderador, que nesse caso foi a pesquisadora. Salientamos que os dez encontros por nós realizados precedem dessa margem de tempo, com exceção de um que durou por volta de duas horas e meia, pois, as participantes assistiram a um filme.

Para que se possa ter um panorama geral de como transcorreram os encontros, elaboramos o quadro 3 a seguir.

Quadro 03 – Panorama geral da realização dos encontros com os Grupos Focais

Encontros	Data	Grupo	Hora	Comparecimentos	Faltas	Observação
Primeiro	11/03/2014	1	18h	Janaína Rodrigo Fátima Cíntia	Marina	Mandou contribuições por email
	12/03/2014	2	20h	Marlene Margot Elizabeth Jeferson	Clarice	Mandou contribuições por email
Segundo	19/03/2014	1	18h	Janaína Rodrigo Fátima Cíntia Marina	---	---
		2	20h	Margot Elizabeth Jeferson	Clarice	Falta por motivo de saúdes das filhas
Terceiro	02/04/2014	1	18h	Janaína Fátima Cíntia Marina	Rodrigo	Mandou contribuições por email
		2	20h	Marlene Margot Elizabeth Jeferson	Clarice	Mandou contribuições por email
Quarto	16/04/2014	1 e 2	18h30	Todas compareceram	---	---
Quinto	30/04/2014	1	18h	Rodrigo Cíntia Marina	Janaína	Mandou contribuições por email
		2	20h	Marlene Margot Elizabeth Jeferson	Fátima	Ocorreu imprevisto na hora do encontro
Sexto	14/05/2014	1 e 2	19h	Janaína Rodrigo Marina Marlene Margot Elizabeth Jeferson	Clarice	Falta por motivo de saúde das filhas
					Fátima	Ocorreu imprevisto na hora do encontro
					Cíntia	Ocorreu imprevisto na hora do encontro
Total de encontros	10		---	---	---	---

Fonte: A pesquisadora (2014)

Diante das informações destacadas no quadro 3, ressaltamos que nosso desejo era realizar os encontros semanalmente, mas como se pode observar, conseguimos manter essa regularidade apenas do primeiro para o segundo encontro. Foi necessário uma articulação

cuidadosa a cada encontro para conseguir agendar o próximo, isso considerando o fato que a maioria das participantes estava empenhada e se mostrava sempre determinada a vir aos encontros.

As faltas que ocorreram tiveram como motivos, por exemplo, reunião de pais, reunião pedagógica ou eventos internos nas instituições de ensino em que as pedagogas trabalham, e, no caso específico da participante Clarice, problemas relacionados à saúde de suas filhas gêmeas. Sempre que possível, as participantes que faltavam aos encontros encaminhavam, com antecedência, por email, algumas contribuições referentes ao que seria abordado. No último encontro, conseguimos reunir sete entre as dez participantes.

Salientamos que a pesquisadora manteve contato constante com todas as participantes por email, telefone e pelas redes sociais no sentido de manter a unidade nos grupos e a frequência nos encontros, além de oferecer ajuda com o deslocamento para vinda até a FURB – Universidade Regional de Blumenau, onde os encontros foram realizados, com o deslocamento para casa ao término das atividades e também disponibilizar lanche no início de cada encontro já que as participantes vinham diretamente do trabalho ao final do dia. Mesmo com toda essa organização, não foi possível evitar as faltas informadas no quadro 3.

Para moderar as discussões, a pesquisadora ao assumir o papel de moderadora, procurou agir primando pela interação entre as participantes de modo que não se dispersassem do assunto proposto para debate. A sua interferência deu-se para fomentar novas discussões, incentivar e conduzir aquelas já iniciadas fazendo uso de expressões ou questionamentos como: *“Percebi que algumas de vocês falaram a respeito de... e fiquei me questionando sobre o que as demais pensam sobre o assunto?”* Questões desse tipo, de acordo com Gatti (2005, p. 32) “[...] ajudam a dar um sentido de continuidade ao trabalho e a manter o grupo no tema”.

A pesquisadora enquanto moderadora, orientou as discussões baseada em roteiros pré-determinados (APÊNDICE B), não tão rígidos que não pudessem sofrer modificações no momento dos encontros. Os registros ocorreram conforme Gatti (2005) indica ser o método mais adequado, ou seja por gravação em áudio, tendo sido usado um gravador digital de voz.

Salientamos que a gravação em vídeo também é uma forma de registro utilizada, porém a autora afirmou que essa pode ser considerada bastante intrusiva para os participantes, o que pode prejudicar a geração de dados. Houve uma tentativa de realização da filmagem dos encontros, mas diante de nossas limitações no manuseio da câmera e também das condições para gravação oriundas ao local onde procedemos os encontros, não foi possível utilizá-las para a interpretação e análise dos dados.

As gravações de áudio foram sendo transcritas logo após cada encontro, para que pudéssemos iniciar a leitura dos dados e assim programar o próximo roteiro de atividades de acordo com os objetivos da pesquisa. Porém, como o processo de transcrição é bastante demorado, a partir do segundo encontro contratamos um serviço de transcrição *online*⁴, o que facilitou e dinamizou o procedimento de geração dos dados.

Quanto à elaboração dos roteiros, também procedemos de acordo com o que descreve Gatti (2005), sendo que os temas a serem discutidos foram propostos por intermédio de atividades coletivas levando em consideração as sugestões da autora no que concerne à utilização de imagens, vídeos, leitura prévia de um texto para posterior discussão; assistir a um filme e em seguida dialogar sobre ele; debates sobre determinadas questões dependendo do contexto e da proposta de cada encontro.

Elaboramos no quadro 4 um demonstrativo das atividades realizadas em cada encontro.

⁴ O serviço foi contratado via site “Transcritores Online” (<http://www.transcritoresonline.com.br/>). Esse site oferece serviços de transcrição de áudio variados, como: entrevistas, seminários, audiências, pesquisas de mercado, reportagens, etc. Os áudios são encaminhados por email, assim como as devolutivas com as transcrições também e num curto espaço de tempo.

Quadro 04 – Roteiros para os encontros com os Grupos Focais

ROTEIROS
<p style="text-align: center;">1º. Encontro (grupos focais separados)</p> <p>Objetivo: Contextualizar a temática dos encontros estimulando a definição de saberes docentes.</p> <p>Recurso: Texto “A Canoa” (ANEXO) de Paulo Freire.</p> <p>Atividades: Apresentação da pesquisa. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Informado (APÊNDICE A). Leitura do texto “A Canoa” de Paulo Freire. Discussões acerca dos saberes docentes, tomando o texto como base a partir de questões como: Quais reflexões o texto suscita no que tange a profissão docente? O que é saber? O que é saber docente? Construção coletiva de um acróstico com base no termo “saberes docentes” na tentativa de estabelecer um conceito.</p>
<p style="text-align: center;">2º. Encontro (grupos focais separados)</p> <p>Objetivo: Fomentar a identificação de saberes docentes diversos estabelecendo relações entre estes e a formação inicial e continuada para a docência.</p> <p>Recurso: Quadro e giz para anotações.</p> <p>Atividades: Relembrar em forma de síntese as discussões do encontro anterior com a colaboração das participantes. A partir de características marcantes de professores que as participantes tiveram em sua trajetória de estudante fomentar uma discussão, questionando por exemplo: quais saberes o professor precisa desenvolver para exercer a profissão? Esses saberes foram trabalhados no curso de Pedagogia? De que forma a disciplina de estágio contribui para o desenvolvimento de saberes?</p>
<p style="text-align: center;">3º. Encontro (grupos focais separados)</p> <p>Objetivo: Apresentar conceitos de saberes docentes de acordo com alguns autores bem como destacar a tipologia de Tardif (2004).</p> <p>Recurso: Texto “Saberes Docentes no contexto da formação do professor”(APÊNDICE C).</p> <p>Atividades: Relembrar em forma de síntese as discussões dos encontros anteriores com a colaboração das participantes. Leitura de um texto sobre os saberes docentes que traz como autores basilares Pimenta (1999), Freire (2012)e Tardif (2004), evidenciando a categorização de saberes instituída por este último. Discussões acerca de pontos relevantes do texto destacados pelas pedagogas, fomentando o debate sobre a importância dos tipos de saberes; o docente como mobilizador e produtor de saberes; fontes de saberes. Disponibilizar no quadro que há na sala os quatro tipos de saberes destacados por Tardif (2004) e entregar às pedagogas papeis com os conceitos de cada um para que elas associem.</p>
<p style="text-align: center;">4º. Encontro (grupos focais juntos)</p> <p>Objetivo: Provocar reflexões sobre a docência e a mobilização de saberes necessários ao ensino.</p> <p>Recurso: Vídeo/ filme “Como Estrelas na Terra”.</p> <p>Atividades: Assistir ao filme “Como Estrelas na Terra”. Ao final do filme, entregar às professoras um roteiro com questionamentos para realizarem registros a partir do filme para serem discutidos no próximo encontro.</p>
<p style="text-align: center;">5º. Encontro (grupos focais separados)</p> <p>Objetivo: Debater sobre o filme “Como Estrelas na Terra” estabelecendo relações diversas entre a prática docente e a mobilização de saberes.</p> <p>Recurso: Filme “Como Estrelas na Terra”(APÊNDICE D).</p> <p>Atividades: Debate sobre os saberes docentes que puderam ser percebidos presentes e/ou ausentes na prática docente dos professores durante o filme. Associação de tais saberes com a caracterização de saberes docentes de acordo com Tardif (2004).</p>
<p style="text-align: center;">6º. Encontro (grupos focais juntos)</p> <p>Objetivo: Provocar reflexões sobre todos os assuntos discutidos e conceitos que vieram sendo desenvolvidos ao longo dos encontros.</p> <p>Recursos: Papeis e canetas coloridas.</p> <p>Atividades: Fazer um <i>feedback</i> das atividades desenvolvidas desde o primeiro encontro. Atividade interativa onde as pedagogas anotavam individualmente em uma folha palavras que caracterizassem alguns aspectos solicitados pela mediadora para depois apresentar ao grande grupo justificando a resposta. Foram solicitados aspectos referentes, por exemplo, a relação entre o professor e os saberes docentes; o desenvolvimento dos saberes na formação inicial e continuada, entre outros. Avaliação dos encontros: as pedagogas redigiram uma frase ou parágrafo resumindo o que representou para cada uma ter participado dos encontros com o grupo focal.</p>

Fonte: A pesquisadora (2014)

Conforme destacamos anteriormente, os encontros com os grupos focais foram realizados na Universidade Regional de Blumenau – FURB. Devido à atividade realizada no quarto encontro se referir a assistir um filme, como pré requisito para as atividades realizadas no quinto encontro, e as participantes manifestarem em sua maioria, disponibilidade para comparecer numa mesma data, resolvemos reuni-los de forma conjunta em um só grupo focal para essa atividade.

No último encontro, adotamos essa mesma dinâmica em relação a reunir as pedagogas em um único grupo, porém, intencionando promover momentos de interação entre todos as participantes, já que se tratava das discussões finais, onde realizamos de modo geral um grande *feedback* dos encontros anteriores tentando sintetizar os conceitos trabalhados. Na sequência discorremos sobre o processo de análise dos dados.

2.4 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Adotamos como procedimento a Análise de Conteúdo, que de acordo com Bardin (2010, p. 38) se refere a “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Desse modo, compreendemos que essa abarca as subjetividades contempladas nos dados que geramos por meio dos encontros com os grupos focais, nos permitindo uma compreensão crítica sobre os dados gerados.

Nesse sentido, os estudos de Franco (2005) corroboram com essa proposição por indicar que “[...] o ponto de partida para a Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”.

A autora ainda destaca que tais sentidos e significados estão atrelados às condições contextuais de quem as produz, o que abarca uma série de aspectos a começar pelo contexto histórico econômico e sociocultural na qual se está inserido. Tal compreensão evidencia que, para a realização da Análise de Conteúdo, é necessário deter-se para além do que dizem as palavras, na busca por decifrar as mensagens produzidas de um emissor para um receptor (BARDIN, 2010).

Ressaltamos que os dados foram sendo gerados no decorrer dos encontros com os grupos focais e desse modo, procedemos conforme destaca Bardin (2010), realizando uma pré-análise sistemática, por meio de diversas leituras flutuantes, o que nos proporcionou,

primeiramente, uma visão geral dos dados, que aos poucos foi tornando-se mais precisa em função das hipóteses por nós levantadas por meio dos dizeres das pedagogas em consonância com os estudos teóricos que realizamos com base em pesquisadores como Tardif (2004), Pimenta (1999), Gauthier et al (1998), Freire (2009) e Shulman (2013) sobre os saberes docentes.

Durante esta pré-análise elaboramos diversos quadros nos quais fomos organizando os dizeres das participantes em amostras de acordo com nossos objetivos específicos, o que configura a regra de *pertinência* estabelecida por Bardin (2010) para a utilização da técnica de Análise de Conteúdo.

Procuramos, também, atender às demais regras indicadas pela autora. Com relação à *exaustividade*, tomamos por base as transcrições de todos os encontros com os grupos focais, nos preocupamos com a *representatividade* dos dados selecionando amostras que delimitassem o universo pesquisado, sempre seguindo o preceito de que “nem todo material de análise é suscetível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e portanto o universo da análise), se este for demasiado importante” (BARDIN, 2010, p. 97). Quanto à *homogeneidade*, os dados foram separados em amostras distintas, que através da regra da *exclusividade*, foram classificadas de modo que se encaixassem em apenas uma das categorias delimitadas para proceder com a construção do texto de análise.

Por meio do processo de realização da pré-análise confirmamos as três categorias de análise que vinham sendo alinhadas aos objetivos específicos da pesquisa. Assim, podemos dizer que a definição das categorias se deu *a priori*, podendo ser verificada no quadro 5 a seguir.

Quadro 05 – Categorias de análise da pesquisa

Objetivos Específicos	Categorias de análise	
Analisar as percepções das pedagogas sobre os saberes docentes.	Percepções sobre os saberes docentes	
Identificar as fontes de saberes evidenciadas pelas pedagogas.	Fontes dos saberes docentes	Saberes pessoais dos professores Saberes provenientes da formação escolar anterior Saberes provenientes da formação profissional para o magistério Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão
Identificar saberes docentes revelados por meio das percepções das pedagogas	Pluralidade de saberes	Saber teórico Saber do respeito Saber ético Saber inovador Saber afetivo Saber disciplinar Saber curricular Saber da formação profissional Saber experiencial

Fonte: A pesquisadora (2014)

Apresentadas as definições metodológicas da investigação, no próximo capítulo destacamos a análise dos dados.

3 ANÁLISE DOS DADOS

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco. Porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer e comunicar ou anunciar a novidade”.

(Paulo Freire, 2009).

Ao retomar algumas leituras para dar início a este capítulo da dissertação, deparamo-nos com este dizer de Paulo Freire (2009) que nos proporcionou reflexões relativas ao nosso papel enquanto profissionais da educação. Logo em suas primeiras palavras, o autor nos chama atenção para o objetivo principal da profissão docente, o ensino, aliando a este a pesquisa. Ora, encontramos-nos nesse momento em específico, na condição de docente e pesquisadora e concordamos com Freire (2009, p.29) quando afirmou que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, pois compreendemos que a profissão docente requer um desenvolvimento constante de saberes dos quais se necessita para que se possa ensinar. Ainda, como indica Freire (2009), é preciso que o professor ao longo da sua profissionalização docente se perceba como um pesquisador por que é professor. Identificamo-nos com essa perspectiva freireana, pois nos encontramos nesse processo de busca e de indagações em função do e para o ensino, pois os resultados dessa pesquisa, certamente influenciarão nosso modo de ser e estar na profissão, e possivelmente também os modos de conceber a profissão docente de nossos leitores.

A pesquisa proporciona um conhecer, um descobrir, um encontro com o novo e é justamente isso que procuramos, entre as idas e vindas nas leituras dos autores que embasam nossas inferências, nas falas das pedagogas, nossas participantes da pesquisa, nas conversas com os demais colegas e professores que fazem parte dessa pós-graduação em educação. Encontramo-nos na condição apontada por Freire (2009), pesquisando para conhecer o que ainda não conhecemos e “comunicar ou anunciar a novidade”, ou seja, compartilhar nossas descobertas.

Dessa forma, o capítulo de análise foi estruturado a partir de três categorias, visando atingir nosso objetivo geral, ou seja, desvelar as compreensões das pedagogas participantes, acerca dos saberes docentes. Na primeira, enfatizamos as percepções das pedagogas sobre os saberes docentes, buscando responder ao objetivo de analisar as percepções de saberes

docentes das pedagogas participantes. Na segunda, discutimos as fontes de aquisição dos saberes docentes com o intuito de identificá-las. Na terceira e última categoria, nosso foco refere-se à pluralidade de saberes revelados pelas pedagogas participantes no sentido de identificar os saberes docentes por elas indagados.

3.1 PERCEPÇÕES DAS PEDAGOGAS SOBRE OS SABERES DOCENTES

Para que possamos proceder com a análise das percepções das pedagogas sobre os saberes docentes, é relevante esclarecer o nosso entendimento primeiramente, pois foi a partir desse entendimento que realizamos nossas inferências. Desse modo, começamos pela abordagem dos termos saber e conhecimento. O termo saber remete à argumentação racional sobre o que se pensa e se faz, sendo resultante de experiências práticas. Podemos dizer, conforme Tardif (2004, p. 199), que o saber constitui:

[...] os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles. Essa “capacidade” [...] é verificada na argumentação, isso é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos.

Neste sentido, esclarecemos que o saber e o conhecimento, geralmente utilizados como sinônimos são conceitos diferentes. Uma pessoa pode possuir conhecimentos diversos, porém, para transformá-los em saber é preciso conseguir utilizá-los em suas práticas sociais cotidianas. Ou seja, um conhecimento se torna um saber a partir do momento que é utilizado para uma determinada finalidade.

Nossas compreensões se baseiam, por exemplo, no que argumenta Pimenta (1999) ao dizer que o conhecimento é uma fase do desenvolvimento do saber em que, para se resolver situações práticas imediatas por vezes complexas quanto se trata de uma sala de aula, o professor faz uso de conhecimentos de forma genuína, assim, aos poucos personalizando suas intervenções de ensino.

Compreendemos deste modo, que o saber se constitui em função de uma necessidade prática, é “[...] o resultado de uma produção social, e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às reavaliações que podem mesmo ir até a refutação completa” (GAUTHIER et al, 1998, p. 339). Assim, de acordo com os autores, o saber provém de um processo interativo entre sujeitos inseridos num determinado contexto e tão somente terá valor ao passo que oportunize

um processo de questionamento. Em decorrência disto, de acordo com Tardif (2004) salientamos que cada profissão possui saberes inerentes as práticas que a compõe, então, ao falarmos sobre o saber relacionado aos ofícios de uma profissão, é preciso considerar o contexto de trabalho, pois o saber está sempre vinculado ao profissional que trabalha com algo ou alguém buscando alcançar determinados objetivos. A vista disso “[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2004, p.11).

Noutras palavras, o saber docente se refere à profissionalização do professor, são os saberes necessários à prática educativa, compostos por vários outros saberes, provenientes de fontes e origens diversas sendo validados justamente por meio da combinação entre eles durante a ação prática educativa, são complexos, plurais e heterogêneos por natureza. Os saberes docentes “[...] estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores” (TARDIF, 2004, p. 105).

Destarte, estão intrinsecamente conectados a pessoa do professor e ao seu contexto de trabalho sendo constantemente permeados e perpassados no âmbito das relações estabelecidas durante o labor deste profissional. Os saberes docentes vão sendo incorporados à identidade do professor processual e gradativamente ao longo da sua trajetória profissional, ou seja, tais saberes não se constituem como um agregado de conteúdos cognitivos predeterminados e absolutos e podem ser caracterizados da seguinte forma:

- 1) Eles são adquiridos em parte numa formação universitária específica; 2) a aquisição desses saberes é acompanhada de uma socialização profissional associada a uma experiência da prática docente; 3) eles são mobilizados numa instituição especializada, a escola, e, sendo assim, estão ligados ao contexto dessa instituição; 4) Eles são utilizados no âmbito de um trabalho, o ensino; 5) eles têm como pano de fundo a tradição, pois, na prática, todo indivíduo já viu alguém ensinando [...]. (GAUTHIER et al, 1998, p. 344).

Salientamos então, que o professor se insere na prática docente, interiorizando-a, mobilizando, desenvolvendo e produzindo saberes específicos à docência ao lidar com as situações de ensino. Assim sendo, depreendemos em conformidade com Tardif (2004, p. 18) que “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Estes pressupostos corroboram com os estudos dos autores basilares da pesquisa, como é o caso de Gauthier et al (1998,

p.75), que propagam de fato a existência de saberes específicos ao ensino configurados por “[...] um repertório de conhecimentos peculiar à função de professor que distingue essa ocupação das outras profissões e do saber refletido do cidadão comum”.

Desse modo, inicialmente, procuramos nas transcrições dos dois primeiros encontros com os grupos focais, registros de falas das pedagogas que pudessem nos proporcionar compreensões sobre como essas percebem os saberes docentes. Nesses dois primeiros encontros utilizamos textos e dinâmicas sem apresentar a definição dos autores de base da pesquisa, para que as participantes nos proporcionassem suas concepções com base especificamente em sua formação profissional. Sete entre as dez se manifestaram a respeito, porém, demonstraram dificuldade na articulação de ideias ao tentarem expressar uma definição, referindo-se aos saberes docentes como uma base de conhecimentos teóricos próprios ao seu ofício profissional, como um processo contínuo de busca pelo conhecimento e os associaram também à montagem de um quebra-cabeça.

Apresentamos a seguir o trecho de um diálogo que ocorreu logo no primeiro encontro durante uma contextualização da temática referente aos saberes docentes. Na ocasião, três participantes manifestavam suas opiniões sobre o saber docente como uma base de conhecimentos teóricos próprios à função do professor:

--- [...] *eu diria que é a soma de conhecimentos que eu tenho que me permitem trabalhar. Exemplificando: é eu saber quais as necessidades do grupo que eu estou trabalhando, o que nessa idade a criança precisa do cuidado a educação e saber métodos para estar trabalhando com eles. [...] o conhecimento da faixa etária, o desenvolvimento motor, o desenvolvimento social, o conhecimento pedagógico.* (Janaína)

--- *Acho que é um pouco do que a Janaína já colocou. Eu preciso da minha base teórica da graduação...* (Rodrigo)

--- *Dos nossos queridos Piaget e Vygotsky.* (Janaína)

--- *Entra tudo que você falou [dirigindo-se à Janaína], que é a base que precisamos senão não tem como ser professor. [...] é a base para eu saber o que vou fazer, o próprio direcionamento, porque para lidar com bebês é um direcionamento e com o segundo ano é outro, então eu tenho que ter essa base teórica para o meu saber docente ser um saber docente.* (Rodrigo)

--- *É como elas falaram, é a base teórica, [...] é você ter onde se basear. Você precisa ter base teórica para não jogar palavras ao vento [...] porque tudo que é feito, tem uma base teórica, tem fundamento.* (Fátima)

--- *Existe um por quê.* (Janaína)

Janaína não começou o diálogo falando exatamente de uma base de conhecimentos teóricos, mas em suas falas posteriores concorda com os dizeres das demais pedagogas,

inclusive complementando o que foi dito. Inicialmente Janaína se referiu aos saberes docentes utilizando o termo “*soma de conhecimentos*”, o que de acordo com a nossa compreensão evidenciou a concepção de que os saberes docentes são plurais e heterogêneos (TARDIF, 2004). Isso pode ser percebido quando ela exemplifica vários tipos de saberes necessários à docência. Entretanto, entendemos que não se trata de um processo de soma ou justaposição, visto que os saberes docentes são compostos por uma combinação de diversos saberes e nesse sentido o termo “*soma*” apresenta uma conotação que difere das especificidades do que seria necessário para conceituar os saberes da docência conforme nos apresentam pesquisadores como, por exemplo, Tardif (2004), Shulman (2013), Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999). Nesse trecho de sua fala a pedagoga também expressou que os saberes docentes permitem ao professor realizar seu trabalho. De fato é isso que acontece, assim como nas demais profissões, a docência possui um repertório próprio de conhecimentos destinados à prática do ensino (GAUTHIER et al,1998).

Rodrigo, na sequência, concluiu expressando que o saber docente “[...] **é a base que precisamos, senão não tem como ser professor [...]**. A afirmação de que o saber docente forma a base que o professor precisa para se profissionalizar, ou seja, para ser capaz de ensinar relaciona-se com o que encontramos nas pesquisas de Gauthier et al (1998), quando afirmam que existem vários estudos realizados na busca por comprovar que existe de fato um repertório de conhecimentos próprios ao ensino. Os autores inferem que “[...] as inúmeras pesquisas sobre o ensino realizadas nos últimos anos teriam produzido, atualmente, um corpo de conhecimentos confiáveis no qual seria possível se apoiar para ensinar” (GAUTHIER, et al, 1998, p.14).

Shulman (1986) também corrobora com essa ideia ao apresentar os resultados de suas pesquisas sobre o *knowledge base*, ou conhecimento de base para o ensino. De modo geral, para o autor, a base de conhecimentos estrutura um aparato de saberes, compreensões e habilidades dos quais o professor necessita para proporcionar situações de ensino e de aprendizagem.

Porém, de acordo com estes autores, essa base de conhecimentos não é apenas teórica, muito pelo contrário. A teoria a que se referem as participantes está ligada, de acordo com o nosso entendimento, a todos os conhecimentos advindos, por exemplo, de pesquisas científicas, livros e materiais diversos sobre a educação, como exemplificou Janaína ao se reportar a Piaget e Vygotsky. No entanto, essa teoria consiste em uma entre as inúmeras fontes de saber docente.

Além disso, há também uma vinculação dessa teoria ao curso de graduação em Pedagogia, como quando Rodrigo afirmou: *“Eu preciso da minha base teórica da graduação”*. Aludimos que assim como já destacamos que os saberes docentes não podem ser caracterizados apenas por meio de uma base teórica, tampouco podemos tomar como pressuposto que o curso de graduação para a docência dê conta de trabalhar com os estudantes todas as teorias as quais possam necessitar em suas futuras práticas de ensino. Atemo-nos ao fato de que tais teorias se fundamentam na própria ação docente e que por isso estão em constante processo de desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento dos saberes docentes através das teorias da educação também se dá ao longo da carreira na formação continuada, requerendo, para tanto, um processo de reflexão constante sobre o fazer docente.

Avançando em nossas discussões, destacamos a fala de Fátima reforçando que o saber docente está ligado à teoria, como podemos verificar quando a mesma disse: *“[...] é a base teórica. Você precisa ter base teórica”*. Ela argumentou que a ação docente *“tem fundamento”* se alicerçada numa base teórica. Entendemos que a teoria é relevante, necessitando ser colocada em favor da ação e para que isso ocorra há uma multiplicidade de saberes que são da mesma forma necessários.

Diante do que viemos argumentando referente a este assunto, compreendemos essa como uma percepção incompleta, parcial sobre os saberes necessários à docência. Pois de acordo com Tardif (2004) os saberes que formam a base de conhecimentos para o ensino são permeados pelo sincretismo. Isto quer dizer que essa base de conhecimentos é formada por uma mistura de saberes onde a teoria, por si só, como destacada no diálogo das pedagogas, não dá conta de responder às necessidades práticas do professor. Assim, *“[...] seria vão, a nosso ver, procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções”* (TARDIF, 2004, p. 64).

Apresentamos um novo trecho de diálogo em que outras quatro pedagogas, a mesma atividade relatada anteriormente no primeiro encontro com os grupos focais, tentam descrever o que é o saber docente, dessa vez referindo-se a este como um processo contínuo de busca pelo conhecimento:

--- Acho que o saber docente é você estar sempre se superando indo em busca de alguma coisa. (Elizabeth)

--- Eu acho que é isso mesmo, essa busca, estar em busca direto e todo dia. [...] são buscas diferentes que tenho que fazer para dentro da sala de aula. Por que o trabalho que fiz ano passado não vou fazer esse ano [...]. (Jeferson)

--- [...] *tenho que estar sempre me aprofundando, e esse é o saber docente, essa busca contínua que acontece todo dia. Estar pesquisando, estar trocando... Ah, mais eu fazia assim, como vou fazer agora? Acho que é isso, essa busca.* (Marlene)

--- [...] *os professores, cada um têm uma particularidade que domina mais. Mas, importante é o que? Você buscar aquilo que talvez te faça falta, não que você não tenha, mas que precise aperfeiçoar [...].* (Margot)

--- *Para exercer a profissão com excelência.* (Marlene)

--- *É.* (Todas as pedagogas)

Ao utilizarem expressões como: *“estar sempre [...] indo em busca de alguma coisa” (Elizabeth); “estar em busca direto e todo dia” (Jeferson); “[...] essa busca contínua” (Marlene) e “buscar aquilo que talvez te faça falta” (Margot)*, as pedagogas evidenciam a ideia de processo contínuo de busca pelo conhecimento as suas percepções sobre o que seriam os saberes docentes. Para elas, tornar-se e efetivar-se um professor requer um movimento que não permite interrupções quanto a se manter sempre aberto a aprender. Como viemos discutindo, os saberes docentes estão nesse contexto, mas não podem ser descritos como o processo. Este, o processo contínuo de busca pelo conhecimento, pode ser caracterizado como um meio para que o docente adquira conhecimentos ampliando os seus saberes da docência.

Indiretamente, é possível perceber que as pedagogas entendem a sua profissão como um espaço plural e heterogêneo, assim como são caracterizados por Tardif (2004) os saberes docentes. Notamos isso quando Jeferson e Margot respectivamente disseram: *“[...] são buscas diferentes. Por que o trabalho que fiz ano passado não vou fazer esse ano [...]”; “buscar aquilo que talvez te faça falta, não que você não tenha, mas que precise aperfeiçoar”*. Sendo que, as quatro participantes do diálogo exposto atribuem ao processo de busca contínua pelo conhecimento e, por consequência, aos saberes docentes já que o definem dessa forma, um caráter determinante para a qualidade do trabalho do professor ao concordarem com Marlene quando disse que é preciso estar sempre em busca de conhecimentos *“para exercer a profissão com excelência”*. Ponderamos, com Tardif (2004, p.13), que:

[...] tais como mostram a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares e a história das ideias e das práticas pedagógicas, o que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o “saber ensinar”) evoluem com o tempo e as mudanças sociais. No campo da pedagogia, o que era “verdadeiro”, “útil” e “bom” ontem já não o é mais hoje.

À vista disso, cabe ressaltar que o saber docente não é um agregado de conteúdos pré-definidos e fechados, mas sim, está implícito em um processo de construção gradual que

abarca toda a carreira profissional docente. Essa ideia parte dos estudos de Tardif (2004, p.14) que complementa inferindo sobre uma aprendizagem progressiva do docente no sentido de “[...] dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática”.

Assim, ao final das discussões estabelecidas entre as pedagogas sobre o que vem a ser os saberes docentes, Elizabeth e Marlene tomaram a palavra e expressaram uma percepção reelaborada sobre como percebem os saberes docentes associando-os à montagem de um quebra-cabeça.

--- Falando de um modo geral, sabe como eu vejo o saber docente? Como um quebra-cabeça, dividido em peças, e que você tem que encaixar todas as peças, o saber docente da teoria, da tua formação, da tua prática, do teu emocional, você vai encaixando. (Elizabeth)

--- É verdade, se falta uma peça já não é completo. [...]. Acredito que os saberes se completam. Acredito que não é fácil fechar esse quebra-cabeça, é uma busca constante, por isso que não paramos no tempo, por isso que buscamos pós-graduação, por isso que buscamos leituras, por isso que buscamos esse olhar diferente para com a criança [...]. (Marlene)

A analogia apresentada pelas pedagogas comparando o saber docente a um quebra-cabeça é relevante a partir da perspectiva de que o ensino demanda a mobilização de uma série de saberes. Elizabeth deixou claro isso quando disse: “*você tem que encaixar todas as peças, o saber docente da teoria, da tua formação, da tua prática, do teu emocional, você vai encaixando*”. Desse modo, entendemos que as peças do quebra-cabeça são os saberes, e que as peças, ou, os saberes são diferentes, necessários entre si e dizem respeito ao labor do professor. Compreendemos que essa percepção é a mais aproximada da que apresentamos de acordo com Tardif (2004), quando destaca os saberes docentes como plurais, heterogêneos e compósitos e ligados diretamente ao trabalho docente.

Como afirmou Marlene, “*se falta uma peça já não é completo*”. Noutras palavras, são necessários variados saberes numa mesma situação de ensino. Assim, para realizar uma determinada atividade com os estudantes um professor precisa, por exemplo, de um saber disciplinar em relação à área do conhecimento que esteja trabalhando, aliado a este precisa de saberes experienciais que irão colaborar na aplicação da atividade, ou seja, como praticar o ensino. Vai precisar de saberes da formação profissional para lidar com possíveis dificuldades de aprendizagem dos estudantes, sendo necessário, ainda, levar em conta a predisposição dos estudantes em aprender, se estão interessados ou não, se há algum problema de aprendizagem

na turma e assim por diante. Isso envolve uma tarefa complexa e simultânea passando a ideia de montagem de um quebra-cabeça como focado pelas pedagogas.

Mais do que isso, Marlene mencionou que “*não é fácil fechar esse quebra-cabeça*” e aponta para a necessidade do desenvolvimento e a aquisição dos saberes docentes ao longo da profissionalização para o ensino, quando afirmou: “*por isso que não paramos no tempo, por isso que buscamos pós-graduação, por isso que buscamos leituras, por isso que buscamos esse olhar diferente para com a criança [...]*”.

Finalizando nossas inferências referentes às percepções das participantes, ressaltamos que as mesmas afirmaram que os saberes docentes formam uma base de conhecimentos teóricos, consistem num processo de busca constante pelo conhecimento e podem ser associados com um quebra-cabeça em que as peças são os próprios saberes.

Refletindo sobre o porquê dessas percepções, destacamos a seguir os dizeres de Marina e Marlene, em que afirmaram que a participação no grupo focal foi a primeira experiência que tiveram envolvendo um diálogo específico sobre os saberes docentes:

--- Nunca tinha parado para pensar em saberes, na importância deles e da quantidade. (Marina)

--- Não tinha conhecimento da existência dos saberes docentes da forma como foi apresentada nos nossos encontros. (Marlene)

Esses dizeres remetem a uma reflexão sobre a formação para a docência vivenciada por elas, principalmente, no que diz respeito à formação inicial. Entendemos que o desenvolvimento de saberes ocorre continuamente e não de forma isolada em algum momento da carreira, porém, o curso de Pedagogia enquanto formação inicial possui entre suas funções, desenvolver e constituir nos estudantes, a compreensão de que a atuação docente requer a mobilização de saberes plurais originados de fontes diversas. De acordo com Pimenta (1999), tem a incumbência de instigar saberes referentes à teoria da educação e da didática os quais possibilitem o entendimento do ensino como realidade social, desenvolvendo a percepção de que a formação para a docência não se encerra ao final do curso. Então, além de desenvolver saberes docentes, é relevante formar a consciência de que depois de formado o docente necessita se manter em processo de construção de novos saberes. A formação desta percepção contribui para a formação da identidade profissional impulsionando o docente para e na formação continuada ao longo da carreira.

Diante disso, de acordo com a nossa compreensão, a formação para a docência das participantes vem apresentando lacunas desde a formação inicial. Conforme Pimenta (1999, p. 20) um dos maiores desafios da formação inicial é favorecer “[...] o processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isso é, de construir a sua identidade de professor”. Então, se isto não foi bem trabalhado nos cursos de Pedagogia que as participantes frequentaram, entendemos que pode justificar suas afirmações de que ainda não tivessem pensado nos saberes docentes e na quantidade desses como mencionaram, apresentando dificuldades, inclusive, para estabelecer uma definição que viesse ao encontro do que de fato são os saberes docentes.

3.2 FONTES DE AQUISIÇÃO DOS SABERES DOCENTES

De acordo com as discussões estabelecidas ao longo da pesquisa, a prática docente é permeada pela complexidade que emerge da rotina de trabalho do professor no sentido deste laborar de acordo com um saber-ser e um saber-fazer que lhe permitam relacionar-se com a diversidade de circunstâncias que emergem na e da sala de aula. À vista disso, tanto quanto os saberes docentes podem ser vistos de forma diversificada, também podem ser percebidas suas origens, ou seja, suas fontes. Destarte, nessa categoria de análise abordamos as fontes de aquisição dos saberes dos professores.

Cabe esclarecer que diferente de como procedemos para a análise da categoria anterior, a partir dessa, as percepções das pedagogas são discutidas com base em suas argumentações nos encontros com os grupos focais em que utilizamos como subsídio um texto (APÊNDICE C) específico sobre os saberes docentes e o filme “Como Estrelas na Terra”, o qual apresentamos uma sinopse no APÊNDICE D. Ou seja, se para analisar as percepções das participantes sobre como definem os saberes docentes nos interessou discutir suas argumentações prévias a apresentação da definição dos autores de base da pesquisa, a partir de agora, nossas inferências se dão a respeito do que disseram reflexivamente, após o contato com os materiais explicitados.

Considerando isso, as pedagogas demonstraram a percepção de que seus saberes não advêm somente da formação inicial, etapa de preparação para a docência em que evidenciaram enfaticamente a aquisição de saberes teóricos e apontaram a disciplina de estágio curricular como fonte de saberes práticos. Nesse sentido, nos apoiamos em Shulman (2013) quando se refere à formação inicial como fonte de saberes, inferindo que a mesma

ocorre num período de tempo demasiadamente curto para que possa se constituir a base de conhecimento para o ensino de forma eficiente.

[...] as fontes reais e potenciais de uma base de conhecimento são tão abundantes que nossa questão não deve ser, realmente é preciso possuir muitas habilidades para ensinar? Em vez disso, a questão deve expressar nossas dúvidas sobre como você pode realmente adquirir um extenso corpo de conhecimento sobre o ensino durante o breve período concedido para a formação de professores. (SHULMAN, 2013, p.9).

As participantes destacaram, ainda, a formação continuada, suas experiências pessoais como alunas desde a infância, assim como também suas experiências profissionais no que tange à docência como fontes inerentes de saberes. Entre outras, também mencionaram livros, cursos de especialização e documentos como o projeto político pedagógico e as diretrizes curriculares. O que nos possibilita inferir que o saber da profissão docente se origina por intermédio de vários outros saberes socialmente instituídos, os quais emanam das universidades, das demais instituições educativas e dos diversos profissionais que nela atuam, bem como dos próprios estudantes. Quanto a isso, Tardif (2004, p. 19) esclarece que:

A consequência disso é que as relações que os professores estabelecem com esses saberes geram, ao mesmo tempo, relações sociais com os grupos, organizações e atores que os produzem. No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.). Por isso ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações, etc.

De acordo com a perspectiva apresentada pelo autor, percebemos essa relação mediada pelo aspecto social nas falas das participantes não só ao se referirem às fontes, mas a seus saberes de modo geral. A todo o momento evocavam a presença do outro – professores, estudantes, pais, gestores, instituições, a literatura, seus materiais didáticos – para delinear suas percepções acerca da profissionalidade docente quanto aos seus saberes. Desse modo, para que possamos estabelecer um diálogo coerente e objetivo sobre a temática que configura essa categoria de análise destacamos a seguir um quadro que traz especificidades quanto às fontes de aquisição dos saberes dos professores, apresentadas por Tardif (2004).

Quadro 06 – Fontes de aquisição dos saberes docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2004)

Observando o quadro06, podemos constatar que os saberes nele especificados fazem de fato parte do contexto de atuação docente legitimando-se através das relações estabelecidas socialmente. Estes podem ser considerados de origem exterior à ação prática educativa. Independente disso, de origem interna ou externa ao ofício de ensinar, devemos nos ater ao caráter funcional dos saberes em relação as suas fontes, como nos ajuda a entender Tardif (2004) ao inferir que os saberes basilares da docência, conforme são vistos pelos professores, vão muito além de conteúdos oriundos a um conhecimento especializado. “Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho” (TARDIF, 2004, p.61).

A partir da discussão até aqui estabelecida, levando em consideração que as fontes de saberes mencionadas pelas participantes foram as mesmas estabelecidas no quadro 8, a análise dos dados nessa categoria foi norteadada de acordo com as fontes sociais de aquisição dos saberes docentes destacadas por Tardif (2004), também de acordo com a ordem em que aparecem no referido quadro. Trazemos as referidas fontes de saberes como subitens, apresentando em cada um desses as percepções das pedagogas.

3.1.1 Saberes pessoais dos professores

Os saberes pessoais dos professores são ligados ao seu ambiente de vida familiar, a educação recebida pelos pais e ao convívio com familiares ao longo da infância. Tardif (2004)

discorre sobre o assunto esclarecendo que os saberes pessoais estão imbricados aos saberes experienciais, isso é, advém das próprias experiências vividas na família e na sociedade.

Em relação a essa fonte de saberes Elizabeth e Margot manifestaram percepções. Vejamos o que disse Elizabeth enquanto debatia com as demais participantes de seu grupo focal, sobre um texto (APÊNDICE C) que enfocava os saberes docentes, num trecho que tratava das fontes dos saberes:

--- [...] *“os saberes docentes não advém somente da formação inicial, e tampouco ali se encerram”, não é um ciclo que se encerra [...]. “O professor como sujeito nas suas variadas formas de ser e de estar no mundo”, daí tendo as suas experiências de vida, e os outros aspectos também, que no caso são os sujeitos ao seu redor, [...].* (Elizabeth)

Logo de início a pedagoga concorda que a formação inicial docente não é a única fonte de saberes de que o professor dispõe para construir a sua base de conhecimentos para o ensino. Ela destaca que *“os saberes docentes não advém somente da formação inicial, e tampouco ali se encerram”* e na sequência continua afirmando: *“não é um ciclo que se encerra”*, dando a entender que essa é uma fase da formação para a docência, ou seja, faz parte do desenvolvimento profissional docente.

Elizabeth percebe *“o professor como sujeito nas suas variadas formas de ser e de estar no mundo”* destacando como fonte de saberes as *“experiências de vida”*, evidenciando o professor como protagonista de sua formação que vai se constituindo por meio de uma relação socialmente imbricada com *“os sujeitos ao seu redor”*. Entendemos que as experiências de vida mencionadas pela pedagoga se referem às vivências dos professores desde a infância. Como podemos perceber a seguir, quanto essa pedagoga continua seu diálogo com as demais participantes do grupo focal tendo a contribuição de Margot para completar o seu pensamento sobre o assunto.

--- [...] *ele [o autor do texto que estava sendo lido] quer dizer que somos influenciados. O professor que eu sou hoje traz influência desde a minha...* (Elizabeth)

--- *Da tua infância. [...] desde lá da minha infância já se remete ao meu saber.* (Margot)

Podemos perceber, por meio desse trecho de conversa, a característica temporal que influencia na formação dos saberes ao longo da vida, conforme enfatizou Elizabeth quando disse *“somos influenciados. O professor que eu sou hoje traz influência desde a minha...”*, sendo ajudada por Margot que complementa *“da tua infância”*. Assim, todas as experiências

vividas pelos professores desde sua infância junto à família influenciam no profissional que este irá se tornar. Um exemplo seria quanto ao acesso e ao incentivo aos estudos e a leitura de um modo geral. É provável que uma criança dedicada aos estudos se torne no futuro um profissional com mais conhecimentos do que outras que não estiveram num ambiente similar, nos remetendo ao que disse Margot: “[...] *desde lá da minha infância já se remete ao meu saber*”. Essa pedagoga, em outro momento ainda explicita:

--- [...] *então um pouco do saber também vem eu acredito, do que você é [como pessoa]*.
(Margot)

De acordo com o nosso entendimento, o que você é como pessoa vai sendo formado no decorrer de sua existência, logo, se inicia na infância. A vida familiar deixa marcas sobre o que nos tornamos quando adultos e, no que tange à formação docente a afirmação de Margot é pertinente, vindo ao encontro do que discute Nóvoa (2011, p.68):

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.

Em consequência disso, o autor reforça a necessidade de que é preciso à formação docente investir nos saberes pessoais dos professores, tendo em vista que este é um espaço permeado por conhecimentos coletivos, o que eleva a profissão docente para um nível não mais focado apenas numa especificidade técnica e científica. Nóvoa (2011, p.68) defende que “sem um novo olhar sobre essa problemática dificilmente conseguiremos abrir novos caminhos para os professores”.

Desse modo, dada a relevância dessa fonte de saberes, nos chamou a atenção o fato de que, no decorrer de todos os encontros com os grupos focais, apenas dois entre os dez participantes demonstraram a percepção de que o que somos como docentes está muito ligado ao que somos enquanto pessoas, pois carrega marcas das nossas experiências pessoais e sociais vividas desde a infância. Nóvoa (2011, p. 56) afirmou que “[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor”. Logo, não há como separar o lado pessoal do profissional. O autor segue argumentando “que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2011, p.56). Dessa forma, nos parece que faltou a percepção, para a maioria das participantes, de que os professores ao assumirem sua identidade profissional,

executam na prática educativa um trabalho sobre si mesmos, um trabalho que requer autoreflexão e autoanálise constante, como também focado pelo autor.

3.1.2 Saberes provenientes da formação escolar anterior

Todo professor adquire uma larga experiência educacional através da vivência de ser estudante, assim incorporando uma série de conhecimentos sobre o ofício de ensinar antes mesmo de ter optado pela docência como profissão. Tais conhecimentos compreendem os saberes provenientes da formação escolar anterior à formação para a docência, ou seja, os saberes pré-profissionais. Essa fonte de saberes foi mencionada por quatro entre as dez participantes da pesquisa. Enfatizamos a seguir os dizeres de Janaína e Cinthia:

--- [...] as concepções que o professor, que os professores, vão formando sobre o processo de ensino e de aprendizagem, tem como fonte, também, sua própria história de vida de aluno. Porque é aquela coisa, eu jamais quero ser como aquele bendito daquele professor. Então, o meu “ser professor”, vai estar baseado em não fazer aquilo. Em compensação eu adorava, aquele professor que fazia tal coisa. Então, eu também quero fazer. (Janaína)

--- Tive uma professora que marcou muito a minha infância. Foi por causa dela que eu decidi ser professora. [...] até hoje eu a encontro, a gente conversa. (Cinthia)

Compreendemos baseadas em Gauthier et al (1998), que todo indivíduo já frequentou a escola e, por isso, já observou alguém ensinando, o que influencia ou pode influenciar na formação da identidade docente. É justamente isso que se apresenta nos dizeres dessas pedagogas. Quando Janaína disse *“eu jamais quero ser como aquele bendito daquele professor”* e depois concluiu *“em compensação eu adorava aquele professor que fazia tal coisa. Então, eu também quero fazer”*, nos remete as suas vivências enquanto estudante. As representações relativas ao ser professor, como a forma de interagir com os estudantes, o modo de dar aulas, o domínio de conteúdo, entre outros, que foram internalizadas por essa pedagoga, a levaram a traçar um perfil profissional que agora influi em seu próprio jeito de saber-ser e saber-fazer na profissão.

As experiências vivenciadas como estudante com professores além de estimular nossa forma de ser professor, podem despertar, inclusive, o desejo de tornar-se docente como disse Cinthia: *“tive uma professora que marcou muito a minha infância. Foi por causa dela que eu decidi ser professora”*. Assim, no que tange aos saberes pré-profissionais, conforme colocou Janaína, *“o meu “ser professor”, vai estar baseado em não fazer aquilo”* que não foi

considerado positivo como ação prática docente, de acordo com as experiências vividas no ambiente escolar em sala de aula como estudante. Essa mesma perspectiva pode ser observada num excerto da fala Elizabeth:

--- *Os meus professores me influenciaram positivamente ou não, na forma como eu ajo com meus alunos, ou pra dizer desse jeito eu não quero fazer.*

Tardif (2004, p. 20) ratifica o que disse essa pedagoga ao inferir que os professores já entendem de diversas formas o que é o ensino devido a sua trajetória escolar anterior. O autor argumenta que “[...] muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo”. Na sequência apresentamos um excerto da fala do professor Jeferson que torna ainda mais ilustrativa essa ideia. Ao dialogar com as demais participantes de seu grupo focal, essa pedagoga se referia a determinadas experiências vivenciadas pelos docentes que influenciam seu modo de saber ser e saber fazer enquanto professores. Ela disse que algumas experiências vêm:

--- *Da infância dele. Como ele foi tratado dentro da escola, ele pegou como experiência e colocou em prática como professor.* (Jeferson)

Nesse viés, Tardif (2004) afirma que desde criança os professores frequentam diariamente aquele que será seu futuro *locus* profissional. O autor fala em aproximadamente dezesseis anos de imersão no ambiente escolar, então, é natural que isso exerça predominância no modo em que este vai constituindo-se profissionalmente e certifica que “[...] tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno” (TARDIF, 2004, p.20).

Em comparação com o item anterior, observamos quanto a essa fonte de saberes um número mais expressivo de menções. Para as participantes que se pronunciaram, é certo que todas as experiências vividas dentro da escola como estudante acabam sendo incorporadas de alguma forma no que cada um é como professor. Assim, para essas participantes, essa perspectiva caracteriza como decisiva para o desenvolvimento de saberes e a profissionalização do ensino as experiências obtidas na interação entre professor e estudante.

3.2.3 Saberes provenientes da formação profissional para o magistério

A formação profissional se dá ao longo da trajetória docente, desse modo compreende a formação inicial e continuada que, nos dizeres das participantes, foram reconhecidas como fontes de saberes destacadas em potencial. No que concerne à formação inicial, oito entre as dez participantes fizeram menções destacando o desenvolvimento de saberes teóricos e a disciplina de estágio curricular. Em se tratando da formação continuada, cinco entre as dez participantes fizeram menções com destaque para o desenvolvimento de saberes por intermédio de cursos diversos, como os de especialização em educação, o mestrado em educação, bem como palestras, pesquisas oriundas ao contexto escolar, entre outros, como explicitamos a seguir.

3.2.3.1 Saberes provenientes da formação inicial

Num dos encontros com os grupos focais, as pedagogas dialogaram sobre a formação inicial como fonte de saberes, expressando suas percepções acerca disso. Nesse sentido, quatro participantes se pronunciaram, enfocando que o curso de Pedagogia do qual cada uma foi estudante constituiu-se como fonte de um saber teórico, conforme destacamos a seguir. Janaína afirmou que, no curso de Pedagogia, em relação aos saberes trabalhados, tiveram ênfase:

--- *O teórico obviamente, porque é a função da graduação.* (Janaína)

E na sequência seu posicionamento foi complementado pela fala de Rodrigo:

--- *Acho que é um pouco do que a Janaína já colocou. Eu preciso da minha base teórica da graduação...*

Margot enfatizou que:

--- *[...] a base está na formação inicial do professor.*

Logo em seguida, no momento em que discutiam sobre quais saberes as pedagogas compreendiam que não haviam sido trabalhados no curso de Pedagogia ao qual frequentaram, Margot afirmou:

--- *O teórico sim.*

Percebemos que, ao mesmo tempo em que as pedagogas concordam que a formação inicial é uma fonte de saberes docentes, as mesmas limitam sua compreensão indicando que na fase da preparação para a docência o que prevaleceu foi a teoria. Janaína afirmou que o saber mais enfatizado foi “*o teórico obviamente, porque é a função da graduação*”. Nesse sentido, Rodrigo concorda afirmando que “*preciso da minha base teórica da graduação*” para atuar em sala de aula. Margot também contribui argumentando que o saber “*teórico sim*” é trabalhado durante o curso de Pedagogia.

De acordo com a nossa compreensão, perceber a formação inicial apenas como geradora em potencial de um saber teórico é simplificá-la em demasia. O saber que provém da teoria encontrada nos livros, nas pesquisas e demais materiais sobre a Educação, é constituinte de uma base de conhecimentos para o ensino. Desse modo, não pode ser visto de maneira dissociada de outros saberes, principalmente porque possui uma função prática, que conforme defendido por Tardif (2004, p.150):

[...] consiste em oferecer aos educadores razões para agir tal como o fazem ou como deveriam fazê-lo: uma teoria da atividade educativa nada mais é do que um modelo de ação formalizado, um conjunto sistemático e coerente de representações que nos esforçamos para justificar através das normas do pensamento racional ou científico. Mas os modelos de ação educativa não são necessariamente racionalizados no âmbito de teorias e de ciências; eles também podem provir da cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias a uma sociocultura ou a um grupo profissional tal como o corpo docente. Como mostra a pesquisa etnográfica e antropológica, não há cultura que não forneça aos educadores, enquanto grupo mais ou menos especializado, representações de sua própria ação.

Na sequência, a fala de Marina corrobora com o pensamento de Margot, Rodrigo e Janaína, ao se expressar falando do curso de Magistério em que se formou no ensino médio:

--- *Eu acho que na graduação não, só o teórico. O que eu aprendi, aprendi mesmo de prática e tudo, a experiência foi no Magistério. Acho que se não tivesse o Magistério, estaria meio perdida, como a maioria estava lá na minha sala, na minha turma [de Pedagogia], mais foi o teórico mesmo.* (Marina)

Para a pedagoga no curso de graduação não houve um trabalho efetivo quanto ao desenvolvimento de outros saberes, “*só o teórico*”, afirmou enfatizando que teve uma experiência de aprendizagem significativa ao realizar o curso de Magistério, no Ensino

Médio. Ela argumentou ainda que “*se não tivesse o Magistério, estaria meio perdida, como a maioria estava lá na minha sala, na minha turma [de Pedagogia]*”.

O dizer da participante nos possibilita inferir sobre o fato de como os estudantes de Pedagogia podem se sentir no decorrer do curso. Ela usa a expressão “*meio perdida*” para demonstrar que os estudantes que não possuíam o curso de Magistério tinham dificuldade para efetivar aprendizagens, devido à ênfase dada à teoria nessa fase de formação.

Em decorrência das menções de Janaína, Rodrigo, Margot e Marina, vem à tona uma perspectiva de trabalho que pode estar sendo muito compartimentado em disciplinas apresentando defasagem no investimento em uma transposição dos conteúdos para a prática docente. Noutras palavras, cabe uma reflexão acerca dos cursos de Pedagogia, em relação aos processos de ensinar e de aprender no que diz respeito aos formadores estarem voltados a munir o futuro professor de teorias sobre o ensino em detrimento ao como se ensina, uma vez que este exige a experiência prática como forma de legitimar a teoria, experienciá-la, perceber fragilidades e aprender a como relacioná-la com a ação prática educativa e assim por diante.

Nesse sentido, nos remetemos aos cursos de formação de professores da educação básica com base nos estudos de Libâneo e Pimenta (2002, p. 38) que argumenta o seguinte:

A atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar. [...] Tem sido unânime a insatisfação de gestores, pesquisadores e professores com as formas convencionais de se formar professores em nosso país. Realizada em dois níveis de ensino – médio e superior -, os atuais cursos não dão conta de preparar o professor com a qualidade que se exige hoje desse profissional.

O que a autora afirmou em relação à insatisfação dos profissionais da educação no país com as formas convencionais de ensino nos cursos de formação docente vem ao encontro dos dizeres de quatro entre as oito pedagogas que mencionaram a formação inicial como fonte de saberes. Assim, metade dessas tem a concepção de que o curso de Pedagogia, embora seja uma fonte de saber docente, privilegiou o ensino de teorias. O que nos disseram pode ser um reflexo do que acontece, pelo menos em parte, das universidades pelo país. E, mesmo o curso de Magistério, apontado por Marina como maior responsável pela sua formação para a docência, em nível nacional as pesquisas têm revelado que também este curso correspondente ao ensino médio, requer uma reestruturação que garanta aprendizagens mais significativas ao futuro docente.

Já Marlene e Elizabeth que também evidenciaram a formação inicial como uma fonte de saberes apresentaram uma opinião diferente:

--- *A graduação em Pedagogia ajudou sim a construir vários saberes, como o de pesquisar, inovar, também aprendemos as fases do desenvolvimento infantil, como trabalhar currículo, enfim, muito a universidade contribui para o meu saber docente [...].* (Marlene)

--- *Eu estava pensando essa questão do saber da formação profissional, o que eu vejo, como a Marlene falou, todos nós que passamos pela graduação trazemos essa bagagem dessa formação profissional.* (Elizabeth)

Compreendemos que essas duas pedagogas demonstram perceber a formação inicial como uma fonte diversa de saberes. O que elas disseram se aproxima do que Shulman (2013) explicita como o conhecimento de base para o ensino e do que Gauthier et al (1998) evidenciam como a formação de uma base de conhecimentos para o ensino. Marlene inicia sua fala ressaltando que *“a graduação em Pedagogia ajudou sim a construir vários saberes”*. Em nenhum momento aponta um único saber em detrimento de outros, mas sim, indica alguns para exemplificar, ela mencionou saberes *“como o de pesquisar, inovar, [...] as fases do desenvolvimento infantil, como trabalhar currículo”*:

Do mesmo modo Elizabeth, embora não tenha indicado quais saberes, concorda com essa perspectiva dizendo: *“o que eu vejo, como a Marlene falou, todos nós que passamos pela graduação trazemos essa bagagem dessa formação profissional”*. Inferimos, de acordo com Pimenta (1999), que os cursos de Pedagogia pelo qual se formaram as duas pedagogas, tenham conseguido superar, ou ao menos se aproximar do que se considera um desafio para a formação inicial. Estamos nos referindo ao rito de passagem que envolve o futuro professor ao observar o professor formador do ponto de vista de estudante ao perceber-se como professor depois de formado. De acordo com este viés, entendemos como uma necessidade a formação inicial, enquanto fonte de saberes, trabalhar baseada no desenvolvimento de um repertório de conhecimentos aos futuros professores de modo a tornar mais amena a inserção desses na carreira, fase que costuma ser demasiado conflitante para o docente. Tardif (2004) fala que no início da carreira o professor passa por uma fase em que ocorrem os “choques de realidade”, considerados momentos em que o docente vai se adaptando ao trabalho tendo que agir de forma autônoma diante das circunstâncias diversas que permeiam a sala de aula.

Conforme explicamos no início desse subitem, foram destacados dois aspectos em específico quanto à formação inicial como fonte de saberes. O primeiro referia-se ao desenvolvimento de saberes teóricos, como já discutimos e o segundo refere-se à disciplina de estágio curricular. É sobre isso que nos deteremos a partir desse ponto.

Em boa parte dos encontros com os grupos focais entre os diálogos estabelecidos a disciplina de estágio curricular foi mencionada. Ao mesmo tempo em que foi indicada como uma fonte de saberes também foi criticada, pois, as pedagogas apresentaram a percepção de

que o mesmo necessita contribuir de modo mais efetivo para o desenvolvimento de saberes docentes e a formação do professor.

Durante um encontro com os grupos focais, em meio a um debate sobre o curso de formação inicial para a docência, questionamos o que a disciplina de estágio pode proporcionar ao futuro professor. A resposta veio em coro por, pelo menos, a metade das participantes: “*prática*”. Na tentativa de entender essa percepção, encontramos nos estudos de Pimenta (2012, p.27) uma possível resposta:

Diferentemente do exercício profissional de outros profissionais, como, por exemplo, os médicos dos quais se exige que tenham cumprido um estágio curricular e um estágio profissional entendidos como componente da fase de formação, o exercício profissional de professores no Brasil, desde suas origens, requer o cumprimento apenas do estágio curricular [...]. Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho – as séries iniciais do ensino de 1º. Grau. Por isso costuma-se denominá-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica”.

O que fica evidenciado, é que este entendimento das participantes foi historicamente construído. Compreendemos que devido a isso, a formação de professores, mais especificamente com relação ao estágio curricular, vem ao longo dos anos apresentando fragilidades em relação ao cumprimento de seu papel, que entendemos ser o de tornar o docente capacitado para lidar com o enfrentamento das situações múltiplas que permeiam a sala de aula no que tange aos processos de ensinar e aprender.

Vejamos a seguir o que mais as participantes revelaram sobre a disciplina de estágio curricular, como geradora de saberes docentes. Rodrigo ao se referir ao que o estágio curricular representou para sua formação, enquanto fonte de saberes disse:

--- Para mim nada. Foram três estágios extremamente fora. A situação na época, a cobrança era muito fraca, o professor (formador) não estava presente, então [...], íamos lá e era 2, 3 aulas no máximo e o relatório do estágio. [...] estágio, para mim, foi aprender depois quando peguei o diploma e fui para sala de aula. (Rodrigo)

Quando a pedagoga afirmou que o estágio em nada colaborou para o desenvolvimento de saberes, pois “*o professor [formador] não estava presente*”, entendemos que se refere à dissociação entre a teoria e a prática, bem como ao distanciamento entre a realidade vivenciada na instituição formadora e na instituição de ensino onde foram realizados os estágios. Nesse sentido, contamos com as pesquisas desenvolvidas por Pimenta (2012) que podem nos ajudar a entender essas percepções. A autora explicita indicadores de dissorções

na forma como é praticado o estágio. Uma delas está ligada justamente ao fato de os professores formadores terem “dificuldade de acompanhamento do estágio devido ao grande número de alunos, à diversidade de escolas onde estagiam [...]” e outra incide sobre o aspecto da “falta de comprometimento dos professores do curso com os estágios [...]” (PIMENTA, 2012, p.71)”. O que acaba por acarretar uma formação composta por lacunas que irão repercutir depois que o estudante se formar gerando a sensação apresentada por Rodrigo ao dizer: “[...] **estágio, para mim, fui aprender depois quando peguei o diploma e fui para sala de aula**”.

Para Marina a experiência vivenciada por meio da disciplina de estágio foi diferente. Lembramos que esta se formou primeiramente no curso de Magistério no ensino médio e depois veio a graduar-se no curso de Pedagogia. Dessa forma, a percepção que atribui em relação ao estágio como fonte de saberes é a seguinte:

--- Bom, o meu estágio na verdade, eu já estava na sala de aula [enquanto estudante na graduação], então eu já estava dando aula [como docente]. Mas o estágio que eu lembro mesmo, que me marcou, foi no Magistério também. Eu tive uma professora ótima, que nossa! (Marina)

Como em outros momentos, a pedagoga volta a enfatizar que o curso de Magistério foi mais significativo em sua formação do que a Pedagogia. Teve, portanto, duas experiências com a disciplina de estágio, sendo que, conforme relata a experiência mais marcante foi no Magistério. Quando passou pela fase de estágio no curso de Pedagogia já havia assumido a profissão docente. O que despertou nossa atenção foi à forma como se referiu à professora do Magistério: “**Eu tive uma professora ótima**”. Isso denota o quão pode representar a figura do professor formador como mediador do processo de ensino e aprendizagem colaborando no desenvolvimento dos saberes docentes.

Janaína ao destacar a disciplina de estágio curricular como fonte de saberes, também veio estabelecendo relações que remetem a influência de seus professores formadores para a aquisição de saberes profissionais. Vejamos o que a mesma disse:

*--- O meu estágio posso dizer que agregou muito, [...] porque **tive a mesma professora do primeiro ao quinto semestre**, aprendi muito, [...] porque ela nos desafiava muito [...]. Ela nos fazia pensar. Acho que ela me desafiou sim, **diferente da professora que tive nos outros 3 semestres**. (Janaína)*

Inicialmente inferimos que a disciplina de estágio curricular esteve presente no decorrer de todas as fases do curso de Pedagogia da referida participante, como podemos

perceber quando relata que: *“tive a mesma professora do primeiro ao quinto semestre”* e depois complementa: *“diferente da professora que tive nos outros 3 semestres”*. Portanto, nos parece que o curso de Pedagogia da pedagoga se encaixa num perfil contemporâneo de formação, em que se adotou a perspectiva apontada por Pimenta (2012), de não colocar o estágio como ‘polo prático’ do curso.

Marina e Janaína vincularam o desenvolvimento de saberes na disciplina de estágio destacando a importância do papel de suas professoras formadoras. Janaína, inclusive, comparou a professora que teve nos primeiros cinco semestres com a dos três semestres finais do curso. Da mesma forma que quando Marina diz que no Magistério sua professora de estágio era ótima, subentendemos que para a professora do curso de Pedagogia, Marina não atribui à mesma característica. Portanto, se faz presente o aspecto social que envolve o desenvolvimento de saberes. Este se dá em interação entre os professores e seus pares, seus estudantes e seus colegas de trabalho.

No que concerne à percepção apresentada por Fátima, a disciplina de estágio constituiu-se como fonte de saberes, porém, voltamos ao aspecto em que a teoria é evidenciada dissociadamente da prática, “[...] vista como se tivesse lógica própria, independente de teoria” (PIMENTA, 2012, p.79). A referida participante afirmou que:

--- Foi bem na prática mesmo, [...] estágio não era só fazer entrevista e olhar a escola, era prática, era para dar aula.[...] nós reclamamos que o estágio é puxado, mas é aquilo ali que vale, é a prática, porque só a faculdade, só a teoria não ajuda em nada. (Fátima)

Quando Fátima expressa que *“o estágio é puxado, mas é aquilo ali que vale, é a prática, porque só a faculdade, só a teoria não ajuda em nada”* nos leva à compreensão de que houve uma ruptura entre a realidade vivenciada na instituição formadora e na instituição escolar onde se realizaram os estágios. A afirmação de que o estágio *“era prática, era para dar aula”* e *“porque só a faculdade, só a teoria não ajuda em nada”*, nos permite inferir que para essa pedagoga a instituição formadora foi responsável pelo ensino da teoria e as escolas-campo, da prática, quando na verdade,

[...] a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. A Pedagogia enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação enquanto prática social coloca os “ingredientes teóricos” necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (prática social). (PIMENTA, 2012, p. 107).

Numa dimensão que aponta para essa premissa defendida pela autora, apresentamos as percepções de Jeferson, Marlene, Margot e Elizabeth, que se pronunciaram demonstrando

percepções voltadas a uma relação mais próxima e dialógica entre teoria e prática. Iniciamos com o dizer de Marlene:

--- Essa disciplina contribuiu muito, pois foi à hora de ter de aproximar as teorias das práticas. Entrar na sala de aula, observar e se deparar com grandes desafios, com diferentes realidades. Pesquisar, montar o primeiro plano de aula [...]. Essa disciplina nos ensinou a pesquisar, observar, registrar, planejar, desenvolver o domínio de turma. (Marlene)

Segundo nosso entendimento, com base em Pimenta (2012), teoria e prática assumem uma posição nuclear articuladora perante a formação do professor, o que foi possível perceber por meio do que expressou Marlene ao afirmar que o estágio “*contribuiu muito*” como fonte de saberes “*pois foi a hora de ter de aproximar as teorias das práticas*”. Pimenta (2012, p. 85) nos ajuda a compreender que o estágio não pode ser sintetizado como um local de “[...] aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria”. Assim, quando Marlene indica que a disciplina de estágio contempla ações como “*observar, pesquisar, montar o primeiro plano de aula, registrar, planejar, desenvolver o domínio de turma*”, corrobora com o nosso pensamento de que a prática no estágio não pode ser reduzida apenas ao fazer, a mesma exige um movimento contínuo de reflexão que certamente repercutirá na teoria de onde se originou. Desse modo, o estágio como fonte de saberes torna-se um agente agregador em termos de enriquecimento da teoria e da prática. E, para, além disso, quando Marlene explicita: “*entrar na sala de aula, observar e se deparar com grandes desafios, com diferentes realidades*”, torna possível também inferirmos que a disciplina de estágio enquanto fonte de saberes docentes envolve “[...] um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade” (PIMENTA, 2012, p. 85).

Para Jeferson, que assim como Marina formou-se no curso de Magistério antes de ingressar na Pedagogia, a disciplina de estágio também foi geradora de saberes. Ela afirmou: “*aprendi bastante*”, como podemos verificar a seguir:

--- Olha, eu aprendi bastante, principalmente no estágio dos anos iniciais que eu não tinha contato, pois eu sempre trabalhei na área de educação infantil, [...]. (Jeferson)

Jeferson já atuava como professora enquanto cursava a Pedagogia. Segundo ela: “*sempre trabalhei na área de educação infantil*” e por isso, compreendemos que para essa pedagoga o estágio voltado para os anos iniciais do ensino fundamental foi mais

representativo, já que “*não tinha contato*” com alunos dessa faixa etária em sua rotina de trabalho.

Por conseguinte, Margot explicita seu pensamento quanto a disciplina de estágio de modo mais reflexivo do que as demais participantes no que diz respeito aos saberes docentes:

--- Penso que o estágio é fundamental na graduação [...]. Penso que aos poucos é preciso reorganizar essa prática aumentando o tempo de estágios dos estudantes para participar de várias experiências que podem proporcionar maior qualificação e um saber constante.
(Margot)

Tomando como ponto de partida a afirmação de Margot de que “*o estágio é fundamental na graduação*”, argumentamos que assim nós também o compreendemos, amparados em Pimenta (2012) que reflete sob a ótica da necessidade de que se impõe um trabalho em conjunto entre todas as disciplinas que compreendem a proposta curricular do curso. Desse modo, seria possível subsidiar um processo reflexivo e analítico das situações problema originárias das escolas-campo. Inferimos que os conhecimentos oriundos das diversas disciplinas cursadas na Pedagogia, quando articulados contribuem para o entendimento da prática, levando-se em consideração que a sala de aula é permeada por uma dinâmica que envolve determinações amplamente sociais.

Nesse viés e reportando-nos ao estágio como fonte de saberes profissionais, Margot explicita que “*aos poucos é preciso reorganizar essa prática aumentando o tempo de estágios dos estudantes para participar de várias experiências que podem proporcionar maior qualificação e um saber constante. Quanto mais práticas vivenciamos na formação melhor serão os saberes adquiridos*”. Assim, o estágio como elo entre as universidades e as escolas-campo se constitui como,

[...] um canal com dupla direção, de modo a permitir que a observação e a análise da prática possam reverter em aprimoramento dessa prática e aprofundamento das questões ligadas aos conteúdos do curso de magistério. A reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna a prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la. (PIMENTA, 2012, p.82).

Essa premissa quando analisada a partir do movimento de retorno da teoria para a prática segue na direção da percepção apresentada por Elizabeth que se referiu ao estágio realizado em seu curso de graduação como fonte de um saber experiencial:

--- [...] foi de grande valia para a construção do saber experiencial, pois são vivências únicas, sem roteiros, sem uma fórmula pronta para seguir o passo a passo. Nesse momento

percebemos o quanto é importante planejar, tomar decisões, avaliar para propor algo que desperte o interesse das crianças [...]. (Elizabeth)

Depreendemos que a pedagoga apresenta uma percepção de que a teoria e a prática fazem parte de um processo gerador de experiências capazes de suprir as “*vivências únicas, sem roteiros, sem uma fórmula pronta para seguir o passo a passo*” que encontramos em sala de aula. Concordamos com Elizabeth, baseados em Nóvoa (1995, p. 27) quando afirmou que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas”. Desse modo, argumentamos que não existem teorias prontas e tampouco práticas instituídas que sejam capazes de resolver a multiplicidade de situações geradas durante a ação educativa. Relembramos, o mencionado anteriormente, que o estágio é também um processo criador, onde as teorias vivenciadas através das experiências práticas no estágio formam um arcabouço do qual o futuro professor pode lançar mão para “*planejar, tomar decisões, avaliar para propor algo que desperte o interesse das crianças*”, conforme destacado pela referida pedagoga.

De modo geral verificamos que a maioria das participantes percebe o estágio como fonte de saberes docentes embora, para alguns desses, essa disciplina não tenha repercutido positivamente. No entanto aludimos que o surgimento do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implementado pelo governo federal em 2007 tem produzido resultados positivos e está mudando essa perspectiva, já que uma de suas finalidades é promover a articulação entre o ensino superior, através dos cursos de licenciatura, como é o caso da Pedagogia, com as escolas e sistemas de ensino. O que nos parece vir ao encontro do que as participantes mencionaram entender como necessário, destacando a inserção na carreira, fase em que se depararam com as situações reais de ensino pela primeira vez sozinhos, não se sentindo muitas vezes preparados para enfrentar os dilemas da sala de aula, alegando que nos cursos de graduação houve mais investimento nos conhecimentos teóricos do que nos práticos, como é o caso da disciplina de estágio curricular.

Tendo havido ou não a falta de investimento nos saberes voltados para a prática docente na formação inicial das participantes, para Tardif (2004, p. 82) o início na carreira docente “representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e o confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão”. Por ter também como objetivo promover o estímulo à docência e à valorização profissional, permitindo a construção da identidade de professor desde o início da formação inicial, o PIBID amplia consideravelmente o desenvolvimento de

saberes durante o processo formativo, porém, apenas parte dos estudantes tem a oportunidade de participar do programa.

No caso específico das participantes da pesquisa, ocorre que oito se formaram em Pedagogia entre 2007 e 2010 e duas em 2011, sendo que o PIBID foi lançado nas universidades federais em 2007, nas comunitárias em 2010 e na FURB efetivou-se em 2011, desse modo, nenhuma das pedagogas teve a oportunidade de participar do PIBID, o que certamente influenciaria em sua formação profissional.

No que diz respeito à formação inicial como fonte de saberes, percebemos que essa foi marcante para todas as pedagogas que a mencionaram. Tardif (2004) infere sobre isso, destacando que a formação inicial constitui-se num período em que ocorre uma espécie de encontro com a profissão, aonde o estudante vai alimentando o desejo de se tornar professor e que por isso todas as experiências que passam marcam profundamente o seu ser-professor.

Podemos perceber isso, através dos dizeres de Jeferson e Marina. Essas duas participantes se formaram no ensino médio no curso de Magistério, logo, sua formação inicial se deu no curso de Magistério e não no curso de Pedagogia, como ocorreu com as demais. Isso pode justificar o fato dessas duas participantes expressarem enfaticamente que desenvolveram mais saberes durante o estágio realizado no Magistério, pois quando passaram pelo curso de Pedagogia, já eram pedagogas formadas. Mesmo assim, para todas as participantes que mencionaram a formação inicial como fonte de saberes, dois aspectos foram considerados cruciais: a parte teórica e a atividade de estágio no que tange ao desenvolvimento de saberes.

3.2.3.2 Saberes provenientes da formação continuada

Ressaltamos primeiramente que partimos do pressuposto de que a formação continuada pode ser percebida como toda e qualquer atividade que envolva os professores no decorrer de sua trajetória profissional, com vistas a ampliar as habilidades oriundas ao seu ofício de trabalho bem como desenvolver novos saberes profissionais. Para tanto levamos em consideração o que exprime Tardif (2004) ao ponderar sobre o fato de que as bases teóricas e também as ações práticas, enquanto conhecimentos profissionais, passam por um processo de constante evolução, o que fundamenta a necessidade da formação continuada ao longo de toda carreira docente. Assim, a formação continuada consiste em uma fonte de saberes capaz de renovar e ampliar a base de conhecimentos próprios ao ensino.

Por conseguinte, metade das participantes da pesquisa mencionou a formação continuada como fonte de saberes. Fátima ao ler um texto (APÊNDICE C) que tratava de modo geral sobre os saberes docentes, argumentou que:

--- Eu destaquei [no texto]: “A construção do saber do professor, demanda conhecimento de fontes diversas”. E que: “Não há como desempenhar uma prática educativa, com base apenas, numa única fonte de saber”. [...] Isso aqui é uma fonte de saber; que Estamos fazendo aqui, participando. (Fátima)

A referida pedagoga exemplifica indicando que considera os encontros com os grupos focais uma fonte de saber docente. Embora os grupos focais fossem reunidos com o intuito específico de geração de dados para a pesquisa, as interações entre as pedagogas provocavam a todo o momento reflexões e reformulações em suas formas de se perceber enquanto profissionais da educação. A dinâmica se aproximou das comunidades de prática enfatizadas por Nóvoa (2011), em que grupos de docentes se reúnem para pesquisar e discutir sobre os processos de ensinar e aprender. As comunidades de prática fomentam o diálogo, a troca de experiência, parcerias e reflexões entre as participantes que além de atenuar dificuldades profissionais, refletem diretamente na prática docente. Dessa forma, os encontros com os grupos focais, semelhante às comunidades de prática, se constituem como fonte de saberes.

Já Janaína foi mais específica ao ter mencionado algumas fontes de saberes originadas por meio do processo de formação continuada. A mesma expôs:

--- Os cursos, eu acho, de capacitação, por exemplo, oferecidos. De pós-graduação. (Janaína)

De fato tanto os “*cursos de capacitação*” quanto os de “*pós-graduação*” fazem parte do contexto formativo profissional dos docentes. Clarice ressaltou a própria formação continuada e mencionou algumas atividades que fazem parte do contexto dessa, indicando:

--- A pesquisa, as formações continuadas, palestras e cursos em geral. (Clarice)

Além dos “*cursos*” que foram previamente indicados por Janaína, Clarice indicou a “*pesquisa*” e as “*palestras*”. Compreendemos as palestras como integrantes do contexto dos cursos de capacitação. A pesquisa é por nós entendida como capaz de munir o professor de conhecimentos originários de sua própria prática, dessa forma, caracteriza-se sim como fonte de saberes.

Porém, nesse sentido, cabe uma reflexão, pois a pesquisa a qual se referem as pedagogas não é aquela fundamentada em princípios metodológicos e científicos. Ou seja, as participantes não se referem ao professor pesquisador como aquele que, de acordo com Rausch (2012), faz investigações com base nas dificuldades e dilemas que encontra em sua rotina de trabalho, objetivando desenvolver sua prática educativa de modo que os alunos aprendam. O que, portanto, requer uma constante reflexão crítica sobre a prática.

Selecionamos três excertos de fala que explicitam o que as participantes querem dizer quando falam sobre a pesquisa. Primeiramente, apresentamos o que disse Cinthia referente a um texto (APÊNDICE C) sobre os saberes docentes, utilizado no terceiro encontro com os grupos focais. Ela destacou uma frase do referido texto e argumentou sobre a mesma:

--- *“A formação para docência vai muito além do curso de graduação em pedagogia.” Eu acho que, vai muito além, porque você tem que estar **o tempo todo lendo, o tempo todo buscando, e se surgir alguma lei diferente, você tem que ir atrás, pesquisar.*** (Cinthia)

O segundo excerto se refere a uma fala de Marlene. Discutindo sobre as ações de professores personagens do filme assistido no quarto encontro com os grupos focais, essa participante, ao criticá-los por não se interessarem por investigar a dificuldade de aprendizagem de um aluno, ressaltou:

--- ***Somos privilegiados pela tecnologia. Professor que não quer pesquisar, não quer pesquisar. Não pesquisa porque não quer. Ele tem computador, tem tudo [...].*** (Marlene)

E, o terceiro excerto, também diz respeito à Marlene. Num outro encontro, enquanto as participantes discutiam sobre um processo de busca pelo conhecimento, a pesquisadora, ao moderar a discussão solicitou que contextualizassem o que exatamente estavam querendo dizer com o termo “busca”, sendo que ela destacou:

--- ***A pesquisa, leitura.*** (Marlene)

De acordo com o nosso entendimento, sempre que as participantes se referem à pesquisa, não é no sentido crítico científico do termo, como pode ser observado no dizer de Cinthia ao argumentar que o professor deve estar *“o tempo todo lendo, o tempo todo buscando, e se surgir alguma lei diferente, você tem que ir atrás, pesquisar”*. Pesquisar, dessa forma, é manter-se informado quanto ao contexto educacional, por exemplo, no que permeia as leis que regem a educação como essa pedagoga mencionou. Marlene explicita que

“*somos privilegiados pela tecnologia. Professor [...] Não pesquisa porque não quer*”, passando a ideia de que para pesquisar basta que o professor tenha um computador. Quando, na verdade, a tecnologia se caracteriza como facilitadora, e, o computador como um instrumento para a pesquisa. Depois, essa mesma participante argumentou que o professor deve se manter em processo de busca pelo conhecimento através da “*pesquisa, leitura*”, nos passando a compreensão de que ler é pesquisar.

Na verdade, a leitura é um tipo de pesquisa, assim como o uso da tecnologia a dinamiza, possibilitando, por exemplo, que o docente fique informado sobre as leis educacionais como indicou Cinthia anteriormente. Conforme nossa compreensão, qualquer tipo de pesquisa pode ou não provocar mudanças na prática docente. Mas, entendemos que o tipo de pesquisa mencionado por Cinthia, que não deixa de ser importante, se refere a uma necessidade mais imediata e que talvez não provoque mudanças na prática docente como pode ocorrer quando se inicia uma pesquisa científica embasada numa questão problema oriunda ao ensino e a docência. Assim, quando as participantes nos disseram que buscam o conhecimento pesquisando por meio da tecnologia, nos passaram a impressão de que não se percebem como pesquisadoras de sua própria prática e sim como pesquisadoras sobre a prática docente.

Prosseguindo, destacamos que as atividades da formação continuada apontadas por Marlene como capazes de gerar saberes são todas similares as já mencionadas pelas demais pedagogas:

--- [...] *palestras, ou então outra pós. [...] Olha só, eu tenho interesse em trabalhar em alfabetização, eu vou fazer uma pós em alfabetização [...] então temos que estar buscando, ou numa formação continuada, ou numa pós-graduação, em palestras, [...] enfim eu acho que esse é o nosso papel enquanto professor.* (Marlene)

Porém, essa participante amplia suas reflexões quando explicita que “*temos que estar buscando, ou numa formação continuada, ou numa pós-graduação*”. Na verdade a pós-graduação faz parte do processo de formação continuada, então o que nos interessa é que ela colocou o papel do professor em evidência no sentido desse manter-se sempre em busca da ampliação de seus horizontes de saberes, afinal como afirmou a referida pedagoga “[...] *esse é o nosso papel enquanto professor*”.

Finalizando a discussão desse item da pesquisa apresentamos o que nos disse Margot:

--- *Por exemplo, você vai ter a tua formação inicial, mas você vai buscar outras formações [...]. Como você [pesquisadora] no Mestrado.*

Para ela o professor não deve estancar sua profissionalização na formação inicial, ao contrário disso, é preciso “*buscar outras formações*” e exemplifica referindo-se a pesquisadora: “*Como você no Mestrado*”. Assim, além de destacar a formação continuada como fonte de saberes, essa participante a compreende como um processo de autoformação, coincidindo com o que destaca Tardif (2004, p. 249):

Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Desse modo, compreendemos que a formação continuada caracteriza-se por meio de uma engrenagem que em funcionamento mantém um movimento que é propício à geração e ampliação de saberes profissionais, o que ficou evidenciado por intermédio dos dizeres das participantes.

3.2.4 Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho

Ao explicitarmos que os saberes docentes são múltiplos e diversos, automaticamente estamos também afirmando que assim se constituem suas fontes. Em vista disso, até este momento viemos tratando de fontes advindas de processos sociais vivenciados de modo interativo entre o professor e outros sujeitos pertencentes ao cenário escolar ou não. Nesse item, trataremos de uma fonte de saberes caracterizada pelos instrumentos de trabalho utilizados pelos professores, como por exemplo, os programas escolares, documentos e diretrizes de ensino e os livros, conforme foram indicados por quatro entre as dez participantes da pesquisa. Ressaltamos que esses materiais são norteadores e às vezes reguladores do trabalho docente, como é o caso das diretrizes de ensino municipais, estaduais e nacionais e, justamente por isso, se constituem numa relevante fonte de seus saberes.

As participantes mencionaram instrumentos que correspondem aos saberes provenientes de materiais usados pelos docentes em sua rotina de trabalho. Disseram que o professor ao sentir necessidade de aprofundar seus conhecimentos para dar suporte ao seu fazer docente faz uso de instrumentos como:

--- *Os livros da especialização dele. [...] as diretrizes curriculares. [...] o PPP (Projeto Político Pedagógico).* (Rodrigo)

--- *Tem alguns documentos [...]. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. (Janaína)*

--- *A proposta curricular. (Fátima)*

--- *Em livros, leitura, [...] como agora estou trabalhando com crianças menores, eu busquei livros que falam sobre o diálogo dos bebês [...]. (Marlene)*

As pedagogas demonstraram a percepção de materiais didáticos diversos como fontes de saberes. Elas mencionaram os “*livros da especialização*” do professor e variados documentos que norteiam a educação em nível nacional e local como “*as diretrizes curriculares*”; o “*PPP (Projeto Político Pedagógico)*”; os “*Parâmetros Curriculares Nacionais*” e a “*proposta curricular*”.

Quanto ao excerto de fala de Marlene, ponderamos baseados em Tardif (2004), que essa explicitou o modo de integração dos saberes provenientes dos materiais didáticos pedagógicos no trabalho docente. Primeiramente ela identifica a utilização de livros, que se caracterizam como a ferramenta de trabalho. Em seguida quando indica a faixa etária dos alunos: “*agora estou trabalhando com crianças menores*” e justifica a finalidade da utilização dos livros: “*busquei livros que falam sobre o diálogo dos bebês*”, demonstrando a adaptação desses às suas tarefas como docente.

Como mencionamos anteriormente, apenas quatro entre as dez participantes indicaram os materiais, como programas e livros didáticos usados no trabalho docente como fonte de saberes, o que nos fez pensar nos motivos pelos quais os demais não se remeteram a estes. Questionamo-nos se não atribuem a relevância necessária aos seus instrumentos de ensino, ou se não os percebem como uma fonte de saberes. Entendemos que toda e qualquer profissão necessita de instrumentos específicos para ser viabilizada, para ser praticada e com a docência acontece o mesmo. Remetemo-nos a Tardif (2004) quando fala do artesão e de sua caixa de ferramentas. O autor ressalta que sem as ferramentas, o artesão não tem condições de trabalhar e que para cada situação de trabalho é preciso que use ferramentas diferentes. Além disso, cada ferramenta propicia ao artesão criar novas formas de realizar seu trabalho. Logo, as ferramentas estão para o artesão como os materiais, como programas e livros didáticos estão para o professor. Da mesma forma, estes, como instrumentos de trabalho, precisam ser utilizados e, durante o uso, analisados criticamente em função da situação em que cada um se aplica, sendo que isso os torna significativos como fonte de saberes.

3.2.5 Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão

Pesquisadores como Tardif (2004) e Gauthier et al (1998) indicam como fontes em potencial de produção de saberes a sala de aula e a escola, mais especificamente as experiências vivenciadas pelos professores ao dar aulas e suas interações com os demais professores. Nesse sentido, oito entre as dez participantes fizeram menções, como podemos observar através dos excertos de falas que trazemos a seguir.

No terceiro encontro com os grupos focais quando utilizamos um texto (APÊNDICE C) como ponto de partida para fomentar discussões, as participantes dialogavam sobre a experiência na profissão como fonte de saberes se reportando ao processo de interação com os estudantes, relatando que:

--- [...] *com as experiências no convívio com os alunos, ele (o professor) produz saberes.* (Marina)

--- [...] *as vivências com os meus alunos, também vão influenciar no meu jeito de dar aula. Então, ao mesmo tempo em que eu estou ensinando, eu estou aprendendo e vice-versa.* (Janaína)

--- [...] *tem o tempo também. Aquele tempo que você vai amadurecendo, a experiência que você vai adquirindo.* (Cinthia)

Entendemos que as diversas interações com os estudantes vão fazendo emergir experiências e, por consequência, saberes que orientam a prática educativa no sentido de garantir a aprendizagem. Tardif (2004, p. 167) ratifica isso ao argumentar que “ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de estudantes, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações”.

Os dizeres dessas pedagogas corroboram com a perspectiva como pode ser observado no excerto da fala de Marina quando disse que os docentes produzem saberes “*com as experiências no convívio com os alunos*”, e também através do que afirmou Janaína: “*as vivências com os meus alunos, também vão influenciar no meu jeito de dar aula*”. Essa ainda indica: “*ao mesmo tempo em que eu estou ensinando, eu estou aprendendo*”, o que nos permite compreender que se refere novamente ao processo interativo constituído em sala de aula como fomentador de novos saberes docentes. Cinthia ressalta a temporalidade, uma das características do saber docente. Ela expressa a compreensão de que a profissionalidade docente necessita de tempo para se desenvolver, um “*tempo que você vai amadurecendo*”, no

sentido da própria experiência prática de sala de aula, sendo que o fator tempo contribui para “*a experiência que você vai adquirindo*”. A premissa é defendida por Tardif (2004, p.21) quando destaca que “dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

No segundo encontro com os grupos focais também surgiram algumas menções a respeito da experiência profissional como fonte de saberes. As participantes argumentavam sobre saberes que se destacavam ou não em professores que passaram por sua trajetória de estudante desde a época da infância, quando Jeferson e Margot mencionaram o contexto de trabalho docente de forma mais ampliada, se referindo à escola de modo geral. Margot relatou que o docente possui um saber:

--- Prático. Experiencial. [...] só vai adquirir trabalhando. [...] a experiência vem do contexto escolar.

E Jeferson complementou dizendo:

--- Vai adquirir no dia a dia trabalhando.

No decorrer do diálogo, Rodrigo, ao se referir aos professores formadores que teve enquanto estudante do curso de Pedagogia, destacou:

--- É o que a gente discutiu aquele dia, eu sei tudo o que está no livro, mas sem a minha experiência, sem o meu dia a dia, sem a minha prática... , Aí batemos de frente com pessoas [professores] que tem o domínio, que sabem responder a tua pergunta [de aluno], mas não tem o dinamismo da sala de aula de te ensinar.

Num outro encontro, enquanto as participantes dialogavam a respeito da natureza dos seus saberes, Elizabeth fez uma menção que se aproxima do que as pedagogas acima discutiam:

--- Eu acho que o saber docente está se construindo diariamente através da troca de experiência em sala de aula e fora dela. (Elizabeth)

Essas proposições configuram uma das formas pelas quais este saber da experiência profissional é integrado ao trabalho docente. Estamos nos referindo, com base em Tardif

(2004), especificamente, à prática de trabalho do professor, como se observa nas falas de Margot, Jeferson e Elizabeth ao se referirem à rotina de trabalho docente.

Elizabeth reforça essa percepção ao afirmar que “*o saber docente está se construindo diariamente através da troca de experiência em sala de aula e fora dela*”. Dessa maneira, percebemos que os saberes docentes vão sendo construídos, modificados, reelaborados e mobilizados de acordo com a experiência do professor. Esta experiência perpassa a sala de aula, se dá através da troca que ocorre entre professor e estudante e entre os próprios professores, portanto, em sala de aula e fora dela.

Já o que disse Rodrigo nos faz refletir sobre como a experiência de estudante também influencia no desenvolvimento dos saberes docentes. Essa pedagoga se refere a experiências por ela vivenciadas em seu curso de Pedagogia, em que, segundo a mesma, havia professores que tinham o conhecimento da matéria, como destacado no trecho “*eu sei tudo o que está no livro*”. Mas, não tinham a experiência prática. Rodrigo disse que: “*sem a minha experiência, sem o meu dia a dia, sem a minha prática*”, se referindo aos professores formadores, apenas tinham respostas para os questionamentos dos estudantes, pois “*sabem responder a tua pergunta*”, porém, “*não tem o dinamismo da sala de aula de te ensinar*”. Compreendemos, dessa maneira, que Rodrigo teve professores formadores que conseguiam “ensinar” sobre o ofício docente na teoria, mas não na prática em decorrência de não terem experiências práticas em sala de aula. Para essa pedagoga, a experiência prática de sala de aula possibilita o desenvolvimento de saberes docentes.

Pimenta (1999) corrobora com essa percepção aludindo que a construção da identidade docente, passa pelo desenvolvimento do saber experiencial. Para isso, a experiência acumulada ao longo da vida, necessita passar por um processo de reflexão e constante análise, sendo também confrontada com as teorias e as práticas, tanto do próprio professor como com a de seus colegas. Assim, a falta de experiências práticas para os formadores de professores realmente compromete a formação docente e, por consequência, o desenvolvimento dos saberes dos futuros professores.

Finalizando as percepções das participantes, referente à experiência como fonte de saber, trazemos um excerto de fala de Marlene extraída do último encontro com os grupos focais. As participantes debatiam conclusivamente sobre o contexto que envolvia o desenvolvimento dos saberes e a profissão docente, quando a pedagoga argumentou:

--- [...] *Se está te faltando algo, se faltou algo na tua formação inicial, de repente você se depara dentro da sala de aula com um grande desafio e não conseguir ter base para*

trabalhar, então eu vou buscar em uma pós, vou buscar na pesquisa, vou buscar em trocas de experiência. Quando a pessoa é comprometida, ela vai dar o seu melhor e vai fazer com certeza o melhor. (Marlene)

Marlene, assim como Elizabeth, apresentou a percepção de que as “*trocadas de experiência*” favorecem o desenvolvimento dos saberes, constituindo-se como uma fonte desses. Porém, o que evidenciamos como peculiar é o destaque dado para o comprometimento do professor em relação às suas experiências, de fato, contribuírem para o desenvolvimento dos seus saberes. Quanto a isso, Tardif (2004, p. 109) indaga que “o saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência”. Desse modo, não basta ao docente acumular experiências se essas não forem refletidas e analisadas criticamente. Entendemos que Marlene, ao expressar que “*quando a pessoa é comprometida*”, se refere ao professor em relação à importância que atribui às suas experiências como geradoras de conhecimentos e saberes, assim como indagou o autor supracitado. No trecho onde relata “*ela vai dar o seu melhor e vai fazer com certeza o melhor*”, nos passa a impressão dessa dimensão de reflexão e criticidade sobre sua prática, pois a partir do momento que atribui importância às suas experiências, demonstra comprometimento com a profissão.

Em vista disso compreendemos, de acordo com Tardif (2004, p. 268) ao citar Fenstermacher (1999), que as experiências oriundas do contexto escolar e principalmente as vivências com os estudantes em sala de aula despertam no docente “[...] o desenvolvimento de um ‘conhecimento de si’ de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das consequências dessas emoções e valores na sua ‘maneira de ensinar’”. Assim, as percepções dessas oito pedagogas ao se reportarem à sala de aula em relação às vivências interativas com os estudantes e, também a todo o contexto escolar como fonte de saberes para os docentes, nos leva a inferir sobre o aspecto já destacado por Janaína ao afirmar que, na escola, junto com os estudantes e seus demais colegas de trabalho, o professor ao mesmo tempo em que ensina, aprende.

3.2.6 Percepções das pedagogas sobre as fontes de seus saberes docentes

Ressaltamos que quanto às fontes de saberes profissionais, as participantes demonstraram compreensão de que os saberes que possuem não têm origem apenas em sua formação inicial para a docência, embora se perceba que para essa fase da trajetória

profissional tenha sido atribuída maior ênfase. Entre os cinco tipos de fontes de saberes apresentadas por Tardif (2004), todos foram mencionados, sendo que, os saberes provenientes da formação profissional para o ensino foram os mais destacados pelas pedagogas.

Quanto aos saberes provenientes da formação escolar anterior, foram destacadas percepções no que tange à figura do professor como marcante para o estudante. As pedagogas afirmaram que se baseiam nos professores que já tiveram ao longo da vida para dar aulas. Espelham-se no que concordam ser significativo para o processo de ensino e descartam o que consideram não ter colaborado. Do mesmo modo mencionaram que não só os professores, mas todo o contexto escolar no qual estiveram imersas antes de optarem pela docência como profissão influencia em suas formas de se perceber como profissional.

Os livros foram mencionados pelos dois grupos de pedagogas como fonte de saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho docente. Além disso, foram destacados documentos como os parâmetros curriculares e o projeto político pedagógico das instituições escolares como norteadores da prática educativa. A fonte de saberes que diz respeito a sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, foi abordada pela maioria das participantes, que mencionaram, mais especificamente, a experiência profissional como uma fonte de saberes adquiridos na interação com os estudantes e também à prática docente no espaço escolar. Porém, argumentaram que as experiências vivenciadas somente são consideradas como uma fonte de saberes se passarem por um processo de constante reflexão e análise crítica sobre a sua própria prática docente.

Ao se reportarem para os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, mencionaram, enfaticamente, a formação inicial falando da teoria trabalhada no curso de Pedagogia e da disciplina de estágio curricular, e a formação continuada. Quanto a essa, evidenciaram a compreensão de que a mesma compreende variados tipos de cursos, como os de especialização *lato e stricto sensu*, palestras e indicaram, inclusive, as dinâmicas realizadas nos grupos focais como formativas. De modo geral, no decorrer de todos os encontros realizados com os grupos focais, destacaram a necessidade do professor permanecer num constante processo de busca pelo conhecimento como forma de ampliar e construir novos saberes profissionais. Chamou nossa atenção que enquanto oito das participantes mencionaram a formação inicial como fonte de saberes, apenas cinco destacaram a formação continuada, o que de acordo com o nosso entendimento pode estar ligado ao fato de que a formação inicial é uma etapa essencialmente marcante da profissionalização docente, já que é esse período de formação que possibilita ao estudante assumir a docência profissionalmente. Relembramos que a formação continuada das pedagogas vem se dando por meio de

participações em cursos, palestras, encontros de estudo promovidos pelas instituições de ensino onde trabalham e também pela realização de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Então, compreendemos que o baixo número de menções para a formação continuada como fonte de saberes, pode também estar vinculado a falta de qualidade desta formação continuada.

Ainda sobre a formação inicial, as participantes evidenciaram a percepção de que na Pedagogia aprenderam a parte teórica das disciplinas que fazem parte do curso e, de acordo com o ponto de vista dessas pedagogas, a parte prática foi trabalhada apenas na disciplina de estágio, portanto, de forma fragmentada no decorrer ou somente no período final do curso.

A disciplina de estágio em específico foi considerada como fonte de saberes profissionais, embora parte das participantes, segundo os relatos apresentados, não tenha tido uma experiência significativa para sua profissionalização. Os dizeres dessas pedagogas evidenciaram uma percepção conflituosa, já que percebem o estágio como imprescindível para a formação profissional. Em relação a isso, as experiências indicadas como contributivas para a formação docente, estão ligadas à figura do professor formador da disciplina de estágio. As pedagogas que tiveram, de acordo com suas compreensões, formadores comprometidos com o ensino relatam que este colaborou em termos de aquisição de saberes.

3.3 A PLURALIDADE DE SABERES REVELADOS PELAS PEDAGOGAS

As pesquisas realizadas nos últimos vinte anos (TARDIF, 2004; GAUTHIER et al, 1998; SHULMAN, 2013; PIMENTA, 1999) revelam que não há como mensurar e nem como quantificar os tipos de saberes necessários à prática do ensino. Do mesmo modo que não procede uma classificação que determine alguns saberes como essenciais em detrimento de outros. No entanto, tais estudos enfatizam que a profissionalização do ensino requer a apropriação de uma gama de saberes que subsidiem o ofício docente e que o professor tenha consciência disto para que possa se manter em busca do conhecimento necessário e capaz de suprir as demandas que envolvem o universo particular de cada sala de aula. Freire e Shor (1986, p.213) fortalece este pressuposto ao dizer:

Preciso re-aprender o que acho que sei, na medida em que os educandos conhecem junto *comigo e entre eles*. Também tenho que esclarecer que o ponto de partida para que eles experimentem algum objeto cognoscível, que eu proponho, não pode ser minha compreensão do objeto e da realidade. Isto significa que os professores devem ter algumas indicações sobre como os alunos estão compreendendo sua própria realidade, de maneira diferente da realidade do professor. Também preciso

saber quais são algumas das principais expectativas dos alunos, quando chegam para esta aula.

Concordamos com o autor, no sentido de que o saber dos professores se legitima por meio de sua ação prática e que esta é de natureza complexa e instável devido à quantidade de variáveis com as quais os professores se deparam em cada sala de aula diariamente. Logo, não há como caracterizar um saber como imprescindível para o sucesso do ensino ou para resolver determinada situação, pois é justamente na necessidade da junção de vários deles que se revelam ações eficazes alusivas ao ato de ensinar.

Tais saberes, diferentes entre si, constituem uma base de conhecimentos (SHULMAN, 2013), um repertório ou reservatório de conhecimentos (GAUTHIER et al, 1998), dos quais o professor precisa se munir para que de fato possa se tornar um profissional capacitado para exercer as funções exigidas pela docência.

Na sequência, fazemos inferências acerca da pluralidade de saberes revelados pelas participantes no decorrer dos encontros com os grupos focais conforme foram mencionados, em ordem decrescente. Entre os saberes revelados, encontramos percepções acerca de saberes caracterizados por Tardif (2004), Gauthier et al (1998), Pimenta (1999), Shulman (2013) e Freire (2009). Sendo os estudos destes autores os norteadores de nossas inferências, por compreendermos que “é, sem dúvida, preferível considerar as múltiplas contribuições provenientes das diversas visões da realidade oferecidas pelos diversos paradigmas do que a hegemonia de um só paradigma” (GAUTHIER et al, 1998, p.95).

Selecionamos excertos de falas que correspondem a momentos em que se fomentaram discussões especificamente sobre tipos de saberes necessários à docência e também a outros em que mesmo não sendo este o assunto, foram destacadas percepções a este respeito. Conforme demonstramos na primeira categoria de análise da pesquisa, que destacou as percepções das pedagogas sobre os saberes docentes, estas enfatizaram que a participação nos grupos focais proporcionou um pensar sobre a profissão no que tange aos saberes docentes pela primeira vez. Relembramos o que disse Marina: “*Nunca tinha parado para pensar em saberes, na importância deles e da quantidade*”.

A partir disso, ressaltamos que as pedagogas manifestaram a percepção de que para exercer a profissão precisam lançar mão de diversos tipos de saberes, de modo a responder as situações de ensino que se fizerem necessárias. Porém, essa percepção foi sendo construída coletivamente ao longo da realização dos encontros com os grupos focais. Da mesma forma, as participantes foram revelando múltiplos saberes, elaborando conceitos sobre cada um e

estabelecendo relações entre os mesmos. Noutras palavras, percebemos que os conceitos iniciais foram sendo reelaborados conforme as pedagogas dialogavam sobre os saberes em diferentes momentos e encontros. Como exemplo, apresentamos o trecho de um diálogo em que Marlene e Margot manifestavam suas opiniões sobre um saber definido pelo grupo como teórico:

--- *Eu acho que, querendo ou não, como você falou, de repente que não dá para fugir, mas acho que **a parte teórica ele (o professor) tem que saber, se não ele não vai ter domínio e não vai conseguir ensinar.***(Marlene)

--- *É, vejo também **não só a parte teórica.** Não, mas digo que **o principal é o teórico. Só que vendo pelo lado do que ela colocou antes, tem coisas, que antes do teórico, o professor tem que ter.** Aqui colocamos ser dinâmico. Então saber ser professor cai nisso, ser dinâmico, amar a profissão em primeiro lugar.* (Margot)

Marlene enfatiza que “**a parte teórica**” o professor “**tem que saber [...]**”. Esta afirmação condiz com os estudos de Shulmann (1986, 1987, 2013), Tardif (2004), Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999). Como discutiremos com maior profundidade mais adiante, as participantes definiram a teoria como um saber. Indiferente desta percepção, entendemos que uma teoria compreende princípios que fundamentam determinada ciência. No caso da Pedagogia, portanto, diz respeito a saberes necessários à docência. No entanto, afirmar que a falta desse saber teórico impede o professor de ter domínio sobre a classe de estudantes a ponto de não conseguir ensinar, pode passar a ideia de que outros saberes não seriam, também, necessários para o ensino ou de que a teoria seria um saber mais necessário em detrimento de outros.

O que disse Margot corrobora com nossa argumentação. Inicialmente ela concorda com a ideia de que “**o principal é o teórico**”, mas logo depois, demonstrando reflexão com base em outros momentos de discussão no grupo afirmou: “**só que vendo pelo lado do que ela colocou antes, tem coisas, que antes do teórico, o professor tem que ter**”. Assim, embora não tenha mencionado as quais outros saberes se referia, Margot apresenta uma percepção mais aproximada sobre o fato de que a docência exige uma base com variados conhecimentos próprios ao ensino.

Este saber denominado pelas participantes como teórico é o primeiro entre os quais iremos discorrer na sequência. Além desse, foram caracterizados os saberes atitudinais: o respeito; a ética; a inovação e a afetividade. E, entre os saberes definidos pelos autores basilares da pesquisa, as pedagogas indicaram os saberes disciplinares; curriculares; da formação profissional e experienciais.

Quanto a como chegamos a estes saberes, especificamos que entre as atividades desenvolvidas nos grupos focais, uma foi elaborada com o objetivo de fazer com que as pedagogas chegassem a uma lista de saberes docentes pré-determinados por elas como componentes necessários à formação de uma base para o ensino. Essa atividade foi realizada logo no segundo encontro, anteriormente a outras em que foram trabalhados textos falando sobre o assunto. Portanto, as respostas que obtivemos dizem respeito a uma compreensão baseada na formação profissional de cada participante até aquele momento. Ressaltamos que os trechos de diálogo e excertos de falas apresentados no texto de análise não foram necessariamente retirados somente da transcrição do segundo encontro com os grupos focais, já que foram também mencionados no decorrer dos demais. Abordaremos em subitens cada um dos saberes indicados pelas participantes como forma de organizar melhor nossas inferências.

3.3.1 O saber teórico

Desde o primeiro encontro com os dois grupos focais as participantes evidenciaram uma ligação muito forte com a teoria que envolve o campo da educação. O que a nosso ver, pode ser considerado um aspecto positivo, se refletirmos sobre os modos pelos quais a formação de professores vem evoluindo. Por exemplo, com relação ao tecnicismo, período em que os professores eram reprodutores de técnicas, não havia reflexão sobre a prática e nem teorias que a fundamentassem. Então, podemos dizer que ao evidenciarem a teoria como um saber necessário a prática docente, as participantes caracterizaram a Pedagogia como ciência da educação. Nesse sentido, destacamos excertos de falas de pedagogas que participaram em grupos opostos. No primeiro encontro, durante o debate inicial, quando tentavam explicar o que seria o saber docente, Elizabeth falava sobre a docência como um processo de busca constante. Quando indagada sobre o que especificamente o docente deveria buscar, respondeu: “*Conhecimento teórico*”. Janaína, nessa mesma atividade em seu grupo focal, chegou a afirmar que: “**o saber docente é como um saber teórico**”.

Praticamente em todas as propostas de discussão apresentadas nos encontros com os grupos, esse saber teórico, como chamado pelas participantes, foi mencionado. Sete entre as dez participantes falaram sobre ele, embora percebemos relevância diferenciada entre as pedagogas. Ressaltamos que, entre os autores de base da pesquisa, nenhum caracteriza a teoria como um tipo específico de saber docente. A nosso ver, a teoria, de acordo com a

abordagem das participantes, está implícita na caracterização de Gauthier et al (1998) como o saber das ciências da educação e de Tardif (2004) como o saber da formação profissional.

O saber das ciências da educação sugerido por Gauthier et al (1998), comporta noções básicas que permeiam o campo da educação, o funcionamento do sistema escolar, do desenvolvimento infantil, dos planos de carreira profissional, questões salariais, sócio culturais entre outros. Deste modo, o saber das ciências da educação abarcam uma série de aspectos característicos à profissão docente e isto é o que a difere das demais profissões, ou como explicitam Gauthier et al (1998, p. 31) “este tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente”.

Em conformidade com Tardif (2004), o saber da formação profissional ou saberes profissionais subdividem-se em dois eixos, o das ciências da educação e o da ideologia pedagógica. O saber profissional no que tange às ciências da educação, pode ser descrito como aquele que provém das instituições de ensino que comportam cursos de formação de professores, nas quais, de acordo com Tardif (2004, p. 36) “[...] o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação”, que além de produzir conhecimentos, objetivam incorporá-los à prática pedagógica por intermédio, principalmente da formação inicial de professores.

Quando o autor destaca nos saberes da formação profissional a ideologia pedagógica refere-se ao seguinte:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas e concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que produzem sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. É o caso, por exemplo, das doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da “escola nova”. Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. (TARDIF, 2004, p. 37).

Podemos assim inferir que a mescla deste arcabouço ideológico com as técnicas e formas de saber-fazer configuram uma sistematização sincronizada entre os saberes pedagógicos e as ciências da educação, formando, então, os saberes da formação profissional, ou seja, é por meio desta mescla que este saber ganha forma. Noutras palavras, se ao ensinar o professor carrega inevitavelmente ideologias pedagógicas, e as ciências da educação tomam por objeto de estudo justamente o professor e o ensino, acaba criando uma relação intrínseca que dificulta separar o que é pedagógico do que é ciência da educação.

Para as pedagogas, o saber que denominaram como teórico faz parte do contexto evidenciado por Tardif (2004) e Gauthier et al (1998), no que tange às teorias da educação, podendo ser caracterizado como modelos de ação constituintes da prática educativa. Conforme Tardif (2004, p.150) os modelos de ação são as representações “[...] elaboradas e veiculadas pelos professores a respeito da natureza de sua prática [...]”. Logo, por meio dos modelos de ação, ou das teorias, o docente adquire subsídios para definir, estruturar e orientar a sua ação prática educativa. O autor (2004, p. 150) argumenta:

A função prática de tais teorias consiste em oferecer aos educadores razões para agir tal como fazem ou como deveriam fazê-lo: uma teoria da atividade educativa nada mais é do que um modelo de ação formalizado, um conjunto sistemático e coerente de representações que nos esforçamos por justificar através das normas do pensamento racional ou científico.

Para as participantes, a origem do saber está atrelada a pesquisas de estudiosos do campo da educação, como podemos verificar nas falas de Janaína e Rodrigo. Em momentos diferentes num mesmo encontro com o grupo focal, elas citaram Piaget e Vigotski. Primeiramente, Rodrigo dialogava sobre o saber experiencial como relevante ao docente quando afirmou que além desse, seria importante também “*o conhecimento teórico que eu tenho, Piaget, Vygotsky e etc.*”.

Em outro momento no mesmo encontro, quando se discutia o conceito de saber e saber docente, a mesma pedagoga mencionou uma fala de Janaína ao se referir ao desenvolvimento dos saberes docentes dizendo:

--- *Acho que é um pouco do que a Janaína já colocou. **Eu preciso da minha base teórica da graduação.*** (Rodrigo)

Quando então Janaína complementa:

--- *Dos nossos queridos **Piaget e Vygotsky.***

Podemos notar que além de se referirem ao saber teórico como advindo apenas das pesquisas de estudiosos como os destacados por elas, as mesmas ainda apresentam a percepção de que este saber é desenvolvido somente na formação inicial, como podemos verificar quando Janaína ao se referir a quais saberes são desenvolvidos no curso de Pedagogia, ressalta:

--- *Eu diria que alguns, o teórico obviamente, porque é a função da graduação [...].*
(Janaína)

Lembramos que logo acima já havíamos destacado na fala de Rodrigo a afirmação de que o docente, para atuar, precisa da sua “**base teórica da graduação**”. De fato é necessário um aporte teórico que possibilite estabelecer relações com a prática, mas acrescentamos, baseadas em Pimenta (1999), que a graduação possui a função de desenvolver no estudante também outros saberes. Mencionar especificamente apenas o teórico é minimizar o papel do curso de licenciatura, que requer desenvolver nos estudantes,

[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construam e transformem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1999, p. 18).

Dessa maneira, entendemos que muito além de desenvolver o saber teórico nos estudantes, compete ao curso de graduação desenvolver no futuro professor a capacidade de se perceber como profissional em constante processo de construção de identidade, lhe fornecendo subsídios para tornar-se investigador de sua própria ação enquanto docente.

As sete pedagogas que mencionaram o saber teórico apontaram a formação inicial, mais especificamente o curso de Pedagogia, como fonte principal desse saber, porém, apenas Janaína se manteve convicta de que o saber teórico é o mais necessário à docência. Nos próximos parágrafos, realizamos inferências quanto a isso. Vejamos inicialmente o trecho de um diálogo em que as participantes discutiam sobre quais saberes o professor requer desenvolver para se profissionalizar:

--- *Eu acho que é a base, o teórico.* (Janaína)

--- *É que na verdade toda profissão que você vai seguir, tem que ter o teórico primeiro.*
(Rodrigo)

--- *Eu posso ser da idade da pedra, mas eu considero que, apesar de todo conhecimento que temos e pelas discussões que se faz e do que se lê, acho que acima de tudo, o que o professor mais precisa ter é teoria. Porque eu não vou conseguir construir nada, se eu não souber o porquê disso. Então, acho que acima de afetividade, acima de tecnologia, acima de qualquer coisa, tenho que ter teoria, tenho que saber o porquê das coisas, ou de onde surgiu. Para daí sim, ter as outras coisas. Eu acho que se não tiver a teoria, não adianta. Eu consigo*

ser professora (apenas com a teoria), eu não consigo ser uma boa professora. Agora, se eu só tiver a prática e não tiver a teoria, também não sou uma boa professora. (Janaína)

[...]

--- *O saber vai se aprimorando com a experiência do dia a dia. Então você sai da graduação “fresquinha”:* “Ai meu Deus, Jardim 1 o que eu vou fazer com eles?[...] **Temos aquele medo, aquela fixação por papel, o teórico “lindo” que eu aprendi na graduação, que é um saber também e um saber que eu preciso.** (Rodrigo)

--- *Que muitas vezes não dá certo.* (Fátima)

--- *A experiência é às vezes um saber muito mais necessário, o conhecimento que eu vou adquirir com a experiência, além do conhecimento teórico que eu tenho. Piaget, Vygotsky e etc., mas a minha experiência.* (Rodrigo)

Janaína, sempre muito ativa nas discussões é a primeira a se manifestar depois de uma indagação da pesquisadora durante a condução das atividades de um dos encontros com os grupos focais. A mesma argumentou: *é a base, o teórico*, referindo-se a este como um saber que se sobressai entre os demais. Além disso, indicou que o saber teórico é a base para o ensino. O que contraria tudo que viemos discutindo amparadas pelos estudos de Tardif (2004), Pimenta (1999), Gauthier et al (1998) e Shulman (2013), já que a base para o ensino é composta por múltiplos saberes.

Seguindo seu raciocínio, Janaína alude que *“apesar de todo conhecimento que temos e pelas discussões que se faz e do que se lê, acho que acima de tudo, o que o professor mais precisa ter é teoria”*. Isso nos leva à compreensão de que a mesma tem a noção de que há pesquisas que comprovam a existência de um repertório de conhecimentos que formam a base para o ensino. Inclusive durante os encontros com os grupos focais foram realizadas atividades envolvendo a leitura e discussão de textos sobre este assunto. Assim, pode estar se referindo talvez a estes próprios textos quando disse *“pelas discussões que se faz e do que se lê”*, mas deixa prevalecer uma opinião já formada quanto a teoria como um saber que considera como principal entre os demais necessários à docência. Janaína ainda disse: *“Eu consigo ser professora [apenas com a teoria], eu não consigo ser uma boa professora”*, evidenciando o entendimento de que ser uma professora com domínio teórico lhe possibilita exercer a profissão, porém não lhe confere ser o que chama de *“boa professora”*. Segue argumentando sobre a relação teoria e prática: *“se eu só tiver a prática e não tiver a teoria, também não sou uma boa professora”*. De acordo com o nosso entendimento, Janaína não tem uma visão dicotômica no que se refere à teoria e à prática, mas, ainda assim, para ela *“o que o professor mais precisa ter é teoria”*.

A maneira como Janaína se expressou, nos fez refletir sobre como percebe suas ações práticas no sentido destas influenciarem no surgimento de novas teorias. Quanto a isso, Tardif (2004, p. 234) enfatiza que:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício docente. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito de conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Rodrigo não destaca que o saber teórico seja mais necessário, mas afirmou que *“toda profissão que você vai seguir, tem que ter o teórico primeiro”*. Conforme viemos discutindo, na formação inicial para a docência não há como separar o trabalho pedagógico em partes como, por exemplo, a parte das teorias e a parte prática, devido à interrelação que há entre elas. Uma depende da outra e só pode ser compreendida a partir da outra. Caso contrário, estaremos sendo induzidos a acreditar que nas universidades “[...] podem ser produzidas teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade” (TARDIF, 2004, p. 236).

Diferente de Janaína, embora para Rodrigo o saber teórico também seja marcante, a mesma comenta sobre o saber experiencial como necessário à docência, aliás, segundo ela: *“a experiência é às vezes um saber muito mais necessário, o conhecimento que eu vou adquirir com a experiência [...]”*. A referida pedagoga se remete à entrada na carreira mencionando: *“[...] você sai da graduação ‘fresquinho’ [...]. Temos aquele medo [...]”*. Na sequência se reporta, novamente, ao saber teórico no sentido desse ter a função de fornecer respostas para as necessidades educativas do docente em início de carreira. Para tanto, ela se refere ao *“teórico ‘lindo’ que eu aprendi na graduação, tendo o complemento de Fátima logo em seguida afirmando que o saber teórico “muitas vezes não dá certo”*.

Esse “medo” descrito por Rodrigo e este “não dar certo” mencionado por Fátima, podem estar relacionados ao chamado choque de realidade indicado pelos estudos de Huberman (1995, p. 39) que diz respeito:

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão

de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Diante do contexto de onde emergiram as falas de Rodrigo e Fátima, ou seja, a fase de entrada na carreira docente, entendemos que os mesmos passaram pelo choque de realidade e que, ao longo de sua profissionalização, tenham ampliado seus conceitos em relação aos saberes docentes. Podemos perceber isso quando Rodrigo afirmou que **“o saber vai se aprimorando com a experiência do dia a dia”**.

Prosseguindo com nossas inferências, destacamos um trecho de diálogo extraído de outro encontro com o grupo focal em que Janaína fez parte. Nesse encontro a atividade se baseava na discussão de um texto (APÊNDICE C) que tratava, entre outros aspectos, de tipos de saberes docentes surgindo novamente a questão referente a saberes mais ou menos necessários à docência. Janaína, novamente, se posicionou enfatizando o saber teórico quando todas as demais participantes, não concordando, começaram a lhe questionar e ela respondeu:

--- *Mas olha aqui, você vai ser professora só afetiva?*(Janaína)

Quando Cinthia, sendo apoiada pelas demais, disse:

--- *Não, tem que ter uma balança Janaína.*

Janaína continuou insistindo:

--- *Estou dizendo que eu acho que eu tenho que ter mais teoria. Mas eu preciso ter outros [saberes docentes].*

A partir do trecho do diálogo entre as participantes, percebemos que Janaína continua convicta quanto à sua concepção de que o saber teórico prevalece entre os demais. Embora ela consinta que é **“preciso ter outros [saberes docentes]”**, continua afirmando: **acho que eu tenho que ter mais teoria**. Desse modo chamamos atenção ao que disse Cinthia ao argumentar que **“não”** se pode ser docente apenas usando de teorias, mas sim **“tem que ter uma balança”**, referindo-se ao professor ter que manter um equilíbrio entre os seus saberes. Então, entendemos que na percepção dessa pedagoga, se é preciso equilíbrio é sinal de que há mais saberes além do teórico que se constituem como necessários à docência e que um não pode sobrepor-se a outro. Na verdade, em determinados momentos é inevitável que isto

aconteça, pois situações diferentes requerem saberes diferentes para serem sanadas. Assim, se o docente tiver desenvolvido uma gama de saberes, pode agir de modo equilibrado em relação ao que é necessário em sua rotina de trabalho.

Diante de toda ênfase dada pelas participantes quanto ao saber teórico no curso de formação inicial, nos interessou saber de que forma este saber esteve presente, como foi trabalhado e assim por diante. Nesse sentido, encontramos uma resposta na transcrição de um dos encontros com os grupos focais em que realizamos uma sequência de atividades onde, ao final, as participantes deveriam elencar uma lista contendo saberes que determinassem como essenciais ao ensino. Após a conclusão da lista, iniciamos um debate sobre a formação inicial em relação à de que forma as participantes percebiam que cada um dos saberes listados haviam sido desenvolvidos.

Margot foi quem falou especificamente do saber teórico. Jeferson e Elizabeth falavam ao fundo, ajudando-a a complementar seu pensamento que disse o seguinte:

*--- Acredito que foi **a todo o momento**, por que **você ganha apostila, tem que ler, tem que ir atrás, tem a prova, tem a redação, o paper**. Então o que acontece? **A todo o momento ele é trabalhado**. Quando se está em sala, **tem indicação de filmes e livros**. Só que **claro que nós, que Estamos lá, temos que buscar**. O que? **A leitura que também vai nos ajudar a entender sobre a teoria [...]**. (Margot)*

Por meio desse excerto de fala de Margot, compreendemos que a sua formação inicial e também de Jeferson e Elizabeth, foi permeada “**a todo o momento**” pelos estudos de um saber teórico, que segundo as mesmas, se encontra em materiais como “**apostila**” que o estudante recebe e “**tem que ler**”. As participantes também indicam “**a prova**”; “**a redação**”; “**o paper**” e “**filmes e livros**” como auxiliares no desenvolvimento do saber teórico. E, ainda, discutiram sobre a necessidade do docente buscar outras leituras que possam “**ajudar a entender sobre a teoria**”, portanto, demonstraram a compreensão de que para desenvolver o saber teórico não basta se ater aos materiais dispostos pelos professores formadores, é preciso ter autonomia e buscar por conta própria outros subsídios que lhe proporcionem maior conhecimento sobre as teorias da educação.

Assim, entendemos que o saber teórico é apresentado aos estudantes na formação inicial principalmente por meio da leitura de materiais impressos. Bem como, os docentes formadores realizam avaliações através de provas, redação e elaboração de *paper* para verificar se os estudantes apreenderam conhecimentos teóricos. O que não foi possível verificar no dizer dessas pedagogas e o que queremos enfatizar é o estabelecimento de

relações entre a teoria e a prática. Não houve menção à prática em nenhum momento. As participantes não falaram, por exemplo, nos períodos de realização dos estágios durante o curso como forma de experienciar, de confrontar teorias trabalhadas em sala de aula. Parece-nos que as pedagogas não foram provocadas a debater sobre saberes teóricos questionando-os e refletindo sobre os mesmos. Dessa forma, passa-nos a impressão de que a teoria tenha sido estudada por essas professoras, com fim nela mesma.

Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre o que Pimenta (1999) argumenta a respeito do fato de que os cursos de formação para a docência tem praticado, o que chama de “ilusões”:

A ilusão do fundamento do saber pedagógico no saber disciplinar – eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do saber didático – eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal e tal saber disciplinar, portanto, eu posso deduzir o saber-fazer do saber; a ilusão do saber das ciências do homem – eu sou capaz de compreender como funciona a situação educativa, posso, então, esclarecer o saber-fazer e suas causas; a ilusão do saber pesquisar – eu sei como fazer compreender, por meio de tal e tal instrumento quantitativo e qualitativo, por isso eu considero que o fazer-saber é um bom meio de descobrir o saber-fazer, mais ou menos como se a experiência se reduzisse a experimentação, eu sei como se faz, por isso eu sou qualificado para o fazer-saber. (PIMENTA, 1999, p. 26).

Então, nos reportando à fala de Jeferson, Margot, e Elizabeth, poderíamos aludir que a forma como a teoria foi trabalhada no curso de formação inicial frequentado por elas, tenha inculcido a ilusão de que “se eu conheço as teorias da educação, saberei utilizá-las na prática” e que por isso se tenha dado muito mais ênfase aos estudos teóricos em detrimento da ação prática educativa.

Ao longo das inferências realizadas quanto ao saber teórico tal qual evidenciado pelas pedagogas participantes, viemos tentando compreender porque este foi e ainda é tão marcante na profissionalização das mesmas. Sendo que a resposta pode estar justamente nisso que Pimenta (1999) chama de prática de ilusões e que ocorre nos cursos de formação de professores. De acordo com a nossa compreensão, o saber teórico teve um investimento consideravelmente superior na formação inicial das participantes a tal ponto de ser sempre o primeiro, ou, um dos primeiros a ser mencionado por elas, inclusive por aquelas que não o colocam como um saber mais necessário do que outros.

Atentamos para o fato de que, no curso de formação inicial das participantes, houve o desenvolvimento de percepções de que para ser professor é preciso saber teorias sobre a educação e que essas teorias necessitam ser colocadas em prática, porém, lhes faltou à própria experiência prática no sentido de gerar no mínimo reflexões sobre a teoria.

Em suma, as participantes se mantêm mesmo depois da consolidação na carreira, ainda muito ligadas às questões que envolvem as teorias da educação. O que não significa que conheçam e dominem um número expressivo delas, mas sabem de sua existência e as consideram um saber basilar para o ensino.

3.3.2 O saber afetivo

A profissão docente é permeada pelas relações humanas, dessa forma não há como ensinar sem se envolver de variadas formas com os estudantes. Aludimos, baseadas em Tardif (2004), que o ofício docente requer que o professor não apenas faça o seu trabalho, é preciso empenho e investimento, o que caracteriza seu envolvimento como pessoa. Nesse sentido, novamente Freire (2009), entre os demais autores pesquisadores dos saberes docentes, alude que ensinar exige querer bem aos educandos. O autor esclarece que este querer bem está diretamente ligado ao querer bem a profissão, não podendo haver dicotomia quanto a isso. O envolvimento afetivo entre docentes e discentes legitima o compromisso educativo numa prática essencialmente humana. Freire (2009, p. 141) ressalta que “não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os estudantes, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar”. A partir disso, configura-se a afetividade como um saber de acordo com menções realizadas por sete entre as dez participantes.

Novamente apontam como um saber docente, algo que compreendemos fazer parte de uma dimensão atitudinal que perpassa não só o ensino, mas se faz presente nas relações humanas em geral, a afetividade. As participantes se referem à afetividade como um saber basilar na relação entre professor e estudante, portanto, condição necessária para que ocorra o ensino e a aprendizagem. A esse respeito, Tardif (2004, p. 141) certifica que:

[...] o trabalho docente, no dia-a-dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis porque esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos.

Por conseguinte, apresentamos a seguir excertos de falas das participantes extraídas de uma discussão estabelecida durante a realização de uma atividade que consistia em relembra-rem seus antigos professores, despertando suas experiências pessoais enquanto estudantes e a partir disso, apontar saberes que se destacaram na ação docente desses

profissionais. Num dado momento, Margot argumentava sobre um saber que a princípio vinha identificando como a atenção do professor para com o estudante, quando relatou:

--- *Na pré-escola o que eu lembro? É, dentro das atividades que eram realizadas, eu não consigo lembrar muita coisa, mas eu lembro muito da parte do afeto, carinho, atenção, estar ali junto (o professor) no momento.* (Margot)

Nesse sentido, Jeferson, tendo a aceitação das demais participantes, sugeriu a troca do termo atencioso pelo afetivo para nomear o saber que Margot estava destacando:

--- *Então tira o atencioso e coloca afetivo, que engloba tudo.* (Jeferson)

Mais adiante, ainda na mesma atividade Elizabeth ressaltou:

--- *Ali na afetividade o que eu tinha colocado a respeito, é o que admirava na minha professora. Eram os princípios dela, por que ela era bem correta, bem justa [...]* (Elizabeth)

As pedagogas também falaram sobre o amor à profissão e tentaram articular uma ideia a respeito de a que saber o mesmo pertencia. Então, finalizando a discussão Jeferson disse:

--- *[...]ali no amor à profissão acho que entra na afetividade [...] quis dizer o amor à profissão, mas o professor gostar do que faz e não a relação de gostar de criança.* (Jeferson)

A primeira lembrança destacada por Margot vem de sua “*pré-escola*”, ela indaga: “*lembro muito a parte do afeto, carinho, atenção, estar ali junto (o professor) no momento*” referindo justamente a uma relação de afetividade estabelecida por sua professora na época. Quando Margot enfatiza “*lembro muito*” nos passa a ideia de que essa relação foi marcante e contribuiu para sua aprendizagem, pois o saber afetivo de sua professora compreendia ser carinhosa, atenciosa e estar sempre junto aos estudantes, se fazer de fato presente no processo de ensino, o que demanda como enfocamos anteriormente, o envolvimento pessoal do professor, o investimento nas relações humanas. Logo, Jeferson pressupõe: “*então tira o atencioso e coloca afetivo, que engloba tudo*”. Para a pedagoga, a afetividade engloba o carinho e a atenção que sua colega Margot havia focado, o que entendemos ser de fato pertinente já que a dimensão afetiva compreende as emoções e os sentimentos, componentes essencialmente advindo das relações humanas (TARDIF, 2004).

Elizabeth também falou da afetividade, relatando o que admirava em uma das docentes que teve em sua trajetória de estudante. Para Elizabeth destacaram-se “*os princípios dela, por que ela era bem correta, bem justa*”. Conseqüentemente, como focado no item anterior, a ética ou o saber ético, perpassa o campo dos sentimentos e das emoções, ou seja, uma relação afetiva consistente se autentica também pelos princípios pessoais, quando uma professora demonstra ser como disse Elizabeth “*bem correta, bem justa*”.

Outra característica que as participantes agregaram ao saber afetivo foi o amor à profissão. Sobre o mesmo Jefferson argumentou “*amor à profissão acho que entra na afetividade*”, porém, em seguida esclareceu que se referia ao “*professor gostar do que faz e não a relação de gostar de criança*”. Para ela o amor à profissão está vinculado às emoções, mais especificamente ao sentimento de responsabilidade e de compromisso para com a profissionalidade docente. O professor gostar do que faz implica uma identificação com a profissão, é algo pessoal, é assumir um compromisso, conforme Freire (2009, p.141), em que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” e para o qual apenas gostar de criança não é suficiente.

Vindo ao encontro disso, apresentamos mais excertos de falas extraídas de uma discussão sobre o saber afetivo. Inicialmente, Rodrigo argumentou:

--- *Então o afetivo é no mundo de hoje, no mundo que vivemos hoje, na realidade que temos hoje, extremamente importante. [...] eu trabalhei no Mais Educação em 2010, a gente era mãe daquelas crianças. [...] eu comecei em fevereiro, era abril tinha alunos que nem olhavam para sua cara ainda, [...]. Depois saí da escola. Gente do céu, os encontro na rua ainda hoje, eles (os alunos) choram, por que eu deveria ter ficado na escola. Mas é só o colinho. Eu dizia: calma, vai dar tudo certo não é?! (Rodrigo)*

Depois, Marina relata uma situação vivenciada na escola em que trabalha:

--- *Entrou um professor de Educação Física (na escola) que, nossa, ele fica o tempo todo com o apito e grita. Os alunos adoram Educação Física, daí eu pergunto para eles: “E o professor e tal?! Eles me respondem: “Ai professora, ele grita muito, ele briga muito”. [...] Daí ele foi chamado sexta-feira, porque os alunos comentaram que ele fala palavrão. Eu não estava, mas a diretora disse que ele ainda falou que não e se alterou. [...] Eu vejo que naquele professor falta muito, muito, muito, muito, muito (o saber afetivo). (Marina)*

Após isso, Cinthia faz uma argumentação sendo complementada ao final por Rodrigo:

--- *Tem uma frase do livro O Pequeno Príncipe que diz: Você se torna responsável pelo que você cativa. Isso é, o professor deveria ter isso sempre. Então se você está ali, eu acho que tem que primeiro gostar muito do que faz. O que tem de criança que está na escola sem um abraço, porque chega às 7 da manhã e vai às sete da noite para a casa? Chega em casa, toma um banho, toma café e vai dormir. Então se você não tem este seu momento, de dar um carinho sim, de cobrar, porque como você disse: não é só passar a mão dando afeto: “ah queridinho!”*, não. (Cinthia)

--- *Temos que usar a rigurosidade em doses certas.* (Rodrigo)

No primeiro excerto de fala que destacamos, Rodrigo relata uma experiência pessoal de trabalho, indicando que “*o afetivo é no mundo de hoje*” um saber “*extremamente importante*”. Por isso, e levando em consideração o argumento de Tardif (2004, p. 130) de que “uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional”, depreendemos por meio do trecho em que explicita “*trabalhei no Mais Educação em 2010 [...] eu comecei em fevereiro, era abril tinha alunos que nem olhavam para sua cara ainda [...]. Depois saí da escola. Gente do céu, os encontro na rua ainda hoje, eles (os alunos) choram, por que eu deveria ter ficado na escola*”, que tenha conseguido estabelecer uma relação afetiva propícia ao ensino, desenvolvendo a “[...] capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” (TARDIF, 2004, p.130). Rodrigo argumentou: “*é só o colinho. Eu dizia: calma, vai dar tudo certo*”, evidenciando atitudes permeadas pela afetividade que utilizava em sua prática. Ratificamos que com o uso do termo “*colinho*”, entendemos que se referia ao acolhimento dado ao estudante e não especificamente ao sentido exato do termo.

Em contrapartida, identificamos no perfil do professor de Educação Física destacado na fala de Marina, uma postura profissional isenta de afetividade, pois o mesmo agia justamente ao contrário do que foi evidenciado por Rodrigo. Marina descreve: “*ele fica o tempo todo com o apito e grita*”; os estudantes reclamam: “*Ai professora, ele grita muito, ele briga muito*”; “*os alunos comentaram que ele fala palavrão*”. Com base nas colocações de Marina, percebemos que este professor de Educação Física pode ter estabelecido relações superficiais com os estudantes, quando na verdade necessitaria ter se envolvido pessoalmente de modo interativo, pois a docência requer um trabalho além das capacidades físicas e mentais (TARDIF, 2004). Por isso, concordamos com Marina quando argumentou “*eu vejo que naquele professor falta muito*”, referindo-se ao saber afetivo.

Depois de ouvir o relato de Marina, Cinthia tomou a palavra e fez uma reflexão dizendo: “*Tem uma frase do livro O Pequeno Príncipe que diz: Você se torna responsável pelo que você cativa*”. Comprendemos a partir disso que o docente que tenha desenvolvido o

saber afetivo, tem a noção de que relacionar-se com os estudantes em prol da aprendizagem prevê de fato cativar sua atenção e seu desejo pela própria formação. Essa pedagoga também associa ao desenvolvimento do saber afetivo a identificação pessoal com a profissão argumentando que se você atua como docente e deseja se assumir de fato profissionalmente **“tem que primeiro gostar muito do que faz”**.

Demonstrar gosto pelo que se faz, compreende o saber afetivo no sentido de que o estabelecimento das relações com os estudantes não pode se dar de modo superficial (TARDIF, 2004). Afinal, de acordo com Cinthia se o docente está diante de uma turma de estudantes diariamente, não tem como não perceber que **“o que tem de criança que está na escola sem um abraço, porque chega às 7 da manhã e vai às sete da noite para a casa? Chega em casa, toma um banho, toma café e vai dormir”**, sendo isso um aspecto determinante que vai influenciar na qualidade do ato educativo e da aprendizagem do estudante. Cinthia afirmou que é necessário **“dar um carinho sim”**, porém, além disso, é importante **“cobrar”**, pois o saber afetivo não implica em **“só passar a mão dando afeto”**, ou seja, não se restringe unicamente às emoções. Nesse sentido, Rodrigo concordou afirmando que o professor necessita **“usar a rigorosidade em doses certas”**. O que nos possibilita inferir, novamente, que o saber afetivo, assim como o saber ético e o respeito, está a serviço da ação docente, mesmo não sendo, conforme nossa compreensão, saberes docentes. O que o professor não pode **“[...] obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele”** (FREIRE, 2009, p.141).

Janaína demonstrou sua percepção quanto ao saber afetivo, com base no filme “Como estrelas na terra” (APÊNDICE D) ao fazer um relato sobre os saberes que segundo ela não estiveram presentes nas ações educativas dos professores personagens do filme:

--- Acredito que o que mais faltou a esses professores foi a sensibilidade, o saber afetivo. Pois não souberam acolher ele (o aluno disléxico) e realmente perceber, notar, questionar qual a dificuldade dele. Para ilustrar, a cena que mais me chamou a atenção foi o momento onde a professora pede que ele (aluno) leia um texto em voz alta. Após várias tentativas, e a insistência da professora profere diversos ‘bla blá blás’. (Janaína)

Para essa pedagoga faltou aos professores o desenvolvimento do saber afetivo. Ela atribui ao saber afetivo o desenvolvimento das capacidades de **“acolher [...] perceber, notar, questionar qual a dificuldade dele”**, referindo-se ao personagem do aluno que era disléxico.

Por isso, insistimos com base em Freire (2009, p.142) “[...] em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores e educandos. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica [...]”. Noutras palavras, compreendemos que para os professores do filme tenha faltado mais do que o saber afetivo já que não conseguiram identificar no aluno qual a sua dificuldade.

No que tange à afetividade, ressaltamos conclusivamente que a falta do saber afetivo como necessário para a prática educativa, e como destacado por Janaína, pode tolher a capacidade de aprender. Para exemplificar, ela destaca a cena do filme em que a professora pede que o menino leia em voz alta, sendo que este obviamente fica nervoso, tenso e “*após várias tentativas, e a insistência da professora profere diversos ‘bla blá blás’*”. Para Tardif (2004) a personalidade do professor é um componente essencial para o seu trabalho, sendo que a mesma vai gerir as emoções e a afetividade. Deste modo, a professora do filme se furtou a essa exigência, estabelecendo seu trabalho de modo indiferente e desapegado, faltando-lhe como dito por Janaína, a “*sensibilidadade*” para perceber que seu estudante estava com problemas e buscar uma solução com base em seus saberes da formação científica.

Em suma, assim como o respeito e a ética, a afetividade não é vista apenas como virtudes a serem desenvolvidas pelo professor enquanto ser humano, mas foram identificadas como saberes que devem fazer parte de seu repertório de conhecimentos. As participantes evidenciaram que para se consolidar práticas de ensino eficazes, tais saberes necessitam ser incorporados na ação do professor, se fazendo presentes em sua rotina de trabalho. Também nos possibilitaram compreender que para elas, o respeito, a ética e a afetividade são saberes que se desenvolvem no próprio âmbito das relações com os estudantes e com os colegas de trabalho.

3.3.3 O saber ético

Nosso ponto de vista quanto à ética é o mesmo que descrevemos quanto ao respeito, que é abordado no subitem 3.3.7. A ética é uma virtude colocada como primordial para qualquer profissão e não somente à docência. Entendemos que ambos podem contribuir para o desenvolvimento dos saberes docentes, pois, um professor que demonstra respeito e ética para com a profissão, pode ser definido como aquele que demonstra a percepção de que necessita o desenvolvimento de seus saberes profissionais continuamente no decorrer da carreira.

Seis entre as dez participantes identificaram a ética como um saber docente. Desta forma, a seguir propomos algumas considerações que nos permitam compreender de que modo a caracterizam. Para as participantes o docente precisa agir com responsabilidade ética, sendo essa uma espécie de reguladora das tomadas de decisões do professor. Nesse sentido, Freire (2009, p.33), o único entre os demais autores que fundamentam a pesquisa, coloca que ensinar exige ética e alude que:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

As pesquisas realizadas por Tardif (2004) seguem este mesmo pressuposto. O mesmo destaca a docência como uma profissão de relações humanas, que tem por objeto os próprios seres humanos que emitem juízos de valor, que possuem direitos e deveres socialmente instituídos. Dessa forma, o trabalho docente, por conta dessas relações humanas é envolvido por uma dimensão ética, que segundo o autor é por vezes esquecida. Deste modo, fica evidenciado que enquanto Freire (2009) destaca a ética como um saber necessário à prática educativa, Tardif (2004) ressalta a mesma sob a perspectiva de uma dimensão que envolve a docência.

Para as participantes, a dimensão ética não pode ser deixada de lado, sendo que, já no primeiro encontro com os grupos focais, a mesma foi destacada. Da mesma forma que Fátima indicou o uso do termo respeito para a construção do acróstico sobre os saberes docentes, como descrevemos no item anterior, Cinthia sugeriu:

--- **Ética.** (Cinthia)

As demais participantes concordaram e, como descrevemos anteriormente, foi Janaína quem fez a leitura da frase elaborada coletivamente com as palavras elencadas no acróstico:

--- **Saberes como busca, ética, respeito, conhecimento, parcerias e teorias na prática docente, possibilitam afinidade, adaptabilidade e sabedoria aos discentes tornando-os protagonistas da educação.** (Janaína)

Conforme a frase elaborada pelas pedagogas, “**saberes**” como a “**ética**”, vem, juntamente com o “**respeito**”, compor o repertório de conhecimentos necessários ao ensino.

Esse é o entendimento das participantes. Assim, depreendemos que para as participantes, o trabalho do professor é colaborar para a formação geral do estudante, privilegiando, então, a formação escolar e a formação humana, de modo que ambas não podem ser vistas isoladamente. A dimensão ética perpassa essas duas instâncias e acompanha o estudante no decorrer de toda sua história de vida pessoal e profissional. As ações do ser humano podem ser analisadas sob o ponto de vista ético, por isso ela se faz tão presente na ação docente. Como enfoca Tardif (2004, p. 145), “[...] a dimensão ética não é um elemento periférico nas ocupações e profissões de relações humanas, mas está no próprio cerne do trabalho”. Talvez por isso as participantes a considerem um saber docente. Entendemos que, se o professor desempenhar seu papel eticamente, de fato poderá possibilitar *“afinidade, adaptabilidade e sabedoria aos discentes tornando-os protagonistas da educação”*. Um dos objetivos do ensino é ou deveria ser, justamente possibilitar aos estudantes autonomia para tornarem-se *“protagonistas da educação”*, sendo a ética um saber docente que colabora para isso.

Por conseguinte, a proposta apresentada às participantes em um dos encontros com os grupos focais foi, através de características de professores que tiveram ao longo de sua trajetória de estudante, elencar uma lista com saberes docentes. Nesse sentido, enquanto discutiam sobre um saber que mais adiante seria definido por elas como saber ético, Elizabeth argumentou sobre o mesmo que:

--- [...] *por exemplo, aquele profissional que de repente cria certo vínculo com o aluno, mas se ele manter o princípio ético, ele não vai se misturar a isso.* (Elizabeth)

Depois disso, Margot indagou:

--- *Eu acho que esse saber é saber ético. Não tem uma palavra que substitua o ético.* (Margot)

As demais pedagogas consentiram acenando positivamente e, na sequência iniciaram uma conversa sobre onde desenvolveram esse saber:

--- *Durante a minha graduação muito se falava em responsabilidade, ética, respeito a criança. Mas acredito que esse compromisso com a educação vai de cada profissional.* (Marlene)

--- *Acho que em primeiro lugar o saber ético tem que vir de nós, se é que temos o comprometimento com o que se está fazendo.* (Margot)

--- *Mas indiferente disso, no curso de Pedagogia ele foi trabalhado?* (Pesquisadora)

--- *Eu acredito que sim porque lá os professores falaram do que é o correto, do que é o certo, de como fazer. De uma forma ética de ensinar.* (Margot)

Elizabeth, na busca por encontrar um termo que se adequasse ao saber que o grupo tentava definir citou um exemplo evidenciando a relação entre professor e estudante em que o primeiro, *“aquele profissional”*, ao criar *“certo vínculo com o aluno”* deva manter *“o princípio ético”*. A referida pedagoga expressa *“não vai se misturar a isso”* referindo-se à ação docente no sentido do professor manter uma postura profissional de equidade entre os estudantes. O que a nosso ver diz respeito diretamente à dimensão ética do ensino, como Margot afirmou: *“acho que esse saber é saber ético”*. A equidade do tratamento dado aos estudantes faz parte do contexto que envolve a ética e é ressaltada por Tardif (2004) que a coloca como um dos problemas que o professor enfrenta devido a trabalhar com várias turmas de estudantes. Desse modo, em se tratando da ética, a principal dificuldade,

[...] do trabalho docente consiste em interagir com os alunos que são todos diferentes uns dos outros e, ao mesmo tempo, em atingir objetivos próprios a uma organização de massa baseada em padrões gerais. Embora trabalhe com grupos, o professor deve também agir sobre os indivíduos. (TARDIF, 2004, p.145).

Para as participantes o desenvolvimento do saber ético foi marcante na formação inicial. Marlene relatou que durante seu curso de graduação muito se falava, entre outros saberes, na ética. Margot disse que na sua formação inicial *“os professores falaram do que é o correto, do que é o certo, de como fazer. De uma forma ética de ensinar”*. Observamos que as pedagogas demonstram a percepção de que a formação inicial é uma fonte de saber ético. Então, percebem que desenvolveram este saber nessa fase da carreira por meio do que seus professores falavam sobre a ética na profissão, no sentido do que *“é o correto, do que é o certo”*, ou seja, no sentido do que se configura como *“uma forma ética de ensinar”*. Através do relato das pedagogas nos parece que os docentes que tiveram em sua formação inicial não separavam o estudo dos conteúdos das disciplinas da formação ética dos estudantes, como nos alude Freire (2009).

Porém, as participantes também demonstraram perceber que o desenvolvimento do saber ético transcende a formação para a docência, pois para elas, conforme relata Margot *“em primeiro lugar o saber ético tem que vir de nós, se é que temos o comprometimento com o que se está fazendo”*. Por conseguinte, se o mesmo *“tem que vir de nós”*, compreende o que somos enquanto seres humanos e, como tal, vai sendo constituído ao longo da nossa existência, antes e depois da formação inicial. A formação ética é permeada pelas

experiências vividas pelo ser humano. Destarte, entendemos, de acordo com as percepções das pedagogas, que o saber ético pode se caracterizar como regulador da ação docente, pois a ética compreende uma dimensão universal em que o ser humano vai ao longo de sua existência construindo princípios éticos, os quais se podem percebidos por meio de suas escolhas. Por isso, no caso da docência, concordamos com o que disse Marlene, a ética envolve um **“compromisso com a educação”** que **“vai de cada profissional”**.

Os próximos trechos de fala que apresentamos surgem de um contexto de debate que teve como pano de fundo um texto (APÊNDICE C) sobre os saberes docentes, o mesmo que viemos relatando ao longo dessa categoria de análise. Um dos aspectos discutidos pelas participantes está vinculado ao saber ético. Elas leram o referido texto, individualmente, e assinalaram trechos que consideraram importante para debater com o grupo, posteriormente. Quanto a isso, Cinthia destacou uma frase e levantou argumentos sobre a mesma, que foram também discutidos por Fátima, como podemos observar a seguir:

--- “[...] *os saberes docentes perpassam pelo campo das emoções e da ética profissional.*”(Cinthia)

--- *Por que você destacou isso? O que te chamou atenção?* (Pesquisadora)

--- *Que vai muito além das nossas emoções. Porque acredito que têm dias, que eu chego na escola cansada, mas os alunos estão lá me esperando. Então: “Ah, eu não estou bem. Eu não estou bem”. Mas têm alunos me esperando e esse meu sentimento, essas minhas emoções, eu tenho que deixar em casa e tenho que levar o que eles esperam daquele dia, daquela tarde. Eu busco por isso. É ética profissional, você tem um compromisso. [...].* (Cinthia)

--- *Eu acho que até, a Cinthia falou do professor não estar bem, e de repente, ao contrário também. De você estar lá preparada para dar aula e os teus alunos não estarem bem. Aí, eu digo, tem o outro lado. Vou fazer de conta, que eu não estou vendo que eles estão com algum problema e vou dar a minha aula?* (Fátima)

Cinthia ressalta que os saberes docentes perpassam pelo campo das emoções e da ética profissional e ao indagar: **“vai muito além das nossas emoções”**, a nosso ver, se refere ao saber-ser e ao saber-fazer docente. Ela destaca: **“têm dias que eu chego na escola cansada”** e faz uma reflexão sobre o fato de que é preciso usar o saber ético para equalizar tal situação devido ao compromisso profissional estabelecido com os estudantes. Desse modo, argumentou: **“minhas emoções, eu tenho que deixar em casa e tenho que levar o que eles esperam daquele dia”**, sendo isso **“um compromisso”** que diz respeito à responsabilidade ética profissional com a sua profissão, como indicado por ela, isso **“é ética profissional”**.

Neste sentido, destacamos nossa percepção de que, diferente do que argumenta Cinthia, não é possível nos desligarmos de nossas emoções ao entrarmos na sala de aula. E isso não descaracteriza a ética profissional. Nóvoa (1995) alude que não temos como separar o que somos como pessoa do que somos como profissionais. Então, se estamos com algum problema pessoal, nossa ação em sala de aula vai de alguma forma ser afetada por isso, não significando que ocorra o mesmo com a ética profissional.

Fátima concorda com Cinthia e destaca uma situação inversa, se referindo à possibilidade dos estudantes não estarem bem e assim não apresentarem condições de aprendizagem. Para essa participante isso também envolve o saber ético. Ela lança o seguinte questionamento: “*vou fazer de conta, que eu não estou vendo que eles estão com algum problema e vou dar a minha aula?*”, que entendemos possuir o intuito de expressar como não correspondente à postura ética profissional como um compromisso, conforme destacado pela pedagoga Cinthia.

Assim, depreendemos que as participantes evidenciaram a percepção de que as ações docentes precisam repousar sobre princípios éticos rigorosos e que a melhor maneira de desenvolver a ética como um saber “[...] é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 2009, p.16)”.

3.3.4 O saber inovador

O saber inovador caracterizado pelas pedagogas, assim como o saber teórico, não está entre as categorizações dos autores que pesquisam os saberes docentes. Embora para nós, a inovação consista mais especificamente numa atitude do docente ou numa característica do trabalho que realiza, no sentido de atualizar, renovar, criar, mudar suas formas de agir profissionalmente em função das situações de ensino, para seis entre as dez participantes, a inovação foi mencionada como um saber de sua profissão. Vejamos a seguir o trecho de uma conversa entre elas:

--- *Agora, através dessa discussão, me veio a palavra inovador, no sentido de envolver o domínio didático.* (Rodrigo)

--- *De trazer uma dinâmica diferente.* (Janaína)

--- *[...] o [saber] inovador vai acabar envolvendo várias coisas, no sentido de eu chegar com um desafio diferente, um desafio para fazer pensar: “Opa, como é que é? Estou errado, estou certo?”* (Rodrigo)

Quando Rodrigo disse: “*através dessa discussão*”, caracteriza-se que as participantes estavam debatendo sobre um saber que inicialmente não sabiam como chamar, depois essa pedagoga segue dizendo: “*me veio a palavra inovador*” e tenta justificar o uso desse termo ao dizer: “*no sentido de envolver o domínio didático*”. Janaína fala em seguida complementando que o saber inovador caracteriza-se no sentido de: “*trazer uma dinâmica diferente*”. Quando, então, Rodrigo esclarece que o saber inovador “*vai acabar envolvendo várias coisas, no sentido de eu chegar com um desafio diferente [...]*”, referindo-se ao professor em sua ação prática com os estudantes, e, conclui dizendo: “*um desafio para fazer pensar*”.

Na busca por tentar compreender o que as participantes percebem como sendo o saber inovador e, consoante com o que disseram nesse trecho de diálogo, nos reportamos a um dos saberes necessários à prática educativa apontado por Freire (2009) como a curiosidade e ao saber pedagógico destacado por Pimenta (1999) para tecer algumas reflexões. Entendemos que se a docência requer do professor uma atitude inovadora, ou um saber inovador, para a promoção do ensino, em que seja necessário desafiar os alunos para fazê-los pensar como disse Rodrigo, então ao docente é necessário que desenvolva a curiosidade como enfoca Freire (2009). Compreendemos que a curiosidade está entre os elementos que podem fazer o docente se tornar inovador com base em Freire (2009, p. 86) ao esclarecer que:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.

Portanto, inferimos que para as participantes, a concepção de saber inovador está ligada a uma postura profissional permeada pela curiosidade do docente. Este saber inovador que se origina na curiosidade do docente pode fazer o professor fomentar no estudante o fazer pensar indicado por Rodrigo. De acordo com Freire (2009), a curiosidade promove um movimento que insere o professor na busca pelo conhecimento de forma que em conjunto com os estudantes, ambos se tornem epistemologicamente curiosos.

Refletimos também, sobre o fato de que ao tentar caracterizar o saber inovador as pedagogas tenham se referido ao domínio didático e a dinâmica de sala de aula, com o intuito de provocar aprendizagens. O que nos remete aos saberes pedagógicos de Pimenta (1999), que são aqueles ligados a todo contexto que envolve a pedagogia enquanto ciência da

educação. A autora explica que os saberes pedagógicos estão vinculados diretamente à ação pedagógica e surgem a partir do momento em que o docente, a partir do contato com os conhecimentos da educação e da pedagogia, encontra instrumentos para questionar e alimentar suas práticas, ou seja, “é aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (PIMENTA, 1999, p.26). Em sua argumentação, Rodrigo nos aproximou desse pressuposto ao ter afirmado que o saber inovador envolve “*um desafio para fazer pensar: Opa, como é que é? Estou errado, estou certo?*”. Entendemos que este desafio, como disse Rodrigo, é o confronto mencionado por Pimenta (1999). Ainda corroborando com a argumentação das participantes, a autora infere que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 1999, p. 27).

Diante disso, tentando entender em que momento da formação profissional o saber inovador foi desenvolvido pelas participantes, encontramos um trecho de diálogo em que falavam sobre saberes que haviam desenvolvido na formação inicial para a docência:

--- [...] *o curricular, o inovador.* (Elizabeth)

--- [...] *a graduação em Pedagogia ajudou sim a construir vários saberes, como o de pesquisar, inovar.* (Marlene)

--- *Inovador eu acho que é um saber que não é trabalhado em nenhum curso, é você que tem que demonstrar ser uma pessoa inovadora. Talvez estejas buscando o que? Mais teoria, mais currículo, mais experiência? É você então que se torna uma pessoa inovadora, talvez buscando conhecimento como um todo, a troca de experiência, aí você consegue desenvolver esse saber.* (Margot)

--- *Eu acho que entra tudo Margot.* (Jeferson)

A única pedagoga que discordou que o saber inovador foi desenvolvido durante o curso de formação inicial para a docência, foi Margot. Logo de início, Elizabeth citou o saber inovador. Em seguida, Marlene também afirmou “*a graduação em Pedagogia ajudou sim a construir vários saberes*” indicando que aprendeu entre estes, a “*inovar*”. Jeferson, ao final, afirmou “*eu acho que entra tudo*” referindo-se ao fato de que no curso de formação inicial se desenvolvem “*vários saberes*”, incluindo o inovador, como disse Marlene. Já para a pedagoga Margot “*é um saber que não é trabalhado em nenhum curso, é você que tem que demonstrar ser uma pessoa inovadora*”. Ou seja, segundo a mesma você vai desenvolver este

saber “*talvez buscando conhecimento como um todo*” e também por meio da “*troca de experiência*” durante seu ofício docente, ou seja, o desenvolvimento do saber inovador está ligado a uma postura de autoformação. Corroborando com a premissa Freire (2009, p. 90) indaga que “[...] devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos”.

Desse modo, propomos a seguinte reflexão. O saber inovador, de acordo com a caracterização proposta pelas participantes, é desenvolvido como diversos outros saberes, tanto na formação inicial quanto na continuada. O desenvolvimento desse saber na formação inicial é estimulado no estudante quando o mesmo pratica o exercício da curiosidade, pois essa “[...] convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2009, p. 88). Já na formação continuada, o saber inovador se mantém em desenvolvimento por meio de um processo movido pela curiosidade do docente em que “satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé” (FREIRE, 2009, p. 88). Aludimos que esse movimento impulsionado pela curiosidade e que gera o saber inovador, começando na formação inicial e prosseguindo na formação continuada, é o que torna o docente capaz de perceber e “*demonstrar ser uma pessoa inovadora*” como afirmou Margot.

No entanto, se analisarmos o saber inovador com base nos estudos de Pimenta (1999) sobre os saberes pedagógicos no que diz respeito à didática, encontramos fundamento para a afirmação de Margot sobre o saber inovador ser desenvolvido a partir da troca de experiência entre os docentes já formados. Pimenta (1999, p. 27) alude que “frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos”. Tais saberes se dão, como enfocado anteriormente, na ação. Então, somente depois da formação inicial, quando o estudante assume a docência e passa a refletir criticamente sobre os saberes que possui ao utilizá-los na prática é que surgem os seus saberes pedagógicos. Pensando desta forma, a formação inicial não desenvolve o saber inovador, mas estimula e produz outros saberes que influenciarão em seu desenvolvimento a partir de quando o estudante se tornar professor.

As participantes percebem o saber inovador como oposto ao que chamam de método tradicional de ensino. Isso pode ser verificado através de excertos de fala como os apresentados a seguir. Primeiramente, Elizabeth e Margot dialogavam sobre a disciplina de estágio curricular como um momento para experienciar a prática docente ressaltando que:

--- *É através dessa experiência, dessa troca de conhecimento, troca, porque que ali acontece uma troca de tudo, de afetividade [...]. No estágio você vai se decidir se realmente vai ser aquela profissional inovadora ou se você vai seguir aquele método tradicional com aquele grupo.* (Elizabeth)

--- *Tem que fazer algo realmente inovador. Acredito que isso é um ponto muito importante na hora do estágio, você criar, inovar, buscar alternativas diferentes [...].* (Margot)

No outro trecho indicado, Marlene se reporta à experiência que teve com uma determinada pedagoga enquanto estudante no ensino fundamental:

--- *Falo especificamente de uma professora de matemática que eu tive. [...] ela agia com autoridade, se mantinha distante dos alunos, mas era uma pessoa que tinha total domínio dos conteúdos, conhecimento da área dela, não era uma professora inovadora, ela era bem tradicional, [...].* (Marlene)

Elizabeth se refere à prática do estágio curricular como geradora de “**experiência**”, de “**troca de conhecimento**” e “**afetividade**”. Sendo que esses aspectos servem como subsídio para que o professor determine que tipo de docente pretende ser profissionalmente em termos de ser inovador ou usar métodos tradicionais de ensino. De acordo com a nossa compreensão Elizabeth tem a percepção de que durante a realização do curso de formação inicial, durante a prática do estágio curricular o estudante necessita “**decidir se realmente vai ser aquela profissional inovadora ou se você vai seguir aquele método tradicional**”. Assim, o saber inovador estaria ligado à prática docente como destaca Pimenta (1999). O professor que desenvolve o saber inovador demonstra-o por meio de sua curiosidade, sob a perspectiva freireana, mantendo-se sempre ativo num processo de busca pelo conhecimento e, também pratica a inovação em sala de aula com os estudantes ao fazer uso de métodos de ensino que não sejam tradicionais, como indicado pelas participantes.

Na fala de Margot, podemos perceber com maior clareza ao que se referem com a expressão método tradicional de ensino. A pedagoga afirmou que o estudante durante o estágio “**tem que fazer algo realmente inovador**”, pois caracteriza ser “**um ponto muito importante na hora do estágio, você criar, inovar, buscar alternativas diferentes**”. Desse modo, o método tradicional está ligado à atitude do estudante em colocar em prática aquilo que aprendeu, sem, a partir de seus conhecimentos, ser criativo, inovador e sem a busca por alternativas diferentes em conformidade com as variadas situações de ensino que se apresentarem durante o estágio docente.

Marlene argumentou sobre o método tradicional de ensino ao descrever a ação de uma professora que teve enquanto estudante no ensino fundamental, dizendo que *“ela agia com autoridade, se mantinha distante dos alunos, mas era uma pessoa que tinha total domínio dos conteúdos, conhecimento da área dela, não era uma professora inovadora, ela era bem tradicional [...]”*. Assim, compreendemos que um professor que utiliza métodos tradicionais de ensino possui conhecimentos sobre a educação, domínio de conteúdo de sua área de ensino, mas não desenvolveu habilidades ligadas à curiosidade que promove o saber inovador. Ou seja, diante de determinadas situações de ensino provavelmente leva em consideração apenas o coletivo, não percebendo o estudante em sua individualidade, mantendo-se distante desse como mencionado por Marlene.

Quanto ao que as participantes consideram como saber inovador, houve a demonstração da percepção de que o mesmo, fomentado por uma postura de curiosidade, provoca uma relação propícia para a aprendizagem em que o professor aprende enquanto ensina. A percepção também aproxima o saber inovador do saber pedagógico contemplado nos estudos de Pimenta (1999), já que este se dá por meio da ação docente. Segundo as pedagogas, o saber inovador afasta o professor da passividade com a qual pudesse se tornar apenas reprodutor de teorias e práticas já institucionalizadas. As pedagogas demonstraram o entendimento de que atitudes inovadoras são capazes de criar um movimento que impulse o desenvolvimento e a construção de novos saberes.

3.3.5 O saber da formação profissional

O saber da formação profissional foi mencionado por seis entre as dez participantes, sendo que diferente dos demais saberes, foi identificado somente no terceiro encontro com os grupos focais, a partir do trabalho com um texto (APÊNDICE C) trazendo o conceito de saberes docentes de acordo com alguns autores e também a caracterização apresentada por Tardif (2004). Após isso, no quarto encontro realizado, as participantes assistiram ao filme “Como estrelas na terra” (APÊNDICE D), conforme já indicado no decorrer dessa categoria de análise, para que no quinto encontro tivéssemos condições de realizar um debate sobre as ideias centrais do filme em relação aos saberes docentes. Foi justamente durante este debate que surgiu uma discussão mais consistente sobre os saberes da formação profissional.

As pedagogas indicavam cenas do filme e argumentavam referente à atitude dos personagens no que compreende a saberes que consideraram presentes ou não e suas

influências na trama da história narrada. Os mesmos se referiram basicamente aos personagens: professores no geral, professor substituto da disciplina de Artes, menino com dislexia e as duas escolas em que o menino estudou. Num determinado momento do debate surgiu uma questão indagando qual a percepção das participantes referente à presença dos saberes profissionais nas cenas do filme. Nesse sentido, destacamos dois excertos de falas:

--- *Faltou este saber quando a primeira escola não percebeu que a criança precisava de ajuda. Acho que ele vem da nossa formação. O menino era cheio de potencial, porém a escola não conseguiu identificar e nem estimular essa criança, só reprimia.* (Marlene)

--- *E da escola, de todos os profissionais daquela escola.* (Jeferson)

Marlene afirmou que de acordo com seu entendimento “*faltou este saber quando a primeira escola não percebeu que a criança precisava de ajuda*”. A criança a qual ela se referiu é um menino de nove anos que era disléxico. Quando indicou que faltou o saber se referindo à escola, nos dá a entender que não apenas os professores, mas sim, como disse Jeferson “*todos os profissionais daquela escola*” demonstraram a falta de saberes da formação profissional. Compreendemos que mesmo os profissionais da educação que trabalham na escola assumindo outros cargos, como gestores e coordenadores, devam desenvolver saberes profissionais, pois passam pela formação inicial para a docência, fase da carreira em que tais saberes estão amplamente presentes, e embora não atuem diretamente nas salas de aula são preparados, ou deveriam ser, para atuar em parceria com os professores, auxiliando-os a identificar e combater as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. A consequência da falta de saberes profissionais ocasionou no fato de que “*a escola não conseguiu identificar e nem estimular essa criança, só reprimia*”. Concordamos com as pedagogas e entendemos que a dislexia é uma dificuldade de aprendizagem e como tal é estudada na formação inicial e também na formação continuada fazendo parte do contexto que compreende os saberes profissionais que assim como colocado também por Marlene “*vem da nossa formação*”.

Nesse sentido, os saberes da formação profissional são abordados por Tardif (2004) e Gauthier et al (1998), que os definem explicando que:

Todo professor adquiriu, durante sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. Por exemplo, o professor possui noções relativas ao sistema escolar, sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária. Talvez também tenha ideia da evolução de sua profissão, e domina determinadas noções sobre o

desenvolvimento da criança, as classes sociais, os estereótipos, a violência entre os jovens, a diversidade cultural, etc. Em suma, possui um conjunto de conhecimentos a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente. (GAUTHIER et al, 1998, p. 31).

Entendemos que o conjunto de conhecimentos no tocante à escola e que serve de pano de fundo, como mencionado pelos autores, para o trabalho desenvolvido por toda a equipe de profissionais de uma instituição não se configurou como existente na escola fictícia apresentada nas cenas do filme, ou pelo menos se mostrou defasado, pois foi isso que Cinthia também percebeu ao explicitar que:

--- [...] os professores da primeira escola, não tinham saberes da formação profissional. Por que se tivessem, no momento em que os alunos estivessem escrevendo e no momento em que o aluno (com dislexia) falou que as letras estavam dançando, a professora poderia pensar: Opa, alguma coisa tem de errado. (Cinthia)

Segundo a compreensão da pedagoga, os professores, no filme, não desenvolveram os saberes da formação profissional, pois lhes faltaram, por exemplo, conforme indicado por Gauthier et al (1998), noções sobre o desenvolvimento da criança, que em se tratando do personagem do filme se refere ao desenvolvimento da leitura e escrita. Caso contrário, perceberiam a dificuldade de aprendizagem do estudante.

Depreendemos que os saberes da formação profissional são responsáveis, entre outros, por auxiliar os professores a identificar problemas quanto à aprendizagem dos estudantes de forma específica ou fornecendo pistas sobre o que pode estar ocorrendo. Em vista disso, no filme havia o personagem de um professor de Artes que se destacava profissionalmente entre os demais na escola em que trabalhava, sendo o único indicado pelas participantes no que tange à presença dos saberes profissionais na ação prática educativa. Vejamos os excertos de falas apresentados a seguir:

--- Coloquei também a formação profissional dele. Ele foi atrás, então viu que naquele momento aquele aluno ficou mais quieto, aquele aluno ficou retraído. Foi buscar nos cadernos de outros professores o que acontecia até que um amiguinho do garoto comentou que ele era taxado de burro. [...] ele não sabia escrever, não sabia ler. Então o professor pensou: Opa, tem alguma coisa ali! E foi a fundo. Não foi no material dele, foi no material dos outros professores. Por que isso [dislexia] se vê, em uma matéria, língua portuguesa, [...] acho que a melhor parte do filme foi essa, dele buscar pelo menino, [...]. (Cinthia)

[...]

--- *Eu coloquei a mesma cena. [...] Não é a área dele. Ele dá aula de artes, o foco dele é outro. [...] Mas espera aí, todos reclamam da mesma coisa. O erro é repetitivo, tem uma repetição, tem uma sequência de erros. Então tem alguma coisa. [...] Ele não ficou retido na área de artes.* (Rodrigo)

[...]

--- *A formação profissional que este professor teve o ajudou a ter essa conduta. De observar, de analisar, de potencializar algo bom. Então dentro dessa formação profissional, o professor conseguiu adquirir subsídios para estar ajudando.* (Margot)

[...]

--- *Mas assim, resumindo tudo isso, acho que a pessoa pode ter a mesma formação, duas colegas trabalhando, passaram pela mesma universidade, tiveram a mesma base bagagem em questão de universidade, mas vai muito do olhar. Do olhar do professor, da questão do sentimento, da questão do envolvimento, da questão do querer fazer diferente ou não querer.* (Marlene)

--- *E você Elizabeth o que iria dizer?* (pesquisadora)

--- *Eu estava pensando essa questão da formação profissional, o que vejo, como a Marlene falou, todos nós que passamos pela graduação trazemos essa bagagem de formação profissional. Porém, o que acontece que acho o diferencial? Aquele que realmente quer colocar em prática, que tem aquele compromisso de colocar em prática. [...].* (Elizabeth)

No primeiro excerto de fala, Cinthia salientou que o professor de Artes se destacava devido aos seus saberes profissionais. Esses saberes serviram de subsídio para que ele identificasse que o garoto não aprendia devido a um transtorno de aprendizagem, no caso a dislexia. A pedagoga destaca: “*ele foi atrás*”, e, com base em seus conhecimentos advindos do desenvolvimento dos saberes profissionais percebeu que o estudante poderia estar com alguma dificuldade de aprendizagem. Ao identificar que havia algo a ser investigado “*foi a fundo. Não foi no material dele, foi no material dos outros professores. Por que isso [dislexia] se vê, em uma matéria, língua portuguesa*”. Essa afirmação de Cinthia nos possibilita perceber o saber da formação profissional como plural e heterogêneo assim como ressaltado por Tardif (2004), e o quanto o desenvolvimento desse saber interfere na prática docente.

De fato a dislexia, por ser caracterizada como uma dificuldade ligada à leitura e escrita, nos faz pensar primeiramente no contexto da área de conhecimento que abrange a Língua Portuguesa, ou seja, imaginamos que para um professor de Língua Portuguesa devesse ser mais fácil identificar o transtorno. Porém, diferente do que aponta Cinthia, como ler e escrever estão entre as condições básicas para que o estudante efetue aprendizagens nas variadas áreas de conhecimento, compreendemos que faz parte dos conhecimentos

pertencentes aos saberes profissionais. Justamente aí incide o que pode acarretar a falta do desenvolvimento desses saberes, já que, segundo Cinthia, foi por causa de seus saberes profissionais que o professor de Arte teve condições de ajudar o estudante a superar a dislexia. Rodrigo concorda com Cinthia e ressalta que a Língua Portuguesa “*não é a área dele. Ele dá aula de artes*”, mas se os demais professores “*reclamam da mesma coisa*” é preciso assumir o papel que compreende a todo e qualquer profissional da educação e investigar o que está acontecendo com o estudante.

Rodrigo conclui dizendo que “*ele não ficou retido na área de artes*”. A partir disso, entendemos que os saberes da formação profissional transitam entre as várias áreas do conhecimento e:

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluídos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (TARDIF, 2004, p. 64).

Assim, embora as participantes não tenham se referido com especificidade a respeito da confluência entre variadas fontes de saberes como originária dos saberes profissionais, para elas está claro que, conforme indagou Margot, “*a formação profissional que este professor teve o ajudou a ter essa conduta*” de “*observar, de analisar, de potencializar algo bom*” em prol da resolução da dificuldade de aprendizagem do estudante. Por meio de sua formação profissional “*o professor conseguiu adquirir subsídios para estar ajudando*”.

Destarte, com base em Tardif (2004), evidenciamos que os saberes profissionais são personalizados de acordo com as histórias de vida pessoal e profissional de cada docente. Porém, as participantes Marlene e Elizabeth destacaram outro aspecto que os difere entre os professores. Finalizando as discussões sobre os saberes da formação profissional as pedagogas acima citadas relataram:

--- *Mas assim, resumindo tudo isso, acho que a pessoa pode ter a mesma formação, duas colegas trabalhando, passaram pela mesma universidade, tiveram a mesma bagagem em questão de universidade, mas vai muito do olhar. Do olhar do professor, da questão do sentimento, da questão do envolvimento, da questão do querer fazer diferente ou não querer.* (Marlene)

--- *E você Elizabeth o que iria dizer?*(Pesquisadora)

--- *Eu estava pensando essa questão da formação profissional, o que vejo, como a Marlene falou, todos nós que passamos pela graduação trazemos essa bagagem de formação*

profissional. Porém, o que acontece que acho o diferencial? Aquele que realmente quer colocar em prática, que tem aquele compromisso de colocar em prática. [...]. (Elizabeth)

De acordo com o nosso entendimento, quando Marlene explicita que a formação pela qual os docentes passam possa ser a mesma, “*mas vai muito do olhar*” do “*professor*”, nos possibilita perceber a personalização do saber profissional conforme indicamos anteriormente. Porém, quando conclui falando “*da questão do sentimento, da questão do envolvimento, da questão do querer fazer diferente ou não querer*”, levanta a questão da atitude do professor como fundamental para o desenvolvimento do saber profissional, ou seja, não basta ter formação profissional, é preciso se envolver e querer aprender. Elizabeth, embora se referiu mais especificamente à formação inicial, também ratificou que a formação profissional proporciona aos docentes uma bagagem de saberes colocando como “*diferencial*”, aquele professor “*que realmente quer colocar em prática, que tem aquele compromisso de colocar em prática*” os saberes profissionais desenvolvidos.

Nesse sentido, nos reportamos aos professores personagens do filme destacados pelas participantes. Elas separaram, de um lado, o professor de Artes e de outro os demais professores destacando que somente o primeiro demonstrou ter desenvolvido os saberes da formação profissional. Entendemos que tanto este professor quanto os demais passaram pelo mesmo processo de formação profissional. No entanto, com exceção do professor de Artes, para os demais pode ter faltado, como indicado por Marlene e Elizabeth, o “*sentimento*”, o “*envolvimento*”, o “*querer fazer diferente ou não querer*” e o “*compromisso de colocar em prática*”. E isso também pode estar atrelado a aspectos que envolvem o saber profissional, já que este “exige um certo conhecimento de si mesmo por parte do professor (por exemplo, conhecimento de seus limites, de seus objetivos, de seus valores, etc.) [...]” (TARDIF, 2004, p. 100).

Contudo, Tardif (2004, p. 99) ressalta que “[...] constata-se que a relação entre os saberes profissionais e a carreira comporta diferentes facetas e que essa relação está fundamentalmente associada ao tempo”. Consequentemente, compreendemos que essa defasagem apontada pelas pedagogas entre o desenvolvimento dos saberes profissionais do professor de Artes e dos demais docentes pode ser modificada através do tempo, no decorrer da carreira profissional, justamente pelo contato entre os próprios professores, através de experiências vividas e compartilhadas na profissão e fora dela.

Para as participantes a falta dos saberes da formação profissional compromete a ação docente. Estas se posicionaram no sentido de que por meio desse saber o docente tem

condições de transitar entre os demais saberes na busca por atender às demandas advindas das necessidades apresentadas pelos estudantes, inclusive aquelas que não estão diretamente ligadas ao contexto de ensino da área de conhecimento a qual lecionam e que isso deveria ser a prática de todo docente. Noutras palavras, as áreas de conhecimento não devem se caracterizar como barreiras intransponíveis entre si, sendo preciso o trabalho em parceria para atender aos estudantes em todas as suas necessidades educativas.

3.3.6 O saber experiencial

Entre os pesquisadores dos saberes docentes, Gauthier et al (1998), Tardif (2004) e Pimenta (1999) abordam os saberes experienciais, que são aqueles que se originam e se legitimam no cotidiano do trabalho docente. O professor ao executar as funções que lhe competem em sua prática pedagógica, vai desenvolvendo um saber-fazer que lhe é próprio, construído individual e coletivamente, e que vai formando a base de sua experiência profissional. Estes saberes:

[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2004, p. 48).

Depreendemos de acordo com as ideias do autor que é por meio destes saberes que os professores têm condições de avaliar sua formação no decorrer da carreira profissional, de ponderar sobre os métodos e técnicas de ensino utilizados em sua ação prática, e além disto, que o alicerce dos fundamentos da competência do professor é proveniente dos saberes adquiridos em sua experiência profissional.

Tardif (2004) explica que o docente trabalha de forma diferente de técnicos e cientistas. Estes se valem de modelos e métodos específicos para resolver situações previsíveis e abstratas. Já o docente, convive diariamente com um contexto interativo de relações com outras pessoas, seus colegas de trabalho, seus estudantes, permeado por múltiplas e adversas situações concretas para as quais necessita de tomadas de decisão rápidas, que não podem ser proteladas. Tais circunstâncias, do ponto de vista do autor, são formadoras, pois exigem do professor determinadas habilidades e competências que só por

intermédio da experiência profissional o mesmo será capaz de desenvolver. As situações reais com as quais o docente se depara são vistas como formadoras de *habitus* que oportunizam o enfrentamento de situações adversas oriundas ao ambiente escolar como um todo, “[...] eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2004, p.49).

Os saberes experienciais além de contribuírem para a formação docente também tornam o docente um formador. Isto pode ser verificado ao nos atentarmos para o fato de que o docente ao se relacionar com seus pares vive constantemente em um processo de troca e compartilhamento de experiências alusivas às condições de trabalho de sua profissão. Essa relação funciona como uma via de mão dupla uma vez que é capaz de provocar e despertar processos reflexivos sobre a prática, sobre o ensino e as formas de lidar com as variáveis que compreendem o universo escolar.

O autor coloca em evidência entre os saberes docentes que aborda, os saberes experienciais. Ele infere que os professores podem realizar uma avaliação em relação aos seus saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares por intermédios dos saberes experienciais adquiridos na prática cotidiana, uma vez que este não é privilegiado apenas por certezas. Tardif (2004) percebe nas condições limitadoras da experiência a oportunidade do professor retraduzir os demais saberes docentes de modo a incorporá-los em sua ação prática de forma personalizada, de acordo com suas necessidades e realidade cotidiana.

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos à certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2004, p. 54).

Pimenta (1999, p.8) infere que, “[...] da experiência acumulada em sua vida, refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e as práticas, próprias e as de outrem, as avaliações de seus resultados, é que o professor vai construindo seu jeito de ser professor”. Desse modo, percebemos que não se trata apenas de uma experiência que envolve a prática de sala de aula, mas que está relacionada a instâncias da vida pessoal do professor e a todas as experiências que este teve enquanto estudante dentro e fora da escola. Essa percepção também foi destacada pelas participantes da pesquisa, sendo que seis entre os dez mencionaram enfaticamente o saber que vem da experiência. Já no primeiro encontro com os grupos focais,

enquanto se estabelecia uma discussão inicial referente aos saberes docentes, as participantes argumentavam a respeito do saber teórico quando Rodrigo tomou a palavra e disse:

--- A experiência é às vezes um saber muito mais necessário, o conhecimento que eu vou adquirir com a experiência, além do conhecimento teórico que eu tenho, Piaget, Vygotsky e etc., mas a minha experiência... [...]. já trabalhei com Infantil 1, Infantil 2, já trabalhei com formação de professores, voltei para o ensino fundamental e me encontrei no ensino fundamental. [...] (Rodrigo)

Embora Rodrigo enfatize consideravelmente o saber experiencial para suprir as demandas que a prática educativa configura em sala de aula, ao dizer “*além do conhecimento teórico*”, demonstra a percepção de que somente a experiência não é o suficiente. Ela usa como exemplo sua própria experiência enquanto docente explicando que já atuou em várias turmas diferentes. Deduzimos dessa maneira, apoiados em Pimenta (1999), que as experiências que Rodrigo vivenciou ao exercer a docência com turmas diferenciadas estimularam um processo de análise, de reflexão e de confrontos entre a sua própria prática e as de outros colegas professores. Assim, quando a mesma afirmou “*me encontrei no Ensino Fundamental*” deixa claro que tais experiências colaboraram para a construção do seu jeito de ser professora.

Corroborando com a perspectiva, apresentamos um excerto de fala de Cinthia, em que a mesma narra uma experiência pessoal que ocorreu logo que iniciou no curso de Pedagogia.

--- Eu tive uma experiência quando entrei na faculdade. Fui contratada como professora, mas estava no primeiro semestre, não tinha experiência nenhuma. Me jogaram numa sala com 22 crianças de 2 a 3 anos. Eram 2 professoras, eu ficava um período, acompanhava um pouco do trabalho dela, e depois eu ficava sozinha. Cheguei para diretora: “Eu estou pedindo a minha demissão. Se você tem um emprego para mim, é como auxiliar [de turma]. Eu quero ser auxiliar, pode deixar a menina que está lá como professora, e eu como auxiliar dela. Enquanto ela estiver lá, estarei observando”. E, através da prática, com a experiência dela, eu vou tendo a minha experiência, vamos dizer assim. E foi o que eu fiz. (Cinthia)

Iniciamos inferindo, conforme discutimos anteriormente, que segundo Tardif (2004, p. 39) os saberes experienciais “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Em vista disso, quando Cinthia relata sua experiência assim que entrou na faculdade especificando “*fui contratada como professora, mas estava no primeiro semestre, não tinha experiência nenhuma*”, nos possibilita aludir que não havia ainda

desenvolvido seus saberes experienciais no que compreende seus *habitus* e habilidades, nem seu saber-fazer e saber-ser docente.

Diante disso, ao relatar: “*me jogaram numa sala com 22 crianças de 2 a 3 anos*”, demonstra como se sentiu diante de uma turma de estudantes pela primeira vez, o que a nosso ver evidencia como a falta do saber experiencial pode comprometer a ação docente, principalmente no início da carreira. Entendemos que Cinthia demonstrou ter essa percepção, pois sua atitude diante da situação foi de anunciar à diretora da instituição que estaria se demitindo da escola, a não ser que lhe fosse dada a oportunidade de atuar como auxiliar de turma para que pudesse vivenciar a rotina escolar sob a supervisão de uma profissional formada ou com mais experiência do que ela.

Para a referida pedagoga a experiência de observar e auxiliar uma professora mais experiente em interação com os estudantes é fundamental para o desenvolvimento do seu saber-fazer e saber-ser profissionais. A perspectiva defendida por Cinthia vem ao encontro do que argumenta Pimenta (1999, p.20) ao inferir que “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

Dando sequência à análise, apresentamos em seguida um trecho de diálogo entre algumas pedagogas ao se referirem aos saberes experienciais dos professores de uma das escolas fictícias do filme “Como estrelas na terra” (APÊNDICE D). Ressaltamos que na escola a qual as participantes se referem, nenhum professor demonstrou interesse pelo garoto com dislexia, que foi tachado apenas como indisciplinado. As participantes argumentavam sobre suas ideias buscando motivos que justificassem a falta dos saberes experienciais, nos docentes personagens do filme, para lidar com aquele estudante.

--- *Talvez como os professores saíram da universidade, e entraram em uma escola tradicional que usa aquele método assim, assim, assim. É aquela coisa da companhia, de também: “é assim não é?” Quando se entra em uma escola, querendo ou não entra em uma escola. Todos vão para aquele lado, você entra, acaba sendo contagiado. [...] Isso também faz parte da sua experiência.* (Marlene)

--- *Pela proposta pedagógica, por exemplo, da escola. Aquela escola tem essa proposta, então tem coisas que você é obrigado a ir no caminho, talvez nem é o que gostaria de fazer [...].* (Margot)

--- *Isso vai fazendo aumentar sua experiência, você vai tendo pontos positivos e negativos [...].* (Marlene)

Marlene discorre sobre o fato de que os professores no filme, ao concluírem a formação inicial tenham ingressado em uma “*escola tradicional que usa aquele método assim, assim, assim*”, e dessa forma, não tenham tido a oportunidade de usar sua autonomia para gerir a sala de aula. Margot também concorda indicando que na “*proposta pedagógica [...] da escola [...] tem coisas que você é obrigado a ir no caminho, talvez nem é o que gostarias de fazer*”.

Nesse sentido, verificamos que para as pedagogas, escolas tradicionais possuem um método rígido de ensino, não permitindo ao professor praticar o seu saber-fazer e saber-ser docente. Este fato compromete o desenvolvimento dos saberes experienciais, visto que o professor acaba tendo que praticar o ensino da mesma forma que os demais, numa espécie de unidade pedagógica, percebendo os estudantes sempre de forma coletiva. Isso pode ser verificado quando Marlene disse: “*É aquela coisa da companhia [...] Quando se entra em uma escola[...]Todos vão para aquele lado, você entra, acaba sendo contagiado*”. Este aspecto é destacado por Tardif (2004) quando discorre sobre o fato de que os professores desenvolvem seus saberes por meio do contato e das experiências com seus colegas de profissão. Os docentes se espelham nas ações observadas em seus colegas de trabalho para deliberar sobre suas próprias ações e isso vai proporcionando, mutuamente, o desenvolvimento do saber experiencial. Então, se um professor novato começa a trabalhar com uma equipe de docentes já consolidada profissionalmente a tendência é que acabe incorporando sua forma de trabalho de acordo com o que lhe é permitido, por exemplo, por meio da proposta pedagógica da escola como explicitou Margot.

Porém, quando Marlene e Elizabeth, respectivamente, salientam que “*Isso também faz parte da sua experiência*” e “*Isso vai fazendo aumentar sua experiência, você vai tendo pontos positivos e negativos*”, demonstraram a percepção de que a experiência que o docente adquire por meio da interação com seus pares nem sempre é aquela que deve adotar em sua prática. Cabe a este estabelecer uma prática permeada por um processo reflexivo, de modo que isso lhe dê condições de tomar decisões quanto ao que for adequado para cada situação de ensino. Afinal, o saber experiencial “é um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho” (TARDIF, 2004, p.109).

Referente à fonte dos saberes experienciais também houve menções das pedagogas, que demonstraram uma ampla percepção em relação a sua origem. Destacamos um trecho de diálogo em que discutiam sobre o professor de Artes, personagem do filme “Como estrelas na terra” (APÊNDICE D). Para as pedagogas, o referido personagem se destacava no

desenvolvimento de diversos saberes, entre estes, o experiencial. Elas argumentaram sobre a origem dos saberes experienciais do professor de Artes indagando:

--- *Eu acho que a experiência vem do contexto escolar [...].* (Margot)

--- *Ou até mesmo coisas que ele já resgatou da infância dele.* (Elizabeth)

--- *Da época dele.* (Marlene)

--- *Da infância dele. Como foi tratado dentro da escola, ele pegou como experiência e colocou em prática como professor.* (Jeferson)

Compreendemos, com base em Tardif (2004, p. 109) que o saber experiencial, entre outros, é:

[...] heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho. [...] É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho. [...] É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor [...].

Assim, quando Margot argumentou que “*a experiência vem do contexto escolar*”, se referindo às escolas nas quais o professor de Artes já trabalhou, nos possibilita o entendimento de que a carreira e as suas experiências de trabalho se constituem como fonte para os saberes experienciais. Do mesmo modo, Elizabeth incidiu sobre o fato de que “*até mesmo coisas que ele já resgatou da infância dele*” influenciam no desenvolvimento desse saber. Marlene quanto disse: “*da época dele*” também afirmou isso. Para essas pedagogas o saber experiencial é existencial conforme destacado por Tardif (2004), ou seja, não advém somente da experiência de trabalho. Para, além disso, o mesmo tem origem na história de vida do professor, como enfatizou Jeferson ao indicar que o modo como o professor de Artes “*foi tratado dentro da escola, ele pegou como experiência e colocou em prática como professor*”. Por conseguinte, a nosso ver, as pedagogas evidenciaram além das características já mencionadas, a percepção de que os saberes experienciais são, como destacado por Tardif (2004), temporais, evolutivos e dinâmicos. Haja vista que o mesmo se modifica e se estrutura no âmbito da carreira, da história de vida profissional, necessitando socialização e a aprendizagem da profissão.

As participantes demonstraram percepções acerca dos saberes experienciais que corroboram com as pesquisas de Tardif (2004), Pimenta (1999) e Gauthier et al (1998). Para

elas, esses saberes são desenvolvidos por meio de suas experiências em parceria com os colegas de trabalho e com os estudantes, e, além disso, suas próprias experiências de vida no decorrer de toda sua trajetória de estudante, desde a época de infância, vão influenciar no desenvolvimento desses saberes. As mesmas ressaltaram que a falta de saberes experienciais pode acarretar em práticas de ensino não apropriadas para as variadas situações que se configuram em sala de aula.

No decorrer da carreira o docente pode passar por experiências como trabalhar em instituições que não lhe permitam usar de autonomia para gerir a sala de aula, no sentido do mesmo ter que seguir propostas pedagógicas rígidas, por exemplo. Nesse sentido, as participantes demonstraram a compreensão de que o desenvolvimento dos saberes experienciais também está ligado a um processo constante de reflexão sobre a prática. As pedagogas enfatizaram que tanto experiências consideradas negativas, quanto as consideradas positivas, por meio desse processo de reflexão podem desenvolver os saberes experienciais.

3.3.7 O saber do respeito

Partimos do princípio que o respeito, assim como a ética, está relacionado às atitudes do docente e, por isso, se interrelaciona com toda e qualquer profissão, sendo que, quando falamos em saberes docentes, estamos nos referindo a uma especificidade da docência. Assim, entendemos que o respeito é uma das atitudes fundamentais que o docente necessita desenvolver em sua relação com os estudantes e com os colegas de profissão, porém, este não se configura como um tipo específico de saber voltado à docência. Diferente disso, cinco entre as dez participantes, ou seja, a metade dessas, o apontou como um saber docente.

Desse modo, procuramos amparo nos estudos de Freire (2009), que apresenta os saberes necessários à prática educativa e, entre estes destaca o respeito, para compreender as percepções das pedagogas. O autor enfatiza, entre outros, que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e também à sua autonomia. Isso requer do professor uma postura crítica, reflexiva e de proximidade para com o estudante no sentido de posicionar-se ao seu lado na busca pela construção do conhecimento. Freire (2009, p. 64) esclarece que:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre a minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos.

As participantes se reportaram ao respeito como um saber que necessita acompanhar o docente em sua rotina de trabalho, permeando suas ações junto aos estudantes e demais colegas de profissão. O respeito, para elas, é uma condição básica para que se possa praticar o ensino. Com base nisso, o primeiro excerto de fala que apresentamos enfatiza uma experiência vivida por Rodrigo em sua época de estudante no ensino médio, em que a mesma relata as atitudes de um professor que não demonstrava saber respeitar os estudantes no que tange seus saberes e sua autonomia. Este relato de Rodrigo surgiu em meio a uma atividade em que as participantes destacavam saberes que seus professores demonstravam ter desenvolvido ou a falta deles. A mesma relatou o seguinte:

--- Eu botei a questão do desrespeito, desse professor, pela situação dele. Por ser um professor de química, primeiro ano de ensino médio[...]. O cara age dessa forma. A questão até do preconceito, porque ele era negro e usava dessa questão para com os próprios alunos, e pelo fato de ser professor, então: “Eu sou professor, vocês têm que calar a boca e ficar quietos”. “Ah, está falando comigo porque eu sou negro, então depois vamos falar com a direção”. Além de tudo não tínhamos voz em sala de aula, ficávamos quietos, éramos todos “tapados”. (Rodrigo)

Rodrigo inicia apontando o desrespeito de um professor para com sua turma de alunos. Ele era autoritário e usava a coação como forma de domínio dos estudantes. Segundo Rodrigo, o mesmo dizia: *“Eu sou professor, vocês têm que calar a boca e ficar quietos”*. *“Ah, está falando comigo porque eu sou negro, então depois vamos falar com a direção”*. Essa forma de repressão não contribuía para a aprendizagem, muito pelo contrário, criava um clima de tensão na sala a ponto dos estudantes agirem como relatado pela pedagoga: *“não tínhamos voz em sala de aula, ficávamos quietos”*.

A falta de respeito com relação ao estudante nesse caso, vem na contramão do bom senso descrito por Freire (2009, p. 62) ao ressaltar que:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre.

Assim, desenvolver o saber do respeito requer a mobilização de outros saberes, virtudes e qualidades que o tornem legítimo. Noutras palavras, o respeito por si só, não subsidia o processo de ensino, mas está em favor da ação docente. Com base nisso, destacamos que uma atividade realizada pelas participantes consistia na elaboração de um

acróstico⁵ tendo como base o termo saberes docentes. Enquanto discutiam e sugeriam palavras ou termos que viessem ao encontro de suas percepções acerca dos saberes docentes, Fátima sugeriu:

--- **Respeito também.** (Fátima)

As demais participantes consentiram e após a conclusão do acróstico, tomaram a iniciativa de elaborar coletivamente uma frase com as palavras elencadas, que foi lida por Janaína:

--- **Saberes como busca, ética, respeito, conhecimento, parcerias e teorias na prática docente, possibilitam afinidade, adaptabilidade e sabedoria aos discentes tornando-os protagonistas da educação.** (Janaína)

No outro grupo focal foi realizada a mesma atividade, sendo que Elizabeth também sugeriu a inclusão do termo respeito no acróstico:

--- **Acho que devia entrar a palavra “respeito”. Porque tem tanto o respeito com o aluno, como o respeito com a equipe. O professor que não respeita o conhecimento do aluno e acha que o aluno não sabe nada e ele (o professor) sabe tudo, já caiu por terra, pois o aluno nunca chega cru, ele sempre tem um conhecimento.** (Elizabeth)

Após terminarem de esquematizar o acróstico, as pedagogas conversaram e também construíram, coletivamente, uma frase que foi lida a uma só voz:

--- **Pesquisando superamos diariamente os desafios, inovando conhecimento e atitudes, buscando respeito com um bom trabalho, adquirindo trocas de experiências.** (Todas as pedagogas)

Na frase elaborada pelo grupo focal de Janaína, podemos verificar que o respeito aparece formando um conjunto com vários outros saberes, de modo que para aquele grupo de participantes, nos parece que a docência requer uma gama de saberes e que estes são responsáveis por possibilitar “**afinidade, adaptabilidade e sabedoria aos discentes tornando-os protagonistas da educação**”. Por conseguinte, entendemos que o uso do termo

⁵ Acróstico é um gênero de composição geralmente poética, que consiste em formar uma palavra vertical com as letras iniciais ou finais de cada verso gerando um nome próprio ou uma sequência significativa. Fonte: <<http://www.infoescola.com/literatura/acrostico/>>. Acesso em: 02/04/2015.

“*protagonistas da educação*” referindo-se aos estudantes caracteriza o respeito ao saber e à autonomia do educando, mencionado por Freire (2009). Já no outro grupo de participantes ficou mais evidente o papel do professor, pois de acordo com as mesmas o docente precisa seguir “*buscando respeito com um bom trabalho*”. Aludimos que se o professor conseguir tornar os estudantes protagonistas de sua própria educação como destacado anteriormente, é sinal de que essa busca pelo respeito profissional com um bom trabalho também é efetivada, então, professor e estudante estão inseridos no contexto que envolve o saber do respeito. Sendo este um saber que se origina desde antes da entrada na profissão, pois traz marcas da história de vida do professor, de suas vivências de estudante e segue seu desenvolvimento ao longo da carreira. Este saber é uma via de mão dupla, cabendo ao professor geri-lo para que se fortaleça a relação entre educador e educando e a ação prática educativa se consolide. Em vista disso, compreendemos do mesmo modo que Elizabeth: “*o professor que não respeita o conhecimento do aluno e acha que o aluno não sabe nada e ele (o professor) sabe tudo, já caiu por terra, pois o aluno nunca chega cru, ele sempre tem um conhecimento*”. Nesse contexto, Marlene, em outro encontro com os grupos focais, ao se reportar aos saberes que os professores desenvolvem para se profissionalizarem, explicitou que o docente precisa:

--- *Respeitar o aluno, pois indiferente da idade da criança ela é um ser que já tem uma bagagem, ela não chega à escola “crua”. Essa criança tem uma história, tem conhecimentos, merece ser ouvida.* (Marlene)

Inferimos que a afirmação da pedagoga tem respaldo nos estudos de Freire (2009), pois este discorre sobre o fato do professor organizar seu trabalho docente a partir dos conhecimentos e da realidade dos estudantes, a fim de que os conteúdos trabalhados tenham sentido para eles. Para tanto, o professor precisa, como disse Marlene, perceber a criança como “*um ser que já tem uma bagagem*”, portanto, “*tem uma história, tem conhecimentos, merece ser ouvida*”.

Fátima também apresentou uma fala que corrobora com as nossas inferências quando, ao final de um dos encontros com o grupo focal em que foi trabalhado um texto (APÊNDICE C) sobre os saberes docentes estava pensativa e após a pesquisadora indagá-la se havia algo ainda a acrescentar para fechar as discussões realizadas no encontro, fez a seguinte reflexão:

--- *Eu ia falar assim, que os alunos são seres humanos e que o clima da sala de aula, tem que ser impregnado de tolerância. Não de: “Ah, eu tenho que aturar isso”. Não, não disso, mas de respeito pelos outros*”. (Fátima)

A pedagoga se reporta primeiramente aos estudantes, referindo-se, a nosso ver, ao respeito a sua individualidade quando afirmou que os estudantes são seres humanos. Em seguida, entendemos que amplia essa visão ao argumentar que “*o clima da sala de aula, tem que ser impregnado [...] de respeito pelos outros*”. Pois, quando usa o termo “*outros*” coloca também o professor em cena como alguém que precisa ser respeitado. Inferimos que para estabelecer este clima de respeito entre professor e estudante, capaz de legitimar a sala de aula como um espaço autêntico de formação é preciso que o docente não se furte “[...] ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando [...] (FREIRE, 2009, p. 60)”, caso contrário estará transgredindo princípios fundamentais relativos à sua própria existência enquanto ser humano.

Quando as participantes indicam o respeito como um saber necessário à docência, entendemos que possuem a compreensão de que, de fato, ser professor é algo complexo. Não basta, entre tantos outros saberes, conhecer as teorias da educação, o conteúdo da matéria, conhecer o currículo da escola e ter experiência se o docente não permear suas ações primando pelo respeito aos estudantes e também pelos seus colegas de profissão. Assim, sem o desenvolvimento dessa atitude, considerada pelas participantes um saber docente, a ação prática educativa pode ser comprometida.

3.3.8 O saber curricular

O saber curricular foi delineado através das pesquisas de Tardif (2004), Gauthier et al (1998) e Shulman (2013; 1987). O mesmo vai sendo desenvolvido pelos professores ao longo do exercício da profissão, pois são aqueles originados por meio dos programas escolares. Estão contemplados nos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino, correspondendo aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que o professor necessita aprender a utilizar.

Entre as dez participantes, cinco o mencionaram demonstrando clareza quanto a sua caracterização e finalidade. Ressaltamos num primeiro momento o que Gauthier et al (1998, p.30-31) argumentam sobre o saber curricular:

Uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino. De fato, enquanto instituição, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensinado nos programas escolares. [...] O professor deve, evidentemente, “conhecer o programa” que constitui um outro saber de seu reservatório de

conhecimentos. É de fato o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar.

Foi a percepção apresentada pelas participantes ao destacarem o saber curricular como também componente da base de conhecimentos próprios ao ensino. Vejamos o que elas mencionaram nos excertos de fala a seguir:

--- *Isso é institucional. Sim, é um saber que quando você entra [na escola] você tem que saber.* (Margot)

--- *O saber curricular abrange muitas coisas, abrange desde os conteúdos, a avaliação, a estrutura, seja física, seja docente, então entra bastante coisa.* (Marlene)

--- *Como saber curricular eu vejo a diretriz que eu vou seguir onde vou trabalhar. Que na turma do Infantil I vou ter que fazer isso, no Infantil II aquilo, eu vejo como um currículo.* (Pedagoga Janaína)

Margot evidencia que o saber curricular é institucional, ou seja, é personalizado pelas instituições conforme suas propostas de ensino. Ela disse: “*é um saber que quando você entra [na escola] você tem que saber*”, o que caracteriza que o não desenvolvimento do saber disciplinar inviabiliza o processo de ensino e de aprendizagem. Então, a professora Margot demonstrou uma percepção que dimensiona o que compreende o saber curricular, pois é este que torna acessível ao docente o que deve, para que e como ensinar em cada instituição onde for trabalhar.

A pedagoga Marlene demonstrou uma percepção de amplitude do saber quando disse que o mesmo “*abrange muitas coisas*” e mencionou os “*conteúdos, a avaliação, a estrutura, seja física, seja docente*”, o que vem ao encontro do que destacamos logo acima na citação de Gauthier et al (1998). Dessa maneira, essa pedagoga tem a compreensão de tipos de elementos que compõem o saber curricular. Para Janaína o saber curricular é uma “*diretriz que eu vou seguir onde vou trabalhar*”, ou seja, o mesmo tem a função de fornecer o norte para o trabalho docente.

Para além das percepções, as participantes discorreram sobre o pensamento de que o saber curricular é necessário, mas dependendo da instituição e da postura do professor, pode engessar a ação prática educativa de modo que o docente não possa ou não tenha condições de agir com autonomia para lidar com as variadas situações de ensino que podem ocorrer em sala de aula, a ponto de perceber os estudantes de forma apenas coletiva sem perceber problemas de aprendizagem individuais e poder auxiliar no tratamento desses. Percebemos isso através

dos seguintes excertos de falas em que as pedagogas se referiam aos docentes, personagens do filme anteriormente citado, “Como estrelas na terra” (APÊNDICE D):

--- *O que eu vejo é que esses **professores, tinham muitos saberes curriculares. Digamos, tem que dar conteúdo conforme a escola quer, não pode sair daquela coisa. [...] naquela cena em que os professores estavam sentados, um falava daqui, outro falava dali. Eles estavam preocupados com o conteúdo deles. [...] Então é só o conteúdo, como a escola passou. Tem que dar conta daquele conteúdo até o final do ano.*** (Cinthia)

--- *E é bem o que você falou Cinthia. **É extremamente curricular o saber deles, [...] porque quando o professor novo vai para o lanche dos professores pela primeira vez, dizem: Nossa, vai dizer que você entrou dançando e cantando naquela sala? Você é só um professor temporário, o que você está fazendo?*** (Rodrigo)

Cinthia argumentou que os professores, no filme, demonstraram possuir o saber curricular. Porém, ela se refere ao fato de estarem condicionados a “**dar conteúdo conforme a escola quer [...]**”. Compreendemos que para essa pedagoga isso pode tornar os docentes individualistas, sem saber trabalhar em parceria com os demais, já que se preocupavam apenas o conteúdo da disciplina que lecionavam, com vistas a “**dar conta daquele conteúdo até o final do ano**”. Nesse sentido, a preocupação maior fica sendo com o conteúdo curricular e não com o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Rodrigo concorda afirmando: “**É extremamente curricular o saber deles**”. Ao fazer uso da expressão “*extremamente curricular*” nos passa o entendimento de que o saber curricular, configurado no programa de ensino da instituição no filme, constituía-se de modo fechado, extremo no sentido de não valorizar e estimular a autonomia do professor e condicioná-lo a seguir à risca seus preceitos indiferente de qualquer tipo de situação adversa, como no caso do filme se apresentou na figura do garoto disléxico que era percebido por seus professores como indisciplinado e incapaz de aprender. Desta forma, tão importante quanto identificar e caracterizar o saber curricular, é que o docente desenvolva a capacidade de avaliá-lo criticamente (SHULMAN, 2013).

No decorrer da trama do filme surgiu um professor que fugia aos padrões dos demais, este não seguia exatamente o currículo proposto pela escola onde trabalhava e logo em seu ingresso na instituição causou estranheza aos demais docentes que lhe interpelaram na hora do lanche dizendo “**nossa, vai dizer que você entrou dançando e cantando naquela sala? Você é só um professor temporário, o que você está fazendo?**”. Por conseguinte, concordamos com a percepção de Rodrigo, entendendo que é fundamental um pensar sobre o saber curricular no sentido de questionar-se sobre “[...] qual a natureza do saber curricular dos

professores em seu contexto real de ensino. [...] que transformação do programa o próprio professor efetua? Ele conserva todos os elementos ou faz uma seleção? Baseado em que critérios?” (GAUTHIER et al, 1998, p. 31).

De modo geral, as pedagogas além de identificar e caracterizar o saber curricular evidenciaram uma percepção crítica a seu respeito, no sentido de que o mesmo é necessário ao docente, porém nem sempre o modo como as instituições de ensino o organizam contribui efetivamente para o seu labor. Elas perceberam que não são as produtoras desse saber. Um saber que, como a analogia realizada por Shulman (2013), os docentes precisam desenvolver para poderem ensinar aos seus estudantes, do mesmo modo que um médico precisa conhecer os remédios existentes para poder receitar.

Cabe ressaltar, numa análise mais ampla, que o currículo representa muito além de uma matriz que orienta o trabalho docente, pois, há vários tipos de currículo, como, por exemplo, o currículo real e o prescritivo. Sendo que cada tipo se estrutura de acordo com o objetivo de formar estudantes em processo de aprendizagem, a partir de uma configuração cultural e social. Quanto a isto, não foram realizadas menções. Talvez por isto pudéssemos considerar restrita a percepção das participantes, porém, o que a nosso ver tem maior representatividade para a pesquisa consiste na circunstância de terem identificado e caracterizado o saber curricular, tendo percebido sua relevância para o ato de ensinar.

3.3.9 O saber disciplinar

O saber disciplinar foi mencionado diretamente por quatro entre as dez participantes. O mesmo é destacado nos estudos de Tardif (2004) e Gauthier et al (1998) e está contemplado nas variadas áreas do conhecimento, cujo acesso do estudante, futuro professor, se dá por meio dos estudos das disciplinas disponibilizadas pelas universidades, independentemente das faculdades de educação e cursos de formação de professores (TARDIF, 2004). Dito de outro modo, os saberes disciplinares originam-se socialmente por intermédio das disciplinas específicas estudadas nos cursos de formação inicial e continuada de professores. São saberes agregados à prática docente que provém das várias áreas do conhecimento, socialmente definidos e integrados aos cursos de formação pelas instituições de ensino. Conforme Tardif (2004, p. 38), “os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Gauthier et al (1998) discorrem sobre o fato do saber disciplinar ser produzido pelos pesquisadores e cientistas, sendo que o professor, ao se apropriar desse saber, precisa dispor de diversos mecanismos para conseguir mediar a aprendizagem dos conteúdos escolares com os estudantes. Dessa forma, “não se trata de um saber disciplinar propriamente dito, mas de um saber da ação pedagógica produzido pelo professor no contexto específico do ensino de sua disciplina” (GAUTHIER et al, 1998, p.30).

Nesse sentido, Rodrigo demonstrou uma percepção que vem ao encontro do que nos dizem os autores supracitados. Em meio a uma atividade em que as participantes estavam elaborando uma lista de saberes ela mencionou, tendo a aceitação das demais que acenaram positivamente:

--- Saber disciplinar. Por exemplo, se eu vou dar aula de português, eu preciso saber o conteúdo daquela matéria. (Rodrigo)

Para a participante o docente precisa dominar o conteúdo da matéria a qual leciona. Por meio desta argumentação, a mesma evidencia a compreensão de que “de fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina (GAUTHIER et al, 1998, p.29).

À vista disso, reportamo-nos também aos estudos de Shulman (1987). Embora o autor não faça alusão aos saberes disciplinares, através da denominação ‘conhecimento de conteúdo’ apresenta uma concepção similar. O conhecimento de conteúdo corresponde aos conteúdos específicos da disciplina, ou seja, da matéria que o docente leciona. O mesmo é bastante amplo, pois abarca além do conhecimento dos conceitos estruturantes de cada matéria, compreensões a respeito da construção da referida área de conhecimento.

Em outros momentos, o saber disciplinar foi citado novamente pelas participantes. No quarto encontro com os grupos focais, a atividade correspondia a assistir ao filme “Como estrelas na terra” (APÊNDICE D) e realizar anotações articulando ideias acerca do filme com base em questões postas pela pesquisadora para que no encontro seguinte fosse possível a realização de uma ampla discussão sobre os saberes docentes. Assim, no quinto encontro, em meio à discussão entre as participantes, surgiu uma indagação referente aos professores de uma das escolas que aparecem no filme no sentido desses possuírem o conhecimento

disciplinar, já que o personagem principal era um garoto que, por conta da dislexia⁶ possuía dificuldades de aprendizagem. Sobre isso, Margot e Marlene disseram o seguinte:

--- *É isso que eu penso, eles tinham domínio do conteúdo da disciplina sim, só que a forma de passarem este conteúdo, eles não tinham os métodos [...].* (Margot)

--- *O método que falhou. Não posso dizer que eles não conheciam o conteúdo.* (Marlene)

Conforme Margot e Marlene, os professores, personagens do filme, dominavam a matéria relativa a disciplina dada, o que ocorreu foi que “*eles não tinham os métodos*”. Primeiramente podemos perceber que as pedagogas demonstraram clareza quanto a que se referem os saberes disciplinares se reportando aos mesmos respectivamente como “*conteúdo da disciplina*” e “*conteúdo*”. Ambas diferenciaram o conteúdo disciplinar do método utilizado para trabalhar o conteúdo com o estudante. Ou seja, o conteúdo da disciplina e o método a ser utilizado correspondem a saberes diferentes, sendo que, no filme, os professores dominavam o conteúdo, porém, “*o método que falhou*”.

Ainda, ao argumentarem sobre a postura dos professores, personagens do filme, em relação aos saberes disciplinares, extraímos os seguintes excertos de fala. Primeiramente Marlene se pronuncia:

--- [...] *acho que os professores da primeira escola falharam e muito. Faltaram saberes básicos disciplinares, aqueles que aprendemos na universidade, [...]* (Marlene)

Mais adiante no diálogo entre as participantes, Elizabeth e Margot afirmaram:

--- *É um conhecimento que aprendemos na faculdade.* (Elizabeth)

--- *E na verdade, mesmo não aprendendo na faculdade, para este professor o que faltou foi procurar ajuda. Procurar saber por que daquela repetição do mesmo erro [do aluno].* (Margot)

Dessa maneira, as participantes também demonstraram a percepção de que o saber disciplinar é desenvolvido na formação inicial e continuada, conforme explicita Tardif (2004). Marlene e Elizabeth, respectivamente, disseram que os saberes disciplinares são

⁶ A dislexia é um transtorno de aprendizagem caracterizado pela dificuldade de leitura e escrita que pode afetar também a percepção dos sons da fala. Porém, a criança disléxica não possui deficiências intelectuais nem sensoriais. O transtorno se manifesta normalmente durante a fase de alfabetização, é de natureza hereditária. Não tem cura, mas pode ser tratada de modo que se minimizem as dificuldades apresentadas. Fonte: <<http://www.institutoabcd.org.br>>.

“*aqueles que aprendemos na universidade*”, “*é um conhecimento que aprendemos na faculdade*”, referindo-se à formação inicial. Margot, se refere a um professor, personagem do filme, que segundo ela não tenha aprendido sobre a dislexia, transtorno de aprendizagem do estudante, também personagem do filme, e então, tenha tido uma defasagem em relação ao desenvolvimento do saber disciplinar na sua formação inicial. Em vista disso, Margot argumentou então que: “*mesmo não aprendendo na faculdade*” o professor necessita “*procurar saber por que daquela repetição do mesmo erro*”. De acordo com a nossa compreensão, essa atitude de “*procurar saber por que daquela repetição do mesmo erro*”, configura a formação continuada, pois, nesse caso trata-se de uma busca, de uma aprendizagem, de um conhecimento pós formação inicial.

Refletindo sobre as menções referentes ao saber disciplinar, tínhamos a ideia de que um número maior de participantes se manifestaria sobre ele. O domínio do conteúdo da disciplina é algo que realmente está presente de forma muito marcante na rotina do professor. Quando imaginamos um professor de Matemática instantaneamente nos vem à mente números, cálculos, fórmulas, ou quando imaginamos um professor de Língua Portuguesa lembramos rapidamente da leitura e da escrita, do alfabeto e tudo mais que circunda esta área disciplinar. Porém, no caso da Pedagogia é diferente, pois são trabalhadas as variadas áreas do conhecimento no que tange ao conhecimento da educação e da pedagogia e não o conhecimento disciplinar de áreas específicas. Por isto, mesmo que para nós, o saber disciplinar está entre aqueles que lembramos com mais facilidade quando indagadas a mencionar tipos de saberes, talvez para as pedagogas não tenha ocorrido como imaginávamos.

Consideramos que, o fato de que apenas quatro entre as dez participantes tenham mencionado diretamente o saber disciplinar, não significa que as demais o desconheciam, já que, também não se posicionaram contra os argumentos das colegas. Muito pelo contrário, por meio da moderação dos encontros foi possível perceber, através das expressões corporais, gestos e olhares, que houve concordância entre as participantes nos dois grupos quanto à existência e a caracterização deste saber. Principalmente, no segundo encontro durante uma atividade em que os grupos estavam empenhados em elencar variados saberes. Então, enquanto uma ou mais participantes identificavam e caracterizavam determinado saber docente, as demais se preocupavam em apontar outros além daqueles já identificados.

Para nós ficou evidente que as professoras conhecem e sabem caracterizar os saberes disciplinares, porém, não demonstraram como ocorreu com outros saberes por elas identificados e caracterizados, a compreensão de quanto este se faz necessário à profissionalização do ensino. Esta circunstância nos impediu apenas de analisar com maior

profundidade a importância que atribuem ao conhecimento da matéria como um saber que compõe a base de conhecimentos para o ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e suas circunstâncias”.

(Paulo Freire, 2003).

Chegando ao capítulo final novamente trazemos um excerto de Freire (2003) como forma de ilustrar nossas reflexões iniciais. Os dizeres do autor provocam inquietações que nos instigam a manter viva a ação de pesquisar. Entendemos que a pesquisa, como a dissertação de mestrado, pode nos proporcionar melhores compreensões da realidade, logo, pode nos ajudar a *levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções*, como disse Freire. Entendemos, então, ainda conforme o autor, que pesquisar transforma a realidade do pesquisador e dos participantes, influenciando no seu trabalho, no *seu eu e suas circunstâncias*.

Em nossa pesquisa, procuramos o entendimento da realidade por meio do questionamento: “quais as compreensões de pedagogas sobre os saberes docentes?”. Levantamos pressupostos sobre essa questão, que para nós se constituiu como um desafio e fomos à busca de soluções tendo como objetivo geral, desvelar as compreensões de pedagogas acerca dos saberes docentes. Ressaltamos que a docência pode ser considerada uma profissão complexa, e tentar compreender o que pensam as participantes sobre os seus saberes profissionais também o é, haja vista que a realidade é própria de cada pessoa e não é estanque, ela sempre muda. Nesse sentido, as proposições que apresentamos na fase final da pesquisa, não devem ser tomadas como absolutas. É preciso a partir dessas, levantar novas questões, criar hipóteses e buscar por respostas, ou como disse Freire, buscar soluções.

A realização dos dez encontros com os dois grupos focais nos proporcionou a geração de dados de acordo com as expectativas no sentido de atingir os objetivos específicos que delimitamos, os quais também serviram de base para a estruturação das três categorias de análise da pesquisa.

Na primeira categoria procedemos com a análise das percepções das pedagogas sobre os saberes docentes, e, nesse sentido as mesmas demonstraram dificuldade para estruturar um conceito. Algumas relataram inclusive, que foi justamente durante os encontros com os

grupos focais que tiveram sua primeira experiência de discussão sobre o assunto. Assim, no decorrer dos encontros as pedagogas conseguiram dialogar sobre os saberes docentes, mas para isso, tivemos que apresentar aos grupos focais um texto sobre o assunto, trazendo também a caracterização de Tardif (2004).

Levando em conta, os estudos desse pesquisador, os saberes docentes referem-se especificamente à profissionalização do professor, ao seu trabalho. São constituídos por vários outros saberes que advém de fontes diversas, por isso são plurais e heterogêneos. Nesse sentido, as participantes demonstraram percepções parciais. Para elas o saber docente estaria ligado a uma base de conhecimentos para o ensino, porém tais conhecimentos seriam teóricos e originários somente da formação inicial para a docência. Outra percepção foi a de que os saberes docentes compreenderiam um processo contínuo de busca pelo conhecimento, quando na verdade, os mesmos passam por esse processo de busca para serem desenvolvidos. Foram associados ainda, a um quebra-cabeça. Segundo as pedagogas, durante o ensino, o docente vai lançando mão de diversos saberes conforme a necessidade de cada momento e encaixando-os na prática, como se fossem as peças de um quebra-cabeça.

Com base nessa experiência com as participantes, refletimos sobre nossa própria profissionalização em termos de conhecimento sobre os saberes docentes. Viemos de uma longa trajetória. Como duas das participantes, começamos com o curso de Magistério no Ensino Médio, depois a Pedagogia, realizamos três cursos de pós-graduação *lato sensu* e chegamos ao Mestrado em Educação, onde passamos a ter conhecimento específico, refletindo criticamente, pela primeira vez, sobre os saberes docentes. Dessa forma, voltamos nossa atenção para a formação inicial de professores, pois entendemos, com base em autores como Tardif (2004), Gauthier et al (1998) e Shulman (2013), que nesse período de formação é imprescindível desenvolver e constituir nos futuros professores as percepções sobre os saberes que serão por eles mobilizados no decorrer de toda sua trajetória profissional. Assim, os dizeres das pedagogas revelaram o que Pimenta (1999) alude quanto ao desenvolvimento dessas percepções ainda ser um desafio para os cursos de formação inicial, prejudicando na formação da identidade profissional docente.

Depois de analisar as percepções das pedagogas sobre os saberes docentes, na segunda categoria de análise buscamos identificar as fontes de saberes evidenciadas por elas. Quanto a isso, demonstraram a percepção de que os saberes docentes possuem procedências variadas e todas as que se remeteram correspondem às cinco grandes fontes sociais de aquisição destacadas nos estudos de Tardif (2004). Para as pedagogas as principais fontes de seus saberes se encontram em sua própria experiência na profissão, na sala de aula, na escola e na

formação profissional para o magistério. Segundo as participantes, são essenciais para a constituição da identidade docente as experiências vivenciadas como estudantes desde antes do ingresso na profissão e também aquelas oriundas da relação entre professor e estudantes e entre os próprios professores, desde que, tais experiências passem por um processo de reflexão crítica sobre a prática. Do mesmo modo, se expressaram sobre a formação profissional ao se referirem especificamente à formação inicial e à continuada. Porém, a formação inicial foi destacada como uma fonte de saberes em sua maioria teóricos, sendo a parte prática do curso destacada por meio da disciplina de estágio curricular. Ou seja, as pedagogas apresentaram uma visão dicotomizada entre teoria e prática na formação inicial pela qual passaram.

Depois da experiência e da formação profissional, outras duas fontes destacadas num mesmo nível de relevância foram os saberes que provêm da formação escolar anterior e dos programas e livros didáticos usados no trabalho. Para as pedagogas as experiências que viveram como estudantes marcam o seu saber-ser e o seu saber-fazer docente, assim como os livros e materiais didáticos foram considerados como relevantes para subsidiar suas ações práticas durante a rotina de trabalho. E, por fim, também destacaram como fonte de seus saberes a sua vida pessoal, o seu ambiente familiar e a educação recebida dos pais.

De acordo com Tardif (2004), os saberes profissionais de certo modo, se configuram na confluência entre as fontes descritas por ele, sendo que, durante a mobilização de saberes na rotina de trabalho docente, não há como identificar suas procedências de imediato, elas se mesclam e auxiliam conjuntamente na ação docente. Segundo nosso entendimento, as participantes não demonstraram especificamente essa percepção, mas evidenciaram que não há como desenvolver os saberes da docência sem a participação de outros. Noutras palavras, para elas os saberes docentes são desenvolvidos socialmente, em interação com as pessoas com as quais conviveram e convivem dentro da escola e fora dela.

Na terceira e última categoria nos ativemos em identificar a pluralidade de saberes docentes revelados por meio das percepções das pedagogas, que indicaram os saberes: disciplinar, curricular, da formação profissional e experiencial tal qual como os categorizam Tardif (2004), Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999). Indicaram também como saberes docentes: o respeito e a ética, que podemos verificar na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire como saberes necessários à prática educativa. E, por fim, destacaram enfaticamente a teoria, a inovação e a afetividade também como saberes docentes.

Quanto ao saber disciplinar as pedagogas demonstraram o entendimento de que o mesmo compreende o domínio do conteúdo da matéria lecionada e que o seu

desenvolvimento se dá na formação inicial e perdura na formação continuada. Evidenciaram a percepção de que o saber curricular norteia o trabalho docente realizado dentro das instituições, sendo personalizado de uma instituição para outra. Gauthier et al (1998) aludem que geralmente o saber curricular é produzido por agentes como funcionários do estado ou especialistas das diversas disciplinas. Nesse sentido, as participantes destacaram que não são produtoras do saber curricular, embora não tenham indicado quem de fato o produz. As mesmas afirmaram que o professor deve aprender e reaprender o saber curricular ao transitar por instituições de ensino diferentes.

O saber da formação profissional, por compreender o conhecimento sobre a Pedagogia de modo geral, de acordo com as pedagogas, possibilita aos docentes transitarem por entre todos os demais saberes buscando atender as demandas educativas relativas ao ensino. Do mesmo modo, se referiram aos saberes experienciais. Este saber que tem origem por meio das experiências vividas nas dimensões pessoal e profissional e somente é validado se passar por um processo de reflexão sobre a prática, conforme destacado pelas participantes e também pelos autores Tardif (2004) e Pimenta (1999).

No que diz respeito ao saber teórico, que foi enfaticamente destacado, houve a percepção de que está relacionado às teorias da educação e que deve ser desenvolvido na formação inicial e continuar em desenvolvimento também no decorrer da profissão. Os saberes teóricos são caracterizados como modelos de ação constituintes da prática educativa. As pedagogas se referem ao saber teórico no sentido do mesmo fornecer respostas para as necessidades práticas do professor em sua atuação. Porém, não se percebem como produtoras de teorias, não demonstram a percepção de que as teorias existentes se fundamentam na prática docente, o que nos faz refletir novamente sobre o processo de formação inicial pelo qual passaram essas pedagogas. Elas podem ter se formado como docentes sob a perspectiva de que se conhecem as teorias da educação saberão aplicá-las na prática, nos levando a pensar que em seu curso de formação inicial houve privilégio nos estudos das teorias em detrimento da prática. Quando na verdade essas precisam ser trabalhadas em paralelo, pois ambas se dão em uma relação imbricada.

O saber inovador, segundo as participantes, deve fazer parte da base de conhecimentos para o ensino, pois move o professor contra uma ação educativa passiva, em que não se reflete criticamente sobre o que se faz. Por meio desse saber, o docente pode mobilizar conhecimentos e desenvolver novos saberes. As pedagogas também demonstraram a percepção de que o respeito, a ética e a afetividade são saberes necessários ao ensino, pois

perpassam a atividade docente enquanto atividade humana, sendo desenvolvidos no próprio contexto de relações entre professores e estudantes e demais colegas de profissão.

As compreensões das pedagogas sobre os saberes docentes, sobre suas fontes de aquisição, sobre o desenvolvimento dos saberes na formação profissional e sobre a pluralidade de saberes por elas revelados influenciará em novas práticas de ensino, já que as mesmas foram instigadas a discutir de forma crítica e reflexiva sobre a docência no que diz respeito aos saberes que utilizam em sua rotina de trabalho. As mesmas se deram conta de variados aspectos que até então não haviam pensado e discutido de modo reflexivo, individual ou coletivamente. Essas pedagogas desconheciam o contexto das pesquisas sobre os saberes docentes que os organizam em categorizações diferenciadas, nomeando-os e classificando-os. Elas nos revelaram que não tinham a noção da amplitude dos saberes que possuem e que a partir da participação nessa pesquisa passaram a vislumbrar a profissionalização do ensino com um olhar mais crítico no sentido de manterem-se em constante processo de formação. O que dimensiona a importância de pesquisas, que como esta, promovam o desenvolvimento dos participantes ao mesmo tempo em que realizam o processo de geração de dados.

Para nós, a realização dessa pesquisa gerou aprendizagens que certamente influenciam em nosso saber-ser e saber-fazer docente, aumentando a certeza de que nossa jornada na educação deve seguir permeando o campo da formação e atuação de professores, tanto na pesquisa quanto na atuação profissional. Além disso, investigar as compreensões das pedagogas sobre os saberes docentes fomentou novas indagações que podem servir como norte para outros estudos. Como por exemplo: quais são os saberes docentes que se revelam na prática do professor e que poderiam contribuir para a discussão das propostas de ensino da formação inicial? Como pensar também, a formação continuada a partir dos saberes? Neste sentido, ao invés de analisar os dizeres das pedagogas, seria interessante acompanhar o trabalho desenvolvido diretamente dentro da sala de aula. Como as participantes evidenciaram de modo marcante a presença de dicotomia entre teoria e prática em sua formação para a docência, nos questionamos sobre qual seria o caminho para romper com essa dicotomia? Quais saberes docentes poderiam colaborar neste sentido? Refletimos, além disso, sobre o papel da formação continuada no que tange ao desenvolvimento do saber docentes. Então, indagamos quais saberes e como são desenvolvidos na formação continuada? Por fim, como percebemos, por intermédio das participantes da pesquisa, que a formação inicial é extremamente marcante para o docente, entendemos como uma possibilidade significativa de estudo, trabalhar com pedagogas em formação, no sentido de compreender como estão desenvolvendo seus saberes e quais as percepções que possuem sobre isto.

Ressaltamos, finalmente, como já destacado por pesquisadores como Tardif (2004), Pimenta (1999) e Shulman (2013) que urge a necessidade de se repensar as propostas de ensino na formação para a docência, no sentido de priorizar uma formação mais voltada para as salas de aula reais em que atuam os docentes no país, ou seja, “[...] levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos” (TARDIF, 2004, p. 23). Entendemos da mesma maneira que o autor, que é necessário, e imprescindível, a criação de novos modos de vincular e equilibrar os conhecimentos gerados pelas universidades sobre o ensino e os saberes produzidos pelos professores durante a prática educativa. Levar em consideração os saberes oriundos das rotinas de trabalho docente pode nos proporcionar novas percepções para além da formação de professores, no que diz respeito, por exemplo, a construção da identidade profissional docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRIETTA, Tatiane Cristina Moreira. **Formação inicial de professores da educação básica: a construção dos saberes profissionais**. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2014. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=913>. Acesso em: 10 de set 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BASTIDES, Ana Carolina Branco. **Formação profissional e os saberes docentes: um estudo sobre a educação básica**. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto (Pt): Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 79p.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 127p.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 148 p.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999. 272 p.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005. 77p.
- _____; ANDRÉ, Marli. A relevância do método de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. 336p.
- GAUTHIER, Clermont et al. Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998. 457p.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. 214p.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais de Educação: visão crítica e perspectivas de mudança.** In. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002. pp. 11-58 .

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/>>. Acesso em: 30 de mar de 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 99p.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995a. 214p.

_____. **O regresso dos professores.** Pinhais: Mello, 2011. 83p.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **A relação entre os saberes docentes no curso de pedagogia e a prática pedagógica.** 2006. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. 246 p.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012.

ROCHA, Áurea Maria Costa. **A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de pedagogia da UFPE.** 2008. Dissertação Universidade Federal de Pernambuco. Recife. Disponível em: <http://www.bdt.ufpe.br/bdt/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3594>. Acesso em: 29 de mai de 2013.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos.** 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/18319/1/JoseJRStese.pdf>>. Acesso em: 30 de mar de 2014.

SANTOS, Vânia Batista dos. **A formação profissional e a construção dos saberes docentes no curso de pedagogia.** Dissertação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com_content&task=view&id=261&Itemid=52>. Acesso em: 29 de mai de 2013.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de lanueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso em: 08 de nov de 2013.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987, p. 1-22.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004. 325 p.

APENDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ATIVIDADES DOS ENCONTROS DE GRUPO FOCAL

APÊNDICE C – SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR

APÊNDICE D - SINOPSE DO FILME “COMO ESTRELAS NA TERRA”

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Meu nome é Osmarina Block, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação na Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde estou desenvolvendo uma pesquisa com a orientação da professora Dra. Rita Buzzi Rausch.

Pensando no docente como o profissional cujas ações são essenciais para a construção de uma escola que proporcione um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico com a perspectiva de assegurar ao aluno, que se integre e corresponda às imposições do mundo contemporâneo, levantamos alguns questionamentos que suscitaram o desejo de pesquisar quais os saberes docentes desenvolvidos na formação de pedagogas nas modalidades de ensino presencial e a distância. Nosso objetivo maior é desvelar as compreensões de pedagogas formadas nestas modalidades de ensino acerca dos saberes docentes. E, a partir disto, fomentar novas discussões que possibilitem olhares de maior profundidade para as questões que tangem o ofício do professor.

Informamos que a geração de dados para a pesquisa acontecerá por meio de encontros onde serão realizados “grupos focais”. Uma espécie de entrevista coletiva, em que, por meio das discussões realizadas, acontecem momentos de partilha, de trocas de experiências provocando um pensar sobre a ação prática educativa de cada professora participante da pesquisa e da própria pesquisadora, caracterizando-se deste modo também em um momento de aprendizagem.

Os encontros serão registrados através da captura de sons e imagens a partir de filmagens e gravações realizadas nos meses de março e abril do corrente ano.

O material coletado será utilizado para fins acadêmicos: composição de dissertação de mestrado, publicação científica através de artigos, elaboração de materiais relativos à formação de professores. Os nomes das professoras participantes dos grupos focais não serão revelados, assim como o uso das filmagens e gravações terão utilização restrita por parte das pesquisadoras.

Eu _____ aceito participar da pesquisa acima descrita.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa. Estou ciente que terei total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento durante a geração de dados, e que, posso deixar de participar sem que isso traga qualquer prejuízo.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a utilização das filmagens e gravações, para fins educacionais e de pesquisa.

Todas as minhas perguntas foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimentos de dúvidas que possam surgir no decorrer da pesquisa. Os telefones e email de contato são: (47) 9123-0546 – osmarina.block@gmail.com - Mestranda Osmarina e (47) 9983-8898 – ritabuzzirausch@gmail.com - Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch.

Blumenau, de.....de 2014.

Professora entrevistada

Mestranda Osmarina Block

Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ATIVIDADES DOS ENCONTROS DE GRUPO FOCAL

ENCONTROS 1 e 2

Apresentação da temática de discussão para os encontros. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Informado. Escolha de um nome fictício para ser usado no texto da pesquisa

- a) A partir do texto “A Canoa” quais reflexões lhes vêm a mente sobre a educação, sobre a profissão docente?

A Canoa

Em um largo rio, de difícil travessia, havia um barqueiro que atravessava as pessoas de um lado para o outro. Em uma das viagens, iam um advogado e uma professora. Como quem gosta de falar muito, o advogado pergunta ao barqueiro:

--- Companheiro, você entende de leis?

--- Não, respondeu o barqueiro.

E o advogado, compadecido: – É uma pena, você perdeu metade da vida.

--- A professora, muito social, entra na conversa:

--- Seu barqueiro, você sabe ler e escrever?

--- Também não, respondeu o barqueiro.

--- Que pena! Condói-se a mesma – Você perdeu metade de sua vida!

Nisso chega uma onda bastante forte e vira o barco.

O barqueiro, preocupado, pergunta:

--- Vocês sabem nadar?

--- Não! Responderam o advogado e a professora, rapidamente.

--- Então...disse o barqueiro...é uma pena – Vocês perderam toda a vida!

Moral da história:

“Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes”.

Paulo Freire



- b) E quando Paulo Freire traz como moral da história “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”, como relacionar isto com a sua profissão enquanto docentes, enquanto professoras? Expliquem.
- c) O que é o “saber” para vocês? Descrevam.
- d) O que é o “saber docente”? Descrevam.
- e) A partir da discussão realizada através das questões anteriores, construir coletivamente um acróstico utilizando como base o termo “saber docente”, com a intenção de defini-lo.

ENCONTROS 3 e 4

Relembrar os assuntos discutidos no encontro anterior. Usar o acróstico produzido no encontro anterior como base para o início das discussões deste encontro (levar o acróstico impresso para distribuir entre as professoras).

ACRÓSTICO Grupo 1:

SABERES
 ADAPTABILIDADE
 BUSCA
 ÉTICA
 PRÁTICA
 EDUCAÇÃO
 RESPEITO

DOCENTES
 PROTAGONISTAS
 CONHECIMENTO
 PARCERIAS
 AFINIDADE
 TEORIAS
 DISCENTES
 SABEDORIA

Saberes como busca, ética, respeito, conhecimento, parcerias e teorias na prática docente, possibilitam afinidade, adaptabilidade e sabedoria aos discentes tornando-os protagonistas da educação.

ACRÓSTICO Grupo 2:

PESQUISA
 TRABALHO
 RESPEITO
 ADQUIRIMOS
 DIARIAMENTE
 INOVAÇÃO
 CONHECIMENTO
 ATITUDE
 BUSCANDO
 TROCA DE
 EXPERIÊNCIA

Pesquisando superamos diariamente os desafios, inovando conhecimento e atitudes, buscando respeito com um bom trabalho, adquirindo trocas de experiências.

- a) A partir do acróstico produzido no encontro anterior, lembrar e refletir sobre a época em que eram alunas, nos professores mais marcantes que tiveram. Com base nisso, elencar 5 principais aspectos que tornaram esse ou esses professores marcantes, negativa ou positivamente.
- b) Tomando como base os aspectos elencados, questioná-las sobre que saberes o professor precisa desenvolver para profissionalizar.

Listar no quadro os saberes indicados para discussão sobre:

- c) Esses saberes foram trabalhados no curso de Pedagogia? Como? De que forma?

ENCONTROS 5 e 6

Em nosso encontro anterior estabelecemos uma discussão referente ao que o professor deve saber para ensinar. Vocês lembraram professores que foram marcantes em sua trajetória de alunas e listaram os principais aspectos que tornaram tais professores marcantes. Depois, analisando coletivamente os aspectos destacados elaboraram uma lista de tipos de saberes docentes que o professor precisa desenvolver para poder conseguir desempenhar-se profissionalmente.

Com base nisso, peço que leiam o texto “SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR⁷” e reflitam sobre as seguintes proposições:

Não encarem como perguntas para responder, ok?! São alguns pressupostos provocativos para que possam refletir tendo como base o texto lido e depois possam argumentar a respeito.

- a) Existe algum saber em destaque, um saber que se sobressaia diante dos demais saberes como sendo mais importante para a prática profissional do professor?
- b) Qual a posição do professor frente aos saberes docentes? Para realizar suas atividades profissionais este se vale de saberes já instituídos pela ciência, ou seja, saberes “prontos”, ou ele próprio também é um produtor de novos saberes?
- c) O texto fala que a formação inicial é apenas uma das fontes de saber do professor. Quais outras fontes poderiam ser citadas?
- d) O que mais no texto chamou atenção? Por qual motivo?
- e) Dinâmica envolvendo a tipologia de saberes docentes de acordo com Tardif (2004). Expor no quadro da sala os quatro tipos de saberes docentes instituídos pelo autor e entregar para as professoras os conceitos referentes aos mesmos, bem como os tipos de saberes elencados por elas no encontro anterior. A proposta é que façam a correspondência entre cada saber e ao que o mesmo se refere, bem como que associem os saberes que elencaram a cada tipo de saber destacado por Tardif.

Mensagem final:

Hoje tivemos mais um...

⁷ O Texto corresponde ao Apêndice B.



[...] acredito que, para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe 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. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. (TARDIF, 2004, p. 230)

ENCONTRO 7

Encontro coletivo entre os dois grupos de professoras para assistir ao filme “Como estrelas na terra” e fomentar reflexões acerca dos saberes docentes.

Ao final do encontro, foi entregue as professoras um roteiro com questionamentos para realizarem registros a partir do filme para serem discutidos no próximo encontro.

Roteiro / questionamentos:

- a) De modo geral, os professores da primeira escola que o menino Ishaan (9 anos de idade) frequentou demonstram a falta de que tipos de saberes docentes? Destaque o saber e uma situação para ilustrar.
- b) E, na outra escola para a qual ele foi transferido, quais saberes docentes podem ser destacados por meio da ação prática do professor de artes Nikumbh? Destaque o saber e uma situação para ilustrar.
- c) Com base nos tipos de saberes docentes de Tardif, indique uma ou mais cenas do filme onde perceba cada tipo de saber ou a falta dele. Comente!
- d) Com base na profissão docente, pensando em vocês como professoras, escrevam um parecer sobre o filme (um parágrafo ou dois está ótimo).

ENCONTROS 8 e 9

As discussões giraram em torno das quatro questões destacadas no roteiro do sétimo encontro.

ENCONTRO 10

Com a ajuda das participantes, relembrar as discussões realizadas desde o primeiro encontro e propor uma dinâmica para realizarmos algumas reflexões finais. As professoras recebem folhas e canetas para marcar algumas respostas que deverão ser mostradas às demais somente quando solicitado. Ao mostrar sua resposta devem argumentar sobre ela.

- a) Se você fosse eleger saberes em ordem de prioridade como faria?
- b) Quais saberes você percebe de forma mais e menos marcante em sua prática profissional?
- c) Um momento ou situação da prática docente onde é fundamental cada tipo de saber (4 tipos de Tardif).
- d) Uma palavra que defina o que o saber docente significa para quem é professor.
- e) Pensando de forma geral na formação docente o que precisa melhorar para que o professor construa e desenvolva de forma adequada os saberes docentes necessários para a prática educativa? De 2 a 4 aspectos.

- f) Saberes docentes: antes e depois - refletindo sobre as discussões realizadas nos nossos encontros, o que você considera que sabia ou pensava sobre este assunto e o que pensa agora que estamos realizando nosso último encontro?
- g) Utilizando como base algumas palavras-chave (do acróstico) e o conceito formulado no primeiro encontro, reconstruir um conceito para os saberes docentes coletivamente. Podem substituir palavras desde que justifiquem.
- h) Resumir em uma frase o que representou para você, enquanto profissional, ter participado da realização destes encontros/grupos focais.

APÊNDICE C – SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Tornar-se profissional numa área de atuação, requer habilidades e domínio para executar determinadas funções, tomar decisões e agir em prol do que a profissão exige. Nesse sentido, tornar-se professor demanda a passagem por um processo de construção de conhecimentos, ou seja, de construção de saberes permeado pelas relações sócio culturais do ser humano, tendo como destaque, no caso do professor, sua formação inicial para a docência.

Cabe ressaltar que a formação para a docência vai muito além do curso de graduação em Pedagogia, mas é justamente no decorrer do curso que aos poucos o futuro professor vai construindo sua identidade profissional, que sofre influências diversas permitindo uma constante ressignificação do que é ser professor para cada professor. É um processo coletivo, vivenciado socialmente que resulta em mudanças individuais. Conforme Nóvoa, (1995, p. 16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. [...] É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Em suma, a formação da identidade do professor caracteriza-se como um processo complexo que possui por meio dos saberes docentes uma fonte constante de subsídios para alavancar e manter o movimento necessário à sua progressão. Tardif (2004), Pimenta (2000), Freire (2009) esclarecem que os saberes docentes não advém somente da formação inicial, tão pouco ali se encerram. Seu processo de construção possui fontes diversas que levam em conta o sujeito professor nas suas variadas formas de ser e estar no mundo, suas experiências de vida, entre outros aspectos que lhe conferem um caráter de subjetividade. Porém, é justamente durante a formação inicial que os saberes docentes requerem um intenso investimento, contribuindo para preparar o futuro professor de modo que este consiga começar a atuar na profissão ampliando gradativamente seu grau de autonomia para lidar com as situações que permeiam a escola de modo geral. Investir na apropriação de saberes na formação inicial não garante o sucesso ao exercer a profissão da docência, mas, proporcionará ao futuro professor um referencial de base que atenda as demandas que a profissão exige.

Os saberes docentes são definidos por Tardif (2004, p. 36) como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama (ou mistura), mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, é possível perceber que a construção do saber do professor demanda conhecimentos de fontes diversas, sendo justamente por meio da junção, da mistura destas fontes que o mesmo surge, ou seja, não há como desempenhar uma prática educativa com base em apenas uma única fonte de saber.

Tardif (2004) atribui algumas características fundamentais aos saberes dos professores. Uma delas é a temporalidade, que está vinculada a todo processo de escolarização do professor, desde a infância até a fase de licenciatura, ou seja, as concepções que os professores vão formando sobre o processo de ensino e aprendizagem têm como fonte também, sua própria história de vida e de aluno. O autor também infere que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, isto devido a sua diversidade de fontes. Entre elas pode-se citar como marcante a formação inicial. Vislumbra-se da mesma forma, a pluralidade e a heterogeneidade em decorrência dos objetivos de ensino elencados para a prática pedagógica, que estão ligados a teorias e práticas diversas que se adéquam as situações exigidas na rotina de trabalho do professor. Ora, se os alunos possuem características de desenvolvimento e aprendizagem singulares, do mesmo modo o professor vai selecionar variadas formas para tentar propiciar um ensino que seja eficaz. O processo de mediação da aprendizagem e as interações entre aluno e professor também viabiliza a percepção de que o saber docente é plural e heterogêneo, no sentido de que a atuação em sala de aula requer uma dinâmica complexa para atingir objetivos de ensino. Para uma reflexão final acerca disto, se destaca que os saberes dos professores estão impregnados de marcas do ser humano. Tardif (2004, p. 268) esclarece que:

[...] os alunos são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelos outros. Embora seja possível manter os alunos fisicamente presos numa sala de aula, não se pode forçá-los a aprender. Para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar num processo de aprendizagem.

Esta argumentação do autor torna evidente que os saberes docentes perpassam pelo campo das emoções e da ética profissional. O saber da docência não se constitui apenas com conhecimentos de origem científica e pedagógica, mas sim, conforme Freire (2009), torna imprescindível que o professor se reconheça como um ser pensante, dotado de interesses e

movido por questionamentos que impulsionem sua fala de modo que esta se torne um aprendizado de escuta. Para o autor, a educação é um processo de humanização e por isto, os alunos, seres humanos, suscitam no professor em decorrência da relação e dos vínculos estabelecidos no âmbito da sala de aula, um autoconhecimento, um saber sobre si mesmo que pode resultar em um saber lidar melhor com suas formas de ensinar.

Freire (2009) enfatiza que professor e aluno são sujeitos produtores de saberes, onde um influencia e deixa marcas no saber construído pelo outro. Daí a premissa de Freire tão destacada no meio educacional: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (2009, p. 22). Para o autor, os saberes necessários à prática educativa são imprescindíveis, tal como são por ela legitimados por meio da relação com o aluno, onde se justificam, se renovam e se ampliam. Freire reforça que tais saberes “[...] devem ser conteúdo obrigatório à organização programática da formação docente. Conteúdo cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora” (2009, p. 22).

Os saberes docentes na formação inicial se configuram como elementos constitutivos da identidade profissional do docente, que como afirma Pimenta (2000, p.18) “[...] não é um dado imutável”(ou definitivo). A base está na formação inicial do professor, que por meio da mobilização do estudo das teorias da educação, da didática, o futuro professor vai incorporando o ensino como uma prática social (PIMENTA, 2000). Ressalta-se que o objetivo do curso de licenciatura é formar o futuro professor, capacitando-o para o exercício da profissão e deste modo, fazer com que de fato assumam-se como profissionais, tornando-se ele próprio um investigador de sua prática educativa a ponto de reestruturar, produzir e transformar seus saberes e sua identidade profissional.

Contudo, o desenvolvimento profissional docente não se constitui meramente com um diploma de licenciatura. Conforme Tardif (2004), o diploma confere um título que delimita e preserva a área profissional de modo que não se permita a atuação de profissionais de outras áreas ou ainda não formados. O autor ainda enfoca que a profissionalização docente é um movimento em busca de reforma pelos fundamentos epistemológicos da função do professor (ou estudo do conhecimento da função do professor), que tem como cerne a prática docente. Estes fundamentos epistemológicos são formalizados por intermédio de conhecimentos advindos de várias áreas do conhecimento durante o processo de formação inicial. Diante deste contexto infere-se que os saberes docentes enquanto, temporais, plurais, heterogêneos, permeados por marcas de seres humanos, são revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento, fazendo com que:

[...] um professor de profissão não seja somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por agentes sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe 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, 2004, p. 230)

Noutras palavras, há entre os saberes da docência, a formação da identidade do professor e a sua profissionalização, uma relação imbricada. O que confere a formação inicial a tarefa de perceber o futuro professor como sujeito de sua própria formação, articulando processual e gradativamente a aquisição de conhecimentos que o auxiliem a se tornar corresponsável pela sua própria aprendizagem e como tal, produza saberes que serão empregados na sua prática docente, assumindo assim uma postura de criticidade em relação ao seu fazer e ao seu ser professor.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 148 p.

NÓVOA, Antonio (Org). Vidas de professores. 2.ed. Porto : Ed.Porto, 1995. 214 p.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. 246 p.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 325 p.

OBS: Esse texto foi construído com base num artigo científico escrito pela autora da pesquisa e publicado na revista UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação, que pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico:

<<http://www.pgss.com.br/revistacientifica/index.php/humanas/article/view/1457>>

APÊNDICE D - SINOPSE DO FILME “COMO ESTRELAS NA TERRA”

Como Estrelas na Terra é um filme que se passa na Índia e narra a história de um menino de oito ou nove anos chamado Ishaan, que possui dislexia. Um transtorno na área da leitura, escrita e soletração. Por isso, o menino passa por grandes problemas em relação à aprendizagem, tendo sido reprovado no ano anterior e correndo o risco de reprovar novamente.

É incompreendido pela família e pela escola, que o tomam como uma criança preguiçosa e indisciplinada. Ishaan, na escola, sofre devido ao despreparo dos professores. Os pais são chamados pela diretora e depois de ouvirem da mesma e dos professores que o menino não se desenvolve como os demais alunos, resolvem trocá-lo de instituição e o matriculam num colégio interno. Apesar de ser uma instituição muito repressora, é lá que Ishaan conhece um professor de Artes substituto que descobre que o menino possui dislexia e estrutura toda uma dinâmica de trabalho para ajudá-lo a superá-la, inclusive envolvendo os demais professores que até o momento eram alheios a situação.

OBS: A sinopse foi elaborada pela autora da pesquisa com base no próprio filme.

ANEXO – TEXTO “A CANOA”

Em um largo rio de difícil travessia havia um barqueiro que atravessava as pessoas de um lado para o outro...

Em uma das viagens, estavam um advogado e uma professora.

Como quem gosta de falar muito, o advogado perguntou ao barqueiro:

- *Companheiro, você entende de leis?*
- *Não. - respondeu o barqueiro...*
- E o advogado, compadecido:*
- *É pena, você perdeu metade da vida!*

A professora, muito social, entrou na conversa:

- *"Seu" barqueiro, você sabe ler e escrever?*
- *Não, senhora. - respondeu.*
- *Que pena! - disse a mestra - você perdeu metade da vida!*

De repente, uma onda bastante forte vira a canoa e o barqueiro preocupado, perguntou:

- *Vocês sabem nadar?*
- *Não! - responderam eles rapidamente.*
- *Que pena - concluiu o barqueiro - vocês estão prestes a perder as suas vidas...*

Moral da história:

Não há saber maior ou menor: Há saberes diferentes!

OBS: Esse texto é de autoria de Paulo Freire e pode ser encontrado facilmente em vários endereços na internet. Porém, a fonte específica não foi identificada.