

**CÉLIA REGINA DE CARVALHO**

**A AQUISIÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS NO  
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA POR PROFESSORAS DAS  
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Campo Grande – MS  
2008**

**CÉLIA REGINA DE CARVALHO**

**A AQUISIÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS NO  
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA POR PROFESSORAS DAS  
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientadora:** Dra. Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**CAMPO GRANDE – MS**

**2008**

### **Ficha catalográfica**

Carvalho, Célia Regina de  
C331a A aquisição de saberes profissionais no exercício da docência por professoras das séries iniciais do ensino fundamental /Célia Regina de Carvalho; orientação Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli. 2008  
158 f. + anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mestrado em educação, 2008.

Inclui bibliografia

1. Professores - Formação 2. Professores de ensino fundamental  
3. Educação de crianças 4. Ensino fundamental. I. Grigoli, Josefa Aparecida Gonçalves II. Título

CDD-370.71

**A AQUISIÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS NO  
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA POR PROFESSORAS DAS  
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CÉLIA REGINA DE CARVALHO**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leny Rodrigues Martins Teixeira

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Bernadete Angelina Gatti

Campo Grande, 15 de abril de 2008.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
UCDB**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todas as pessoas que sempre contribuíram para o meu crescimento tanto pessoal quanto profissional: à minha família, em especial minha mãe Maria e ao meu irmão Miguel que sempre estiveram ao meu lado nos momentos mais importantes da minha vida. Dedico também às minhas irmãs Eliana e Luciene e ao meu pai Rubens que também são muitos especiais para mim. Às minhas colegas de trabalho, às professoras que tiveram uma parcela de contribuição para o meu desenvolvimento profissional assim como na elaboração desta dissertação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente a Deus, que me deu a vida e me abençoou com o dom da coragem e determinação para ir sempre em busca dos meus ideais. Ao meu irmão Miguel, à minha mãe Maria, às minhas irmãs Eliana e Luciene e ao meu pai Rubens por me apoiarem neste período de grandes desafios e descobertas.

À direção e coordenação pedagógica da Escola Estadual Prof<sup>a</sup> Fátima Gaiotto Sampaio pelo respaldo no momento da minha entrada no Mestrado em Educação, bem como na autorização e apoio quando da realização da pesquisa.

Às colegas professoras regentes das séries iniciais do Ensino Fundamental desta escola que me apoiaram, tanto na função de professora quanto como pesquisadora ao se mostrarem receptivas e dispostas a participar da pesquisa.

À direção e coordenação pedagógica da Escola Estadual Marechal Rondon pela autorização e boa receptividade para a realização da pesquisa. Às professoras regentes das séries iniciais desta escola pela disponibilidade em responder aos questionários e entrevistas.

Ao colega professor Abmael por me incentivar a ingressar no Mestrado e também pela colaboração na elaboração do pré-projeto do Mestrado e tantos outros conselhos (reais e virtuais) que sempre foram muito úteis.

À amiga Azenaide, companheira, que também teve sua parcela de contribuição durante este período.

Às professoras do Mestrado em Educação, da linha 2, Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente: Josefa, Ruth, Cristina e Leny pelo aprendizado proporcionado.

Às amigas Tânia, Geise, Luciene, Marta, Leni, Marlise, Sônia, Georgea, e ao amigo Cláudio da turma de 2006, pessoas muito especiais, responsáveis por momentos muito agradáveis e inesquecíveis, tanto de descontração quanto de aprendizado.

À amiga Tânia, grande amiga, pelo companheirismo, pela atenção e carinho durante todo o tempo.

À amiga Geise pela alegria, pelas brincadeiras para tirar o desânimo e o cansaço, pelas conversas on-line para tirar dúvidas, pelos conselhos e pelas trocas.

Ao querido amigo Eddie pelos momentos de ótimas surpresas e descontração, que mesmo distante, sempre me inspirou com seu carinho e alegria.

Ao Heuser pelo surpreendente e gratuito apoio, nos momentos de desânimo e incertezas. Quando mais precisei, durante o Mestrado, sempre me recebeu com um sorriso aberto e muitas palavras amigas.

E, finalmente, de maneira muito especial, à minha querida orientadora Prof<sup>a</sup> Josefa. Uma pessoa muito sábia, paciente e compreensiva. Agradeço-lhe por apostar em mim e me proporcionar a dádiva de tê-la como orientadora, pois se não fosse a sua paciência e compreensão, jamais teria conseguido concluir este trabalho. Você é uma daquelas pessoas únicas que aparecem nas nossas vidas e sempre deixam algo muito especial. E você me mostrou que também sou capaz e que com determinação podemos ir longe. Sempre vou me lembrar com carinho de suas orientações “coloridas”, dos e-mails respondidos prontamente, das inserções em verde no meu e-mail longo, das palavras de incentivo, dos conselhos para relaxar às vezes, do seu jeito meigo e discreto, porém cheio de sabedoria. Muito obrigada, por tudo, pela compreensão, pela paciência e carinho durante todo o período do Mestrado.

CARVALHO, Célia Regina. **A aquisição de saberes profissionais no exercício da docência por professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2008. 158 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

A presente dissertação, vinculada à linha “Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente” apresenta os resultados de um estudo sobre o processo de aquisição de saberes profissionais por professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Nova Andradina – MS. Trata-se de um estudo descritivo-explicativo, com abordagem qualitativa, orientado pelos seguintes objetivos: 1) Investigar o processo de aquisição de saberes profissionais no exercício da docência; 2) Investigar como acontece a formação dos professores no espaço escolar; 3) Identificar quais fatores favorecem e/ou dificultam a troca de experiências e saberes profissionais; 4) Identificar as estratégias utilizadas pelos professores para promoverem sua autoformação. Foram utilizados os seguintes procedimentos: 1) Aplicação de questionário semi-estruturado às professoras das duas escolas; 2) Categorização das respostas ao questionário para preparação do roteiro do grupo focal e entrevistas; 3) Realização de Grupo focal com as professoras da escola A; 4) Realização de entrevistas com as professoras da escola B; 5) Categorização, análise e discussão dos dados coletados. O estudo evidenciou que as professoras das escolas investigadas construíram novos saberes profissionais no exercício da docência. Esse processo aconteceu de forma mais individual. Para adquirir e/ou construir novos saberes, utilizaram leituras, estudos, participaram de cursos e buscaram desenvolver novas metodologias. As professoras enumeraram vários saberes que julgam ter desenvolvido por meio da docência, valorizando mais construção de novos saberes mediante a própria experiência em sala de aula do que aqueles adquiridos na formação inicial e/ou em cursos de capacitação. Isto demonstra que este processo se dá de forma pessoal, na qual cada professor constrói seus saberes conforme suas necessidades, considerando, porém, o contexto em que a escola está inserida. Segundo as professoras, nas escolas investigadas, há diferentes maneiras de favorecer a construção de saberes: na escola A há um trabalho direcionado por parte da coordenação pedagógica como a hora-atividade integrada com as professoras das mesmas séries, enquanto que na escola B a formação em serviço é mais institucionalizada por meio de sessões de estudo com as professoras. Mesmo apresentando formas diferenciadas de formação em serviço, tais ações convergem para objetivos semelhantes: a construção de saberes docentes. Considerando os resultados do presente estudo percebe-se a importância de investir na incrementação de formas de capacitação e/ou formação em serviço que favoreçam a tanto a troca de experiências quanto a reflexão dos professores acerca dos saberes que constroem em seu trabalho e das condições que favorecem essa construção.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação docente; saberes da docência; aquisição de saberes.



CARVALHO, Célia Regina. **The acquisition of professional knowledges into work by professors of initials years of the basic education.** Campo Grande - MS, 2008. 158 p. Dissertation (Master Degree) Post Graduation Program – Master Degree in Education, Dom Bosco Catholic University.

## ABSTRACT

This dissertation pertains to a program “Educational practices and their relations with the teacher’s formation” presents the results of a study about the acquisition process of professional knowledges by teachers of initial years of two public schools from Nova Andradina City – MS. It’s a descriptive/explicative investigation methodology with a qualitative basis instructed by the following objectives: 1) To investigate the acquisition process of professional knowledges into the teacher’s activity; 2) To investigate how the teacher’s education happens into the school area; 3) To identify which factors contributes or not to exchange experiences and the teacher’s knowledge; 4) To identify the strategies that are used by the teachers to promote themselves formation. It has been used the following methodological procedures: 1) The semi- structured questionnaire applied to teachers of both schools; 2) To categorize the answers to the questionnaire to prepare the script to the in focus group and interviews; 3) In focus group with the school A’s teachers; 4) Interview school B’s teachers; 5) Categorization, analysis and discussion of researched data. The study showed-up that the investigated teachers constructed new professional knowledges in their work, this process happened of a personal way. To acquire and to construct new knowledges they used readings, studies, participated of courses and searched to develop new methodologies. The teachers had enumerated several knowledges that they presume to have developed in their work, valuing even more the new knowledges construction by their experience in classroom that those acquired in the initial formation and/or in teacher’s development programs. This fact demonstrates that the process happens of a private way and each teacher makes their own knowledges according their necessities, considering, however, the context in which the school is inserted. According to the teachers from the investigated schools, there are different ways to favour the construction of knowledges: in the school A there is a directed work by educational coordination like the collective hour– activity with the teachers of the same series. In the school B the training in service is more institutionalized through sessions of study with the teachers. The schools present different forms of teacher’s development in service, but the actions converge to similar objectives: the construction of teacher’s knowledges. Considering the results of this research, it’s realized the importance and necessity of improvement of methods of qualification and education in work that combines the exchange of experience and the teacher’s reflection about the knowledges constructed by them in their work and the conditions that favouring this process.

**KEY – WORDS:** teacher’s development – professional knowledges – acquisition of knowledges

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Os saberes docentes.....	61
Tabela 1 - Desafios, dificuldades, inseguranças e saídas relacionadas ao início da carreira, segundo as professoras participantes da pesquisa.....	83
Tabela 2 - As principais mudanças na escola e seus reflexos no trabalho docente, segundo as professoras participantes da pesquisa.....	87
Tabela 3 - Dificuldades para desenvolver o trabalho em sala de aula e algumas saídas, segundo as professoras participantes da pesquisa .....	91
Tabela 4 - Os cursos de capacitação que as professoras disseram ter participado.....	95
Tabela 5 - As mudanças percebidas no trabalho docente ao longo da carreira, segundo as professoras.....	98
Tabela 6 - Saberes que as professoras investigadas julgaram ter adquirido/construído no exercício da função docente.....	100

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Pedido de autorização para a realização da pesquisa nas escolas A e B.....	150
Anexo 2: Carta de Apresentação do Questionário.....	151
Anexo 3: Roteiro do questionário aplicado às professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental das Escolas A E B.....	152
Anexo 4: Roteiro do Grupo Focal – Escola A .....	154
Anexo 5: Ficha de observação da ajudante no grupo focal.....	156
Anexo 6: Roteiro das entrevistas - Escola B.....	157

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I - O CONTEXTO ATUAL DA ESCOLA E A PROFISSÃO DOCENTE.</b>	<b>16</b>
1.1 Os problemas da educação atual.....	18
1.2 As mudanças educacionais e o trabalho docente.....	21
<b>CAPÍTULO II - TENDÊNCIAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>34</b>
2.1 Os modelos de formação continuada.....	39
2.2 A escola como espaço de construção de saberes.....	43
2.3 A formação de professores baseada na investigação e reflexão sobre a prática.....	46
<b>CAPÍTULO III - OS SABERES DOCENTES .....</b>	<b>52</b>
3.1 Breve histórico sobre os saberes docentes .....	52
3.2 Conceitualização e principais características dos saberes docentes.....	56
3.3 A relação dos professores com seus saberes e os saberes experienciais.....	66
<b>CAPÍTULO IV - ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>70</b>
4.1 Descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa.....	72
4.2 Fases do estudo.....	74
4.2.1 A coleta de dados.....	74
4.2.1.1 O questionário.....	74
4.2.1.2 O grupo focal.....	75
4.2.1.3 A entrevista com as professoras.....	79
4.2.2 A análise documental.....	80
<b>CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>82</b>
5.1 Discussão dos dados referentes aos questionários.....	83
5.2 Os saberes envolvidos na atividade docente.....	103
5.3 Os saberes necessário para atender à nova clientela.....	108

5.4 A aprendizagem da docência: como se deu a construção de saberes profissionais pelas professoras investigadas.....	111
5.5 As fontes dos saberes.....	122
5.6 Como a escola favorece (ou não) a construção de saberes docentes.....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	142
<b>ANEXOS</b> .....	149

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação situa-se no contexto dos estudos relacionados com a formação continuada dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental<sup>1</sup>, procurando investigar como acontece o processo de aquisição e/ou construção de saberes profissionais no exercício da docência. Parte da concepção da formação como um *continuum* que perpassa toda a vida docente, ou seja, que é na prática docente que os professores têm condições de rever os saberes adquiridos na formação inicial e reelaborá-los conforme as necessidades educacionais.

A escola tem passado por inúmeras transformações, ocasionadas principalmente pela democratização do ensino, ocorrida nos últimos anos e que alteraram sobremaneira o trabalho docente, especialmente dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a escola passou a receber uma clientela mais heterogênea: alunos com necessidades educacionais especiais, com distorção idade/série, com problemas de comportamento, alunos provenientes das classes menos favorecidas e com pouco contato com a escrita, cuja socialização primária não favoreceu o desenvolvimento de atitudes e comportamentos esperados pela escola.

Embora haja amplo consenso entre os educadores acerca da importância política e da justiça social de uma escola democrática, aberta a toda essa diversidade, as críticas incidem no fato de que o Estado, não investiu seriamente na capacitação de professores, a fim de dar-lhes condições para atender às necessidades decorrentes dessa nova realidade.

---

<sup>1</sup> Na presente dissertação, “séries iniciais” referem-se aos professores que trabalham da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. A partir de 2007 passou-se a usar 1º ao 5º ano no lugar de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental em razão da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos nas escolas estaduais da rede pública do Estado de Mato Grosso do Sul. Como os dados deste estudo foram coletados nos anos de 2006 e 2007 preferiu-se utilizar a denominação antiga: séries iniciais e/ou 1ª à 4ª séries.

A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul implantou o sistema de ciclos (Progressão Continuada) entre os anos de 1998 a 2004, substituindo o sistema seriado até então existente, sem, contudo, se preocupar em promover formas de capacitação dos docentes para atuarem em consonância com essa nova concepção.

O conhecimento insuficiente acerca dos fundamentos da progressão continuada, bem como a precariedade das ações voltadas para a sua implementação contribuíram para a descaracterização dessa proposta, reduzindo-a, muitas vezes, a uma prática equivocada, segundo a qual o aluno passou a ser “promovido automaticamente” de uma série para a outra, ao longo do ciclo, sem que as suas necessidades e dificuldades no processo da alfabetização fossem realmente trabalhadas com vistas a serem paulatinamente superadas.

No final do ano de 2004, em meio a críticas generalizadas, a Secretaria de Educação extinguiu o sistema de ciclos, retornando à organização seriada, repetindo no Mato Grosso do Sul um movimento já em andamento em várias regiões do país. De uma forma ou de outra, isto é, no sistema de ciclos ou na organização seriada, os desafios colocados por essa nova realidade escolar requerem um professor, capaz de considerar esse “novo” aluno, portador de experiências diferenciadas, como o sujeito do processo pedagógico, com vistas a fazer com que aprenda de forma significativa.

Trabalhando há mais de 15 anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, vivenciando e percebendo toda essa realidade, surgiu o interesse em investigar e identificar os saberes que os professores adquirem e/ou constroem ao longo da carreira, como procuram melhorar sua prática, como investem em sua autoformação e quais são as saídas encontradas por eles a fim de construir tais saberes no âmbito escolar e em colaboração com outros professores. A escolha da própria escola em que trabalhar como local de pesquisa foi impulsionada pelo desejo de compreender como as outras professoras da escola adquiriram e reelaboraram seus saberes com o objetivo de possibilitar uma educação de qualidade, uma vez esta instituição se destaca pelo seu nível de aceitação pelos pais e alunos e tem alcançado bons resultados nas avaliações oficiais.

Visando atingir os objetivos propostos para o desenvolvimento da investigação, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-explicativa não somente no sentido de descrever esse processo, mas também procurando uma explicação para o mesmo. Foram privilegiados autores que tratam da questão da formação continuada voltada principalmente para a reflexão acerca da prática em sala de aula, englobando estudos relacionados a uma postura crítica e reflexiva que favoreçam ao professor ser capaz de “observar-se sob um olhar crítico”, a fim de perceber a necessidade de adquirir novos saberes

visando solucionar os problemas gerados pela prática docente (ZEICHNER, 2001; ELLIOTT, 2000; STENHOUSE, 1987). Segundo esta perspectiva, a própria prática é uma “forma de investigação, pois nessa situação desconhecida são levantadas hipóteses para além da atual compreensão do professor” (PEREIRA, 2001, p. 170). Desse modo, ao refletir sobre sua prática, os professores são capazes de desenvolver estratégias docentes, compreender melhor os objetivos e princípios que devem levar à prática e, por conseguinte, constroem novos saberes profissionais.

O interesse em procurar entender como acontece a formação continuada em serviço, relaciona-se com a convicção de que a construção de novos saberes não deve estar separada do contexto no qual o professor está inserido. Além disso, a literatura da área tem evidenciado que o desenvolvimento dos professores não se restringe ao aspecto pessoal e profissional, mas ao se inserirem em um contexto passam a colaborar para o desenvolvimento organizacional da instituição à qual pertencem (NÓVOA, 1997; GARCÍA, 1997, 1999).

Todas essas idéias serviram de base para esse estudo, uma vez que vários teóricos têm direcionado suas pesquisas para essa temática (PIMENTA, 1999; 2002; BORGES, 2001; 2006, TARDIF, 2005b). Quando os professores iniciam a docência se deparam com uma realidade diferente daquela idealizada nos cursos de formação e necessitam construir novos saberes para desempenhar a atividade docente. Esses estudos convergem para a valorização do trabalho realizado por eles em sala de aula em contraposição ao modelo da racionalidade técnica que reduz os professores a simples executores de saberes e conhecimentos produzidos por técnicos e especialistas. Sob a ótica dessa nova vertente de investigação, o professor passa a ser considerado como “alguém capaz de definir e de melhorar as idéias pedagógicas que estão sendo veiculadas”, pois é capaz de “elaborar, definir e reinterpretar, na sua prática tais idéias”. Apesar desse modelo possuem a capacidade de definir novos saberes baseados em sua própria experiência, pois esta lhes possibilita condições de gerir novas práticas (PIMENTA, 2002, p.11).

Neste contexto, uma pesquisa focalizando os saberes construídos pelos professores durante o exercício da docência assume relevância social, na medida em que procura valorizar a prática pedagógica dos professores em sala de aula, bem como o processo de evolução pessoal e profissional dos mesmos. Além disso, contribui para um melhor entendimento acerca das dificuldades enfrentadas no processo de construção de saberes docentes e para a implementação de capacitações que trabalhem essa temática de uma perspectiva “situada”, isto é, na própria realidade escolar.



Esta dissertação encontra-se dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo faço uma abordagem sobre o contexto na qual a escola atual encontra-se inserido, apresentando as principais mudanças ocorridas na sociedade e na escola que repercutiram no trabalho docente, bem como algumas características necessárias para atender às novas exigências educacionais.

No capítulo 2 abordo as tendências atuais de formação de professores enfatizando os principais modelos de formação continuada, em especial aquela realizada no espaço escolar, como também a importância de um processo de formação voltado para a reflexão e investigação sobre a prática.

No capítulo 3 situo a temática desta dissertação, ou seja, a questão dos saberes docentes, apresentando um breve histórico e conceitualização por parte de vários teóricos que discutem essa questão. Por conseguinte, trato da relação dos professores com seus saberes e os saberes experienciais enfatizando a importância da escola como espaço de construção de saberes.

No capítulo 4 apresento os procedimentos de pesquisa adotados para a realização do presente estudo e suas etapas, assim como os sujeitos participantes da investigação.

No capítulo 5 faço a apresentação e discussão dos dados coletados, destacando as principais mudanças na educação e no trabalho docente relatadas pelas professoras participantes, bem como as dificuldades e saídas encontradas para construir novos saberes. Apresento ainda os principais saberes que as professoras relatam ter desenvolvido no exercício da docência, como aconteceu essa construção e quais fatores existentes na escola dificultam e/ou facilitam essa construção.

Como finalização deste estudo, nas Considerações Finais, apresento as principais descobertas evidenciadas a partir dos dados e as repercussões de uma pesquisa centrada nesta temática. Levanto ainda alguns questionamentos resultantes do estudo e procuro inferir sobre a necessidade de pesquisas e formas de capacitação centrada na questão dos saberes que os professores produzem em seu trabalho.

Espero que o presente estudo contribua para um conhecimento mais aprofundado acerca da realidade dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como possa servir de incentivo para outras pesquisas e reflexões sobre essa temática.

## CAPÍTULO I

### O CONTEXTO ATUAL DA ESCOLA E A PROFISSÃO DOCENTE

*Por isso é que agora vou assim  
No meu caminho. Publicamente andando  
Não, eu não tenho um caminho novo.  
É o jeito de caminhar.  
Aprendi  
(o meu caminho me ensinou)  
A caminhar cantando  
Como convém  
A mim  
E aos que vão comigo  
Pois já não sou mais sozinha.  
(Thiago de Mello)*

Antes de abordar a questão da formação continuada e dos saberes docentes convém contextualizar a função social ocupada pela escola na sociedade atual, fato que tem contribuído para a necessidade de os professores estarem sempre em busca de novos conhecimentos a fim de responder às expectativas que recaem sobre seu trabalho. Ao discutir a formação, tanto a inicial como a continuada, dos professores deve-se considerar o contexto na qual estão inseridos, uma vez que as funções docentes são estabelecidas em um momento histórico e em um contexto social que devem também ser levados em conta.

Atualmente, a sociedade torna-se cada vez mais complexa, marcada por grandes transformações, pelo desenvolvimento tecnológico, por mudanças sociais em ritmo acelerado, pela ampliação quase infinita da informação. Esse cenário requer indivíduos críticos, autônomos, com capacidade de escolher entre inúmeras fontes de informações e conhecimentos, sabendo tomar decisões tanto no aspecto pessoal quanto profissional. Todas

as transformações pela qual a sociedade tem atravessado repercutem na educação, nas escolas e principalmente, sobre o trabalho dos professores.

Sob essa ótica, a educação tem se subordinado à economia e ao mercado capitalista, nas quais algumas demandas do processo produtivo devem ser consideradas, como

o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas encaminhas para um pensamento autônomo, crítico, criativo; formação geral e capacitação tecnológica para que os trabalhadores possam exercer mais controle sobre suas condições de trabalho, de modo a não buscar competência apenas em tarefas fixas e previsíveis, mas compreender a totalidade do processo de produção; qualificação mais elevada e de melhor qualidade, de caráter geral do trabalhador, inclusive como condição para quebrar a rigidez da tecnologia; desenvolvimento de novas atitudes e disposições sociomotivacionais relacionadas com o trabalho: responsabilidade, iniciativa, flexibilidade de mudança de papéis e rápida adaptação a máquinas e ferramentas e formas de trabalho que envolvem equipes interdisciplinares e heterogêneas (Libâneo, 2006, p. 22).

Libâneo (ibid) aponta para a necessidade atendimento às novas demandas sociais por meio da oferta de uma educação básica de qualidade que garanta a preparação para o mundo do trabalho, pois a escola necessita voltar-se para a formação geral e para a cultura tecnológica; formação para a cidadania crítica, em que a escola procura investir na formação de alunos críticos que se engajem na luta pela justiça e transformação social; preparação para a participação social a fim de fortalecer os movimentos sociais, viabilizando o controle público não-estatal sobre o Estado e formação ética, formando valores e atitudes de modo que os indivíduos saibam conviver em sociedade de maneira digna e comprometida.

Para Gadotti (2003, p. 5), diante das inúmeras mudanças ocorridas na sociedade atual tanto a educação quanto o professor necessitam se adequar para

ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e à distância.

No entanto, a escola que temos hoje não serve a esses ideais, necessitando ser repensada, pois quando os alunos passam a freqüentá-la, já tiveram contato com uma infinidade de conhecimentos em outras fontes, como a família, nos meios de comunicação de massa, nos grupos religiosos, nos clubes, nos sindicatos, nas ruas etc. Frente a essas mudanças a escola também necessita ser urgentemente transformada, com vistas a se tornar um “lugar de

análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação” (Libâneo, op. cit, p.26).

Cabe à escola, portanto, prover uma formação cultural básica, ajustada ao desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, fazendo uma síntese entre a cultura formal e a cultura experienciada, capacitando os alunos para selecionar informações e ao mesmo tempo internalizar instrumentos cognitivos para se chegar ao conhecimento.

De acordo com Tardif (2005a, p. 77-78) a escola desde a sua fundação sempre se dedicou a alcançar finalidades bastante ambiciosas, e na atualidade, além de ambiciosas têm se constituído também heterogêneas e contraditórias, como:

assegurar bem-estar de todos e garantir respeito às diferenças; favorecer o sucesso da maioria dos alunos, valorizando, ao mesmo tempo, os alunos mais dotados, funcionar segundo um princípio de igualdade e de cooperação entre todos os alunos e estimular, ao mesmo tempo, a competição.

Diante do processo de democratização do ensino ocorrido na segunda metade do século XX, surge a necessidade de o sistema escolar oferecer serviços cada vez mais diversificados a uma clientela cada vez mais diferenciada. Por esse motivo, a democratização escolar constitui-se numa das modalidades da realização do indivíduo na modernidade avançada, a fim de oferecer-lhe os “serviços acadêmicos, educacionais, pessoais e psicológicos que a escola pode oferecer ao maior número de alunos” (ibid p. 90).

## **1.1 Os problemas da educação atual**

No século XX, a educação alcançou o nível de direito social e universal, trazendo novas perspectivas e apresentando novos problemas educacionais. Como resposta ao movimento de democratização do ensino houve o acesso alunos à escola uma diversidade de alunos, das mais variadas realidades sociais. Na década de 70 do século passado, o ideário desenvolvimentista impulsionou a ampliação das oportunidades educacionais, numa suposta política de promover uma educação igual para todos. Assim, a escola abriu suas portas para acolher os alunos provenientes das camadas populares e, mais recentemente, no bojo do movimento pela educação inclusiva, aos portadores de necessidades educacionais especiais e a todos aqueles que anteriormente não tinham acesso a ela.

Para alcançar tais propósitos, são identificadas novas necessidades e desafios ligados às questões que a diversidade e a diferença acarretam para a escola a fim de oferecer a

essa nova clientela uma educação de qualidade. Dessa forma, hoje, os professores e demais agentes se deparam com situações no cotidiano da escola e da sala de aula relacionadas com a luta contra as desigualdades, o problema da escola única e para todos, a crise dos valores e conhecimentos até então concebidos como universais, as respostas diante da multiculturalidade e da integração das minorias, a educação diante do problema do racismo e do sexismo, o papel da escola na construção da autonomia dos indivíduos, a possibilidade de manter nas mesmas aulas estudantes com diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem, como também a revisão da atual rigidez do sistema escolar assim como de suas práticas (SACRISTÁN, 2001).

A partir dessas questões apontadas por Sacristán, o problema das diferenças parece ser um dos grandes desafios para a educação atual, em especial para os professores, pelo fato de buscar os mesmos fins da educação, procurando manter sob as mesmas condições alunos, que naturalmente apresentam diferenças e heterogeneidades. Percebe-se com isso, uma situação apontada por muitos autores como contraditória dentro da escola, ao pretender provocar a “diferenciação individualizadora ao mesmo tempo em que visa à socialização homogeneizadora, que compartilha traços de pensamento, de comportamento e de sentimento com outros”. Dentro desses parâmetros, a educação busca possibilitar aos alunos o compartilhamento de certos traços, qualidades e frutos culturais, criando comunidades baseadas em valores e significados compartilhados que exigem alguma singularidade nos modos de pensar e agir (ibid, p. 76-77).

Diante do exposto, Sacristán aponta para o estabelecimento de novas dimensões quanto à “diversidade entre e em sujeitos escolarizados”, pois isso representa a riqueza da singularidade da biodiversidade humana e cultural, ao mesmo tempo em que se refere à desigualdade, percebe-se a existência de singularidades de sujeitos ou de grupos capazes de permitir-lhes alcançar os objetivos educativos de forma desigual. Somente devem ser toleradas na escola atual as diferenças e práticas que protejam as diferenças e não procurem desigualar ou tolerar as desigualdades, tendo como objetivo primordial o estímulo da diversidade (ibid, p. 78).

Outro desafio quanto à educação atual refere-se ao fato de a diversidade se transformar em um problema, pois houve, nos últimos anos, um excessivo interesse pelo rendimento escolar. Isto é resultado do modo de funcionamento dominante da escola, assim como de seu currículo e dos métodos pedagógicos que têm procurado mais organizar a desigualdade entre os alunos do que propriamente corrigi-la ou ensiná-los a conviver com a diversidade de capacidades, de níveis e ritmos de trabalho e de motivações dos sujeitos. Os

exames realizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) têm demonstrado um grande interesse em medir o rendimento dos alunos a partir de critérios que, dadas as condições da escola pública atual, são difíceis de serem atendidos pelos alunos.

Antes do período que se caracterizou pela ampliação de vagas e pelo acesso das camadas populares à escola, ensejando a democratização do ensino, os alunos que não se ajustavam às exigências da escola elitista e excludente de então, se evadiam ou sequer chegavam aos níveis intermediários de escolaridade, barrados pelos processos seletivos então vigentes. Atualmente, quando praticamente já se alcançou a escolarização universal, são implementados outros mecanismos, como os exames de qualificação dos alunos, que demonstram o fracasso escolar dos mesmos, evidenciando que a garantia do acesso à escolaridade não garante seu sucesso escolar. O fracasso escolar que atinge de forma diferenciada os alunos procedentes das camadas empobrecidas da população acaba reforçando as diferenças e desigualdades dentro da escola, porque somente os indivíduos detentores de certas características e qualificações alcançam êxito nos estudos.

Para Sacristán, o caráter universalista da educação para sujeitos diferentes termina no momento em que entram no recinto escolar, pois quando estão dentro dele passam a ser hierarquizados e, como resultado disso, são expedidos certificados de desigualdade na saída, dando lugar à exclusão dos indivíduos, mesmo tendo sido escolarizados. Isso se transforma em uma disfuncionalidade da escola, pois sua função atual não é somente garantir a permanência no recinto escolar, mas o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados que possam garantir o sucesso escolar.

Estes são alguns dos desafios postos pela educação atual que não podem ser ignorados. Imbernón (2006) ressalta a importância de se levar em conta os seguintes fatores: 1) a visão da natureza humana e de suas necessidades; 2) as funções que a educação deva cumprir em nível ou especificidade determinados; 3) a valorização dos conteúdos considerados relevantes em uma determinada cultura em um dado momento, pois nem tudo que faz parte da cultura deve ser contemplado pelas escolas.

A preparação da escola para atender aos pressupostos colocados anteriormente denota a importância do estabelecimento de uma proposta curricular que contemple o novo perfil de aluno presente na escola, acompanhada de uma efetiva mudança da escola e formação adequada para os professores. Alguns autores defendem a necessidade de as escolas estabelecerem novos critérios de seleção de conteúdos, objetivando o acesso dos alunos à apropriação dos saberes disponíveis a todos. Neste contexto, a educação geral exige a devida conjunção tanto de meios pedagógicos diferenciados como: “o desenvolvimento de atividades

práticas, provocação de determinadas vivências, oportunidade de que a vida escolar transcorra num clima ou ambiente apropriado, prática de hábitos de comportamento, estabelecimento de algumas relações interpessoais adequadas” (IMBERNÓN, 2006; SACRISTÁN, 2001, p.105).

Não se deve perder de vista a idéia de que por meio da educação obrigatória é possível favorecer a formação de um ser autônomo. Por isso, torna imprescindível transformar as atividades de ensino e aprendizagem em momentos onde o aluno saiba se expressar por meio do que faz distinguindo-se dos demais, constituindo-se como um indivíduo singular. É preciso, então, criar um clima de aprendizagem em que se tolerem e estimulem a individualidade. Todavia todo esse propósito de uma nova educação para a era da democratização passa pela formação docente, uma vez que se o professor não for devidamente preparado para atender a nova demanda da educação não será possível caminhar em direção a uma democratização do ensino, aquela que realmente proporcione uma educação de qualidade.

É por meio da escola que é possível promover a inserção social e cultural dos alunos provenientes das camadas populares, se adequando às novas exigências sociais através da análise das práticas já existentes e da criação de novas práticas “... de aula, de gestão, de trabalho dos professores e dos alunos, formas coletivas, currículos interdisciplinares, uma escola rica de material e de experiências, como espaço de formação contínua”, considerando também a contribuição dos professores (PIMENTA, 1999, p. 261).

## **1.2 As mudanças educacionais e o trabalho docente**

O processo de democratização do ensino ocasionou uma ampliação da oferta de vagas resultando num aumento significativo do número de escolas, e numa grande demanda de novos professores. A formação desses novos docentes, entregue à iniciativa particular, muitas vezes de cunho empresarial, e sem o necessário controle pelo Estado, contribuiu para o surgimento de novos e mais complexos problemas relacionados ao trabalho docente. O contexto dessa realidade educacional dificultou a construção de uma identidade profissional pelos professores. Nas palavras de Nacarato *et al* (2001, p. 78), a profissão docente tornou-se cada vez mais massificada e o professor passou a receber uma formação cada vez mais precária. Paralelamente, as perdas salariais, “compensadas” pela ampliação da jornada, levaram à degradação das condições do trabalho do professor e à “precarização da profissão docente”. Em consequência disso, os professores foram levados a se apoiarem cada vez mais nos ditos “especialistas”, instalando-se a separação aqueles que “pensam” e aqueles que

“executam” as ações do ensino, fato que contribuiu também para o desprestígio da profissão e para conflitos de diferentes ordens que acabaram resultando num quadro de mal estar dos professores perante a profissão.

Enguita (1991) assinala que a docência padece da ambigüidade de situar-se entre o profissionalismo e a proletarização. O processo de desqualificação do trabalho docente seguido da conseqüente redução da autonomia e desenvolvimento destes profissionais pode ser considerado como um fenômeno de proletarização. Desse modo, o estatuto profissional do professor passa a ser (des) construído tanto como processo de profissionalização quanto como de pauperização.

Segundo Enguita (ibid, p. 41) a profissionalização não implica, necessariamente, capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. A ambigüidade mencionada por este autor se expressa também na desconfiança dos diversos grupos sociais com relação aos saberes transmitidos pela escola, por avaliarem que estes têm pouca aplicabilidade na sociedade atual.

Esteve (1995) faz referência a dois grupos de fatores que contribuíram para esta mudança. Os de primeira ordem dizem respeito diretamente à atuação do professor em sala de aula, causam mudanças em suas condições de trabalho e chegam a provocar sentimentos negativos, como o mal-estar docente e os de segunda ordem que se referem às condições ambientais, ou seja, ligadas ao contexto na qual os professores trabalham.

O autor enumera doze indicadores básicos que resumem as mudanças recentes na área educacional. Os nove primeiros se referem ao desenvolvimento de novas concepções educacionais relacionadas com o contexto social da função docente e os três últimos referem-se a variações inerentes ao trabalho escolar.

O primeiro indicador, conforme Esteve (ibid.) está no aumento de exigências em relação ao trabalho do professor que passou a desempenhar funções que vão além do processo de ensino e aprendizagem. Assim, por exemplo, além de ser facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, deverá também cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual e a atenção aos alunos especiais integrados na turma (p. 100).

O segundo fator refere-se à inibição educativa de outros agentes de socialização, como é o caso da família que deixou de exercer muitas de suas responsabilidades, sobrecarregando o trabalho dos professores.



O desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola consiste no terceiro fator. Os meios de comunicação de massa contribuíram para que os professores deixassem de serem vistos como simples transmissores de conhecimentos, uma vez que estes estão disponíveis para qualquer indivíduo, mesmo aqueles que não frequentam a escola. Houve também uma ruptura a respeito do consenso social sobre a educação \_ quarto fator \_ caracterizada por um lado por uma

sociedade pluralista, em que grupos sociais distintos, com potentes meios de comunicação ao seu serviço, defendem modelos de educação opostos, em que se dá prioridade a valores diferentes e até contraditórios; por outro lado, a aceitação ao nível da educação da diversidade própria da sociedade multicultural e multilíngue, obriga-nos a modificar os materiais didáticos e a diversificar os programas de ensino (p. 101).

O quinto fator enumerado por Esteve faz referência ao aumento das contradições no exercício da docência sendo que o professor foi o principal alvo, tanto no plano dos valores como no domínio metodológico. Isto acontece porque atualmente os professores, em sua maioria, têm necessitado desempenhar papéis contraditórios que os obrigam a manter certo equilíbrio em vários campos, porquanto se espera dele algumas das seguintes atribuições: “de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o que é incompatível com a exigência de integração social quando esta implica o predomínio das regras do grupo, ou quando a instituição escolar funciona de acordo com certas lógicas sociais, políticas ou econômicas” (p. 103).

O sexto fator relaciona-se à mudança de expectativas em relação ao sistema educativo ao deixar de oferecer um ensino a uma elite de alunos, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, muito mais facilitado, mas que tem se mostrado incapaz de garantir o sucesso escolar dos alunos. Como consequência deste fator, surge o sétimo fator que aponta para uma modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, na medida em que a sociedade deixou de apoiar a escola e abandonou a idéia de educação como promessa de um futuro melhor.

O oitavo fator diz respeito a menor valorização social do professor, uma vez que “status social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos e (...) o salário se converte em mais um elemento da crise de identidade dos professores...” (p. 105).

O nono fator refere-se à mudança dos conteúdos curriculares, colocando novas exigências para os professores, pois além de dominar os conteúdos que lecionam também necessitam se manterem atualizados sobre as mudanças que ocorrem na área do

conhecimento. Isto acontece porque a cada momento surgem novidades em todas as áreas e se o professor não tiver acesso à internet, livros e outros meios de comunicação, poderá ensinar alguns conteúdos de forma equivocada. Este fato, longe de causar receio ou insegurança, como relata Esteve (ibid) pode ser mais um desafio para o professor manter-se sempre mais informado, buscando novas fontes de conhecimentos e desse modo, desenvolver-se profissionalmente.

Os três últimos fatores apontados por Esteve (ibid) dizem respeito às mudanças extrínsecas ao trabalho docente, mas que também afetam o seu trabalho em sala de aula, como a escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho. A democratização do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não trouxeram consigo a melhoria dos recursos materiais e das condições de trabalho para o exercício da docência. Ao contrário, as condições de trabalho dos docentes tornaram-se cada vez mais precárias e os professores muitas vezes são obrigados a trabalhar em lugar com infra-estrutura precária e escassez de recursos pedagógicos para desempenhar seu trabalho de maneira satisfatória.

O décimo primeiro fator apontado refere-se às mudanças nas relações professor-aluno. Segundo o autor, o aluno tornou-se o centro do processo de ensino e aprendizagem, deixando o professor à mercê de situações conflituosas em sala de aula, como indisciplina, desrespeito etc. Contudo, não se pode perder de vista que a desvalorização do trabalho docente e a degradação da família contribuíram também para essa situação e não apenas a adoção de novas metodologias em sala de aula.

A fragmentação do trabalho do professor consiste no último fator assinalado pelo autor. Nas últimas décadas houve uma “fragmentação da atividade de professor: muitos profissionais fazem mal seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções” (ibid, p. 109). Além disso, necessitam desempenhar outras funções como reservar tempo para preparar suas aulas, avaliar, procurar cursos de capacitação, orientar os alunos mais problemáticos, atender os pais, organizar atividades variadas e participar de seminários e reuniões requisitadas pela escola.

Como resposta às expectativas decorrentes de todas essas mudanças, os professores podem apresentar, segundo Esteve (ibid.), várias atitudes, das quais o autor enumera quatro: (1) os professores aceitam a idéia da mudança do sistema de ensino como uma necessidade inevitável da mudança social. Neste caso, a atitude deles é positiva, uma vez que percebem a necessidade de mudar seu trabalho em sala de aula objetivando se adaptar às novas demandas sociais; (2) um segundo grupo de professores mostra-se inibido perante as

mudanças e se sente incapaz de responder às expectativas colocadas sobre eles, porque não estão dispostos a mudar; (3) há um terceiro grupo que demonstra sentimentos contraditórios perante a mudança do sistema de ensino: “por um lado dão-se conta de que pode ser uma condição de progresso e uma exigência de mudança social, mas por outro, seu desacordo ou ceticismo em relação à capacidade real da mudança faz com que se mantenham reticentes”; (4) um quarto grupo demonstra medo da mudança, pois “... se encontram em situações instáveis, por falta de habilitações adequadas ou porque pensam que as reformas deixarão a descoberto as suas insuficiências no campo dos conteúdos, das metodologias de ensino ou das relações com os alunos” (p.110).

Cunha (2001, p. 127) também faz uma abordagem com relação ao trabalho docente na atualidade. Segundo a autora, o professor é posto em xeque, principalmente por encontrar-se fragilizado perante as novas demandas da educação. Para ela os maiores desafios colocados para o professor são: “as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica da produtividade de mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea”.

Historicamente, o professor era visto como o responsável pelo ensino de um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, principalmente pelo valor intrínseco que carregavam. A escola era vista como detentora do conhecimento e responsável pela sua transmissão. Todavia, na segunda metade do século XX houve uma transformação dessa concepção ocasionada pela presença da televisão, do computador, enfim de todos os recursos das tecnologias da informação e da comunicação que ultrapassaram em muito a capacidade de transmissão oral de conteúdos, pelo professor.

A reorganização da família também foi um dos fatores que contribuíram para o aumento de obrigações referentes ao trabalho docente, pois os professores deixaram de contar com o apoio dos pais para resolver os problemas oriundos da escola, tendo de trazer para si mais esta responsabilidade, desempenhando muitas vezes as funções dos pais.

A organização capitalista da sociedade exigiu que a escola se responsabilizasse pela preparação para o trabalho, adequando o conhecimento científico às necessidades do mercado, sendo que a principal mudança trazida pelo capitalismo foi a incorporação da escola à lógica da empresa, “tanto na organização do trabalho escolar como na estrutura avaliativa do aproveitamento dos alunos”, intensificando o seu trabalho, ficando sujeito à avaliação externa da aprendizagem dos alunos, dando maior ênfase ao produto final que ao processo de ensino e aprendizagem (ibid p. 129).

A explicação para essa crise no trabalho docente pode ser explicada pela desprofissionalização docente. De acordo com Garcia *et al* (2005) vários estudos têm demonstrado que a profissão docente é caracterizada como uma atividade não-profissional ou semi-profissional, pois as profissões mais valorizadas como as de médicos e advogados apresentam um conhecimento especializado, baseado em certezas científicas; em uma cultura técnica partilhada por todos, em órgãos reguladores dos aspectos ético-profissionais e na auto-regulação para controlar as formas de ingresso na carreira assim como as políticas de formação, a respeito dos aspectos da ética e sobre os padrões para o exercício prático da profissão.

Todavia, os professores têm buscado em seus discursos e proposições, requerer o respeito e a dignidade por aqueles que exercem o ofício, passando para uma melhor remuneração e maior controle do exercício da profissão, conforme preconizada pela perspectiva do professor autônomo e/ou professor reflexivo. Desse modo, o movimento da profissionalização docente pretende estimular que os professores tomem posse “de um saber específico que o distinga no mundo do trabalho” (ibid Cunha, 2001, p.131).

De acordo com Cunha (2001, p. 136) é possível identificar alguns fatores que limitam o desenvolvimento da profissão docente, como: (1) a burocratização do trabalho; (2) a intensificação/proletarização; (3) a colonização e controle; (4) a feminização; (5) o isolamento/individualismo; (6) a carreira plana e (7) os riscos psicológicos.

O primeiro fator está relacionado à burocratização do trabalho docente, incorporado à ordem da divisão social do trabalho, que relegou o professor ao mero papel de executor das decisões políticas e pedagógicas previamente definidas por técnicos e especialistas, perdendo, assim, o controle sobre o seu trabalho.

O fenômeno da intensificação do trabalho docente decorre de um aumento da carga horária de trabalho dos professores em comparação com outras épocas. Há uma estreita relação entre a intensificação e proletarização do trabalho docente, pois quanto mais controle do tempo e das ações do professor por meio da intensificação de tarefas mais a noção de profissionalização torna-se fragilizada. O professor, muitas vezes, é levado a realizar tarefas predeterminadas por estruturas superiores e, dessa forma, a construção da autonomia, inerente à profissionalização, fica comprometida.

A crescente feminização do magistério consiste em um outro fator que dificulta o desenvolvimento profissional docente. Segundo Campos (2002) o processo de feminização da profissão de professor tornou-se visível no fim do século passado, mas já se havia iniciado bem antes, à medida que os próprios responsáveis pela educação no país consideravam a

mulher como educadora nata e que os valores vigentes na sociedade encaravam essa atividade como adequada ao sexo feminino. A presença da mulher na profissão docente tem sido historicamente relacionada com os atributos de obediência, renúncia, submissão, doação, supostamente feminina, conferindo ao magistério características que a identificam com o sacerdócio.

Outro fator apontado por Cunha refere-se ao que se pode chamar de individualismo/isolamento do professor. Há uma falta de interlocução entre os professores que vêem a sala de aula como um espaço de poder, espaço privado que não pode ser invadido. Esta falta de interlocução dificulta o fortalecimento profissional, bem como a tranquilidade e a autonomia docente.

Um sétimo fator está relacionado à visão da docência como uma “carreira plana do magistério”, ou seja, aquela que só premia os incentivos extrínsecos à atividade docente, e geralmente de forma individual, valorizando e “pontuando” a participação dos professores em cursos, o cumprimento de etapas de escolarização, a publicação de trabalhos, os índices de aprovação dos alunos. Este fenômeno torna o professor o único responsável pela sua formação, mais voltada para uma autoformação do que para um movimento coletivo de desenvolvimento profissional (ibid, p. 141).

O último fator apontado por Cunha está ligado aos riscos psicológicos que envolvem a atividade docente, ou seja, o estresse e o mal-estar docente, ligados ao aumento de responsabilidades dos professores e ao sentimento de impotência perante as condições precárias de trabalho, aliadas à desvalorização social, bem como a crise de identidade profissional (ibid, p. 141).

Os condicionantes apontados anteriormente pela autora consistem mais em um alerta para a necessidade de reconstrução do trabalho docente, chave para o fortalecimento da sua identidade profissional e para a profissionalização da carreira docente. Considerando que toda profissão possui um saber ou um conjunto de saberes que a caracterizam torna-se fundamental discutir a profissionalização docente a partir do estabelecimento de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, não somente extraído das teorias elaboradas por técnicos e especialistas, mas também extraídas da prática docente (GAUTHIER, 1998).

Esse repertório de saberes próprio ao ensino visa revelar e validar o saber experiencial de professores considerados eficientes a fim de torná-lo público e acessível. Gauthier (ibid) considera importante a existência de um saber teórico sobre o ensino e que uma parte dele seja tirada da prática em sala de aula após ser comprovado pela pesquisa. É

possível que o estabelecimento desse repertório possa contribuir também para o fortalecimento da docência e para a profissionalização dos professores.

Weber (2003) afirma que diante do processo de profissionalização docente impulsionado pela Constituição Federal de 1988, o docente, inclusive das séries iniciais, passa a ser percebido como profissional que “domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos e difundidos pela instância universitária, aos quais deverá expor-se durante o processo de regulado de formação ou de capacitação e cuja crítica e superação necessita acompanhar e aprofundar”, concebendo a formação a nível superior como uma das prerrogativas para a profissionalização do docente da educação básica (p. 1126-1127).

Por esse motivo, se torna imprescindível que a formação docente possibilite aos professores o desenvolvimento da consciência, compreensão e conhecimento capazes de fornecer-lhes meios para adquirir e/ou aperfeiçoar os saberes estruturantes de sua profissão. A formação de professores necessita, então, prepará-los para o exercício profissional específico que considerem a competência como capacidade de “mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal devem responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (ibid p. 1138).

Neste sentido, conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação (1999), para agir como um profissional (com profissionalismo), o professor necessita do

domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, a compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identidade e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (p. 28).

Além disso, o professor necessita ser autônomo no sentido de gerir sua própria formação, pesquisando sua prática, detectando as possíveis falhas e, com isso, procurar novas formas de desempenho profissional dentro da escola, mediante um processo de formação em serviço, voltado para a análise dos problemas específicos da instituição favorecendo a tomada de consciência do seu papel na sociedade. Pode também procurar a formação fora da escola, por meio da participação em seminários, cursos, palestras oferecidas por instituições que realmente se comprometam com a melhoria da qualidade da educação, articulando a

sistematização teórica com a sua prática pedagógica que também deve se apoiar na reflexão. Agindo dessa forma, o professor estará contribuindo para reivindicar sua profissionalização.

Essa mesma questão do desenvolvimento profissional e da profissionalização docente também é examinada por Imbernón (2006) ao defender a renovação da escola como instituição educativa bem como uma redefinição da profissão docente, mediante a qual os professores assumam novas competências profissionais que envolvam o conhecimento pedagógico, científico e cultural. O autor aponta vários fatores que evidenciam essa necessidade, como:

os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilidades como consequência do aumento dos requisitos, a herança niveladora dos sindicatos dos professores, a posição histórica da docência como forma de trabalho própria de mulheres, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas, o fato e a docência ter demorado a se incorporar a um campo infestado de trabalhos profissionalizados, a prévia profissionalização dos administradores das escolas e o excessivo poder da burocracia administrativa, a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meios burocráticos e a diversidade de entornos em que se dá a formação de professores (p.12-13).

Vários autores concordam que quando os professores adotam uma prática reflexiva possuem maiores condições de deliberarem sobre sua prática e adotar decisões conforme as suas próprias perspectivas e valores (CONTRERAS, 2002; CUNHA, 2001; GHEDIN, 2005). Nesta perspectiva, o conceito de autonomia é proposto por Contreras como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões decorrem da consideração de momentos de complexidade e conflituosidade. Em situações incertas e singulares da prática, o docente necessita ter a capacidade de tomar decisões autônomas, entendidas pelo autor como um “exercício crítico de deliberação” com base em diferentes pontos de vista (2002 p. 197). O autor defende a autonomia dos professores no sentido de possuírem maior compreensão de como o ensino deve procurar dotar todos os alunos de capacidade de intervir nas decisões políticas que influenciam as escolas, assim como a intervenção nessas decisões com o objetivo de terem maior controle sobre seu trabalho.

Nos dias atuais é necessário, além disso, que o professor possua a capacidade de se adequar metodologicamente aos novos contextos sociais, possuindo uma visão da educação com um conhecimento sempre em construção, significando uma formação permanente, sendo

capaz de analisar a educação como um compromisso político carregado de valores éticos e morais, visando o desenvolvimento da pessoa, assim como a colaboração entre seus colegas (IMBERNÓN, 2006, p. 13-14).

Refletindo sobre as mudanças ocorridas na sociedade e seus reflexos no trabalho docente, Pimenta (1999, p. 18-19) pondera que diante dos tempos atuais a profissão de professor não chega a desaparecer, mas se transforma e procura adquirir novas características a fim de responder às novas demandas da sociedade. No entanto, os sistemas de ensino não têm correspondido a um resultado formativo adequado às novas exigências sociais, o que tem impulsionado um movimento no sentido de redefinir o papel da escola e a nova identidade profissional do professor.

Antes de abordar a questão da identidade profissional convém fazer algumas considerações a respeito do conceito de identidade. Conforme o pensamento de Berger e Luckmann (1985) a identidade constitui-se como um elemento da subjetividade da sociedade, sendo formada e remodelada por meio dos processos e relações sociais. As identidades são singulares ao sujeito e produzidas a partir da interação do indivíduo, da consciência e da estrutura social em que se encontra inserido, sendo derivada da dialética entre um indivíduo e a sociedade.

Atualmente, a identidade das pessoas não pode ser mais encarada como algo estático, mas sim como um processo em constante mudança, sempre relacionada com a experiência individual das mesmas e com sua vida social. Sua definição se dá, ao longo do tempo, em um processo inacabado e contínuo que vai se transformando no decorrer dos anos. A identidade do sujeito deve ser considerada tanto em seu aspecto pessoal quanto coletivo, uma vez que ele influencia e é influenciado por outros sujeitos.

Segundo as palavras de Placco e Souza, “freqüentemente necessitamos do outro para tomar consciência de nossas dificuldades e possibilidades” (2006, p. 69). Assim sendo, o professor constrói sua identidade por meio de um ato simultâneo de trabalho individual e coletivo de reflexão sobre a prática, na qual se dá a aprendizagem da docência. O processo de “construção de formas identitárias é caracterizado por uma tensão constante entre o que nos dizem que somos, como nos identificam, e o que sentimos e pensamos que somos, como nos definimos e nos identificamos”. Dessa forma, é possível conceber o conceito de identidade na medida em que se restabelece a relação “identidade para si e identidade para o outro” como constituintes do processo de socialização (DUBAR, 2000, p. 105).

Dubar (ibid, p. 105) ressalta que a identidade corresponde “ao resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e



estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Em outras palavras, significa que, os professores vão construindo suas identidades tanto no contato com seus colegas quanto de forma individual, num movimento constante de redefinição de suas práticas.

Para Galindo (2004) a questão da identidade relaciona-se com o jogo do reconhecimento, composto por dois pólos: o do auto-reconhecimento, entendido como o sujeito que se reconhece e do alter-reconhecimento, ou seja, como é reconhecido pelos outros. Partindo desse paradigma, a autora destaca que a idéia de identidade profissional encontra-se intimamente ligada com as questões pedagógicas, com o dia-a-dia em sala de aula, com o trabalho docente como um todo, com o interesse em se aperfeiçoar profissionalmente (auto-reconhecimento). Além disso, a idéia de identidade profissional também está relacionada às questões coletivas que envolvem a categoria dos professores, bem como seus interesses comuns, muitas vezes não conseguindo o devido reconhecimento por parte da sociedade (alter-reconhecimento).

Cabe ressaltar aqui a existência de um paradoxo na identidade do professor, uma vez que se sente valorizado por seu trabalho em sala de aula, visto como o responsável pela formação das crianças e jovens, ao mesmo tempo em que não encontra mais o respeito e a valorização social de outros tempos. As atribuições profissionais da atualidade extrapolam a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem, gerando nos professores, insatisfação, estresse ou frustração. Como, na maioria das vezes, não possuem novas competências para exercer sua função docente, acabam por lamentar sua função em outros tempos, ressentindo a progressiva perda de controle sobre sua prática docente (BOLÍVAR, 2002).

Bolívar (ibid, p. 18-19) sobre essa situação dos professores diz que “quando a demanda de novas funções não se encaixa nas diretrizes de organização tradicionais, a saída da crise passa, em primeiro lugar, por uma paulatina “mudança de cenário” que favoreça as ações desejadas”. Os atores, neste caso, os professores, devem mudar os hábitos, ou seja, “precisam adquirir novas competências profissionais, as quais já não poderão limitar-se ao domínio do conhecimento da disciplina”, mas também e de forma especial, “competências transversais ou genéricas a qualquer prática ou professor, que contribuam para a reconstrução da identidade profissional, adequada às circunstâncias atuais”.

Sob essa mesma ótica Schaffel (2000, p. 109) considera que o conceito de identidade profissional encontra-se relacionado ao mundo ocupacional do professor e integra os estudos relacionados à socialização profissional, centrados nos processos de adaptação ao

seu meio profissional, uma vez que a identidade constitui-se num espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

A construção de uma identidade profissional pressupõe a significação social da profissão, a revisão constante dos significados sociais da profissão, a revisão das tradições, a reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, o confronto entre as teorias e as práticas, a análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, a construção de novas teorias, pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano. Este processo se dá a partir dos valores que os professores carregam consigo, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor, bem como da sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (SCHAFFEL, 2000).

Por esse motivo, é fundamental que os professores tenham consciência de sua realidade como profissionais a fim de adquirirem condições de perceber tanto os condicionantes de sua profissão como a possibilidade de mudança de práticas ultrapassadas. Assim, poderão construir coletivamente novas formas de desempenhar seu trabalho em sintonia com as exigências atuais.

No processo de socialização do professor surge a própria trajetória escolar e a experiência docente como pólos desse processo. Os estudos sobre a construção da identidade devem se situar na congruência desses dois pólos para que seja possível uma melhor compreensão da profissão docente, uma vez que a evolução da carreira dos professores apresenta duas dimensões: a primeira é a individual e encontra-se centrada na natureza do seu eu, elaborada a nível consciente e inconsciente e a segunda é a grupal sendo construída a partir das representações do campo escolar ao mesmo tempo em que influencia e determina tais representações (SCHAFFEL, *ibid*).

O professor é desafiado a cada dia a promover melhores condições de ensino e aprendizagem face ao excesso de informação e conhecimento que o aluno pode encontrar fora da escola, procurando, assim, ocupar o espaço que lhe é próprio na sociedade. Para tanto, deve tomar para si os desafios propostos por Nóvoa (2003), como a lucidez, a coerência e a abertura.

Com relação ao desafio da lucidez, o autor diz que o professor deve “possuir os instrumentos para uma análise séria e informada, que lhe permita encontrar, em colaboração com seus colegas, as soluções mais adequadas para educar todas as crianças” Além disso, precisa procurar uma coerência naquilo que faz, “mantendo uma grande serenidade baseada

em um modo geral, único de ser professor”. Por fim, o desafio da abertura, consiste em “... trazer a contemporaneidade para dentro das escolas”, pois estas devem participar da melhor maneira possível na construção da sociedade atual (p. 28).

Neste contexto é que “ser professor”, não se limita apenas à rotina estressante de transmitir conteúdos sem significado para os alunos, mas sim, um exercício contínuo de construção de conhecimentos significativos que possibilitem um processo eficaz de ensino e aprendizagem.

Isto somente é possível quando o professor conhece e compreende as reais condições pelas quais passa em seu dia-a-dia e acima de tudo procura refletir sobre a superação das dificuldades encontradas, pois sua identidade representa “... um lugar de lutas e conflitos, e um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, e nunca algo dado gratuitamente de forma pronta e acabada (id. 2000 p. 16).

Neste primeiro capítulo fiz uma breve contextualização acerca das principais mudanças ocorridas na sociedade que repercutiram na educação e no trabalho dos professores em sala de aula, além de apontar algumas condições necessárias para uma reformulação da profissão docente. No capítulo 2 abordo a formação docente, focalizando algumas tendências relacionadas com a formação continuada, em especial aquela realizada no espaço escolar.

## CAPÍTULO II

### TENDÊNCIAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Aprender, de um lado, supõe aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado, e de outro se relaciona ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que se está procurando, para a conquista de novos saberes, idéias e valores (PLACCO, 2006).*

O pressuposto de que a formação inicial é incapaz de fornecer “produtos acabados”, ou seja, formar eficazmente um profissional docente capaz de responder de maneira satisfatória a todas às necessidades da escola atual, mas consiste apenas na primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional constitui-se em um dos pilares em que se assenta a presente investigação. Assim sendo, considera-se que a formação inicial tem se mostrado ineficaz para formar um profissional capaz responder com maior segurança e autonomia aos desafios postos pela realidade escolar.

Para suprir as deficiências da formação inicial os professores podem ser levados a adquirir novos saberes ao longo da carreira, às vezes por perceberem as lacunas da própria formação, outras vezes por se sentirem desafiados diante das “situações de incertezas” com que se deparam na prática docente ou, ainda, por se sentirem envolvidos/compelidos pelo “clima da escola” na direção da melhoria da prática. No entanto, a aprendizagem da docência constitui-se num longo processo que perpassa toda a experiência pessoal e profissional dos professores. Ao longo do exercício da docência e tendo como horizonte a profissionalidade e o desenvolvimento profissional, os professores poderão superar a condição de meros

executores de saberes elaborados por outros profissionais para se tornarem construtores dos saberes da profissão, mediante a reflexão e investigação sobre sua prática.

Com essa perspectiva, será feita uma breve revisão do conceito de formação de professores, bem como sobre a sua importância e particularidades.

A formação de professores é para García (1999, p. 26) a área que

estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

García (ibid p. 19) adota o termo “formação”, definindo-o: (1) como uma função social: 1) ligada à “transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser”, buscando atender às necessidades da cultura dominante; (2) como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa: relacionado à “maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências do sujeito”; (3) como instituição: ligada “à estrutura interna e organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação”. Assim, consideradas todas essas dimensões, o conceito de formação se relaciona ao de desenvolvimento profissional que o sujeito percorre até alcançar a plenitude profissional.

Nessa mesma direção, Nóvoa (1997, p. 24) diz que a formação de professores “pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. Por conseguinte, o autor apresenta pensamento semelhante a García (op. cit), ao dizer que a formação contempla o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Na perspectiva do desenvolvimento pessoal, a formação considera o professor enquanto pessoa, objetivando “estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”, visando a construção de uma identidade tanto pessoal quanto profissional (NÓVOA, op. cit. p. 25). Por outro lado, na perspectiva do desenvolvimento profissional, a formação pode

estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente (...) valorizando paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1997 p. 27).

Neste caso, leva-se em conta os saberes pertencentes ao professor tanto do ponto de vista teórico quanto conceitual, porquanto os problemas da prática profissional docente “comportam situações problemáticas que obrigam a tomar decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores”, onde os professores devem se assumir como “produtores de saberes” (NÓVOA, 1997, p. 27).

Na perspectiva do desenvolvimento organizacional a formação engloba também a mudança na organização escolar e no seu funcionamento. A escola é concebida por Nóvoa como “um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, pois é no seio da escola, procurando refletir sobre os problemas reais que acontecem dentro dela que o professor poderá alcançar um crescimento profissional permanente a fim de encontrar respostas em conjunto com todos os integrantes da comunidade escolar (id. 2001, p. 14).

Corroborando com este pensamento, García considera que o desenvolvimento do professor encontra-se inserido num contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular, havendo a necessidade de ligar o processo de formação de professores ao desenvolvimento organizacional da escola.

Pimenta (1999) também se coloca nessa mesma linha de pensamento, ao defender como resultado desse engajamento tanto pessoal quanto organizacional dos professores os elementos para produzir a profissão docente, ou seja, dotar a profissão de

saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (p. 30).

Ainda sob esta perspectiva, tanto a formação inicial quanto a continuada devem ser pensadas como um projeto único, composto por um duplo processo. O primeiro consiste no de autoformação dos professores por meio da “reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares” e o segundo

é o de formação nas instituições escolares onde atuam. Desse modo, torna-se importante, produzir a escola “como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial” (ibid, p.30).

A formação, neste contexto, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos de intervenção profissional na prática social, na qual os professores necessitam adquirir tais conhecimentos que se encontram configurados em quatro grandes conjuntos, como:

conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social) (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p. 260)

Ribeiro (1989, p. 10, apud Pacheco e Flores, 1999, p. 128) entende a formação continuada (formação em serviço), como o

conjunto de atividades formativas de professores que vêm na seqüência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos.

O eixo norteador da formação continuada consiste, então, em possibilitar melhor compreensão acerca dos saberes, da prática pedagógica e do fenômeno educativo, gerando uma mudança substantiva nas práticas dos professores, a partir da confrontação de teorias, saberes, experiências e modos de agir.

Para Pacheco e Flores (1999, p. 129-130) a formação continuada encontra-se distribuída em quatro paradigmas que são assim nomeados: da deficiência, do crescimento, da mudança e da solução de problemas.

Baseado na idéia de que o professor apresenta lacunas de formação inicial e falta de competências práticas, o paradigma da deficiência postula uma “ação de preenchimento de saberes e destrezas ou de resposta a necessidades reconhecidas como prioritárias”, porém enfatizada por agentes externos à escola, como as Secretarias de Educação mais do que pelos professores. Já no paradigma do crescimento, parte-se do pressuposto de que o professor

encontra-se em desenvolvimento profissional e por este motivo necessita assumir um “papel ativo no seu processo de formação”.

Com relação ao paradigma da mudança, a formação é concebida como um “processo de negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a escola e em função da necessidade de reorientar os saberes e competências do professor”. Segundo o paradigma da solução de problemas, a escola é vista como “um local onde emergem constantemente problemas que serão mais bem solucionados quando diagnosticados pelos professores, pois são eles, os atores que mais diretamente intervêm nas situações educativas reais”.

Em muitos casos, a formação continuada tem desconsiderado a autonomia das escolas bem como o potencial dos professores quanto à tomada de decisões relativas ao seu trabalho, predominando, então, o paradigma da deficiência, mediante o qual são apontados os caminhos para as mudanças em educação de fora para dentro da escola. Essa situação tem gerado descontentamento, resistência e/ou alienação dos professores em relação a tais processos de formação.

Pacheco e Flores apresentam ainda três modelos de formação, na qual se leva em conta as necessidades da instituição e dos próprios professores. Segundo os autores, o modelo administrativo é definido como aquele onde a formação é planejada e realizada com vistas a atender aos interesses organizacionais em detrimento das necessidades profissionais e pessoais dos docentes, sendo muitas vezes imposta por meio de palestras, conferências, oficinas e cursos descontextualizados (ibid, p. 133).

Se o interesse do sistema educativo for realmente preparar os professores para as mudanças desejadas ou para promover uma inovação tecnológica, certamente, este será o melhor modelo de formação, no entanto, percebe-se na realidade, a escassez de planejamento por parte das Secretarias de Educação, visando o desenvolvimento profissional dos professores a fim de atenderem às novas expectativas da sociedade para com a função da escola atual.

Já o modelo individual proposto por Pacheco e Flores (ibid, p. 133) relaciona-se mais diretamente à autoformação, em que cada professor é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de formação, ou como “heteroformação, em que um grupo de professores elabora projetos formativos, dinamizados por um formador/animador, também ele professor”. Desse modo, a autoformação é definida por García (1999, p.19), como “uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”, e a heteroformação é entendida como



uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora”, por especialistas, sem comprometer a personalidade do sujeito que participa. É muito comum encontrar nas escolas, a figura do professor como autoformador, buscando, de forma individual seu aperfeiçoamento profissional, muitas vezes, arcando, ele próprio, com o ônus dos estudos.

Quanto ao modelo de colaboração social ou de ligação das escolas às instituições de ensino superior, a formação de professores enquadra-se na lógica do desenvolvimento profissional do professor em consonância com o princípio da articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos. Dessa forma, o professor é visto como um sujeito capaz de participar diretamente, em co-participação, no seu processo formativo. As instituições de ensino superior apenas assumem a responsabilidade política de determinar os critérios e parâmetros gerais de formação continuada, concebendo-a tanto relacionada à formação em serviço, no interior das escolas, quanto ligada a serviços centrais ou regionais das Secretarias de Educação (Pacheco e Flores, op cit).

Pacheco e Flores destacam que a formação continuada deve primeiramente atender às necessidades formativas dos professores, a fim de promover.

uma finalização mais forte das formações em relação ao seu contexto; investimento do regional e do local nas decisões sobre a formação; individualização dos percursos de formação; formação e investigação; desenvolvimento da formação integrada na situação de trabalho; introdução de novos produtos e de novas tecnologias educativas; integração das estratégias de aprendizagem na formação (ibid. p. 134-135).

## **2.1 Os modelos de formação continuada**

Atualmente, a formação continuada é entendida como uma importante modalidade mediante a qual se procura aprimorar os conhecimentos adquiridos pelos professores na formação inicial. Visa não apenas complementar ou atualizar a formação inicial, mediante a aquisição de conteúdos e técnicas, mas, principalmente, favorecer o desenvolvimento do docente como um todo, englobando seus aspectos pessoal e profissional contribuindo para a construção de uma escola pública de qualidade. Além disso, a produção teórica, bem como as pesquisas no campo da educação têm enfatizado a importância de se construir um profissional capaz de refletir sobre a sua prática, com a capacidade de auto gerir a sua formação, mediante um processo permanente de desenvolvimento profissional.

No modelo de formação continuada “de fora para dentro”, os professores vão receber conhecimentos e técnicas, muitas vezes, desligados de sua realidade, e ainda espera-se que voltem para a escola e procurem colocar em “prática” tais conhecimentos. Este tipo de formação também tem merecido algumas ressalvas, pelo fato de, na maioria das vezes, se pautar pela implantação de modismos, pacotes ou novas políticas públicas do Estado, não levando em conta a realidade e as necessidades dos professores, que estão em maior contato com a formação de crianças e jovens na sociedade.

Libâneo e Pimenta (1999) discordam deste tipo de formação, considerando-o como pouco eficiente para alterar a prática docente e melhorar a qualidade da educação. Isto se dá porque este tipo de formação não leva em conta a prática docente e o contexto na qual a mesma se processa, ou seja, desconsidera as reais necessidades que os professores apresentam em sala de aula. Para que realmente surtisse o efeito desejado, tais cursos deveriam estar vinculados à valorização dos saberes que os professores já possuem, propiciando a troca de experiências, em articulação com os conhecimentos provenientes de outras fontes.

A esse respeito Hernandez (1998, p. 1) chama a atenção para o fato de que a formação procura-se basear muito mais em uma proposta fechada do que numa modalidade de formação que respeite a forma como os docentes aprendem na escola. Para ele, alguém aprende quando “está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária”.

Hernandez destaca a importância de os programas de formação conduzirem os docentes a encontrarem as respostas para os problemas selecionados ou sugeridos por eles mesmos, fazendo uso de estratégias de formação vinculadas às diferentes formas de aprendizagem dos professores. Para tanto, defende um modelo de formação que considere o professor como um profissional competente, reflexivo e aberto à colaboração com seus colegas, o que coloca três exigências para o planejamento da formação: 1) considerar que os docentes já possuem “uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho”; 2) “conceituar a prática da formação a partir das experiências concretas e a sua análise, reflexão e crítica”; 3) “considerar a formação a partir da comparação e do questionamento da própria prática e em relação a outros colegas” (ibid. p. 2).

Em suas pesquisas, Hernandez constatou que os professores aprendem por meio de sua prática em sala de aula ou a partir dela e não mediante teorias que não consigam perceber como sendo relacionadas com a prática. Em situação de aprendizado, eles tendem a

adaptar o novo objeto com a situação de sala de aula. Caso o novo aprendizado se relacione àquilo que o docente já vivencia, será aceito e provavelmente incorporado; caso contrário será rejeitado ou adotado de forma fragmentária ou inadequada. Desse modo, percebe-se a importância de se possibilitar situações de formação continuada em que os professores possam confrontar suas práticas a refletir sobre as mesmas e aprender com as experiências dos colegas.

Um outro tipo de formação se processa dentro da própria escola, visando levar os professores a refletirem sobre os problemas relativos à sua prática, discutindo entre si, com o objetivo de resolvê-los em conjunto. Este modelo é chamado de “formação em serviço” e apesar de parecer responder melhor às necessidades imediatas dos professores, ainda constitui-se numa prática pouco comum nas escolas, porque depende de uma mobilização por parte da gestão e coordenação pedagógica no sentido de auxiliarem os professores para que possam, de forma coletiva, discutir sobre os problemas pertinentes ao seu trabalho.

Tendo em vista que cada escola encontra-se inserida em um contexto e, por conseguinte apresenta situações e desafios que lhe são peculiares, a formação em serviço pode contribuir para que os professores sejam capazes de criar novas respostas aos problemas gerados em situações práticas, compreendendo-os e de modo a decidir coletivamente sobre as formas de resolvê-los (CONTRERAS, 2002). Isto acontece porque muitas teorias e técnicas elaboradas por outros profissionais que desconhecem o contexto na qual pertence a escola têm-se mostrado incapazes de responder de forma eficaz às necessidades dos professores.

Segundo Libâneo (2000, p. 5), a formação de professores na atualidade tem desconsiderado a realidade institucional e social das escolas brasileiras referentes a três condições, a saber: (a) “à precariedade das condições de trabalho dos professores que podem levar a um comportamento bastante resistente a mudar suas práticas”, pois para haver mudanças significativas deve-se também, levar em conta aquilo que os professores pensam e buscam em seu trabalho; (b) “à precariedade da formação profissional, seja no domínio dos conteúdos com os quais trabalha”, seja na bagagem cultural necessária para lidar com os imprevistos, seja no domínio das competências e habilidades para gerir a sala de aula; (c) aos “conflitos de papéis que muitos professores se vêem obrigados a desempenhar numa sociedade em que cresce a pobreza, a violência, o desemprego, a precariedade das condições de vida”, e na qual os professores são forçados a desempenhar funções que até algum tempo atrás eram de responsabilidade da família e da sociedade.

Vários autores defendem a reorganização das escolas como espaços cooperativos de desenvolvimento do professor enquanto pessoa e profissional, mediados pelo diálogo, em

que o longo período dedicado à profissão também se converta em tempo de formação. Dessa forma, o desenvolvimento profissional encontra-se intimamente relacionado com o desenvolvimento organizacional, dando importância ao modelo de formação que se processa no espaço escolar (NÓVOA, 2001; PIMENTA, 1999).

Gadotti (2003) também argumenta sobre a necessidade da formação centrada na escola, mas sem se basear estritamente nela. Postula um professor mais autônomo, capaz de, por meio do diálogo com os colegas e reflexão consciente sobre os problemas encontrados, visando a redefinição de suas funções e papéis, a redefinição do sistema de ensino e a construção continuada do projeto político pedagógico da escola. Visto desse modo, o papel do professor extrapola a simples compreensão do seu papel na escola, mas abarca também a sociedade como um todo.

Imbernón (2006) também postula sobre a importância da “formação centrada na escola”, considerando a instituição educacional como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”. Ele concebe o professor como o sujeito da formação, ao considerá-lo dotado de “uma epistemologia prática, um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática” (p. 81-82).

Ao analisar a formação centrada na escola, Imbernón faz as seguintes considerações: 1) mostra-se adequada às necessidades dos professores e das escolas; 2) ainda encontra-se pouco desenvolvida, sendo relativamente pouco aplicada; 3) as Secretarias de Educação devem dar maior autonomia para as escolas cuidarem da formação dos seus docentes; 4) mesmo fazendo uso desta modalidade, não se deve excluir outras modalidades de formação; 5) a melhoria das escolas afeta tanto os professores como toda a comunidade educativa, envolvendo funcionários, pais, alunos e outros que não devem ficar fora do projeto; 6) a própria natureza da formação, por seu estilo mais voltado à percepção do contexto, evolutivo, reflexivo, em desenvolvimento, contribui para a evolução e inovação da instituição educativa.

O autor ainda ressalta como um elemento básico da formação centrada na escola a definição das “funções, papéis e a finalidade da instituição educacional”, uma vez que isto possibilita a criação de novos horizontes escolares servindo como referencial para a definição e o planejamento de um trabalho educativo conjunto capaz de contribuir para a melhoria da educação (ibid.p. 85).

## 2.2 A escola como espaço de construção de saberes

Como visto anteriormente, Imbernón (2006) defende a redefinição das instituições educativas como espaço de construção de conhecimento, e que a escola se constitua numa fonte de apoio e de idéias. Quando as escolas se tornam comunidades de aprendizagem que levem os professores a experimentarem aprendizagens de acordo com as exigências de políticas públicas e para observar práticas de ensino que auxiliem todos os alunos em suas aprendizagens significativas podem passar a ser vistas ainda como um local onde o professor aprende sua profissão, ou seja, na qual adquire e constrói novos saberes (MIZUKAMI, 2002).

Placco e Souza (2006, p. 18) fazendo uma abordagem sobre a aprendizagem do adulto professor tratam da questão da construção de saberes pelos professores, lembrando que “aprender” denota vários significados, tais como: “adquirir conhecimento por meio do estudo”, “instruir-se”; “adquirir habilidade prática em”; “vir a ter melhor compreensão de algo”; “reter na memória, mediante o estudo, a observação ou a experiência”. Todas essas definições apontadas pelas autoras indicam a questão da aquisição de saberes e/ou conhecimentos resultantes do estudo ou do próprio exercício da docência. Para tanto, os professores (aprendizes adultos) devem sempre estar em interação, compartilhando suas experiências, re-interpretando-as a fim de que realmente haja uma mudança qualitativa no trabalho docente.

Por sua vez, Mizukami (ibid, p. 48) define o aprender a ensinar - pelos professores - como “um processo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho”etc. Segundo esta autora, vários estudos sobre o pensamento do professor, sobre o ensino reflexivo, sobre a base de conhecimento para o ensino e sobre as teorias implícitas têm demonstrado que

aprender a ensinar é desenvolvimental e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas e que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e políticas vão além de aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e da própria prática (id, p. 48).

Para que possa estar em condições de aprendizagem o professor deve estar aberto para o novo, sabendo reconhecer-se, ter domínio da linguagem, flexibilidade e sensibilidade para com aquilo que acontece a sua volta. Placco e Souza (2006, p. 18-20) alertam que é possível aprender de várias formas e por intermédio de múltiplas relações. No entanto, é só no

grupo que ocorre a interação capaz de favorecer a atribuição de significados, pela confrontação dos sentidos. No coletivo, portanto, os sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados, quando partilhados.

De maneira similar Mizukami (op. cit., p. 72) defende a possibilidade de aprendizagem de novas formas de ensinar, pelos professores, por meio do trabalho com seus pares - dentro e fora da escola - com o objetivo de aprender com os sucessos, os fracassos, os erros, as falhas e a partilhar idéias e conhecimentos. Por conseguinte, necessitam também do apoio e do assessoramento de “um diretor que compreenda as necessidades colocadas pelas políticas públicas em relação ao papel de professor e às necessidades de mudanças de práticas pedagógicas”.

Desse modo, é imprescindível a presença de um profissional, ocupando a função de diretor, que possua um olhar crítico sobre as novas práticas vivenciadas pelos professores de modo a encorajá-los e até mesmo corrigi-los de forma não punitiva quando perceber situações equivocadas (MIZUKAMI, 2002).

Considerando as necessidades dos alunos como base para as propostas educacionais, tanto a estrutura quanto o conteúdo dos processos de desenvolvimento profissional devem levar em conta o contexto em que as escolas se situam. Além disso, é preciso ter presente que a aprendizagem do adulto, no caso, o professor, se relaciona mais diretamente ao “prático que ao teórico e que um ambiente de apoio e crescimento profissional, assim como de acompanhamento em sala de aula são de extrema importância” (ibid.p. 48).

Neste sentido, Canário (1998, p. 9) afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem e, embora tal aprendizagem não aconteça exclusivamente na escola, é nela que se dá

... um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais, organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender.

Haja vista que as situações profissionais vivenciadas pelos professores se dão na escola, ou seja, em uma instituição que abarca o coletivo, Canário defende a organização de processos coletivos de aprendizagem a fim de possibilitar o surgimento de novas competências coletivas, alimentadas, principalmente a partir de “recursos endógenos, experiências individuais e coletivas, situações de trabalho sujeitas a um processo de inteligibilidade” (ibid, p. 9).

Conforme o pensamento de Placco e Souza (2006) o processo de aprendizagem da docência envolve duas dimensões, como “aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado” e estar sempre em busca de novos conhecimentos, na qual o professor é impulsionado pelo “prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que se está procurando, para a conquista de novos saberes, idéias e valores”. Segundo as autoras, o professor é aquele sujeito capaz de aprender sempre, desde que esteja “inserido em um processo de formação para a docência, inicial ou contínua, em qualquer fase da carreira e dentro de ampla faixa etária, tendo como característica a exploração proposicional da docência, explícita e/ou potencial” (p. 20).

Neste sentido, surge a importância de que, desde a formação inicial, na graduação, seja dada ao professor a oportunidade de criar mecanismos de monitorar sua própria aprendizagem, visando perceber seus avanços e refletir sobre sua prática. A aprendizagem passa, então, a ocorrer durante toda a experiência docente, porque não se constitui apenas num dado momento delimitado, mas consiste na “condição para a ação, para o pensar e, muitas vezes, para a própria sobrevivência do educador”. Para Placco e Souza essa condição de aprendiz a que o professor se submete envolve inúmeros fatores como a “subjetividade, memória, metacognição, a história de vida pessoal e profissional, amalgamados pelos saberes e experiências vividas pelos professores em sua formação docente” (ibid, p. 21).

Placco e Souza dão grande ênfase na relação entre a metacognição e aprendizagem do adulto. A metacognição consiste, neste contexto, na “faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer”, ou seja, é uma atividade na qual os processos mentais se constituem em objeto de reflexão (ibid, p. 54). Consideram a metacognição como um elemento fundamental para ajudar o professor a compreender como aprende, refletindo sobre seu próprio pensar, procurando entender como pensa de determinada forma e não de outra, sendo capaz de perguntar para si mesmo: “Como penso? Como venho pensando?”. O ato de voltar-se para sua própria atividade docente e recorrer à memória para refletir sobre o aprendido, deveria ser um exercício constante entre os professores que desejam “reconhecer a prática como fonte instigante de conhecimentos”, valorizando o pensar sobre as “próprias ações implicadas no ato pedagógico” (ibid, p. 56).

Todavia, a capacidade de aprender no exercício da docência ou de criar o próprio saber, fazem parte do perfil de um professor autônomo, com consciência crítica sobre sua função social capaz de compreender que a atividade docente “passa a ser orientada por escolhas, movida pelos objetivos estabelecidos *a priori* que, com o tempo vão se renovando e adquirindo novos significados”. No que tange à aquisição de conhecimentos no exercício da

docência, deve-se ter em mente que o saber docente encontra-se “sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (ibid., p. 81).

### **2.3 A formação de professores baseada na investigação e reflexão sobre a prática**

Atualmente, a maior parte das expectativas com relação à melhoria do ensino está se voltando para a figura do professor que diante das novas demandas colocadas para a educação, tem sido representado de várias formas. Segundo Pérez-Gómez (2000, p. 356), na ótica da perspectiva técnica o professor é visto como um “técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação”. Para tanto, o professor necessita “... aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática”, se apoiando em conhecimentos que foram elaborados por outros profissionais.

Sob essa perspectiva os professores devem ser capazes de solucionar os problemas instrumentais selecionando meios técnicos. No entanto, a prática docente não pode ser encarada como uma mera aplicação de um repertório teórico e de instrumentos construídos como referenciais uma vez que deve ser concebida como um espaço de criação e reflexão propício para a construção de novos saberes.

A profissão docente tem sido cada vez mais marcada pela heterogeneidade, incerteza, instabilidade, singularidade e os conflitos de valor, situações em que os modelos pré-estabelecidos de resolução de problemas parecem não responder mais à complexidade do trabalho na escola, em especial em sala de aula. Há inúmeros acontecimentos que ocorrem em sala de aula das quais, nem sempre o professor está preparado para lidar com eles. Tais situações são particulares, totalmente práticas, ou seja,

situações individuais de aprendizagem, a forma de comportamento de grupos reduzidos, ou de aula em seu conjunto, e requerem um tratamento singular, porque em boa medida são problemas singulares, fortemente condicionados pelas situações características do contexto, e pela própria história da aula como grupo social (id, 1997a p. 35).

Por este motivo, o professor necessita possuir um profundo conhecimento sobre seu trabalho, bem como das possíveis variáveis presentes em seu dia-a-dia que estão para



além das possibilidades do modelo de racionalidade técnica, resultando em um maior interesse, por parte dos teóricos, para com a racionalidade prática.

No modelo da racionalidade prática, o professor é visto como um “... artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula” (PÉREZ-GOMÉZ, op. cit p. 363).

Dentro de uma visão progressista de desenvolvimento profissional, a finalidade da formação em serviço é possibilitar aos professores a superação da racionalidade técnica visando assumirem a responsabilidade de decisão acerca de suas práticas e as teorias subjacentes a elas, por meio do “... confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar” (LIBÂNEO; PIMENTA, op. cit, p. 260- 261).

Para haver mudanças significativas na prática docente, Libâneo e Pimenta (1999, p. 260- 261) enfatizam a importância da ampliação da consciência dos professores sobre a sua própria prática, sobre a sala de aula e sobre a escola como um todo. Torna-se necessário que os mesmos disponham de uma visão crítica sobre a realidade, embasados por conhecimentos teóricos que lhes dêem suporte para a “criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico”.

Com o objetivo de formar um professor capaz de gerir sua própria prática e superar as limitações de uma formação inicial calcada no modelo da racionalidade técnica, inicialmente seria necessário conceber um novo tipo de profissional. Vêm ao encontro dessa temática, as idéias defendidas por Schön (1997) ao definir o professor como profissional prático reflexivo, e por Stenhouse (1987), na qual o professor é visto como pesquisador/ “investigador na sala”. Estes autores propõem um modelo de resistência e oposição à racionalidade técnica.

Nesta ótica, o professor é definido como um profissional também capaz de adquirir/elaborar saberes e conhecimentos, de forma individual ou coletiva, a partir da investigação e reflexão sobre sua atuação em sala de aula buscando atingir novas formas para desempenhar eficientemente sua profissão. Um desenvolvimento profissional com estas características é denominado por Schön como epistemologia da prática, pois implica

... a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e do reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2005, p. 19).

As idéias de Schön relacionadas ao professor reflexivo remontam a Dewey que conforme Zeichner (1993, apud Geraldi, 2001) definiu a ação reflexiva “como uma ação que implica uma consideração ativa e cuidadosa daquilo que se acredita ou que se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas conseqüências a que conduz” (p. 248). Para Dewey a ação reflexiva consiste num processo que vai além da busca de soluções lógicas e racionais para os problemas ou um conjunto de técnicas passível de ser empacotado e ensinado aos professores, mas envolve, além disso, a intuição e a emoção, como imagem de uma busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina e entre o ato e o pensamento.

Schön foi o responsável por estimular uma tendência de valorização da prática refletida na formação de professores, visando prepará-los para o enfrentamento de situações novas e inesperadas em sala de aula. Contribuiu, assim, para a construção de uma epistemologia da prática, abrindo espaços para novos tipos de investigações (MIZUKAMI, 2002). Dentre elas, aparecem as realizadas por Tardif (2005b) sobre os saberes docentes ao afirmar que a epistemologia da prática parte do pressuposto de que a “atividade profissional representa uma fonte espontânea de aprendizagem e de conhecimento”, na qual a prática docente deixa de ser um campo de aplicação de teorias elaboradas por outros profissionais e torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e formação para futuros professores, assim como um espaço de construção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores mais experientes (p. 299).

Pérez-Gómez (1997b, p. 37) enfatiza que a reflexão não se constitui apenas num processo puramente psicológico e individual, mas implica a “... imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, trocas simbólicas, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. Ela pressupõe uma análise e uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação docente.

Desse modo, o conhecimento apresentado pelo professor encontra-se impregnado pelas situações concretas e pela sua experiência, seja ele, acadêmico, teórico, científico ou técnico. Este conhecimento pode ser considerado como um instrumento dos processos de reflexão na medida em que se integre totalmente e significativamente, nos esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta na qual está inserido.

A premissa básica do ensino reflexivo leva em conta as crenças, os valores e as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria que ensinam, o conteúdo curricular, os alunos e as aprendizagens que se processam na base de sua prática em sala de aula. Neste sentido, a reflexão possibilita a tomada de consciência de suas crenças e das

hipóteses referentes às suas práticas, oportunizando o exame a respeito da validade de tais práticas a fim de alcançar as metas estabelecidas (MIZUKAMI, 2002).

Conforme a perspectiva de Schön são três as maneiras pelas quais o professor reflete sobre seu trabalho. A primeira forma é chamada de reflexão na ação e funda-se em um “conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede”. Ela acontece no mesmo momento em que se está vivendo, permitindo ao professor reorientar sua ação de forma imediata (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 20).

A segunda é chamada de reflexão sobre a ação se dá posteriormente à ação, quando o professor pensa nos fatos acontecidos e reflete de maneira retrospectiva. Esta etapa é fruto de mecanismos elaborados pelos professores em situações conflituosas da prática e leva à formação de um repertório de experiências constitutivas de um conhecimento prático.

Em um terceiro nível, chamado de reflexão sobre a reflexão na ação, acontece um processo mais elaborado mediante o qual o próprio profissional busca a compreensão da ação, com competência para elaborar sua interpretação pessoal e de criar alternativas para a situação vivenciada.

Nessa mesma direção, Contreras (2002, p. 118) assevera que “o processo de aperfeiçoamento profissional não se produz mediante a transmissão de teorias...”, mas a partir do questionamento das habilidades e disposições de que o professor dispõe a fim de guiar a prática de forma consciente. E pondera que tais habilidades “... refletem as capacidades pessoais com respeito à prática de ensino, ao conhecimento ministrado ou às pretensões educativas”. Em consonância com esse entendimento, é importante salientar que o aperfeiçoamento profissional dos professores por meio da reflexão sobre a prática também pode colaborar para a objetivação das teorias implícitas, orientadoras das suas práticas.

Para Mizukami (op. cit, p. 50) muitos professores trabalham na base de várias teorias da prática e mesmo não estando conscientes disso passam “... a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher, usar e avaliar estratégias de ensino, a impor ritmos de aprendizagem, a manter a disciplina” por meio de suas experiências diretas em situações escolares. Em muitos casos, as “teorias práticas do ensino constituem o conhecimento profissional” dos professores.

Por isso, é importante que a tanto a formação inicial quanto a continuada levem o professor à “reflexão epistemológica da prática (...) em que o ato de aprender a ensinar realize-se por meio de (...) um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação” (GARCÍA, 1999, p. 30).

Todavia, os professores que estão na sala de aula, muitas vezes, possuem somente o conhecimento prático e passam a desconsiderar teorias capazes de lhes oferecer “... perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, op. cit, p. 26). Isto acontece como consequência da precária formação inicial que oferece aos futuros professores conhecimentos teóricos desarticulados da realidade da sala de aula.

Stenhouse (1987, p. 54) concebe o professor como um “um jardineiro, que presta uma atenção singular a cada planta de seu jardim, e não como um agricultor que aplica um tratamento homogêneo a todo um terreno”. Por meio da análise crítica da própria prática os docentes adquirem condições de melhorar sua atuação e criar situações geridas por valores e critérios educativos mais amplos. É essa a origem da idéia do professor como investigador de sua própria prática, na qual se procura refletir sobre os critérios implícitos subjacentes a ela. No entanto, a reflexão e a investigação sobre a prática devem extrapolar os limites da sala de aula e a simples análise de situações corriqueiras presentes nela para constituírem-se num questionamento efetivo, seguido de intervenções e mudanças substantivas, sempre amparadas pela teoria.

A atividade investigativa é, para Stenhouse (ibid, p. 211), “uma disposição para examinar com senso crítico e sistematicamente a própria atividade prática”. Quando o professor assume este tipo de postura investigativa em sala de aula passa a dispor de condições de compreender melhor sua prática e alcançar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

De maneira similar, Gadotti (2003, p.11) relata que a formação continuada do professor deve ser concebida como “reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas receitas pedagógicas ou aprendizagens das últimas inovações tecnológicas”. A formação continuada se coloca, então, como um processo permanente que perpassa toda a vida profissional do professor, iniciada por aquilo que o autor chama de “reflexão crítica sobre a prática”.

Freire (2004, p. 39), também apresenta a mesma idéia ao dizer que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, objetivando melhorá-la, considerando que o próprio discurso teórico necessário a este tipo de postura deve ser tão apropriado e significativo a ponto de se confundir com a própria prática. Tal reflexão não se limita aos problemas práticos do cotidiano dos professores, mas vai além, atravessando “as paredes da instituição para analisar o tipo de interesses subjacentes à

educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas” (GADOTTI, 2003, p.11).

Além de defender a reflexão sobre a prática, Gadotti destaca ainda a importância da troca de experiências entre pares e a discussão do projeto político pedagógico da escola, como formas de garantir uma melhor formação continuada para os professores, voltada para o trabalho coletivo, enfatizando a importância da aprendizagem coletiva, compartilhando as experiências e os saberes acumulados ao longo da docência, por meio de uma postura mais colaborativa. Portanto, a participação dos professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico da escola, assim como a elaboração de projetos comuns de trabalho de cada área de interesse do professor, frente a desafios, problemas e necessidades de sua prática, é para este autor, outro eixo importante para a formação continuada dos professores.

Neste segundo capítulo abordei a questão da formação continuada de professores, dando maior ênfase àquela realizada no espaço escolar por acreditar que a construção de novos saberes docentes pode ser mais bem direcionada quando a escola favorece a construção dos saberes docentes de forma coletiva, mas também quando incentiva o professor a assumir uma postura reflexiva sobre seu trabalho de modo a ter autonomia para construir seus próprios saberes.

No capítulo três, focalizo, de maneira mais específica, os saberes docentes, fazendo um breve histórico e conceituação do termo, apresento os principais estudos sobre esta temática e discorro sobre a importância de os professores ocuparem uma posição de interioridade com relação aos saberes que utilizam em seu trabalho.

## CAPÍTULO III

### OS SABERES DOCENTES

*Não nasci para ser  
um professor, assim (como sou).  
Vim me tornando desta forma  
no corpo das tramas, na reflexão  
sobre a ação, na observação atenta  
a outras práticas, na leitura persistente  
e crítica. Ninguém nasce feito.  
Vamos nos fazendo aos poucos,  
Na prática social de que  
tomamos parte.  
(Paulo Freire)*

#### 3.1 Breve histórico sobre os saberes docentes

Configurando a escola como local onde os professores aprendem, ou seja, um espaço na qual se processa o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a aquisição e construção de saberes profissionais durante o exercício da docência, apresento, neste capítulo, um breve histórico acerca dos estudos referentes a este tema.

Várias pesquisas nacionais e internacionais têm procurado estudar a questão da formação docente, focalizando os saberes que os professores adquirem e/ou constroem ao longo do seu percurso profissional. Segundo Nunes (2001) a discussão em torno deste assunto começou a ganhar visibilidade no Brasil a partir de 1980, motivada pelo movimento de profissionalização do ensino.

No bojo desse movimento, a questão do conhecimento dos professores era um tema em destaque, já que se buscava estabelecer um repertório de conhecimentos que garantissem a legitimidade da profissão. Num primeiro momento ocorreu uma ampliação quantitativa desses estudos e progressivamente as pesquisas voltadas para a temática dos saberes docentes se diversificaram tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados quanto no que se refere às disciplinas e aos quadros teóricos que serviram de referência (BORGES e TARDIF, 2001; NUNES, 2001).

A questão da prática pedagógica serviu de mote para as reformas educacionais na década de 1990, haja vista a busca de novos enfoques teóricos e metodológicos na pesquisa educacional que levassem a uma maior compreensão da prática pedagógica e dos saberes pedagógicos e epistemológicos relacionados ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido.

Além dessa vertente, nesse mesmo período, pesquisas buscavam também promover a valorização do “papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (NUNES, 2001, p. 28).

Configura-se, assim, uma tendência para a profissionalização e nesse contexto o professor passa a ser focalizado também pelos “saberes expertos eficientes que lhe permitam, com toda a consciência, organizar as condições ideais de aprendizagem para os alunos” em seu trabalho cotidiano, apoiando-se num “repertório de conhecimentos validado pela pesquisa e suscetível de garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação” (BORGES E TARDIF, op cit, 2001, p. 2).

Consoante à tendência para a profissionalização, as pesquisas sobre o conhecimento dos professores, a identidade profissional e profissionalização docente se desenvolveram grandemente e, de certa forma, influenciaram as reformas educacionais relacionadas com a formação docente em vários países, inclusive no Brasil (FREITAS, 2002; PIMENTA, 1999; NÓVOA, 1997; LÜDKE, 2005; TARDIF, 2000).

Esse movimento geral por reformas educacionais se deu, no Brasil, impulsionado pelas mobilizações em torno dos debates do Capítulo da Educação na Constituição de 1988, ampliando-se nos embates políticos da elaboração da LDB de 1996, que motivaram muitas discussões e permitiram os mais variados confrontos conceituais, em torno dos “parâmetros e diretrizes curriculares para os diversos níveis de ensino até chegar a medidas de descentralização do sistema e participação coletiva, sem deixar de lado a busca de controle de resultados escolares, entre outros” (TERRIEN, 2001, p. 144).

Essas reformas impulsionaram a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) que instituiu o desenvolvimento de políticas públicas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (Educação Básica e Ensino Superior), os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta de Formação dos profissionais da Educação Básica, mediante a qual foi definida uma política de formação dos profissionais da Educação Infantil, dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental e dos professores das séries finais do Ensino Fundamental e Médio, realizada nos cursos de licenciaturas.

Houve vários desafios para elevar a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior, nas quais, os Institutos de Educação Superior e as faculdades, departamento e centros de educação procuraram elaborar respostas no sentido de organizar um novo curso de pedagogia. Neste sentido, o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental tido como o professor polivalente, deveria receber além de formação pedagógica básica, dominar conteúdos disciplinares fundamentais e ter formação para a gestão educacional ou para assessoria pedagógica (FREITAS, 2002; THERRIEN, 2001).

Segundo Borges e Tardif (op. cit.), essas reformas colocaram em evidência a questão dos saberes docentes e das competências na formação dos futuros professores brasileiros. Buscou-se, a partir de então, um novo referencial para a formação de professores que reconheça o docente como um profissional, sendo natureza do seu trabalho definida

em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; que a gestão da sala de aula, tarefa que é de sua responsabilidade por excelência, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções imediatas; que o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho (ibid, p. 15).

Neste sentido, tanto a formação inicial quanto a continuada devem contemplar: (1) o conhecimento sobre as crianças, adolescentes, jovens e adultos; (2) o conhecimento sobre as dimensões culturais, sociais e políticas da educação; (3) a cultura geral profissional; (4) o conhecimento para a atuação pedagógica e (5) o conhecimento experiencial contextualizado na ação pedagógica (ibid, p. 15).



Apesar de haver algumas variações entre os países, as reformas educacionais, incluindo o caso brasileiro, apresentam certos objetivos e princípios em comum e que são apontados por Borges e Tardif, tais como:

- Conceber o ensino como uma atividade de alto nível que se apóia num sólido repertório de conhecimentos, assim como outras profissões, como a medicina e o direito, consideradas superiores;
- Considerar o fato de que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de decidir sobre suas próprias práticas, se caracterizando como “prático-reflexivos” aptos a refletirem sobre si mesmos e sobre suas práticas;
- Considerar a prática profissional como um lugar original de formação e produção de saberes pelos práticos, ou seja, os professores;
- Instaurar normas de acesso à profissão;
- Estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas.

Tendo como base os objetivos e princípios apontados, passa-se a defender uma mudança na formação de professores, apoiada nos saberes da ação, nos docentes experientes e eficazes, e nas práticas profissionais – elementos esses que passam a ocupar o lugar do enfoque privilegiado que antes era dado aos conteúdos, às disciplinas e à pesquisa na formação universitária.

Borges e Tardif (ibid) chamam a atenção para o fato de que a questão dos saberes docentes tem um percurso mais lento e sinuoso na pesquisa brasileira e nas ciências da educação, principalmente no âmbito do ensino e da formação de professores. No entanto, vários autores têm se dedicado a este tema, abordado tanto pelo campo da didática quanto do currículo. Com base na produção acadêmica, percebe-se que esta temática vem se tornando cada vez mais significativa, aparecendo como

um dos vieses de análise que tem iluminado o debate em pesquisas que investigam as representações e/ou concepções e/ou crenças que os docentes possuem de sua prática pedagógica e do ensino; em pesquisas que estudam as representações e/ou metáforas que os estudantes, professorandos, possuem e constroem do trabalho docente; em estudos que buscam analisar a prática pedagógica e a formação dos e nos saberes de professores experientes e/ou iniciantes; em estudos que analisam as trajetórias e o desenvolvimento sócio-profissional dos professores; em estudos que buscam compreender a formação inicial do capital pedagógico e da identidade profissional docente; em estudos que procuram captar os processos de formação de professores

artistas-reflexivos e as implicações sócio-culturais e político-pedagógicas que determinam a identidade e a construção de saberes de estudantes universitários trabalhadores, que se preparam para o magistério (ibid, p. 17).

Conforme o exposto por Borges e Tardif os estudos sobre os saberes docentes cada vez mais se constituem uma possibilidade de se analisar os processos de formação e profissionalização dos professores, se inserindo no movimento internacional das reformas pela profissionalização, objetivando revelar os saberes que os docentes têm produzido em seu contexto de trabalho.

### **3.2 Conceitualização e principais características dos saberes docentes**

Foi Shulman, na década de 80 do século XX, um dos precursores dos estudos sobre os saberes docentes. Seus estudos, conhecidos pelo nome de *knowledge base*, serviram de referência para as reformas educativas americanas durante a década de 1990. O objetivo de Shulman consistia em mapear os diferentes programas de pesquisa sobre o ensino e suas respectivas abordagens, indicando perspectivas futuras para pesquisas, a partir das lacunas deixadas por programas anteriores.

Shulman identificou cinco programas de pesquisa sobre o ensino e sobre a docência, a saber: (1) as pesquisas processo-produto, que correlacionam o desempenho dos docentes e as capacidades subseqüentes adquiridas pelos alunos; (2) o programa *Academic learning time* que vincula o desempenho do docente com o tempo de aprendizagem dos alunos; (3) o programa sobre a cognição dos alunos, relacionado também com as ações dos docentes; (4) o *classroom ecology*, objetiva extrair o sentido que os estudantes e os docentes dão às suas ações e ao ensino propriamente dito; (5) o programa a respeito da cognição dos professores, que estuda os pensamentos dos docentes em relação às suas ações (BORGES, 2001).

Além desses cinco programas, Shulman propôs outro, destinado a investigar a natureza do conhecimento que os professores têm sobre a matéria que ensinam. Nessa direção, as pesquisas identificaram três tipos de conhecimentos que os professores possuem: o conhecimento da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria ensinada e o conhecimento curricular. A partir de seus estudos foi possível a consolidação do *knowledge base*, amparado “numa perspectiva compreensiva da cognição e das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de projetos, atividades, teorias implícitas e explícitas” utilizadas

pelos professores em seu trabalho, além das concepções acerca da matéria ensinada, do currículo e do programa (BORGES, 2001, p. 66).

O *knowledge base* ou conhecimento-base do professor compreende, então, para Shulman, esses três domínios:

- O conhecimento da matéria ensinada: refere-se à quantidade e organização do conteúdo na mente do professor, englobando o domínio do conteúdo específico pelo qual o professor tem a responsabilidade de dominar para bem desempenhar sua profissão. Nesse sentido, Shulman reitera que os professores não devem apenas ser capazes de definir para os alunos as verdades no âmbito das disciplinas, mas também e principalmente, possuírem a capacidade de planejar, organizar, avaliar e ainda estarem atentos ao comportamento dos alunos.
- O conhecimento pedagógico da matéria ensinada: consiste numa combinação entre o conhecimento da matéria e o modo de ensiná-la. Para Shulman, este tipo de conhecimento inclui “a compreensão sobre o que significa ensinar um tópico particular, assim como o conhecimento sobre os princípios e técnicas requeridas para refazê-lo, ou seja, a forma de representar e formular a matéria para torná-la compreensível para os alunos” (1987, p. 15).
- O conhecimento curricular: se relaciona com os conteúdos a serem ensinados, bem como as diferentes formas de abordar tais conhecimentos. Neste contexto, espera-se que um professor considerado experiente possua conhecimentos sobre alternativas curriculares para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Além desses conhecimentos, os professores devem ser capazes de desenvolver um processo de reflexão e avaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem, que é denominado por Shulman (1987) como um “processo de aprendizagem por meio da experiência”, ou seja, é aquilo que o professor faz quando analisa o ensino e a aprendizagem que ocorreu e a partir de então, reconstrói os eventos, as emoções e as realizações. Apesar de sua contribuição, a abordagem dos conhecimentos desenvolvida por Shulman recebeu críticas pelo fato de ser considerada como voltada apenas para o conteúdo a ser ensinado, desconsiderando o conhecimento epistemológico da matéria.

Nessa direção, Fiorentini (2001), alerta para a importância da reflexão epistemológica do professor sobre a matéria a ser ensinada. Para esse autor, o professor deve

também ter um domínio substantivo e epistemológico da matéria, isto é, um domínio relacionado à natureza e aos significados dos conhecimentos, ao desenvolvimento histórico das idéias, ao que é fundamental e secundário, aos diferentes modos de organizar os conceitos e princípios básicos da disciplina, e às concepções e crenças que os sustentam e legitimam. O domínio substantivo e epistemológico contribui para que o professor tenha

autonomia intelectual para produzir seu próprio currículo, constituindo-se efetivamente como um mediador entre o conhecimento historicamente produzido e aquele - o escolar reelaborado e relevante socioculturalmente - a ser apropriado/construído pelos alunos (ibid., p. 316).

Com o objetivo de melhorar seu desempenho em sala de aula, o professor deve levar em conta, tanto o domínio do conteúdo quanto a reflexão epistemológica. Isto se dá porque cada professor concebe os conteúdos de ensino de uma maneira pessoal e isso se reflete na forma como são selecionados e reelaborados didaticamente em saber escolar e, finalmente, problematizados em sala de aula.

Considerando os estudos internacionais sobre a questão dos saberes, o artigo “ Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente” , escrito por Tardif, Lessard e Lahaye em 1991 e publicado no Brasil naquele mesmo ano, marca um dos impulsos para o estudo sobre a temática dos saberes docentes na atualidade. Baseando-se na Sociologia do trabalho e das profissões, os autores apresentam um esboço da problemática do saber docente e suas relações com a prática pedagógica a fim de identificar as características, os tipos de saberes e a relação que os professores estabelecem com os mesmos.

Nesse artigo, os autores enfatizam a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando a importância de se reconhecer que os saberes da experiência se constituem o núcleo vital do saber docente, por meio dos quais os professores têm a possibilidade de se transformarem em “produtores de saberes” e ocuparem uma posição de interioridade com relação à sua prática em sala de aula (NUNES, 2001; ZIBETTI, 2005).

No presente estudo, utilizo ‘saber docente’ tal como é definido por Tardif (2005b, p. 36): como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Esta escolha se deve ao fato de que o termo saber refere-se a “um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação” (FIORENTINI,

*et al* 2001, p. 312). É, pois, esta a idéia que perpassa todo este estudo, a questão dos saberes desenvolvidos pelos professores em contato com a própria prática docente.

Para Tardif (*ibid*) os saberes docentes possuem um sentido amplo na medida em que englobam o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Os conhecimentos científicos e didático-pedagógicos para a prática se relacionam ao saber, à gestão da sala de aula se relaciona ao saber-fazer e às atitudes dos professores se relacionam ao saber-ser. Neste sentido, conforme sua natureza, os saberes que os professores apresentam são temporais, plurais, compostos, heterogêneos. Primeiramente, Tardif (2000, p. 217) caracteriza os saberes docentes como temporais, uma vez que,

são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração na qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças.

Complementando este pensamento, Borges (2004, p. 83) assinala que a temporalidade dos saberes diz respeito ao desenvolvimento de uma carreira. A carreira, por sua vez, consiste em um processo de socialização, por meio do qual os indivíduos incorporam as práticas e as rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Para tanto, as equipes de trabalho requerem a adequação dos indivíduos, no caso, os professores, às suas práticas e rotinas, pois se os mesmos não souberem viver em uma escola, não saberão como ensinar em sala de aula.

Considerando que o processo de aquisição e/ou construção de saberes profissionais no exercício da docência requer tempo, Tardif (*op. cit.*, p.224) se refere a dois sentidos de carreira e edificação temporal dos saberes profissionais. Amparando-se em uma perspectiva baseada na Escola de Chicago<sup>2</sup>, o autor concebe a carreira como “a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações”. Portanto, “a carreira consiste em uma seqüência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza”.

Quando se leva em conta as interações entre os indivíduos e as realidades sociais representadas pelas ocupações, a análise da carreira apóia-se no estudo de dois tipos de

---

<sup>2</sup> Com a Escola de Chicago, a sociologia conheceu nos Estados Unidos um intenso movimento de institucionalização. Esta escola criou um método interpretativo realista a partir das narrativas orais de histórias de vida cotidiana de pessoas comuns, adotando um realismo literário que utilizava a linguagem, as percepções, os sentimentos e os pontos de vista dos pesquisados.

fenômenos solidários, definidos por Tardif como a “institucionalização da carreira” e sua “representação subjetiva entre os atores”.

A institucionalização da carreira se refere a uma realidade social e coletiva, na qual os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os precederam e seguiram a mesma trajetória ou trajetória similar. Portanto, o fato de ter uma ocupação significa que os indivíduos necessitam desempenhar papéis para os quais existem normas (implícitas e/ou explícitas, formais e/ou informais) e que, por sua vez, abrangem atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura.

A segunda dimensão é denominada por Tardif de subjetiva da carreira, porquanto denota o fato de que os indivíduos “... dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira”. Dessa forma, a carreira surge como resultado do encontro entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que derivam da institucionalização das ocupações. Estes papéis devem ser interiorizados pelos indivíduos para que possam bem desempenhar sua profissão. Ao mesmo tempo, os indivíduos, por meio de sua ação, contribuem para remodelar as normas e papéis institucionalizados, conferindo à carreira o caráter de produto das “... transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações”, que possuem a capacidade de modificar a trajetória dos indivíduos assim como as ocupações assumidas por eles (ibid., 225).

Além disso, a dimensão temporal dos saberes docentes se dá não somente porque estes são adquiridos “no e com o tempo”, mas também, porque são abertos, porosos, permeáveis e incorporam ao longo do processo de socialização e da carreira “experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno sucesso, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho” (ibid, p. 237). Assim sendo, para compreender os saberes docentes é preciso, antes, compreender a sua evolução, bem como suas transformações e sedimentações sucessivas durante a história de vida dos professores e de sua carreira que, por sua vez, estão em constante mudança.

Borges (op. cit., p. 84) também classifica os saberes docentes como heterogêneos, compostos e plurais. São plurais porque se originam de fontes sociais diversas, reunindo saberes diferentes e heterogêneos, como os processos cognitivos dos docentes durante a planificação ou ação em sala de aula; compreendem os saberes dos conteúdos, os saberes pedagógicos e curriculares; os saberes científicos e os saberes a ensinar; abarcam as pré-concepções que os docentes ou futuros docentes têm sobre o ensino; correspondem a saberes pessoais, biográficos, experienciais e práticos; dizem respeito a esquemas de ação e ao

*habitus*; agrupam saberes constituídos e saberes experienciais; abrangem a gestão da classe e a gestão dos conteúdos e também incorporam ideologias pedagógicas e educacionais.

Pelo fato de ser originado de diversas fontes, o saber que o professor possui encontra-se para Tardif (op. cit, p. 215) “... 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.”.

Conforme mostra o quadro 1, a seguir, os saberes docentes são de diferentes ordens e originados de várias fontes. Começam a ser adquiridos ainda no período de escolarização e se estendem por todo o exercício da profissão. Além do mais, estes saberes também são integrados ao trabalho docente das mais variadas formas, seja no convívio com colegas durante a formação inicial, seja na socialização dos professores na instituição em que trabalham, seja visando à resolução dos problemas práticos do cotidiano e ainda como resultado da sua experiência profissional.

**Quadro 1: Os saberes docentes**

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	Família, 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;	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	Na 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, 2000, p. 215).

Tardif (2005b, p. 36) considera que durante exercício da docência os professores adquirem e mobilizam diversos tipos de saberes docentes. Para tanto, apresenta uma

classificação, na qual os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação profissional e passam a ser incorporados à prática docente. Os saberes disciplinares são mais específicos, relacionados aos diversos “campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (ibid, p. 38).

Os saberes curriculares, por sua vez, correspondem aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar (ibid, p. 38).

Os saberes da experiência são, para Tardif, resultantes da experiência do professor e se referem ao conjunto de saberes adquiridos por meio da prática da profissão docente, podendo servir de referenciais para sua orientação profissional. Tais saberes resultam da experiência do professor e por ela são legitimados. Eles se caracterizam como a síntese de várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, das universidades etc. Ou seja, o professor ideal é para Tardif (ibid, p. 39)

alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana dos alunos.

Outro fator considerado para Borges (op. cit, p. 85) quanto aos saberes é o fato de mesmos serem compostos, já que integram saberes com determinado grau de objetivação e precisão, por um lado e, de outro, pelo seu caráter subjetivo e impreciso.

Além das características apontadas acima quanto ao saberes docentes, é oportuno destacar duas outras, descritas por Borges e igualmente importantes no contexto da presente investigação. A primeira se refere à idéia de que os saberes são situados e a segunda diz respeito ao fato de eles se encontram enraizados na experiência individual e coletiva dos professores.

Borges afirma que os saberes são situados, partindo do pressuposto de que só podem ser compreendidos em relação ao seu próprio trabalho, porque o conjunto de saberes apropriados pelos professores são desenvolvidos em decorrência da natureza do seu trabalho,



em situações, condições, exigências e com os recursos e as relações inerentes a essa atividade. Desse modo, os saberes possuem caráter individual porque os professores desenvolvem um conjunto de conhecimentos diferentes uns dos outros, que apenas ganham sentido no desempenho de seu trabalho e por causa de seu trabalho. O conhecimento passa a ser vinculado à figura do trabalhador e ao seu trabalho, porém sem desconsiderar um processo de socialização mais amplo e a necessidade de se ter uma visão contextualizada da atividade docente. Outro ponto levantado por Borges faz referência à idéia de que o conhecimento profissional dos professores traz consigo as marcas de seu trabalho, sendo ao mesmo tempo “um produto moldado no e pelo trabalho” (p.79).

A contribuição de Gauthier (1998, p. 344) acerca dessa temática destaca que o saber docente se caracteriza por sua particularidade, ou seja, ser adquirido para e/ou no trabalho e mobilizado visando uma tarefa ligada ao ensino. Assim sendo, há alguns aspectos apontados que caracterizam o saber docente, tais como: (1) são adquiridos em parte numa formação universitária específica; (2) a aquisição de tais saberes vem acompanhada da socialização profissional associada à experiência da prática docente; (3) são mobilizados numa instituição especializada, como a escola; (4) são utilizados no âmbito de um trabalho, ou seja, o ensino; (5) se amparam na tradição da profissão.

Gauthier (ibid., p. 345) diz que os saberes docentes estão diretamente ligados ao universo de trabalho do professor, em razão de o ensino ser uma atividade voltada para o outro, ou seja, os alunos, fator determinante na prática do seu trabalho. A atividade docente encontra-se estruturada em dois grandes grupos de funções, consideradas por Gauthier como as centrais da profissão, sendo a primeira ligada à transmissão da matéria, isto é, dos conteúdos, ao uso do tempo, à avaliação e a segunda ligada à gestão das interações na sala de aula, envolvendo a disciplina, a motivação, o manejo de sala etc. Por esse motivo, o objetivo da prática docente consiste em fazer com que estas duas categorias de atividade se convirjam da forma mais adequada possível.

A segunda característica destacada por Borges considera que os saberes são enraizados na experiência individual ou coletiva, vivenciada pelos docentes em seu contexto de trabalho. Tais saberes se relacionam aos “casos, estratégias, saberes acumulados e partilhados entre um grupo profissional ao longo dos anos”, são saberes provenientes da prática docente bem como da pesquisa em educação (ibid, p.80).

Nessa perspectiva, Therrien defende a idéia de que o docente deve ser considerado como um “sujeito epistêmico em ação”, na medida em que seus saberes lhe oferecem condições para o estabelecimento de uma relação dialética com os diversos componentes da

prática social e pedagógica. Portanto, o professor deve ser capaz de manter uma relação ativa “... com os diferentes saberes que ele integra à sua prática, interpretando e adaptando os programas escolares de modo criativo” buscando, tanto em sua formação quanto em sua experiência, os elementos necessários para seu desempenho, tendo a possibilidade de adequá-las às situações cotidianas (1993, p. 414- 415).

Os saberes docentes definidos por Tardif, são também abordados por Gauthier (op. cit., p. 185) com vistas a determinar um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, que não abarcam todo o saber dos professores, “mas somente aquela porção formalizável oriunda da prática na sala de aula e necessária à profissionalização da atividade docente”, relacionados aos saberes produzidos pelos docentes no exercício de sua profissão. O autor concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas das situações práticas.

Este reservatório elaborado por Gauthier compreende: (1) os saberes disciplinares (a matéria) se referem aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas e ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo; (2) os saberes curriculares (o programa) são os saberes selecionados e organizados pela escola, transformados em um conjunto de conhecimentos que são ensinados nos programas escolares; (3) os saberes da ciência da educação, são saberes que servem de base para informar o professor sobre as várias nuances de seu ofício e da educação como um todo; (4) os saberes da tradição pedagógica (os usos) consistem naqueles saberes que os professores têm acerca do que é o ensino e do que consiste dar aulas. Estes saberes podem ser adaptados e modificados por meio do saber experiencial; (5) os saberes experienciais (a jurisprudência particular) se estabelecem como produtos das próprias experiências dos docentes; (6) os saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada) são os saberes docentes a partir do momento em que se tornam públicos e são testados através de pesquisas realizadas em sala de aula.

O autor defende a necessidade de haver um saber teórico sobre o ensino e que uma parte desse saber seja elaborada a partir da prática na sala de aula e comprovada pela pesquisa. Para ele, um repertório de conhecimentos deve resultar do exame daquilo que os professores fazem realmente na sala de aula, com o propósito de identificar os saberes que mobilizam para exercer sua atividade. Neste sentido, o saber experiencial, para Gauthier envolve a experiência e o hábito, mediante os quais o professor realiza “julgamentos privados,

elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo” (p. 33).

A partir do momento em que os saberes experienciais se tornam públicos e são testados por meio de pesquisas realizadas em sala de aula, é possível se comprovar e avaliar os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio, bem como se estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores (ibid, p. 33).

Pimenta (1999) também propõe uma classificação dos saberes docentes, identificando três tipos diferentes: da experiência; do conhecimento e o saber pedagógico. (1) O saber da experiência engloba tanto os saberes da experiência enquanto alunos, daqueles que chegam à formação inicial, como os saberes “que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem, seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (p. 20); (2) O conhecimento abarca uma revisão do papel da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especificidades no contexto atual, na qual o papel do professor consiste em “proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirir a sabedoria necessária à permanente construção do humano” (p. 22); 3) O saber pedagógico juntamente com os saberes da experiência e os científicos podem ser confrontados e re-elaborados a partir da prática. As situações práticas para Pimenta contêm elementos muito importantes, tais “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” (p. 27).

Portanto, no contexto dessas idéias de Pimenta, é possível encontrar fundamentos para o presente estudo, uma vez que, segundo a autora torna-se cada vez mais evidente a necessidade de estudo e documentação das práticas, focalizadas em seu ambiente natural, a fim de melhor compreender as teorias que norteiam o trabalho docente, bem como quais são os mecanismos que os professores utilizam em seu cotidiano, visando alcançar seus objetivos.

Ao se deparar com as situações do dia-a-dia, o professor constrói seu saber, lançando mão de conhecimentos que possui, de uma maneira original, e até certo ponto, criativa, objetivando a resolução dos problemas postos pela prática e assim definindo, a sua forma de exercer a docência.

Azzi (1999, p. 44) define o saber que o professor constrói em seu cotidiano como um saber pedagógico, de acordo com seu pensamento, o saber “... constitui-se numa fase de

desenvolvimento do conhecimento, onde apesar de existir já na autoconsciência do saber é a fase que o homem apenas sabe que sabe, mas não sabe ainda como chegou a saber”. Apesar de o professor ser considerado, na maioria das vezes como um simples executor de tarefas ou saberes elaborados por outros profissionais, pode-se dizer ainda que ele “é alguém que também pensa o processo de ensino”. Isto se dá porque a todo o momento do trabalho os professores necessitam assumir as mais variadas e conflitantes posturas que requerem deles um saber, um saber ser e um saber fazer a partir de um exercício de elaboração e construção de novos saberes que possam atender às necessidades atuais da educação e não pensados previamente por técnicos e especialistas.

### **3.3 A relação dos professores com seus saberes e os saberes experienciais**

Embora necessitem dominar e transmitir os saberes disciplinares e curriculares para bem exercer sua função, os professores mantêm uma relação de exterioridade com tais saberes. Isto acontece porque o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Tais saberes já se encontram praticamente determinados em sua forma e conteúdo, por meio da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais, como os pesquisadores ligados a universidades, e incorporados à prática docente mediante os Parâmetros Curriculares Nacionais, as disciplinas, os programas escolares, os currículos, das matérias, os livros didáticos e os conteúdos a serem transmitidos.

Segundo Fiorentini *et al* (2001, p. 308) há um distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia e aqueles praticados/produzidos pelos professores em sua prática, ocasionados pela relação que os professores e acadêmicos mantêm com estes saberes. Esta relação decorre de um tipo de cultura profissional marcada ora pela racionalidade técnica ao supervalorizar o conhecimento teórico em detrimento do prático ora por um pragmatismo praticista ou ativista que recusa a formação, bem como a reflexão teórica e filosófica.

A prática docente é vista então, como um processo de aprendizagem pelo qual os professores têm a possibilidade de aprimorar sua função anterior e adaptá-la à profissão, procurando conservar apenas aquilo que contribui para a resolução de problemas da prática educativa. Na medida em que os professores constroem os saberes da experiência no exercício da docência, todos os demais poderão ser retraduzidos por eles, na forma de *habitus*, ou seja, de um estilo pessoal de ensino, em “truques do ramo”, em traços de personalidade, que se

expressam por um “saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2005b, p. 49).

Tardif define a prática docente como um processo de aprendizagem profissional, uma vez que o ensino ocorre num contexto formado por vários tipos de interações, resultando em problemas teóricos e principalmente, problemas práticos que exigem dos professores “certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (ibid, p. 181).

Tanto a noção de saberes da experiência quanto de *habitus* fazem parte de um conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. A epistemologia da prática baseia-se no pressuposto de que a “prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos”, uma vez que é portadora de condições e de condicionantes específicos que não podem ser reproduzidos de forma artificial, tanto em laboratórios de pesquisa quanto por meio da teoria ministrada pelas universidades (TARDIF, ibid, p. 287-8).

Nesta perspectiva, a prática docente para Ghedin (2005, p.135) “se torna o núcleo vital da produção de um novo conhecimento, dentro da práxis”, ou seja, os saberes experienciais e a cultura se erigem e se constituem como o centro do saber docente. A partir dele os professores procuram “transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática”. Por conseguinte, os saberes experienciais são produzidos por meio da prática refletida, uma vez que a experiência docente consiste num espaço “gerador e produtor de conhecimento”. No entanto, para que isto seja possível deve haver um constante diálogo entre a teoria e a prática, ou seja, na ação e reflexão sobre a mesma é que se dá a construção de conhecimentos. Por conseguinte, faz-se mister formar um profissional crítico-reflexivo e investigador de sua prática haja vista que o desempenho da profissão também se constitui em oportunidades de intensa aprendizagem e formação.

Sob esse paradigma a teoria recebida na formação inicial deve articular-se às reais condições de exercício da profissão docente, assim como com sua evolução e construção nas últimas décadas. Por esta razão, para a formação de um profissional que saiba refletir sobre sua prática deve-se acrescentar a capacidade de inovação, o olhar crítico e a teoria que, devidamente ordenados, oferecem elementos que dão aos professores, condições de “analisar as situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e capaz de modificar, ao mesmo tempo, seu comportamento e os elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideais por ele fixados” (TARDIF, 2005, p. 290).

Pelo fato de dar maior ênfase ao processo de aquisição/construção de saberes profissionais pelos professores durante o exercício da docência, vou me deter de forma mais específica nos saberes experienciais, ou seja, naqueles saberes que os docentes são capazes de construir quando desempenham sua profissão, “baseados em seu trabalho cotidiano e conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2005b, p. 39).

Tardif (2005b, p. 54) diz que os saberes experienciais são formados por todos os demais saberes sendo retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Trata-se de um saber que possibilita ao professor organizar e conduzir o seu ensino de forma a possibilitar que o aluno aprenda, se tornando assim, o sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Na medida em que os professores constroem saberes ao longo do exercício da docência mostram que são portadores de uma capacidade que extrapola o simples papel de executores, mas que também podem conduzir o processo educacional visando à melhoria da qualidade da educação.

No entanto, Perrenoud (2002 p. 52) diz que a experiência em si não produz saberes, e quando o trabalho docente se transforma numa rotina, não dá lugar para questionamentos e reflexões. Para ele, “a experiência só produz aprendizagem se estiver estruturada em conceitos, se estiver vinculada a saberes que a tornam inteligível e inserem-se em alguma forma de regularidade”. Neste caso, os saberes construídos a partir da experiência possuem a capacidade de guiar e refinar o olhar do professor durante a interação, de ajudá-lo a ordenar observações e relacioná-las a outros elementos do saber e a teorizar a experiência.

Perrenoud (2002) enfatiza que se o professor não receber uma formação que lhe dê a capacidade para relacionar os saberes teóricos a situações singulares que acontecem a todo o momento na sala de aula, seu conhecimento apenas se resumirá a saberes didáticos e pedagógicos necessários para serem aprovados em exames, mas não conseguirá mobilizá-los em sala de aula e desse modo, enriquecê-los por meio da experiência.

Gauthier (1998, op. cit., p.33) relata que apesar da importância dos saberes para o desempenho do trabalho dos professores, as experiências vivenciadas por eles, permanecem limitadas a cada sala de aula. Por esse motivo, o saber da experiência pode ficar limitado a cada professor em particular, pelo fato de ser “feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”. O autor ainda acrescenta o saber da ação pedagógica, definindo-o como

o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhe servem de apoio podem

ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores (ibid. p. 33).

Para que os saberes experienciais possam ser reconhecidos, torna-se imperativo que os professores “manifestem suas próprias idéias sobre os saberes curriculares, das disciplinas, e, sobretudo, sobre sua própria formação profissional”, submetendo seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida a um reconhecimento por parte dos outros grupos produtores de saberes, impondo-se assim como “produtores de um saber originado em sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar um controle socialmente legítimo” (ibid, p. 54).

Neste capítulo fiz um breve histórico e conceitualização dos saberes docentes assim como discorri sobre a importância da construção desses saberes durante o exercício da docência. Passo agora, no capítulo IV, ao encaminhamento da pesquisa, descrevendo os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

## CAPÍTULO IV

### ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

*O pesquisador que se defina “de educação”, qualquer que seja sua origem acadêmica, se interessa fundamentalmente pela questão da educação; é isso que o leva a dar importância, de um lado, à própria educação, naquilo que ela tem de específico, e de outro, aos efeitos da pesquisa (...) Os conhecimentos que ele produz são levados em consideração, interpelados, negados, ignorados pelos políticos e pelos práticos, e o pesquisador em educação, não pode negligenciar a importância disso (Charlot).*

Para desenvolver um estudo acerca do processo de aquisição/construção dos saberes por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental optei pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa de natureza descritivo/explicativa. O presente estudo pode ser considerado descritivo/explicativo porque procura não somente descrever como ocorre o processo de aquisição/construção de saberes pelas professoras (sujeitos da pesquisa), mas também explicar como se dá esse processo.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela preocupação em compreender os fenômenos conforme a perspectiva dos sujeitos envolvidos, por meio da participação na vida deles em que o pesquisador procura compreender o fenômeno no ambiente em que ele ocorre, ou seja, os sujeitos são percebidos em seu próprio contexto e nas situações pelas quais encontram inseridos (MOREIRA, 1990; GONZAGA, 2006). Também chamada de interpretativa, a pesquisa qualitativa tem como foco de interesse “(...) a questão dos significados que as pessoas atribuem a eventos e objetos em suas ações e interações dentro de um contexto social e na elucidação e exposição desses significados pelo pesquisador” (MOREIRA, 1990, p. 32).



Nas pesquisas qualitativas, segundo Lüdke e André (1986), faz-se mister considerar o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Há sempre uma tentativa de captar a “perspectiva dos participantes”, ou seja, as maneiras como os sujeitos envolvidos no estudo encaram as questões que estão sendo focalizadas. Com relação a isso foi possível “captar” as idéias, as opiniões e até mesmo possíveis “teorias implícitas”, dos professores, principalmente no grupo focal.

Outra importante característica da pesquisa qualitativa que embasa esta pesquisa consiste na análise dos dados por meio de um processo indutivo, pois ao desenvolver um estudo qualitativo o pesquisador não se prende a um cronograma rigoroso e fechado, mas conduz a investigação de maneira flexível. Os questionamentos foram amadurecendo e tomando forma, de modo que “o caminho foi sendo descoberto por meio da caminhada”.

No início da pesquisa surgiram inúmeras dúvidas sobre como desenvolver a metodologia. Os *insights* foram surgindo no decorrer do trajeto, em que o questionário serviu como suporte para a obtenção de elementos mais precisos para a realização do grupo focal e das entrevistas.

Os próprios instrumentos de coleta de dados foram elaborados a partir do contato direto com a situação estudada e da constante, e até mesmo exaustiva, revisão das questões a serem abordadas em consonância com as referências bibliográficas consultadas.

Por caracterizar-se numa modalidade de pesquisa mais flexível, a coleta de dados da pesquisa qualitativa e análise dos dados acontecem simultaneamente, ou seja, o pesquisador pode ir ajustando sua pesquisa conforme vão surgindo novas interpretações (TRIVINOS, 1987).

Ao realizar uma pesquisa qualitativa envolvendo pessoas, no caso, as professoras entrevistadas, foi possível entrar em contato com a realidade delas, conhecendo melhor suas experiências, anseios e necessidades. Em muitas vezes, as situações de interação entre mim (pesquisadora) e as professoras permitiram também a troca de experiências pessoais e profissionais bem como maior compreensão e contextualização de minha prática como professora e pesquisadora.

No momento em que o pesquisador opta pela pesquisa qualitativa está mais preocupado “com a criação de significados do que com a descoberta de verdades”, procura-se por imagens que terão significados para as pessoas (MOREIRA, 1990, p. 30). Isto se dá porque o imaginário do sujeito pesquisado e seu universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondem a um espaço mais profundo e complexo

de relações, dos processos e atitudes e por esse motivo não podem ser quantificados (GONZAGA, 2006).

Lüdke e André (1986) situam a pesquisa dentro das atividades do profissional em educação, contribuindo para enriquecer e conferir maior significado ao trabalho tanto do professor como do administrador, orientador, supervisor, avaliador etc, envolvidos com as diferentes esferas da escola e da prática educativa. As autoras assinalam que a pesquisa em educação evoluiu ao abandonar a crença na separação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo, rompendo com a idéia de que “neutralidade científica” e reconhecendo o seu envolvimento com a realidade e com os fenômenos investigados. O pesquisador serve como veículo inteligente e ativo entre conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas por meio da pesquisa. Segundo essa abordagem, “os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador”; pelo contrário é a partir da interrogação que faz aos dados, com base naquilo que conhece a respeito do assunto e em toda a teoria acumulada a respeito vai construindo o conhecimento sobre o fato pesquisado (ibid p. 4).

A partir de seu trabalho como pesquisador é possível alcançar um crescimento do conhecimento específico acerca do enfoque de sua pesquisa. Desse modo, o pesquisador encontra-se intimamente comprometido com os fenômenos que conhece, bem como com as conseqüências do conhecimento que ajuda a estabelecer.

#### **4.1 Descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa**

A pesquisa foi realizada com vinte<sup>3</sup> professoras regentes das séries iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas da rede estadual da cidade de Nova Andradina – Estado de Mato Grosso do Sul. São nove professoras da Escola A e onze da escola B, com idade entre 25 e 56 anos.

Em sua maioria, as professoras lecionam nas séries iniciais há mais de 10 anos, sendo que apenas seis delas têm menos tempo de experiência neste nível de ensino. Quanto à formação acadêmica todas as professoras envolvidas na pesquisa cursaram o Magistério. A maioria possui formação superior em Pedagogia – Licenciatura Plena. Todas cursaram pós-

---

<sup>3</sup> Foram 11 professoras da Escola A e 9 da Escola B: Dentre as quais, 14 responderam ao questionário, 6 professoras participantes do grupo focal e 5 professoras entrevistadas individualmente. A maioria das professoras participou das duas fases da investigação (questionário e grupo focal ou questionário e entrevistas).

graduação (lato-sensu) em várias áreas como Metodologia do Ensino, Psicopedagogia, Educação Especial e Avaliação.

A escolha da escola A já estava prevista no anteprojeto para o Mestrado, pois faço parte do quadro de professores regentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, há 15 anos. No entanto, quando estava iniciando a pesquisa pareceu conveniente ampliar o estudo envolvendo professores de uma outra escola, localizada em outro bairro da cidade e, dessa forma, trazer uma maior diversidade de experiências docentes para a investigação.

A escola A oferece quase todos os níveis da Educação Básica, desde o 2º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, 1º ao 3º ano do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos englobando o Ensino Fundamental e Médio no período noturno, além de uma extensão na zona rural do município oferecendo Ensino Médio, também no período noturno. Conta no total com cerca de 1100 alunos matriculados.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental há cerca de 250 alunos matriculados, distribuídos em doze classes regulares, nos períodos matutino e vespertino. Atende alunos do próprio bairro, bairros vizinhos e também da zona rural. Além disso, oferece tanto no período matutino quanto no vespertino, aulas nas Salas de Recursos para alunos com necessidades educacionais especiais. Há dois gestores na escola, eleitos pelos vários segmentos da escola por meio de eleição direta. O diretor tem formação em Matemática e a diretora adjunta em Letras.

A segunda escola (Escola B), por sua vez, e todos os níveis da Educação Básica, desde o 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Oferece também aulas para Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Conta com aproximadamente 700 alunos matriculados. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental conta com cerca de 250 alunos matriculados, oferecendo aulas apenas no período vespertino com onze salas de aulas. Atende alunos do próprio bairro e de alguns bairros vizinhos. Esta escola conta também com dois gestores. O diretor tem formação em Pedagogia e a diretora adjunta em Letras.

Quanto ao corpo docente, a escola A apresenta um quadro efetivo de professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na qual a maioria delas trabalha nessa escola há mais de dez anos, o que favorece um clima de identidade com a escola. São professoras que já fazem parte da história da instituição e criaram até mesmo laços afetivos com aquele local, bem como com os demais professores e funcionários. Na escola B, por sua vez, há uma maior rotatividade das professoras, pois algumas delas trabalham apenas um ano letivo na escola e no ano seguinte vão para outra unidade escolar. Isto acontece porque alguns

professores que ocupam algumas funções temporárias em outras atividades, como a direção escolar e coordenação pedagógica mantêm suas vagas na escola, sendo necessária a contratação de professores para desempenhar funções que se encerram no final de cada ano letivo. Este fato dificulta a criação de vínculo e identificação com a escola. Até mesmo para a realização da investigação, senti essa dificuldade, pois algumas das professoras que estavam no ano anterior (2006), época em que apliquei o questionário, não estavam na segunda fase (2007) quando fiz as entrevistas individuais. Tive o cuidado, contudo, de realizar as entrevistas com as professoras que já estavam na escola há mais tempo e que haviam participado da primeira fase da pesquisa.

## **4.2 Fases do estudo**

### **4.2.1 A coleta de dados**

A coleta de dados envolveu as seguintes fases:

1ª fase: Questionário com dez questões semi-estruturadas, respondido pelas professoras das duas escolas, para levantamento preliminar das informações necessárias para a realização do grupo focal.

2ª fase: Grupo focal com as professoras da Escola A: A reunião aconteceu em um dia combinado anteriormente com a direção da escola e dela participaram sete professoras e a coordenadora pedagógica.

3ª fase: Entrevistas individuais com cinco professoras da Escola B (por dificuldades de horário, não foi possível realizar o Grupo Focal).

#### **4.2.1.1 O questionário**

A fim de iniciar a pesquisa foi aplicado um questionário semi-estruturado às professoras das duas escolas envolvidas na pesquisa. O questionário (Anexo 3) serviu como instrumento de estudo exploratório visando obter dados mais precisos para a elaboração do roteiro do grupo focal. Para tanto, foi elaborada uma versão preliminar do questionário, aplicado a duas professoras que não participaram da pesquisa, possibilitando a revisão e aperfeiçoamento do instrumento.

O questionário intitulado “Ser professor: início da docência e percurso profissional” foi organizado em torno dos seguintes temas:

- 1º) Dados pessoais e profissionais;
- 2º) Início da docência (desafios, dificuldades e surpresas);
- 3º) As principais mudanças ocorridas na educação e a repercussão sobre o trabalho docente;
- 4º) As estratégias e saberes adquiridos/construídos/aperfeiçoados pelos professores para superar as dificuldades.

Composto de 10 questões semi-estruturadas o questionário foi distribuído às professoras das duas escolas, num total de 20 no mês de outubro de 2006 e devolvidos em novembro de 2006. Dos 20 questionários distribuídos 14 deles foram devolvidos devidamente respondidos.

Para a realização deste estudo foram consideradas não somente as falas das professoras nos questionários, entrevistas individuais e grupo focal, mas igualmente seus gestos e até mesmo suas contradições em situações em que elas se esqueciam que além de ser uma colega professora também estava em campo no papel de pesquisadora.

As respostas das professoras foram compiladas, trabalhadas mediante a análise do conteúdo a fim de servirem como base para a formulação dos temas e das questões a serem tratadas no grupo focal e nas entrevistas individuais com as professoras (FRANCO, 2003).

#### **4.2.1.2 O grupo focal**

Para a segunda fase da coleta de dados foi realizado um grupo focal com as professoras da escola A, visando o aprofundamento das informações obtidas nas respostas ao questionário. Das nove professoras convidadas, apenas duas não compareceram. Um grupo focal, segundo Powel e Single (1996, p. 449 apud Gatti, 2005 p. 7) “é um grupo de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Para procurar atender ao propósito do presente estudo foi elaborado um conjunto de questões que emergiram dos dados coletados e analisados por meio do questionário.

O interesse pela técnica do grupo focal reside na possibilidade de

captar a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou o questionário (GATTI, *ibid*).

Por meio do grupo focal é possível captar processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, menos idiossincráticos e individualizados.

Conforme Gatti (ibid, p. 11) o trabalho com grupos focais permite

compreender processos de 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 problema visado.

Uma das razões pela escolha do grupo focal foi justamente o interesse em captar as reações e sentimentos das professoras a respeito da questão dos saberes construídos por elas durante a carreira. Todas as professoras expressaram suas opiniões e, algumas delas, até a indignação a respeito de alguns temas mais polêmicos. Foi possível ainda obter as diferentes perspectivas, e até mesmo as idéias compartilhadas pelo grupo a respeito do tema abordado e como influenciam e são influenciadas mutuamente, tanto pelas colegas quanto pela presença da coordenação pedagógica.

Pode-se fazer uso do grupo focal tanto nos estudos exploratórios quanto o aprofundamento dos dados coletados por meio de outros instrumentos. Para realização deste estudo, o uso do grupo focal serviu como instrumento a fim de “trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações”. No grupo focal as respostas tendem a ser menos simplistas ou simplificadas, uma vez que a própria sinergia do grupo faz emergir as idéias dos sujeitos (GATTI, ibid).

O roteiro do grupo focal abrangeu os seguintes temas, conforme pode ser visto no roteiro (Anexo 4):

1º) Reflexão coletiva sobre o pensamento de Paulo Freire a respeito da construção do “ser professor”;

Não nasci para ser  
um professor, assim (como sou).  
Vim me tornando desta forma  
no corpo das tramas, na reflexão  
sobre a ação, na observação atenta  
a outras práticas, na leitura persistente

e crítica. Ninguém nasce feito.  
Vamos nos fazendo aos poucos,  
Na prática social de que  
tomamos parte.  
(Paulo Freire)

2º) Questões suscitadas pelas informações obtidas nas respostas às perguntas do questionário, como por exemplo à questão do respeito às diferenças em sala de aula e a aprendizagem da docência por meio da própria experiência em sala de aula;

3º) Questões mais específicas acerca dos saberes docentes e de sua construção pelas professoras, como por exemplo, os saberes necessários para desempenhar a atividade docente, assim como os fatores que favorecem ou não esta construção no espaço escolar.

A preparação do roteiro do grupo focal mereceu cuidadosa análise das respostas obtidas mediante os questionários, a retomada e a ampliação das leituras, a construção de várias versões do roteiro a fim de se aproximar de um modelo que atendesse de forma mais apropriada aos objetivos da pesquisa.

Após a autorização da direção da escola passou-se ao convite às professoras para a reunião. Foi preparada uma sala no próprio recinto da escola para a realização da reunião que aconteceu em um dia letivo, sendo que para tanto, os alunos das séries iniciais foram dispensados pela direção da escola, após o intervalo.

Participaram da reunião dez pessoas no total. Foram sete professoras, a coordenadora pedagógica e uma professora assistente. Visando não gerar expectativas que pudessem atrapalhar o bom andamento da reunião as professoras não foram comunicadas sobre o assunto da reunião.

A professora assistente trabalha na própria escola, mas não nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ela ficou responsável pela gravação da sessão (registro em MP3 – WMA-player) e de preencher uma ficha de observação (anexo 5) das reações do grupo durante toda a reunião. Essa mesma professora, atuando como auxiliar de pesquisa registrou também elementos que não são expressos oralmente e, portanto não são gravados, como por exemplo, expressões faciais, gestos, posturas corporais, além das suas próprias impressões sobre as reações do grupo para com o assunto abordado. No final da reunião, também fez um relatório e preenchi uma ficha igual ao da assistente, sendo que houve bastante semelhança nas anotações feitas em ambas as fichas.

No início da reunião as professoras pareciam animadas e à vontade. Demonstravam bastante curiosidade para com a explanação inicial e com o assunto, e na medida em que a reunião foi transcorrendo foram se sentindo mais à vontade.

A reunião teve início com a retomada do assunto da investigação, seguida da citação do poema de Paulo Freire que já havia sido anexado na carta de apresentação do questionário. Logo após o poema ser relido por mim algumas professoras expressaram suas lembranças e emoções a respeito dele. Muitas delas relataram que o poema serviu de inspiração para responder o questionário, mencionando ainda que a própria estrutura do questionário se assemelha com essa idéia de desenvolvimento profissional docente ao longo dos anos de exercício da docência.

Este foi um dos motivos da escolha deste poema para sensibilizar as professoras acerca do processo de aquisição e/ou construção de saberes docentes que se inicia na formação inicial e perpassa toda a sua vida profissional. A primeira parte da reunião serviu para deixar o grupo mais a vontade a respeito do assunto. Durou cerca de 20 minutos.

Foi dado, por uma das participantes, um exemplo de experiência adquirida no contato com outros professores mais experientes. Os cursos de formação continuada foram citados como suporte na construção de sua prática. As professoras, em sua maioria, estavam à vontade para apresentar suas idéias, uma delas relatou sua experiência como professora de uma maneira muito interessante.

Em cerca de 20 minutos de reunião todas as professoras já tinham dado as suas opiniões sobre aquilo que achavam que deveriam se pronunciar. Algumas delas se mostravam mais cautelosas, só falavam quando achavam que sua opinião era interessante para a discussão, mas duas professoras, no entanto, em todos os questionamentos demonstravam a necessidade de dizer algo, mesmo que não tão relevante para a discussão, em explicações demoradas e repetitivas.

Posteriormente, a participação se tornou mais intensa, todas as professoras já estavam mais à vontade, preocupando-se em colocar seus pontos de vista, citando exemplos de experiências, bem como suas opiniões sobre o assunto debatido. Todas colocaram suas idéias com clareza, demonstrando segurança no que diziam.

No terceiro momento, todas já estavam à vontade para expor suas idéias, sendo que nesta etapa, pedi para que cada uma falasse a sua vez para não atrapalhar a discussão, pois existiu um momento de muitas conversas paralelas que atrapalharam o bom andamento da reunião. Todas falaram a seu tempo expondo suas idéias, com clareza e certa riqueza de detalhes e exemplos do cotidiano da sala de aula.

A coordenadora pedagógica participou da reunião, e em algumas questões como os fatores que dificultam e/ou facilitam a aquisição de saberes na escola, demonstrou a necessidade de se pronunciar, tomando o lugar das professoras, interrompendo suas falas e até



mesmo elevando o tom de sua voz para demonstrar algumas coisas que, segundo ela, acontecem na escola. Em alguns momentos quis até induzir as respostas de algumas professoras e até monopolizando as respostas das mesmas, causando certa impaciência e resignação por parte de algumas professoras que demonstraram não se abalar pela sua tentativa.

Quase no final da reunião, duas professoras necessitaram sair, pois necessitavam pegar o ônibus para irem até a extensão da escola que funciona na zona rural, fato que causou certa dispersão no grupo. No entanto, a reunião continuou sem a presença delas. O término da reunião coincidiu exatamente com o final do período de aula.

Quanto à reação do grupo para com a moderadora da reunião, demonstrou certa receptividade, se mantendo atento às suas explicações e perguntas. Alguns demonstraram curiosidade e procuravam participar mais da reunião, no entanto, outros, apenas a observavam com atenção, numa atitude que pareceu tanto de desconfiança quanto de cautela. Em vários momentos procurei direcionar os questionamentos para algumas professoras mais caladas e focar a discussão quando seguiam para outros assuntos que não se relacionavam diretamente com o objeto da pesquisa.

Todos os assuntos presentes no roteiro foram abordados e comentados pela maioria das professoras durante a reunião do grupo focal que durou cerca de 1 hora e meia.

#### **4.2.1.3 As entrevistas com as professoras**

As entrevistas (Anexo 6) foram realizadas com as professoras da Escola B. A coordenadora pedagógica indicou as professoras mais antigas na escola que haviam participado da 1ª fase da pesquisa (questionário). Foram selecionadas cinco professoras, sendo uma que lecionava no 2º ano, duas no 3º ano, uma no 4º ano e uma do 5º ano do Ensino Fundamental. Conversei pessoalmente com cada uma delas para obter sua concordância quanto à realização da entrevista, assim como para combinar as datas e horários.

As entrevistas aconteceram na própria escola durante as horas-atividade das professoras entre os dias 30/05/2007 e 06/06/2007. Foram gravadas em aparelho MP3/WMA player seguindo roteiro semelhante ao do grupo focal, com as alterações necessárias para atender às características de cada uma das professoras entrevistadas.

O roteiro da entrevista foi dividido em três blocos:

- 1º) Aprofundamento dos dados coletados nos questionários;
- 2º) O apoio da escola para a construção dos saberes docentes;

3º) Questões mais específicas quanto aos saberes docentes;

A entrevista é utilizada para coletar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito dando ao pesquisador a oportunidade de ter uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

O objetivo da entrevista, neste estudo, foi obter dados mais precisos acerca dos dados coletados mediante os questionários. Por meio da entrevista semi-estruturada procurei primeiramente aprofundar de maneira qualitativa alguns aspectos que chamaram a atenção nas respostas dadas ao questionário (1ª parte da entrevista), assim como levantar algumas questões que mereciam maior aprofundamento, tendo em vista os objetivos da investigação (2ª parte da entrevista).

A opção pela entrevista semi-estruturada aconteceu porque sua utilização permite maior compreensão das atitudes, sentimentos, crenças dos sujeitos em seu próprio contexto social (SELLTIZ, 1965). Nas entrevistas semi-estruturadas o pesquisador não se prende a uma ordem rígida, mas procura abordar um tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo caracterizam-se na verdadeira razão da entrevista (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Por meio do uso deste tipo de entrevista foi possível, a partir da elaboração dos tópicos, captar de forma imediata as informações fornecidas pelas professoras conforme suas próprias palavras, de modo que cada uma delas seguiu um rumo diferente a partir das características próprias de cada professora e de suas experiências e saberes sem, no entanto, fugir do tema.

#### **4.2.2 A Análise Documental**

A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas A e B teve como objetivo observar quais eram as ações previstas nestes documentos voltadas para a formação dos professores em serviço, que pudessem contribuir para a construção de novos saberes docentes. Nas escolas investigadas em ambos os Projetos Políticos Pedagógicos estão previstas sessões de estudos e momentos de trocas de experiências visando minimizar a falta de capacitação e atualização dos professores das unidades escolares. Estes documentos foram elaborados em 2004 e reformulados ao longo de 2007 devido à mudança da Proposta Curricular na rede estadual de Mato Grosso do Sul.

Após detalhar a natureza deste estudo, assim como as etapas e instrumentos utilizados, passo a seguir, no capítulo V, à análise e discussão dos dados coletados.

## CAPÍTULO V

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Não existem regras fixas, estradas sinalizadas, nem uma bússola, para nos indicar o caminho. Haveremos de abrir a picada ao caminhar. Saberemos fazer uso de nossas singularidades, de nossos sentidos, de nossa razão e de nossas paixões, para colocá-las à disposição de um projeto de uma sociedade mais justa. Um tal projeto é ao mesmo tempo solitário e coletivo, estético, científico e político (ALMEIDA, 1998).*

Neste capítulo são examinados os dados coletados por meio dos questionários, grupo focal e entrevistas com as professoras das escolas A e B.

Na primeira parte (subtítulo 5.1) deste capítulo trato dos dados coletados mediante os questionários respondidos por 14 professoras regentes das séries iniciais do Ensino Fundamental das duas escolas estudadas, participantes da presente investigação<sup>4</sup>. Estes dados foram trabalhados mediante análise de conteúdo (FRANCO, 2003), visando a sua organização em categorias e aparecem sistematizados nas tabelas 1 a 6. Nesta parte do capítulo apresento 1) os principais desafios e dificuldades encontradas pelas professoras no início da profissão assim como, as principais saídas encontradas para responder às expectativas da escola; 2) as principais mudanças ocorridas na Educação; 3) as dificuldades para desenvolver o trabalho e algumas saídas; 3) os cursos de capacitação que as professoras participaram; 4) as principais mudanças que as professoras perceberam em seu trabalho; 5) alguns saberes que as professoras investigadas julgam ter adquirido/construído no exercício da docência.

Na segunda parte (subtítulo 5.2) abordo os dados coletados por meio do grupo focal e das entrevistas. A opção de analisar os dados em duas fases, deve-se à natureza dessas

---

<sup>4</sup> São 8 professoras da **Escola A** e 6 da **escola B**, aqui designadas pelas iniciais dos seus nomes, seguidos de A ou B, conforme a escola a qual pertencem.

informações. Os questionamentos suscitados no grupo focal e entrevistas buscaram um aprofundamento de alguns aspectos levantados nos questionários. Estes dados referem-se aos principais saberes envolvidos na atividade docente, que foram separados em duas partes: saberes específicos das séries iniciais do Ensino Fundamental e saberes necessários para atender à nova clientela. A seguir apresento as fontes desses saberes e os aspectos existentes na escola que favorecem ou não a construção de saberes.

### **5.1 Discussão dos dados referentes aos questionários**

O início da carreira (cf. tabela 1) é tratado na literatura como um período tanto de descobertas quanto de sobrevivência. Nesse período ocorre o que Huberman (1995, p. 39) chama de “choque da realidade”, ou seja, um período de contato inicial do professor com a situação profissional, marcado por ações e sentimentos relacionados com a “sobrevivência” no magistério. Trata-se de um período marcado pela investigação constante, pela: a) preocupação consigo mesmo; b) constatação da distância entre aquilo que tinha como ideal de sala de aula e a realidade encontrada; c) fragmentação do trabalho, assim como a dificuldade em conciliar a relação pedagógica e a transmissão de conteúdos, d) dificuldade em lidar com os alunos mais difíceis; e) falta de conhecimento acerca da metodologia adequada, além de tantas outras dificuldades e inseguranças.

O aspecto da descoberta, por outro lado, exprime “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” (ibid p. 39). Se bem direcionado, este período de empolgação inicial pode converter-se no início de um processo de construção de saberes que se consolidarão por meio da experiência docente.

Os dados da tabela 1 evidenciam os desafios, as dificuldades enfrentadas, as inseguranças e os temores vivenciados, assim como as saídas encontradas pelas professoras no início da profissão.

**Tabela 1: Desafios, dificuldades, inseguranças e saídas relacionadas ao início da carreira, segundo as professoras participantes da pesquisa.**

<b>Fatores</b>	<b>Motivos</b>	<b>Total* (%)</b>	
<b>Insegurança</b>	• Ligada à inexperiência	10	11 (38, 1)
	• Ligada ao domínio do conteúdo	01	
<b>Desafios e/ou dificuldades</b>	• Desafios ligados à falta de experiência	05	13 (38,2)
	• Dificuldades relacionadas ao comportamento e desenvolvimento dos alunos (manejo de sala)	07	
	• Domínio do conteúdo	01	
<b>Saídas</b>	• Busca por cursos de formação continuada	01	10 (29,5)
	• Troca de experiências com colegas e professores mais experientes	02	
	• Aquisição de materiais didáticos de apoio	04	
	• Desenvolvimento de uma metodologia diferenciada	03	
<b>TOTAL</b>		<b>34 (100 %)</b>	

\*O total registrado se refere ao número de posições expressas pelas respondentes.

Conforme a tabela 1 as professoras mencionaram com relação à insegurança os fatores ligados (1) à inexperiência profissional “me sentia muito inexperiente diante das professoras com dez anos de Magistério” (A, A); (2) ao domínio de conteúdo “ não tinha noção e nem nunca tinha ouvido falar nas hipóteses de aprendizagem e nem como ela se dava”; “sentia insegurança com relação à matemática”(U, A); “sentia insegurança com relação àquelas crianças que apresentavam dificuldades no ensino/aprendizagem”(A, A); (3) com a precária formação recebida na formação inicial “não me sentia preparada, pois sabia muito na teoria, mas na prática não tinha experiência”(B, B). Apenas duas professoras revelaram que se sentiam preparadas para exercer a profissão docente, argumentando que o curso de formação lhes forneceu uma boa formação “sim, pois fiz uma boa preparação no Magistério” (Z, A); “estava cursando o Magistério. Estava preparada e segura no que ia trabalhar” (K, A).

Segundo a fala das professoras, este período foi marcado por inúmeros desafios e dificuldades para desempenhar seu trabalho em sala de aula. Entre os desafios aparecem aqueles relacionados à falta de experiência profissional, “os primeiros anos foram difíceis, pois o Magistério nos ensinou a teoria e não a prática; a sala de aula é outra realidade, a cada dia enfrentava um novo desafio, às vezes até pensava em desistir, mas aos poucos retomava coragem e me sentia pronta de novo para enfrentar o que viesse” (M, A). No depoimento da professora fica também evidenciada a disposição para superar as dificuldades e o

compromisso profissional nascente, o que de certa forma corresponde ao sentimento de descoberta mencionado por Huberman (op. cit.).

No que se refere às dificuldades relatadas pelas professoras foram mencionadas: (1) a falta de experiência “todo início de carreira é difícil você nunca sabe o que te espera, muitas vezes acontecem fatos que não sabemos como agir” (R, B); (2) o manejo de sala e a maneira de transmitir os conteúdos aos alunos “senti dificuldades sobre a maneira de transmitir o conteúdo aos alunos; eu queria atingir a todos, mas não conseguia, tive dificuldade também em lidar com certas situações de comportamento de alguns alunos”(E, B); (3) a falta de ajuda por parte dos colegas “na minha inocência achei que seria ajudada pelas amigas de profissão, mas o egoísmo fazia com que tudo delas era a sete chaves”(A, A).

O fato de a formação inicial parecer não dar conta de formar um profissional que atenda de maneira satisfatória a todas às exigências da profissão docente têm certo consenso entre alguns autores (GARCÍA, 1999; PIMENTA, 1999). Esta constatação não se dá apenas porque a formação inicial deveria consistir apenas na primeira etapa de um longo processo de formação permanente, mas porque os cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior apenas têm “desenvolvido um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar” (ibid, p. 16).

As falas demonstram revelam que as professoras procuram analisar e interpretar as situações vivenciadas no ensino com base em elementos rudimentares de compreensão do seu contexto. Isso demonstra que a formação inicial não tem proporcionado aos futuros professores um conhecimento válido capaz de gerar uma atitude interativa e dialética que os conduza à valorização de uma atualização permanente a fim de acompanhar as mudanças que perpassam a educação (CONTRERAS, 2002; IMBERNÓN, 2006).

Dentre as saídas encontradas pelas professoras para responder aos desafios e superar as dificuldades houve a busca pelo aperfeiçoamento do trabalho em sala de aula, tanto por meio da troca de experiências com colegas quanto por meio de cursos de capacitação. Foi muito comum citarem a busca pelo auxílio de outras professoras mais experientes na resolução dos problemas “quando tinha dúvidas, procurava professoras mais experientes e ouvia com atenção seus conselhos” (M, A); “também pedi ajuda para uma colega que era professora da pré-escola que seguia linha construtivista, ela me ajudou muito”(U, A).

Com relação aos cursos de capacitação, as professoras basicamente não citaram exemplos que influenciaram sua prática de forma significativa, dando a entender que houve pouca oferta de cursos ou que estes não vieram ao encontro de suas necessidades. A

aprendizagem da docência parece ter acontecido mais na prática em sala de aula do que influenciada por modalidades de formação continuada tanto dentro quanto fora da escola. Uma das professoras se referiu ao curso “Um salto para o futuro” da seguinte forma: “estava acontecendo um curso aberto pela TV “Um salto para o futuro”. Foi aí que comecei a colocar em prática o que aprendia em minha sala. Algumas coisas deram certo, outras, adaptei” (U, A).

Parece ter havido poucas ações coordenadas para fazer da escola uma organização aprendente, ou seja, torná-la o local onde “(...) se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender” (CANÁRIO, 1998a). A esse respeito Canário ressalta que há a necessidade de mudar os processos de interação social dentro da escola. Deve-se substituir uma cultura notadamente “individualista e insular por uma cultura baseada na colaboração e no trabalho em equipe” (CANÁRIO, 1998b).

Os relatos das professoras deixam transparecer a idéia de que os momentos de colaboração ou de trabalho conjunto decorrem, na maioria das vezes, de ações decorrentes de iniciativas delas próprias, necessitando, da criação de maiores oportunidades desses momentos, de forma mais direcionada, por parte da gestão e da coordenação pedagógica. Por esse motivo, torna-se imprescindível que os gestores, compreendam que a formação centrada na escola necessita procurar equacionar o contexto do trabalho, contemplar a diversidade e identificar as demandas, assegurando, assim, a pertinência dos processos e das ofertas de formação (GRIGOLI, 2007).

As estratégias para superar as dificuldades no início da carreira estavam mais voltadas para a solução dos problemas mais imediatos da profissão, ou seja, o trabalho diretamente com o aluno em sala de aula. Para tanto, as professoras revelaram que adquiriram materiais pedagógicos de apoio e procuraram desenvolver uma metodologia diferenciada “através de um trabalho diferenciado no decorrer do ano, vi que Pedro estava no final do ano, mais sociável e interagindo melhor comigo e com outros professores” (I, A); “usando uma boa metodologia tudo vai dando certo, eu como educadora procuro resolver da melhor maneira possível, buscando sempre a participação e interesse dos alunos envolvendo o seu cotidiano” (R, B).

Nota-se por meio das respostas dadas pelas professoras (cf. tabela 1), que o início da profissão representou para elas um momento em que tiveram de confrontar os saberes adquiridos tanto na formação inicial, em cursos de capacitação, quanto de outros colegas, reelaborando-os conforme as suas necessidades. García (1999) chama a atenção para o fato de

que as universidades e escolas dão pouca importância à iniciação profissional. O autor defende o planejamento e o desenvolvimento de programas de iniciação à prática profissional que procurassem desenvolver o conhecimento dos professores acerca da escola e do sistema educativo, mediante a incrementação da consciência e compreensão do professor principiante com relação à complexidade das situações de ensino, sugerindo-lhe alternativas para enfrentá-las. Estes programas deveriam ainda proporcionar aos professores principiantes serviços de apoio e recursos dentro das escolas auxiliando-os a aplicar os saberes que já possuem ou que podem construir por si próprios ou em colaboração com outros colegas.

Ainda nesta mesma vertente, Zeichner (2001) ressalta que quando os professores iniciantes dominarem os aspectos técnicos da docência e que tiverem alguma experiência de sala de aula terão condições para pensar sobre toda a complexidade do trabalho docente, que extrapola as funções de ensinar e aprender, mas que englobam também os aspectos morais e éticos da profissão. Há a necessidade de levar os professores em formação a examinarem os propósitos e as conseqüências de sua prática de ensino desde a formação inicial.

Zeichner (ibid) defende a importância de desenvolver nos professores em formação a consciência crítica e cultivar neles a capacidade de examinar sua própria prática e aprender com ela, de modo a incluir um olhar mais crítico sobre as dimensões sociais, políticas de seu trabalho. Observando a tabela 1, pode-se dizer que quando os professores forem dotados dessa capacidade, os professores podem, além de compreenderem melhor as implicações de seu trabalho, conseguirem reelaborar os saberes adquiridos em sua formação inicial e assim, construir novos saberes em consonância com as necessidades que a prática docente lhes impõe.

Na tabela 2 estão indicadas as principais mudanças em relação à escola e a sua clientela, mencionadas pelas professoras e que, segundo elas, tiveram repercussão no seu trabalho em sala de aula. A maioria das professoras investigadas leciona nas séries iniciais do Ensino Fundamental há mais de 10 anos: quatro têm de 6 a 10 anos de experiência e apenas duas lecionam a menos de 5 anos. Esse fato pode indicar que a formação inicial das mesmas não ofereceu o suporte necessário para responder de forma satisfatória às mudanças educacionais dos últimos anos, inclusive ao aumento das atribuições que hoje as professoras são chamadas a desempenhar. Para se adaptarem a essa nova realidade, foi necessário, no dizer das professoras, um processo de reelaboração de seus saberes e a construção de outros novos saberes.



**Tabela 2: As principais mudanças na escola e seus reflexos no trabalho docente, segundo as professoras participantes da pesquisa**

<b>Mudanças ocorridas</b>	<b>Natureza das mudanças</b>	<b>Total* (%)</b>	
<b>Na educação</b>	• Democratização do ensino	03	10
	• Mudanças no sistema de ensino	03	(11,6)
	• Desvalorização do trabalho docente	04	
<b>Na clientela</b>	• Diversificação quanto à procedência dos alunos	06	28 (32,6)
	• Alunos com diferentes níveis e/ou possibilidades de aprendizagem	09	
	• Diversidade de comportamento na sala de aula	14	
<b>No trabalho dos professores</b>	• Maiores desafios para lidar com os alunos em sala de aula	19	48 (55,8)
	• Necessidade de adquirir e/ou construir novos conhecimentos	15	
	• Necessidade de promover novas formas de ensinar	14	
<b>TOTAL</b>		<b>86 (100%)</b>	

\* O total registrado se refere ao número de posições expressas pelas respondentes.

Conforme evidenciam os dados da tabela 2, houve uma mudança estrutural em todo o contexto educacional que refletiu sobremaneira no trabalho docente. A primeira delas consiste na democratização do ensino, que envolveu a inclusão dos PNEs, a diversidade da clientela “a escola precisou estar aberta e querer receber os alunos portadores de necessidades educacionais especiais e também outras mudanças que ocorreram” (A, A); com a inclusão de alunos de necessidades especiais, o professor não foi preparado para lidar com essa criança (M, A); “a inclusão de alguns alunos com alguma necessidade educacional, mudou a postura do professor, outros cursos para aprender a lidar com determinadas situações (B, B).

A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul implantou o sistema de ciclos (Progressão Continuada) entre os anos de 1998 a 2004, substituindo o sistema seriado até então existente, sem, contudo, se preocupar em promover formas de capacitação dos docentes para atuarem em consonância com essa nova concepção educacional “a mudança que mais senti foi de série para ciclo, porque foi implantado sem orientação” (U, A); “O ciclo fazia com que o professor realmente se comprometesse com o trabalho, ficasse mais inseguro e buscasse alternativas para os problemas dos alunos” (O, B); “Com todas essas mudanças ocorridas na Educação não houve tanta surpresa, mas, a maior surpresa foi a implantação do sistema de ciclos na rede estadual, pois não levou a caminho nenhum, só veio atrapalhar o trabalho do professor e deixar o aluno mais tranquilo e acomodado ao sistema” (V, B).

O conhecimento insuficiente das professoras acerca dos fundamentos da progressão continuada, bem como a precariedade das ações voltadas para a sua

implementação ao nível das escolas contribuiu para descaracterizar essa proposta, reduzindo-a a uma prática equivocada, segundo a qual o aluno passou a ser “promovido automaticamente” de uma série para a outra, ao longo do ciclo, sem que as suas necessidades e dificuldades no processo da alfabetização fossem realmente trabalhadas com vistas a serem paulatinamente superadas.

Outro aspecto mencionado por uma professora reflete a inquietação para com a desvalorização sofrida nos últimos anos “que no decorrer dos anos o professor sofreu uma grande desvalorização, as mudanças são feitas e poucos cursos de atualização são feitos o professor que se recicle sozinho” (M, A).

Dentre as principais mudanças ocorridas nos alunos estão aquelas relacionadas à procedência, à aprendizagem e ao comportamento. Com relação à procedência as professoras relatam que em outros tempos, os alunos pertenciam a famílias mais estruturadas e mais comprometidas com a educação de seus filhos, “os alunos vinham de famílias mais estruturadas, tinham noção de limites, queriam aprender” (M, A); “eram muito educados, pertenciam a comunidades rurais e eram muito religiosos” (G, A); “eram mais calmos, a família mais presente. Havia um interesse maior no sucesso por parte dos pais. Isso era em relação à maioria” (A, A).

No que se refere à aprendizagem e ao comportamento, percebe-se que estes alunos valorizavam mais a escola, os professores e o conhecimento que se processava nela “tinham respeito pelos professores, podia-se dar tarefa para a criança fazer que ela vinha feita e era acompanhada pela mãe em casa, as crianças se preocupavam com as notas, em melhorar sua aprendizagem”(M, A); “O comportamento em sala de aula era ótimo, pois sabiam que a escola era para estudar e não brincar” (M, A); “Os alunos eram muito educados e disciplinados. Tinham facilidade em aprender porque eles tinham mais interesse nos estudos” (K, A); “tinham facilidade de entender e compreender os conteúdos apresentados e o comportamento era muito satisfatório e de grande interesse (T, A).

A abertura da escola para alunos que antes não tinham acesso a ela, trouxe consigo grandes desafios para o trabalho do professor em sala de aula. Visando atender às novas demandas educacionais torna-se necessário que tanto a formação inicial quanto a continuada procure buscar respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre a sociedade e a educação, por meio de um novo referencial crítico de qualidade de ensino. Para tanto, os novos paradigmas da produção e dos conhecimentos devem se subordinar a uma concepção emancipadora de qualidade do ensino (LIBÂNEO, 2005).

Além das dificuldades relacionadas com a chegada à escola de uma clientela cuja socialização primária não promoveu o desenvolvimento de valores e de comportamentos esperados pelas professoras na situação de aprendizagem na sala de aula, um outro fator por elas mencionado está relacionado à inclusão PNEs<sup>5</sup> na rede regular de ensino: “Com a inclusão de alunos com necessidades especiais, o professor não foi preparado para lidar com essa criança, ele pode amá-la, mas não sabe como trabalhar com ela, não foi treinado para esse tratamento diferenciado, às vezes até se desespera, pois não sabe como lidar com essa situação, não tem apoio pedagógico”(M, A); “Com os alunos PNE o trabalho é individual, sempre voltando o conteúdo anterior”(K,A); “A escola precisou estar aberta e querer receber os alunos portadores de necessidades educacionais especiais e também outras mudanças que ocorreram. São necessidades que exigem buscar como sanar ou amenizar as dificuldades”(A, A); “As principais mudanças que foram ocorridas e continuam sendo foi a adaptação do professor e escola ao aluno PNE” ( I, A).

Há amplo discurso sobre a inclusão na tentativa de cumprir o que está preconizada na lei<sup>6</sup> visando dar atendimentos aos PNEs na rede regular de ensino, como também, proporcionar uma sólida formação inicial e continuada aos professores que trabalham com os mesmos, no entanto, há escassa oferta de cursos de capacitação que realmente atendam às necessidades dos professores regentes das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Corroborando com esse pensamento, Mantoan (1997) ressalta que a inclusão depende de professores que além de entender o processo de conhecimento procurem respeitar o ritmo da aprendizagem dos alunos, propiciando um ensino a partir de seus sistemas de qualificação adquiridos anteriormente. Desse modo, os professores necessitam compreender como se dá o processo de construção de conhecimento por parte dos alunos e serem capazes de apresentar estratégias e metodologias que promovam um processo de ensino e aprendizagem que lhe sejam significativos. Todavia, para que isso seja possível, há a necessidade de oferecer uma formação continuada que possibilite ao professor adquirir os saberes necessários para favorecer a aprendizagem das crianças PNEs, uma vez que, boa parte deles não os adquiriu durante a formação inicial.

Diante de todas essas transformações o professor necessitou e ainda necessita sempre buscar novos saberes para atender às novas exigências educacionais, “o novo chega, o professor precisa sair do comodismo e ir em busca de suportes, seja através de: atividades

---

<sup>5</sup> Pessoas com Necessidades Especiais

<sup>6</sup> Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), Leis nº. 10.04 e nº. 10.098 (2000) e Decreto nº. 3.956 (Convenção de Guatemala, 2001).

diferenciadas e a ajuda da coordenação e direção da escola, da família” (A, A); “nós tivemos que ir atrás de cursos e sempre estamos aperfeiçoando mais conhecimentos como outras graduações para atender melhor nossa clientela” (I, A); “nós, professores temos que buscar formas cada vez mais diversificadas para tentar despertar o interesse do aluno a fim de que ocorra uma real aprendizagem”(T, A); “nunca esteve tão evidente que nós professores temos que estudar muito, nos integramos com outros professores, estarmos sempre antenados com as mudanças” (O, B).

O relato das professoras demonstra que elas têm consciência de que seus saberes precisam ser renovados para atender às novas necessidades educacionais; no entanto, não é feita menção ao apoio da escola, da Secretaria de Educação, ou de outras instâncias superiores, no sentido de promover programas de capacitação que supram suas necessidades. Provavelmente sejam oferecidos cursos voltados para um ou outro aspecto da atividade docente, porém de forma pontual e fragmentada, muitas vezes distanciados das verdadeiras necessidades das professoras. Dessa forma, não chegam a ser percebidos como significativos pelas professoras que geralmente nem fazem menção a eles. A formação em serviço institucionalizada fica prejudicada, pois as escolas apenas procuram seguir as orientações da Secretaria de Educação, que esporadicamente, promove algum curso, e em alguns casos, não responde às expectativas das professoras. Como resultado desse processo, apenas algumas professoras procuram se atualizar, por meio de leituras e/ou estudos realizados, quase sempre de forma individual.

Embora a atividade docente tenha se modificado em decorrência da democratização do ensino, das novas formas de conceber a escola e o saber, ainda faz-se necessário um investimento na qualidade da formação dos docentes e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas, a fim de que seja possível haver a construção coletiva de projetos pedagógicos capazes de alterar a qualidade da educação (PIMENTA, 2005).

No caso dos professores regentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, em sua maioria, pedagogos, torna-se necessário além de investir na formação inicial e continuada também na sua profissionalização. Para Hypolito (1999, p, 97), o termo profissionalização está condicionado “à formação de qualidade, a condições de trabalho que favoreçam um trabalho reflexivo, ao controle sobre os processos de ensinar e aprender e à democratização da organização escolar”. Com base nas falas das professoras das escolas investigadas percebe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido haja a profissionalização docente conforme a definição do autor, pois tem que significar não somente a melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade social do ensino.

Na tabela 3 são apresentados os dados resultantes da sistematização das falas das professoras com relação às principais dificuldades para desenvolver o trabalho em sala de aula, bem como algumas formas de lidar com tais dificuldades no sentido de amenizá-las ou saná-las:

**Tabela 3: Dificuldades para desenvolver o trabalho em sala de aula e algumas saídas, segundo as professoras participantes da pesquisa.**

<b>Dificuldades/saídas</b>	<b>Aspectos apontados</b>	<b>Total* %</b>	
<b>Dificuldades Enfrentadas</b>	• Formação docente precária	02	46 (61,4)
	• Falta de apoio para com o trabalho docente	03	
	• O manejo de sala e a indisciplina dos alunos	18	
	• À infra-estrutura da escola	08	
	• A falta de compromisso da família para com a escola	15	
<b>Formas de lidar com as dificuldades</b>	• Busca por novos conhecimentos	03	29 (38,6)
	• Buscar pelo desenvolvimento de novas metodologias em sala de aula	08	
	• Resolução dos problemas de forma mais individual	09	
	• Resolução dos problemas por meio de parcerias	09	
<b>TOTAL</b>		<b>75 (100 %)</b>	

\* O total registrado se refere ao número de posições expressas pelas respondentes.

Nos questionário foi pedido às professoras para que apontassem os principais desafios, dificuldades ou inseguranças encontradas no início da docência. Todavia, as professoras falaram mais a respeito das dificuldades enfrentadas e de como são trabalhadas na escola, razão pela qual os dados foram considerados complementares e sistematizados em uma só tabela. No conjunto das respostas, são mais enfatizadas as dificuldades, embora fique evidenciado que as professoras estão sempre em busca de novas maneiras para enfrentá-las.

As professoras apontaram como as principais dificuldades para realizar seu trabalho em sala de aula os aspectos relacionados à precária formação docente, ou seja, a falta de cursos de capacitação para lidar com alunos inclusos. Foi mais comum a referência às dificuldades enfrentadas pelas professoras como a falta de apoio para desempenhar seu trabalho, tanto por parte da própria escola quanto da família dos alunos “falta de compromisso dos pais com a escola” (O, B); “A família não quer saber de nada, acha que a responsabilidade da educação do seu filho é da escola e esquece tudo, não ajuda nem olhar os cadernos de seus

filhos, quanto mais cobrar algum rendimento” (Z, A); “A principal dificuldade hoje está na família, falta de compromisso com a vida acadêmica dos filhos, deixando a escola sobrecarregada como também professores que muitas vezes fazem o papel de mãe, pai, psicóloga” (I, A); “família: sem compromisso até com os materiais básicos, com tarefas, não ajuda o aluno em casa” (O, B).

Essa questão da falta de participação da família, no sentido de apoio e assistência às crianças nas questões e atividades da escola tem sido frequentemente mencionada pelas professoras que consideram isso um dos fatores responsáveis pelo baixo desempenho escolar dos alunos. Provavelmente são muitos os elementos envolvidos nessa situação, mas não se pode perder de vista que a degradação das condições de vida e de trabalho da maioria das famílias das camadas populares, ocorrida nos últimos tempos vem dificultando cada vez mais o acompanhamento da vida escolar dos filhos, tão importante, especialmente nos anos iniciais da escolarização.

Por meio das respostas das professoras, é possível notar que, atualmente, os professores se vêem sobrecarregados de atribuições que extrapolam seu trabalho, tendo que assumir responsabilidades que antes eram exclusivas da família dos alunos, demonstrando um mal-estar com relação esse aspecto. As professoras apontam, de forma mais enfática, como suas maiores dificuldades no exercício da docência, os aspectos relacionados a fatores externos ao seu trabalho, muitas vezes, tirando de si ou da própria escola, muitas de suas responsabilidades.

Um outro fator apontado pelas professoras relaciona-se ao manejo de sala, uma vez que, segundo elas, a indisciplina e o desinteresse dos alunos estão entre as maiores dificuldades para trabalhar em sala de aula “os alunos não estudam em casa, eles ficam só com o aprendizado ensinado na escola, não fazem tarefa”(Z, A); “ falta de interesse do aluno, falta de limites”(M, A); “os alunos que não têm limites”( A, A); “falta também disciplina, pois os mesmos chegam na escola sem qualquer limite” (S, B).

Algumas saídas foram apontadas pelas professoras a fim de superar as dificuldades encontradas em sala de aula, tais como a busca de novos conhecimentos e a troca de experiências “procuro superar as minhas dificuldades lendo, procurando conversar com os colegas, vendo onde eles podem me ajudar” (M, A). As professoras mencionaram, de forma mais freqüente, as saídas para suas dificuldades mediante estratégias voltadas para os problemas mais imediatos que ocorrem na sala de aula e, na maioria das vezes, de forma individual. Algumas vezes, mediante ações de cunho afetivo, emocional, psicológico:

“procuro colocar muito amor no que faço e assim as coisas se tornam bem mais fáceis de lidar e solucionar” (M, A); “muita atenção, principalmente aos alunos carentes” (G, A).

Outras vezes mediante o uso de metodologias adaptadas às necessidades dos alunos: “utilizo várias estratégias conforme a sala de aula e aprendizado do aluno” (I, A); “conversa informal sobre a necessidade da leitura/escrita no cotidiano” (A, A); “procuro também trabalhar com conteúdos diversificados, música, dobraduras, aulas que motivem” (O, B); “preparar aulas dinâmicas e atrativas para chamar a atenção dos alunos, promover passeios, visitas em repartições públicas para interagir o aluno com a realidade” (E, B).

O discurso das professoras revela que a atividade docente exige uma variedade de estratégias e materiais que despertem a atenção e o interesse dos alunos, visando favorecer a aprendizagem deles. Além do saber da ação que acumulam no exercício da docência mediante o seu trabalho cotidiano, as professoras também são capazes de criar novos saberes. As estratégias que utilizam em sala de aula estão repletas de teorias práticas sobre como concebem os valores educacionais, ou seja, estão sempre criando teorias, a partir do momento em que se deparam com os mais variados problemas pedagógicos (PERRENOUD, 1993; ZEICHNER, 1993).

Em algumas ocasiões as professoras também apontaram a busca pela superação das dificuldades solicitando a ajuda de outras pessoas, como a coordenadora pedagógica, a direção da escola: “procuro a coordenação e a direção para me orientarem” (M, A) e a família dos alunos: “trabalhar mais com a família para eles conscientizarem seus filhos” (Z, A); “se preciso falar com os pais, uso minhas horas atividades para fazer visitas” (U, A); “procuro ajuda da família, pois acredito que a educação é um tripé: escola, família e aluno” (O, B); “quanto à família procuro fazer com que os pais participem da vida dos filhos (M, A)”; valorizando a participação da família devido à sua responsabilidade quanto à educação de seus filhos.

Os encontros com os pais dos alunos também são momentos que tomam bastante tempo e atenção dos professores. Além disso, são momentos esporádicos que não chegam a causar o efeito desejado, pois “seriam necessárias horas de conversa freqüente, durante o ano, semanais até, para criar pura e simplesmente, condições para um diálogo e, mais ainda, para evolução de atitudes, de um lado e de outro”. Desse modo,

as contrariedades objetivas e a distância entre os universos culturais são tais que os encontros com os pais, mesmo prolongados, permitem apenas ao professor aperceber-se da complexidade dos problemas e imaginar tudo o

que seria preciso fazer para melhorar um pouco as coisas (PERRENOUD, 1993, p. 60).

As falas das professoras comprovam as idéias de Perrenoud (ibid), pois, em muitos casos a família não tem condições de auxiliar o professor quanto à resolução de problemas que os alunos apresentam como a indisciplina e a dificuldade de aprendizagem “procuro fazer visitas nas casas dos alunos com maiores dificuldades, mas nem sempre ajuda, por isso, a gente aplica atividades que resultam e com isso o aluno torna-se mais sociável” (S, B); “a estratégia que uso é a de mostrar, às vezes, sem êxito qual é o papel dos responsáveis com relação à vida do aluno, como compromisso, interagir mais junto à escola, participar da vida da criança, porém o que mais ocorre são os avós sendo pais, tios, tias, um jogando a responsabilidade ao outro” (I, A).

Considerando os dados evidenciados na tabela 3 e o relato das professoras é possível dizer que elas têm valorizado mais o seu trabalho individual em sala de aula visando enfrentar as dificuldades, do que as situações em que procuram a ajuda de outros agentes como a direção, coordenação pedagógica e a família dos alunos. Este fato pode ser em decorrência da falta de respaldo quando recorrem a eles “hoje os pais estão deixando a responsabilidade para os professores e a escola” (U, A); “Escola: parece um lugar para acolher o aluno e você tem que se virar e aceita-lo, mesmo atrapalhando toda a sala. A coordenação faz o que pode, mas a bomba é do professor” (O, B).

A tabela 4 apresenta os cursos de capacitação oferecidos tanto pela Secretaria de Educação quanto por Universidades e instituições particulares de ensino que as professoras das escolas A e B disseram ter participado.



**Tabela 4: Os cursos de capacitação que as professoras revelaram ter participado.**

<b>Cursos</b>	<b>Total*</b> <b>%</b>	
<b>Cursos oferecidos pela Secretaria de Educação</b>		
• Salto para o Futuro	01	17
• Parâmetros Curriculares Nacionais	01	(65,4)
• Programa de formação continuada de professores alfabetizadores (PROFA)	09	
• Cursos da Associação de Pais e Mestres (APM)	01	
• Cursos em Educação Especial	05	
<b>Houve pouca oferta de cursos</b>	04	04
• Fiz poucos cursos		(15,3)
<b>Não há oferta de cursos</b>	01	01
		(4,0)
<b>Cursos particulares, realizados por conta própria</b>	04	04
		(15,3)
<b>TOTAL</b>		<b>26</b> <b>(100 %)</b>

\* O total registrado se refere ao número de posições expressas pelas respondentes.

Os dados da tabela 4 evidenciam que é baixa a participação das professoras em cursos de capacitação. A maioria desses cursos foi oferecida pela Secretaria de Educação nos últimos anos aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, mas na média, fica evidenciado que em geral as professoras freqüentaram apenas um ou dois deles. A maioria das professoras declarou ter participado daquele que lhe oferecesse conhecimentos úteis para o seu trabalho. Dentre os cursos mais citados pelas professoras aparece o PROFA (Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores) que tem sido oferecido, nos últimos, anos às professoras que lecionam nas séries iniciais, em especial as professoras de 1ª e 2ª séries. As vagas são oferecidas conforme a demanda, para novos professores da rede, pois o curso mantém o mesmo formato.

Houve também a oferta de cursos na área da Educação Especial, tais como LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) e um curso de extensão oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, nas áreas de deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva e condutas típicas, voltado para a capacitação dos professores que trabalham com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Algumas das professoras reconhecem a contribuição desses cursos voltada para a aquisição de novos saberes “foram poucos cursos que fiz, mas os que mais gostei e que realmente me ajudaram foram: Um salto para o futuro, Parâmetros Curriculares Nacionais e Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)” (U, A); “Todos os que faço aprendo algo muito bom para meu trabalho: Objetivo, UEMS, FINAN, PROFA, LIBRAS,

FIFASUL, enfim estes cursos sempre trazem algo de novo e valioso para nós professores”(O, B). O discurso das professoras demonstra certa valorização dos cursos de capacitação, dando a entender que contribuem para a melhoria do trabalho docente, no entanto, uma delas relatou o seguinte: “na verdade a Secretaria de Educação não nos oferece cursos que venham a enriquecer o nosso trabalho, e quando acontece não tem continuidade” (T, A). Esta fala parece mais coerente, se for comparar a baixa quantidade de cursos que as professoras relataram ter participado.

Muitos desses cursos se caracterizam por seu caráter “fechado”, pois tentam impor novas políticas ou modismos que parecem não provocar mudanças significativas no trabalho docente, uma vez que reduzem os professores a simples executores de projetos pensados por especialistas, que na maioria das vezes, não estão em contato direto com a realidade da sala de aula. Por isso, muitos professores até tentam aplicar alguns conhecimentos, mas se deparam com as características próprias da prática docente, que impedem a incorporação de boa parte desses conhecimentos à sua prática. Com o tempo passam a descartar esses conhecimentos e continuam a seguir suas antigas práticas, muitas vezes, equivocadas e/ou ultrapassadas.

Zeichner (1995) chama a atenção para este tipo de formação que desconsidera os conhecimentos docentes, baseados em modelos de reforma escolar de cima para baixo, ao pretender que os professores acatem soluções pré-concebidas para os problemas escolares, geradas fora da escola e supostamente baseadas em pesquisas. Nessa mesma direção Geraldi *et al* (2001) ponderam sobre a necessidade de considerar o contexto social em que se dá o trabalho docente, pois somente nestes locais é que podem ser debatidas as questões das habilidades para ensinar, uma vez que não é possível construir profissionais autônomos fora de um projeto de compreensão e construção sociais.

Como houve escassa oferta de cursos, as professoras relataram que necessitaram participar de cursos particulares de formação, às próprias expensas. Há os casos em que a busca por novos saberes acontece por meio de leituras e pesquisas realizadas pelas professoras, também de forma individual, “nós é que temos, através da leitura buscar novas formas de nos enriquecer e melhorar a nossa prática” (T, A).

Entendendo o professor como um intelectual em processo contínuo de formação, essa formação pode ser entendida como autoformação, uma vez que passa a reelaborar os saberes aprendidos em sua formação inicial em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares (PIMENTA, 2002).

Pimenta (ibid.) lembra que apenas esse confronto individual não é suficiente. A escola pode contribuir na formação dos professores, tornando esses momentos de leitura e de buscas de novas formas de enriquecer o trabalho docente, mais coletivos e direcionados para os reais problemas da instituição. Se houver essa disposição e for assegurada essa possibilidade os professores constroem seus saberes a partir da reflexão constante na e sobre a prática por meio do confronto de seus próprios saberes (ato individual) e da troca de experiências e práticas (ato coletivo).

Vão nessa mesma direção as idéias de Imbernón (2006) no que diz respeito à transformação da escola no local onde os professores aprendem sua profissão, adquirindo e construindo novos conhecimentos. Segundo o autor, para que isto seja possível faz-se mister uma renovação da instituição educativa acompanhada de uma redefinição da profissão docente, conforme as exigências atuais.

Considerando os dados presentes nas tabelas 1 a 4 e as falas das professoras pode-se dizer que no processo de aprendizagem da docência cada professor procura aprender a partir daquilo que herdou de sua formação inicial ou do exemplo de outras professoras. Esse processo, no entanto, tem se dado de forma solitária e até mesmo equivocada. O grande problema é ver os professores reproduzirem práticas ultrapassadas e, muitas vezes, equivocadas que não contribuem de maneira significativa para a qualidade do ensino.

Por esse motivo, a renovação da instituição educativa poderia favorecer a redefinição da profissão docente na medida em que a escola, mediante a intervenção dos gestores e coordenadores pedagógicos, tivesse uma visão que extrapolasse a atual visão que concebe a escola e a prática educativa nos moldes empresariais. Esta renovação implica encarar os professores como profissionais que se formam num trabalho coletivo de inteligência dos seus processos de trabalho e, por outro lado, encarar as escolas como lugares onde os professores aprendem. Além disso, é preciso compreender que os professores e as escolas só podem mudar ao mesmo tempo, mediante um processo interativo (CANÁRIO, 1998b).

Ao serem solicitadas a relatar as mudanças que perceberam ao longo da carreira bem como os fatores que contribuíram para tais mudanças, as professoras fizeram referência à aquisição e/ou construção de novos saberes, conforme evidenciam os dados da tabela 5:

**Tabela 5: As mudanças percebidas no trabalho docente ao longo da carreira, segundo as professoras.**

Fatores	Aspectos que evidenciam as mudanças	Total* %	
<b>O que evidencia a mudança</b>	• Mais experiência, mais segurança.	10	23 (69,7)
	• Mudança da metodologia em sala de aula	13	
<b>O que contribuiu para as mudanças</b>	• Participação em cursos capacitação	01	10 (30,3)
	• Leituras	01	
	• Troca de experiências com outros professores	03	
	• A própria prática em sala de aula	05	
<b>TOTAL</b>		<b>33 (100 %)</b>	

\* O total registrado se refere ao número de posições expressas pelas respondentes.

As professoras relataram que ao longo do exercício da docência seu trabalho melhorou muito devido ao fato de ter mais experiência “com certeza hoje sou uma professora muito mais experiente, segura do que faço, hoje tenho certeza de que essa é a minha profissão, gosto do que faço. Aprendi no decorrer dos anos, fui mudando meu método a cada ano, e estou mudando até hoje, pois a vida é uma eterna aprendizagem (M, A)”; “porque tenho mais experiência, estudo e leio mais, pois a cada dia que passa tudo evolui e o professor apenas usando giz e lousa vai ficando cada dia mais para trás (Z, A)”; “hoje me sinto mais segura e preparada psicologicamente e pedagogicamente” (E, B).

As falas das professoras refletem que a aprendizagem da docência não se dá de imediato, mas que no decorrer dos anos vai se adquirindo e/ou construindo novos saberes e reelaborando aqueles aprendidos na formação inicial “porque ao longo dos anos fui adquirindo experiências em sala de aula, prática e teoria caminham juntas, de repente o que deu certo no ano anterior, posso aplicar com mais segurança ou até mesmo com exigências diferentes” (A, A).

Pode-se perceber, por meio da fala das professoras, que esse processo não acontece naturalmente, mas requer que o professor esteja consciente de que seus saberes necessitam ser renovados para desempenhar seu trabalho de maneira satisfatória, em conformidade com as novas exigências da educação e com o contexto em que cada escola se encontra inserida “estudo e leio mais, pois a cada dia que passa tudo evolui e o professor apenas usando giz e lousa vai ficando cada dia mais para trás” (Z, A); “o mundo se torna diferente a cada dia, a cada momento e temos que acompanhar essas mudanças ocorridas” (T, A); “há a necessidade de se adaptar aos moldes atualizados” (G, A).

Segundo Mizukami (2002), este processo requer tempo e recursos a fim de que os professores ajustem suas práticas de acordo com as mudanças que estão se processando na sociedade como um todo. Vai além do domínio de novas técnicas e habilidades, mas implica uma revisão conceitual dos processos educacionais e instrucionais, assim como da própria prática docente.

Outro aspecto que evidencia a mudança no trabalho das professoras consiste na adoção de novas maneiras de possibilitar o processo de ensino e aprendizagem, assim como de resolver os problemas que surgem diariamente “hoje tenho minhas anotações diárias sobre cada aluno. Para avaliar os avanços e dificuldades de cada um, sempre procurando eliminar um problema de cada vez e buscando estratégias para resolver” (U, A); “a cada ano tento renovar cada vez mais a metodologia que utilizo dentro da sala de aula” (I, A).

São muitos os fatores apontados pelas professoras que, segundo elas, contribuíram para a melhoria do seu trabalho em sala de aula. De acordo com a tabela 5, foram a participação em cursos de capacitação, as leituras, as trocas de experiências e a própria experiência em sala de aula “ninguém nasce feito, vamos nos fazendo no decorrer dos anos, na observação, na reflexão, na leitura, nas experiências (M, A)”; “o que mais contribuiu para a mudança foi estar aberta as mudanças, ler, pesquisar e conversar com professores mais experientes” (U, A); “o que contribuiu para esta mudança foi a busca através de leituras, troca de experiências etc.” (A, A); “ estudando, participando de cursos de capacitação e isso vem contribuindo a cada ano que passa” (I, A).

No entanto, o que parece ter contribuído mais para essa mudança foi mesmo a própria experiência das professoras em sala de aula, a busca individual, e algumas vezes a troca de experiências com seus colegas “acredito que o que mais me ajudou foi a experiência mesmo, a pesquisa e a troca com as colegas, pois os cursos ficam muito na teoria e a prática é o que funciona” (O, B); “procuro experiências com outros professores, ler, me informar...isso contribui bastante para enriquecer minhas aulas e com isso, tornar minhas atividades prazerosas e com resultados melhores que anteriormente (S, B)”; “os anos de experiência” (E, B).

Para Tardif (2005b) a atividade docente não acontece de forma isolada, porque o professor encontra-se em interação com outras pessoas. Ela consiste numa atividade realizada

concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (p. 50).

Todos esses fatores, segundo Tardif, exigem dos professores “a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas”. Essas interações ocorrem num universo institucional, ou seja, a escola em que os professores vão conhecendo aos poucos visando se adaptar e integrar a ele. Mediante os saberes experienciais os professores passam a compreender melhor o contexto na qual estão inseridos, facilitando, assim a sua integração (ibid, p. 50).

A tabela 6 mostra os saberes que as professoras relataram terem adquirido e/ou construído ao longo do exercício da docência.

**Tabela 6: Saberes que as professoras investigadas julgam ter adquirido/construído no exercício da função docente.**

Saberes	Total* (%)
<b>Saberes referentes ao tratamento da matéria a ser ensinada (disciplinares e pedagógicos)</b>	
• Ser mediador do conhecimento em sala de aula	03
• Trabalhar com atividades variadas para motivar as aulas	02
• Apresentar metodologia diferenciada aplicando o conteúdo conforme o desenvolvimento do aluno	02
	24 (53,4)
• Desenvolver trabalho interdisciplinar	01
• Agrupar os alunos conforme os níveis de aprendizagem	02
• Promover a interação entre os alunos	02
• Promover trabalho individualizado	04
• Avaliar num contexto geral usando novas metodologias e técnicas	02
• Avaliação consciente	02
• Avaliação contínua	04
<b>Saberes relacionados ao respeito e aceitação dos alunos</b>	
• Respeitar as diferenças	05
• Amar as crianças	04
• Compreender o aluno	01
• Respeitar a individualidade do aluno	05
• Conviver com os alunos mais pobres	01
• Ter maior controle emocional	02
	18 (40,0)
<b>Reflexões resultantes da reflexão sobre a prática</b>	
• Aprendo com a experiência	01
• Me auto-avaliar	01
• A realização profissional nos torna mais compreensivos e pacientes	01
	03 (6,6)
<b>TOTAL</b>	<b>45 (100 %)</b>

\* O total registrado se refere ao número de posições expressas pelas respondentes.

De acordo com a tabela 6, as professoras citaram vários saberes que julgam ter adquirido e/ou construído por meio do exercício da docência. Estes saberes se referem ao tratamento da matéria a ser ensinada e às atitudes para com os alunos. Dentre os saberes

relacionados ao tratamento da matéria a ser ensinada aparecem os aspectos referentes ao manejo de sala e à metodologia adequada para possibilitar um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e avaliar adequadamente o aprendizado do aluno.

Com relação ao manejo de sala e à metodologia, as professoras relataram os seguintes aspectos: “saber ser mediador dos conhecimentos em sala, pois o aluno precisa mais do mediador do que o saber tudo do professor” (S, B). Este depoimento demonstra a percepção por parte da professora da necessidade de umas mudanças de atitude na sala de aula. “Todos os anos temos que mudar a atitude de como aplicar a metodologia. Depende da clientela que recebo na sala todo ano”(K, A). Este segundo relato aponta a necessidade de adaptação do professor à demanda.

As professoras mencionaram também aspectos relativos à ações que podem ser tomadas no sentido de favorecer a aprendizagem dos alunos como: “a interdisciplinaridade, procuro usar um mesmo tema em várias disciplinas, o uso de poesias, música e dobraduras, histórias e tudo que possa motivar as aulas”(O, B); “a interação com o aluno é diária, trabalhos em equipes, aluno adota aluno com dificuldades etc.”(S, B); trabalho a dificuldade, respeitando a individualidade e necessidades, trabalhando a cooperação entre os alunos, formando grupos com níveis de aprendizagens diferentes” (U, A).

As ações e saberes citados pelas professoras se aproximam das idéias apresentadas por Shulman *et al* (1987) ao mencionarem três domínios que compreendem o conhecimento base (knowledge base) dos professores: o conhecimento da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria ensinada e o conhecimento curricular.

Shulman define como conhecimento pedagógico da matéria ensinada, a combinação entre o conhecimento da matéria e o modo de ensiná-la. Para ele, este tipo de conhecimento inclui a compreensão sobre o que significa ensinar um tópico particular, assim como o conhecimento sobre os princípios e técnicas requeridas para refazê-lo, ou seja, a forma de representar e formular a matéria para torná-la compreensível para os alunos. O conhecimento curricular, por sua vez, refere-se com os conteúdos a serem ensinados, bem como as diferentes formas de abordá-los (ibid., p. 15).

Com relação à forma de avaliar os alunos as professoras apontaram várias modalidades que julgam ter desenvolvido ao longo dos anos de experiência profissional “saber da avaliação, porque você não avalia o aluno só com provas bimestrais, mas num contexto geral usando novas metodologias e técnicas” (Z, A); “quanto à avaliação, hoje tudo eu avalio, desde um calendário que a criança consegue terminar no final do mês até as atividades propostas em sala de aula; é uma avaliação contínua” (A, A); “avaliar o que o

aluno sabe não com o intuito de reprovar, mas com o objetivo de retomada dos conteúdos, pois esse método só tem a melhorar o aluno em seus conhecimentos e habilidades” (S, B).

Dessa forma, demonstram que fazem uso da avaliação não apenas para classificar os alunos que deverão ser aprovados ou reprovados, mas também para avaliar seu próprio trabalho, de uma forma mais contínua. A reflexão dos professores acerca de seu trabalho pode acontecer durante as aulas, quando estão em interação com os alunos ou em outros momentos, a fim de verificar a eficácia dos métodos pedagógicos utilizados (GAUTIER, 1998).

As professoras também apontaram que desenvolveram atitudes para com os alunos durante o exercício da profissão, aprendendo a respeitar, aceitar e amar os alunos.

Dentre os saberes mais comuns apontados pelas professoras estão o respeito às diferenças, o amor, a compreensão, o respeito à individualidade dos alunos:

(em) primeiro lugar, respeitar as diferenças, procurar lidar com cada criança como se ela fosse meu filho que estivesse ali. Procurar amar essa criança como ser humano carente que vem para a escola com fome de saber, de carinho e atenção, pois hoje não existe mais família, a maioria de nossos alunos vive com os avós, tios, etc (U, A).

Esta fala reflete de uma forma bastante precisa o contexto da escola atual, permeada por grandes mudanças que repercutiram sobre o trabalho docente. Por esse motivo, os professores, em especial das séries iniciais, trouxeram para si muitas atribuições que em outros tempos eram exclusivas da família.

A entrada na escola dos alunos provenientes das camadas menos favorecidas da sociedade também contribuiu para algumas transformações no trabalho docente “o saber de compreensão em lidar com alunos carentes em todos os aspectos, quer financeiro, familiar e religioso” (G, A); “o principal conhecimento que adquiri ao longo desse tempo foi de tentar compreender as diferenças de cada aluno, respeitá-las, de acordo com a sua individualidade e necessidade” (T, A); “foi minha convivência com alunos oriundos de várias camadas sociais, pois os mesmos trazem experiências muito boas” (V, B).

A esse respeito, as professoras relataram que necessitaram ter muito mais atenção para com seus alunos e buscar desenvolver um trabalho mais individualizado com eles. O saber relacionado ao respeito à diferença apareceu na fala da maioria das professoras, destacando de maneira pontual a construção desse saber durante a carreira, ou seja, o desenvolvimento de novas atitudes para lidar com a clientela presente na escola atualmente. Esse saber corresponde ao que Tardif (2005) chama de saber-ser, isto é, as atitudes que os professores necessitam ter para com os alunos. As opiniões das professoras expressam uma



valorização tanto no relacionamento com os alunos e à interação com eles quanto o ensino propriamente dito.

Conforme pode ser visto na tabela 6, as professoras citaram também alguns saberes de outra natureza resultantes da reflexão sobre a prática “me auto-avaliar, pois isso também contribui para enriquecer minhas aulas e meus alunos”(S, B); “como reagir diante de determinadas situações, a qual exige controle absoluto emocional”( B,B); “nossa realização profissional nos torna mais compreensivos, pacientes e ótimas pessoas” (M, A).

Com base nas informações que resultaram da análise preliminar das respostas das professoras ao questionário e visando a ampliar a compreensão com relação aos dados foi preparado um roteiro para um Grupo Focal (Escola A) e entrevistas individuais para o aprofundamento das informações obtidas (Escola B). Os dados coletados nessa etapa foram trabalhados com a intenção de caracterizar, com maior precisão:

- a construção, na trajetória dessas professoras, daquilo que Tardif denomina “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (ibid p. 36);
- os fatores que favorecem e os que dificultam esse processo de construção dos saberes, pelas professoras, nos diferentes espaços e tempos da formação e da carreira docente.

Nos subtítulos a seguir serão apresentados os principais resultados dessa etapa da investigação.

## 5.2 Os saberes envolvidos na atividade docente

Tanto no grupo focal quanto nas entrevistas as professoras enumeraram um rol de saberes que julgam necessários para o desempenho da atividade docente. Os saberes citados foram distribuídos nas seguintes categorias: 1) saberes disciplinares, ligados ao domínio do conteúdo a ser ensinado; 2) saberes pedagógicos, ligados ao manejo de sala e ao como ensinar; 3) saberes sobre o desenvolvimento intelectual da criança e 4) saberes relacionados à identificação do professor para com a profissão docente.

Assim como no questionário, as professoras fizeram pouca menção aos **saberes disciplinares**, isto é, ao domínio do conteúdo que necessitam ensinar aos seus alunos. Segundo o relato delas, um professor experiente, necessariamente já possui um satisfatório

domínio do conteúdo “Eu pressuponho que o professor já tenha o domínio do conteúdo, principalmente, eu acho o primário” (L, B).

O discurso apresentado pelas professoras que dizer que, possivelmente, a maioria das professoras, considera que não encontra problemas com o domínio do conteúdo a ser ensinado. “O conteúdo é essencial, você tem que saber o conteúdo pra dar aula, não tem como dar aula sem saber o conteúdo” (M, A); “Tem que ter domínio da sala, domínio do conteúdo” (U, A). Este discurso pode ser visto com preocupação, pois muitos estudos têm demonstrado uma situação bem diferente, evidenciando a falta de conhecimentos consistentes sobre as estruturas das disciplinas que lecionam assim como das formas que transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar.

Os saberes citados de forma mais específica pelas professoras são aqueles classificados na segunda categoria, ou seja, os **saberes pedagógicos**, que estão mais ligados **ao manejo de sala** e ao **como ensinar o conteúdo**. Eles foram agrupados da seguinte forma: preparação das aulas, o manejo de sala e o ensino do conteúdo.

As professoras relatam que além de saber o conteúdo, é essencial que saibam também preparar as aulas, estudar o conteúdo, organizá-lo de modo que facilite a seqüência dos conteúdos a fim de que torne mais fácil a compreensão por parte do aluno. Os saberes relacionados à **preparação das aulas** foram bastante citados pelas professoras “(...) estudar muito, preparar bem as aulas, estar bem centrada nas respostas, quando é interpretação do aluno, porque muitas vezes a gente pensa de uma forma a resposta é só aquilo e o aluno te surpreende com um outro ponto de vista” (L, B); “Tem que ter criatividade” (J, A); “Saber preparar e não perder a seqüência isso é importante” (U); “estar sempre inovando, procurando novas formas de apresentar o conteúdo” (O, B); “Eu tenho que estar renovando, porque alguma coisa diferente trabalhar, sei lá, trabalhar diferente, traz um mapa, tem que estar buscando, não adianta eu usar materiais arcaicos que aquilo não vai dar certo” (S, B).

O **manejo de sala** foi mencionado por várias professoras, mas em diferentes sentidos. Algumas enfatizaram a importância de se ouvir e respeitar a fala dos alunos, como “essa parte de oralidade com a criança, ter o momento de ela falar isso, você já vai avaliando a argumentação que ela tem (A, A); “É nessa parte vai ver o que ela pensa, vai conhecer os preconceitos que ela tem, o conhecimento que ela tem (...) o que ela tem pra ter dar naquele assunto, dar momento para a criança falar (falando a respeito da oralidade da criança)” (U, A). As professoras fizeram menção sobre a influência dos aspectos afetivos ligados ao processo de ensino e aprendizagem “pra você chegar ao conhecimento tem chegar ao coração do aluno, não tem como chegar ao conhecimento sem chegar ao coração do aluno (E, B).

O cotidiano da sala de aula, conforme a fala das professoras, é marcado pela instabilidade e incerteza, na qual a “problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento das situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e sugestivas” fazem parte de um conhecimento ligado à prática que por meio da reflexividade dos professores podem se tornar saberes experienciais. Isto acontece porque, segundo Pimenta, “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos, estes só se constituem a partir da prática que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 1999, p. 26).

Houve também os relatos referentes à criação de um ambiente favorável para o professor explicar o conteúdo e lidar com as situações “eu acho assim, esse tipo conhecimento que os professores necessitam, não só o conhecimento pedagógico como ele tem que ter um jogo de cintura” (E, B); “Se você conseguir cativar e ter atenção deles você consegue. Então quando a sala está em silêncio, mais ou menos em silêncio você consegue explicar aquele conteúdo, falar o que você quer dizer pelos menos”(L, B).

Segundo Gauthier, os professores considerados eficientes dedicam um cuidado especial com o planejamento das atividades, procurando “atender à necessidade imediata dos alunos...” para alcançar os objetivos do ensino, visando a uma utilização direta dos planos durante o ensino (1998, p. 199).

As professoras consideram também a importância de sempre estar renovando o **conteúdo**, ou seja, sempre procurar novas metodologias e recursos para trabalhar em sala de aula, sabendo preparar e apresentar o conteúdo também dosá-lo e complementá-lo “por exemplo, o livro didático que nós recebemos a gente não consegue usar de ponta a ponta, tem que estar ali catando dentro do livro e procurando em outras fontes, fora daquilo ali pra complementar, ou às vezes pra não ficar tão extenso, apresentar o que é mais necessário” (O, B).

Esta fala demonstra que cada professor procura apresentar o conteúdo de uma forma bem pessoal, dependendo daquilo que considera essencial em uma disciplina ou do ensino propriamente dito. É o conhecimento substancial para o ensino, na qual as estruturas substanciais de uma disciplina incluem as estruturas explanatórias ou paradigmas que serão usados para guiar a pesquisa na área e para fazer com que as informações façam sentido. Segundo Shulman *et al*, este saber é adquirido em cursos de graduação e pós-graduação realizados em seus respectivos departamentos de artes e ciências (1989).

As professoras fizeram poucas menções aos saberes relacionados à realidade do aluno e ao **desenvolvimento intelectual da criança** “conhecer um pouco o dia a dia da

criança, a realidade das crianças” (R, A); “trabalhar de acordo com a realidade da criança” (C, A).

Estes saberes, quando considerados pelos professores no momento da preparação das aulas ou até mesmo na atividade de ensino dos conteúdos contribuem para um melhor aprendizado por parte dos alunos, pois a partir do momento em que se conhece o desenvolvimento intelectual dos alunos e um pouco da sua realidade é capaz de direcionar suas aulas de modo a torná-las mais atrativas “conhecer o psicopedagógico da criança é essencial para o professor, principalmente nos primeiros anos” (M, A); “tem que saber chegar, conhecimento pessoal do aluno, tem que até ter um pouco de psicologia, então tem que ter essa psicologia” (E, B).

As professoras também citaram outras ações referentes à **identificação do professor com a profissão docente**. Segundo elas, para ser um bom professor é necessário gostar da profissão e de trabalhar com crianças. Algumas delas chegaram a ser enfáticas, indicando que não é necessário apenas gostar, mas ter uma verdadeira vocação para com o trabalho com as crianças “Gostar do que faz e continuar na profissão” (M, A); “primeiramente ele precisa gostar, muito se ele não gostar nada vai funcionar” (G, B); “primeiro lugar tem que falar assim, vou fazer um curso porque eu adoro trabalhar com criança” (S, B).

É possível notar, a partir das falas das professoras, que os saberes docentes também são marcados pela afetividade sendo que para compreendê-los deve-se também compreender o que os professores são, fazem, pensam e dizem. O saber docente é “... profundamente social e, ao mesmo tempo, consiste no saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-la e para transformá-lo”. Por isso, o saber docente sempre está ligado “... a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa situação e numa sociedade” (TARDIF, 2005, p. 15).

Segundo Tardif, vários estudos têm demonstrado que o saber docente depende tanto das situações concretas nas quais o trabalho deles se realiza quanto da personalidade e da experiência profissional dos professores, na qual “quem o professor é” e “o que faz ao ensinar” não devem ser vistos como pólos separados, “mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar” (ibid p. 16).

Após ter sido perguntado às professoras “quais os saberes necessários à atividade docente”, foi pedido a elas, tanto no grupo focal quanto nas entrevistas, para citarem quais desses **saberes seriam específicos aos professores que lecionam nas séries iniciais do**

**Ensino Fundamental.** As professoras basicamente citaram saberes muito semelhantes aos da questão anterior. É possível que quando tenham respondido à primeira questão já estivessem se referindo à sua área de atuação, ou seja, as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação às séries iniciais, as professoras apontaram como um dos saberes específicos para o seu trabalho um **maior cuidado e atenção para com as crianças**. Conforme as opiniões delas, as professoras que trabalham com as crianças menores necessitam dispensar-lhes uma atenção toda especial, além das atividades de ensino propriamente ditas. Para ensinar é necessário todo um carisma e atenção especial para com as crianças “Eu acho que sim, porque as crianças precisam mais da gente, eles são mais dependentes, cada grupo de alunos tem que ter aquele conhecimento específico para saber tratar ele” (O, B); “eu acho que nós da 1ª a 4ª temos que ter muito carisma, que adquire com o tempo, a gente gosta vai adquirindo com o tempo, porque depois que eles saem do 5º ano (...) tem uma diferença, uma barreira eu acho” (S, B); “Muito cuidado, que um professor de ginásio nem sabe que o aluno passou por aquilo” (L, B).

Que ele tem que abrir o caderno que você tem que verificar e mostrar pra ele onde ele tem que copiar. Que ele tem que copiar na primeira linha. Você tem que passar carteira por carteira e dizer pra ele “você vai copiar nessa linha (...) um professor de ginásio não tem noção que a gente faz isso. As coisinhas simples, que o cuidado que a gente tem que ter, às vezes, professores que está lá no 3º ano, 4º ano, não têm noção (L, B).

As professoras deixam transparecer em seu discurso **a idéia de profissional polivalente do professor regente das séries iniciais do Ensino Fundamental** que necessita não apenas dar conta de ensinar as cinco disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia aos alunos, mas ocupar outras funções como as destacadas a seguir:

Acho que é isso mesmo, a paciência, com o sorriso aberto, com o coração ali, que ele sempre tem alguma coisa. E mãe, ô mãe, ô avó, porque esses chamam muito assim, ô mãe, ô tia, e você tem que estar disponível tem que estar ali pra ouvir, eles têm muita coisa pra falar pra gente (S, B).

Na de 1ª à 4ª eu acho que você tem que ser, o professor tem que ser professor-palhaço, o professor-mãe, o professor-avó, tem que ser tudo, o médico, o psicólogo, então, o professor de 1ª a 4ª tem que ser tudo (E, B).

Essas colocações evidenciam que as funções docentes, na atualidade, têm extrapolado as atividades de ensino, ocupado outras áreas não previstas em sua formação,

tanto inicial quanto continuada. A visão expressada pelas professoras quanto ao maior cuidado para com os alunos ainda traz consigo a figura maternal das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, fato que justifica a presença quase maciça de mulheres neste nível de ensino.

Conforme o pensamento de Felipe (1999) “a visão idealizadora da figura materna em muitos casos se estende às professoras, que por vezes se sentem compelidas a exercerem o papel de substitutas das mães” (p. 175). Isso não quer dizer que a relação afetiva entre as professoras e os alunos não seja importante, mas não pode se reduzir isto à única possibilidade a ser oferecida pelos profissionais que trabalham com crianças.

### **5.3 Os saberes necessários para atender à nova clientela**

Dentre os saberes citados pelas professoras nas respostas dos questionários, **o respeito às diferenças** presentes na escola para poder desempenhar melhor o trabalho em sala de aula, foi um dos mais mencionados. Ao retomar essa questão no Grupo Focal, foi perguntado às professoras o que elas tinham a dizer com relação a esse saber e como julgavam tê-lo adquirido ou construído. Foi um momento muito frutífero onde as professoras relataram algumas de suas experiências e opiniões referentes a este tema.

Os saberes apontados pelas professoras foram reunidos nas seguintes categorias: 1) pela necessidade de identificar-se com o aluno, aceitá-lo, compreendê-lo, amá-lo para poder conviver com ele e 2) a aprendizagem pela e na prática a fim de superar as insuficiências da graduação.

Com a abertura da escola para uma diversidade de alunos provenientes de várias realidades sociais, econômicas e culturais, as professoras destacaram a **necessidade de identificarem-se com eles**, aceitá-los, compreendê-los, amá-los para poder ensiná-los em sala de aula. Para as professoras, **o respeito à diferença** consiste num dos fatores determinantes para conseguir trabalhar de maneira satisfatória em sala de aula, atualmente: “eu cheguei a uma conclusão, se você não respeitar a diferença você não consegue trabalhar (...) se você não respeitar as diferenças, você não vai alcançar seus objetivos” (U, A).

Não basta respeitar a diferença, apenas no sentido de aceitar o aluno como ele é, mas ir em busca de novos conhecimentos para ter condições de favorecer a aprendizagem “é a vontade de trabalhar com essas crianças, estar aberto para as diferenças para poder trabalhar” (U, A); “nos dias de hoje a escola tem que se adaptar ao aluno então quando deparamos com

uma situação diferente, ir atrás de cursos, ir atrás de pesquisa” (C, A); “Em primeiro lugar me colocar no lugar do aluno, e você vai encontrando maneiras de trabalhar com ele” (S, B).

Ou você tenta chegar até ela, procura até entrar no mundo dela, no jeito dela para você conseguir moldar ela, devagarzinho, fazer ela chegar até você. Você tem que cativar aquela criança para conseguir passar algum conhecimento para ela. Porque se você não chegar nela, não conseguir se aproximar dela do jeito dela, você não consegue passar nenhuma informação (J, A).

De maneira geral, as professoras disseram que construíram esses novos saberes motivadas pela própria necessidade de identificar-se com o aluno, ligado mais às atitudes para com eles do que ao ensino propriamente dito. Corre-se o risco de com essa postura de transformar a escola em um local apenas de acolhimento ao aluno considerado “carente”, se esquecendo que a função da mesma é primeiramente de possibilitar o acesso do aluno aos conhecimentos historicamente acumulados.

No entanto, as professoras não descreveram de forma mais específica quais saberes necessitaram adquirir para favorecer a aprendizagem desses alunos. Apenas fizeram referência a saberes ligados às atitudes para com eles, tais como: o respeito, o conhecimento sobre a realidade do aluno, a afetividade e a aceitação, ressaltando que essas disposições se manifestaram e se consolidaram no exercício da docência.

As professoras relataram ainda, que adquiriram novos saberes pela e na prática docente a fim de **superar as insuficiências da graduação**, uma vez que várias delas não tiveram contato com conhecimentos ligados à área da Educação Especial e a outras características que atualmente os alunos apresentam, “de repente ele nem estudou sobre isso na faculdade você nunca ouviu falar nada sobre isso (se referindo ao trabalho com as PNEs)” (S, B); “na sala de aula, a teoria que você aprende lá na faculdade não tem nada a ver. A realidade é outra e essa troca de experiência com o aluno e com o professor só a prática mesmo” (G, B); “No decorrer dos anos, você vai aprendendo, então a gente aprende com eles (alunos)” (E, B); “constrói-se na prática do dia-a-dia (os saberes), você vai trabalhar, vê o que dá certo, mas sempre tem algumas crianças mais difíceis e você acha um jeitinho de lidar com aquele aluno” (L, B).

Segundo elas, esse processo foi acontecendo durante o exercício da profissão por meio do contato com as crianças, por meio da própria experiência em sala de aula. Com relação a isso, se pode dizer que esses saberes estão muito mais ligados à necessidade de o professor se manter na profissão, do que propriamente com a vontade em trabalhar com esses

alunos. Para suprir suas necessidades, procurar adquirir novos saberes a fim de desenvolver um trabalho mais satisfatório, bem como de responder às exigências impostas pela escola “antigamente a gente não tinha muito assim, os alunos com diferenças, aquelas diferenças assim entre aspas. Eles não seguiam, eles não iam pra escola eles não freqüentavam aquela sala, tinha uma sala separada para eles” (E, B).

O discurso apresentado pelas professoras pode ser visto de duas formas. Em um primeiro momento é possível afirmar que a escola está procurando se adequar às necessidades na qual as professoras percebem a importância da promoção de uma escola pública que possibilite o acesso à educação àqueles que não têm recursos próprios e, por conseguinte, porque dela deve fazer parte toda a diversidade de estudantes (SACRISTÁN, 2001).

Por outro lado, corre-se o risco de que todas as tentativas de incluir na escola pública os alunos pobres, negros, portadores de necessidades educacionais especiais e tantos outros que possam ser considerados “diferentes”, se converter apenas em discurso proferido pelas professoras, apenas porque se constitui numas das prerrogativas básicas para trabalhar em educação atualmente. Corre-se o risco também de mantê-los junto aos demais nas salas de aula, mas por falta formação adequada dos professores não conseguirem desenvolver tanto um currículo quanto métodos pedagógicos de modo a garantir um aprendizado conforme as suas peculiaridades e capacidades.

As declarações das professoras levam a entender que a aprendizagem de como lidar com esses alunos se caracterizou por um exercício mais individual construído por meio da experiência profissional, pois não contaram muito com o apoio tanto da escola quanto das técnicas do Núcleo de Apoio e dos cursos de capacitação que participaram “Com a prática, só que eu trabalhei numa instituição que mexia mais com crianças menos favorecidas, minha experiência praticamente foi toda lá. Não foi nada de passado, a escola não passa isso (G, B); “acho que é mais no dia-a-dia, na prática a gente, você vai testando o que dá certo, praticamente fiquei sozinha (se referindo ao trabalho com PNEs)” (O, B); “no decorrer dos anos você vai construindo você vai aprendendo com eles, a lidar com eles, eu acho que é isso” (E, B); “alunos que há um tempo atrás freqüentavam sala de recursos (...) e agora eles estão assim, normal, na sala sabe. Então eu acho assim, é no decorrer do ano a gente constrói isso daí” (E, B).

As professoras fizeram poucas menções aos conhecimentos adquiridos por meio da participação em cursos de capacitação. Apenas mencionaram os cursos que participaram sem, contudo, detalhar a finalidade deles e os conhecimentos adquiridos que contribuíram para o trabalho em sala de aula “fiz curso de Educação Especial, eu fiz aquele de Ivinhema há



muito tempo. Um longo de 240 horas. Eu acho muita teoria” (O B); “Eu fiz o curso de LIBRAS (**E você aprendeu alguma coisa?**) Pouquinha coisa: bom-dia, boa tarde, oi, qual é o seu nome, essas coisas” (E, B).

Se for comparar o movimento de inclusão dos alunos com necessidades educacionais nas salas regulares de ensino na última década, as professoras apenas participaram de poucos cursos, como LIBRAS e outro oferecido de Educação Especial oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pouco tem se procurado investir na formação continuada dos docentes. A oferta de cursos tem ficado mais restrita aos professores que trabalham nas salas de recursos e não tem sido estendida aos regentes.

#### **5.4 A aprendizagem da docência: como se deu a construção de saberes profissionais pelas professoras investigadas**

Um importante aspecto relacionado ao desenvolvimento pessoal e profissional presente no discurso das professoras no grupo focal e entrevistas refere-se à **aprendizagem da docência**, ou seja, como elas **construíram os saberes necessários para se tornarem como são hoje**. Tornar-se professor, segundo Pacheco e Flores (1999) constituem-se num processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Envolve, portanto, um processo dinâmico de transformação e reconstrução de estruturas complexas resultantes de uma infinidade de possibilidades. Os autores enfatizam que “aprender a ensinar” pressupõe de um lado a aquisição de determinados saberes e habilidades e de outro um processo de expressão da pessoa, fortemente ligado ao contexto institucional específico pelo qual o professor se adapta para poder trabalhar.

Os relatos das professoras apontam que a construção de saberes se deu pela ajuda de professores mais experientes, por meio de conhecimentos adquiridos na graduação, pela participação em cursos de capacitação, pela troca de experiências com colegas e, principalmente, por meio da própria experiência em sala de aula.

Duas professoras mencionaram que o suporte no início da carreira foi dado por outras **professoras mais experientes** que as auxiliaram quanto à preparação das aulas, ao fornecimento de materiais e leituras, ensinando-lhes os conhecimentos básicos para se trabalhar em sala de aula. As professoras parecem ter se espelhado no exemplo destas professoras mais experientes para iniciarem seus trabalhos em sala de aula “a minha bagagem quando eu comecei foi uma professora que era alfabetizadora que me deu a base de como

começar a dar aula” (L, B); “ela me ajudou porque ela naquela época, me passava as atividades pra eu estar lendo e mostrava, muitas coisas que ela estava trabalhando ali (...) eu vi muitos exemplos porque eu consegui aprender muito foi com ela também” (U, A).

Conforme o pensamento de Placco e Souza (2006, p. 70), o colega professor mais experiente atua como um “amigo crítico” que “ajuda o colega a pensar sobre a sua ação docente e a descobrir formas de enfrentar os desafios encontrados no dia-a-dia da sala de aula”. Frequentemente, os professores necessitam do outro para tomarem consciência de suas dificuldades e possibilidades, ou seja, “precisamos do outro para nos mobilizar, para compreender melhor quem somos e a partir daí decidirmos o que fazer, como agir”. Desse modo, a aprendizagem da docência acontece por meio da ação em determinados momentos na qual vai se dando a formação identitária dos professores que sentem, reagem, trocam, comparam e dialogam entre si, a fim de poderem tomar decisões e desenvolver ações que aos poucos vão configurando sua identidade. Além disso, as trocas que as professoras iniciantes realizam podem constituir-se num momento propício para a construção dos saberes necessários à docência. As escolas deveriam criar um sistema de assessoramento aos professores iniciantes a fim de auxiliá-las em suas dificuldades tornando o início da profissão um período mais de descobertas e superação do que dificuldades e desalentos. No entanto, nem todas as professoras recebem esta ajuda e necessitam realizar esse processo individualmente, fato que torna a profissão docente ainda mais difícil.

Já com relação **aos conhecimentos adquiridos na graduação** uma das professoras relatou que a faculdade não lhes deu o embasamento necessário para o trabalho em sala de aula, demonstrando que a aprendizagem da docência foi acontecendo ao longo da carreira “não acho que a faculdade me deu embasamento não, me deu alguma coisa sabe. Tudo o que eu aprendi, foi na sala de aula” (S, B). Outra professora relatou que a graduação serve mais para dar uma base para o professor, ou seja, cada professor faz uso da teoria conforme as suas necessidades “a teoria é só pra você ter um aprendizado, um conhecimento, eu acho que cada professor faz do seu jeito depois, você pode fazer cursos pra você aprimorar” (G, B).

De acordo com Fiorentini (2001, p. 309-310), a maioria dos professores se sente incomodada pelas teorias e conhecimentos teóricos produzidos por especialistas e pesquisadores universitários, uma vez que são elaborados por agentes externos à escola, que muitas vezes, desvalorizam o saberes práticos que eles produzem. Os saberes dos especialistas, são baseados em pesquisas empírico-analíticas ou reflexões teóricas, que têm por finalidade idealizar e fragmentar a prática concreta e complexa da sala de aula. Por outro

lado, os saberes da prática “parecem mais adequados ao modo de ser e agir do professor, pois estão estreitamente ligados às múltiplas dimensões do fazer pedagógico”.

O que existe, segundo o pensamento de Charlot (2005, p. 94-95) é um problema de diálogo entre dois tipos de teoria: “uma teoria enraizada nas práticas e uma teoria que está se desenvolvendo na área da pesquisa e das próprias idéias entre pesquisadores”. Para ele, “os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas, para interpretar essas práticas”, se fazendo necessário apenas um reconhecimento por parte da academia a esses saberes construídos na prática docente.

Quando se procura valorizar a prática não significa que está se rejeitando a teoria, mas que atualmente, cada vez mais se torna imprescindível que os professores possuam recursos teóricos visando auxiliá-los quanto ao encaminhamento, à direção refletida, crítica e criativa da situação (PEREIRA, 2001). Faz-se mister que a formação tanto inicial quanto continuada forneça mecanismos pelos quais os professores possam, amparados pela teoria, encontrar respostas para as situações conflituosas da prática docente.

A outra categoria relativa à aprendizagem da docência evidenciada pelo relato das professoras foi a **participação em cursos de capacitação**. Assim como demonstrado nos questionários, quatro professoras assinalaram a importância desses cursos de capacitação para adquirir novos saberes úteis para sua prática pedagógica “fiz cursos relacionados à minha área, eu fiz bastantes cursos e estou fazendo agora também e isso vai aprimorando seu conhecimento cada vez mais” (G, B); “se capacitar para não ficar para trás, sempre estar melhorando a qualidade das aulas” (U, A); “Fiz o PROFA que eu achei muito bom, inclusive tem bastante coisa que eu uso. Também participei da semana de Pedagogia, também, sempre traz alguma coisa. Então todo curso que a gente faz tem alguma coisa pra gente trabalhar. Mas você tem que estar ouvindo” (S, B); “Eu fiz o PROFA que foi muito bom, foi no ano retrasado. Eu acho que ele deu mais base o porquê daquelas fases, porque ela escreve, engole as letras, essas coisas” (L, B); “Eu acho que tenho que estar buscando o conhecimento sempre, eu sempre comento, não tem um ano que eu não faço curso, tem que estar buscando” (S, B).

Apesar de se referirem sobre a importância desses cursos, as professoras não especificaram quais contribuições tiveram, dizendo apenas que sempre aprendem alguma coisa. Só sendo que apenas uma das professoras se referiu ao PROFA de forma mais específica “eu fiz o PROFA que foi muito bom (...) eu acho que ele deu mais base: o porquê daquelas fases, porque ela (a criança) escreve, engole as letras, essas coisas” (L, B).

Pode-se inferir sobre esse relato que nem todos os professores utilizam diretamente aquilo que aprendem nos cursos de formação continuada, mas em muitos casos, estes momentos de formação servem mais para dar maior segurança e credibilidade ao trabalho docente, pois em geral, fornecem teorias e/ou exemplos de práticas que dão embasamento para que o professor desenvolver sua própria forma de trabalhar.

Talvez esse aspecto sustente críticas de autores como Zeichner (2003) ao dizer que um dos fatores que contribuem para o fracasso dos programas de formação reside no fato de desconsiderar as condições sociais dos professores e a influência do ambiente de trabalho, pois as predisposições individuais que o professor tem para aprender a docência devem ser analisadas a partir do contexto de trabalho.

As professoras relataram que aprenderam a docência, principalmente **pela interação com outros colegas**. Três delas consideram que a aprendizagem da docência se deu por meio da troca de experiências com as colegas “Eu que ajudo as outras. No ano passado nós éramos três primeiras séries, então eu passava meu material pra elas. Elas passavam o que faziam pra mim” (L, B); “ele tem que ter a humildade de receber apoio de outros colegas, trocar experiências porque às vezes ele poder ter mais tempo, de trabalho, mas também tem alguém mais novo que pode saber mais que ele. E o contrário também, vice-versa, ele tem mais tempo e tem mais experiência e ele pode também ajudar o outro então eu acho que um ajudando o outro” (G, B); “Eu tive a ajuda dos colegas, dos outros professores e da coordenadora”(P, A).

Há várias situações que permitem aos professores objetivarem os saberes da experiência, tais como, o relacionamento entre jovens professores, com mais experientes, com colegas de trabalho, projetos pedagógicos de longa duração, treinamento e formação de estagiários e professores iniciantes. Nessas ocasiões os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais e objetivá-los na transmissão para seus colegas, tornando-se assim, além de práticos, também formadores. No cotidiano, os professores, de modo informal, partilham seus saberes uns com os outros através de material didático, macetes, modos de fazer, modos de organizar a sala, da troca de experiências sobre os alunos (TARDIF, 2005b).

Partindo desse contexto, torna-se indispensável que a escola propicie situações que favoreçam o diálogo e a troca de experiências entre as professoras, pois são em momentos como esses que podem tanto rever suas práticas, como também aprender com os colegas, como expresso na fala de E, B “Então não só a experiência do próprio educador, mas do colega também”.

A maior parte das professoras citou a **própria experiência como meio de aprendizagem da docência**. Segundo elas, a própria dinâmica da sala de aula criou condições para que reelaborassem e construíssem novos saberes. Segundo Placco e Souza (2006, p. 20)

aprender, de um lado, supõe aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado, o que é doloroso; de outro, relaciona-se ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que se está procurando, para a conquista de novos saberes, idéias e valores.

É justamente este pensamento que perpassa o discurso das professoras a seguir, na qual sempre estão em busca de novos conhecimentos, procurando criar, inventar ou descobrir coisas novas, a fim de encontrar respostas para as suas dificuldades. As professoras relataram ser motivadas por um constante movimento de busca que favoreceu a construção de novos saberes resultantes de sua experiência profissional. Os saberes citados pelas professoras referem-se:

**Ao manejo de sala** “a disciplina da aula, é uma coisa que eu aprendi, não adianta você trazer aquela inovação, pra mim pessoalmente eu acho que você pode até interagir com o aluno, mas tem que ter a disciplina na sala” (G, B); “na minha sala, dentro de quatro paredes, a gente tem que encontrar maneiras de trabalhar” (S, B); “É o carinho com as crianças, eu acho que sou mais carinhosa agora do que quando eu comecei... no começo da carreira eu queria que todos aprendessem... achava que se esse não aprendia era minha culpa e se ele tinha um problema de saúde eu não entendia que ele era imaturo e não iria aprender naquele ano” (L, B); “a gente já consegue, já sabe que tem que fazer devagar, tem que dosar, tem que aprender bem primeiro pra depois passar pra outra” (S, B); “Trabalhar muito a auto-estima com eles” (R, A).

**Ao conhecimento pedagógico da matéria ensinada** “é porque às vezes você tenta aplicar o conteúdo de uma forma, mas não deu certo daquela vez, se eu melhorar se eu aprimorar” (I, A); “uma atividade que não foi muito legal, você procura um outro jeito, uma hora mais outra hora menos” (A, A); “a forma de trabalhar mesmo, de apresentar o conteúdo, a metodologia que você pode estar encaixando, o conteúdo, às vezes, você quer trabalhar uma música em forma de texto que você tira as atividades, esse tipo de coisas que quando a gente inicia não sabe” (O, B); “Não sabia dar aula, eu só sabia seguir o livro, na época, hoje eu não uso só um livro, eu uso vários. Eu não pesquiso só no livro, eu pesquiso em jornais, em televisão, eu uso vídeo. Eu aprendi com isso, com a experiência” (E, B);

**À maturidade para saber agir em situações incertas** “no início da carreira a gente tem muito isso. Passar tudo. Uma ansiedade pra vencer conteúdo, a gente vê com o tempo que não é assim, se ele não aprendeu bem porque que você vai mudar o conteúdo?” (S, B); “eu aprendi a usar tudo que nos cerca, assim pra ajudar eles” (E, B); “adquiri muita experiência, sabe a ter muita calma na sala de aula, a ter mais jogo de cintura” (E, B); “a experiência ajuda muito, tipo assim se eu fosse nova numa sala de aula, eu me afobaria, ficaria angustiada. Eu tenho que dar conta de tudo isso” (S, B).

**À importância da experiência para a construção de novos saberes** “é por meio de sua experiência e você muda. Até agora você fez de uma forma. É de uma forma diferente agora, deu muito mais resultado, a gente ousa” (U, A); “ eu acho que é a experiência, a gente vai mudando” (E, B); “com a experiência você aprende a se abrir mais com os outros professores” (E, B).

Os relatos das professoras demonstram a busca por melhores condições de atuação profissional quando percebem que algo necessita ser revisto ou aperfeiçoado. Segundo Freire (2004, p.58) faz-se mister que os professores tenham consciência de que são seres inacabados e inconclusos, ou seja, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. Eles se tornam educáveis na medida em que se reconhecem como inacabados. É, também, na inconclusão do ser que “nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça na esperança”.

Percebe-se que as professoras investigadas estão conscientes de que sua formação não lhes proporcionou os conhecimentos necessários para abarcar toda a complexidade da prática docente, permeada pela incerteza, instabilidade e imprevisibilidade. Por isso disseram estar sempre em busca de novos conhecimentos para melhorar suas aulas. Essa busca, no entanto, é impulsionada pelas mudanças que aconteceram na educação nos últimos anos, assim como pelas exigências da Secretaria de Educação e da forma como cada escola, na figura da direção e coordenação pedagógica, estimulando os professores a irem em busca de novos saberes visando desempenharem suas funções de maneira satisfatória.

Ao se dispor a estar atenta ao que os professores pensam e necessitam, a facilitar as reflexões e a tomada de decisão, a coordenadora pedagógica é capaz de propiciar a aprendizagem contínua do professor, fortalecer e mobilizar a identidade do professor, ao mesmo tempo em que também constrói a sua identidade (PLACCO; SOUZA, 2006).

A própria coordenadora pedagógica da escola A relatou durante o grupo focal essa necessidade de os professores estarem sempre em busca de novos conhecimentos: “A

sabedoria é a soma daquela vontade de permanecer no que é certo e deixar o que é errado de lado; ela vai somando, vai ficando maior”; “A pessoa que não muda continua cometendo os mesmos erros de 10 anos atrás. Não muda, não pensa e não quer saber”. Neste sentido, a figura do coordenador pedagógico é importante para proporcionar um exercício de metacognição ao professor, ajudando-o a compreender como aprende, refletindo sobre seu próprio pensar, procurando entender como pensa de determinada forma e não de outra, sendo capaz de perguntar para si mesmo, e ajudá-lo a encontrar as respostas para suas dúvidas e dificuldades.

Segundo Pérez-Gómez (2000, p. 363) esta capacidade de voltar a si mesmo, a respeito das construções sociais, das interações, representações e estratégias de intervenção consiste na reflexividade, ou seja, numa capacidade racional dos indivíduos. Quando esta capacidade é direcionada para o coletivo e para a reflexão crítica da prática docente pode se constituir num elemento decisivo para o desenvolvimento profissional do professor, ou seja, “desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula”.

De acordo com Placco e Souza (op.cit.), há fatores internos que influenciam a aprendizagem do professor como: o desejo, o interesse, o compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, gosto pelo que faz, dimensionamento da tensão, preconceito, teimosia, vínculo, entusiasmo, alegria, euforia, e determinação. Os fatores externos, por sua vez, que interferem no processo, também facilitam a aprendizagem da docência como

a ajuda mútua, organização e sistematização da situação e do conteúdo, exigência e rigor, diversidade de campo e atuação, amplitude e profundidade exigidas, natureza do conhecimento, desafio permanente, contexto sociopolítico-pedagógico, respeito à diversidade cultural (p. 18).

Trata-se de um processo que extrapola a aquisição de habilidades e técnicas e requer o repensar de velhas idéias, do papel de uma em relação às outras, de quais objetivos de aprendizagem são apropriados para quais tipos de alunos: “até agora você fez de uma forma. É de uma forma diferente agora, deu muito mais resultado, a gente ousar. Então no livro traz, o autor traz dessa forma, eu vou tentar levar dessa forma, e eu acho que vai dar certo e realmente dá certo. Então a criança eu acho que pega muito mais” (U, A);

A aprendizagem da docência vai se ampliando no decorrer dos anos de profissão e varia de indivíduo para indivíduo, de situação para situação e de escola para escola “eu não sabia dar aula, eu só sabia seguir o livro, na época. Agora eu chego na sala de aula (...) vamos

fazer uma produção de texto eu não preciso de livro, já tenho assim. Eu não uso só um livro, eu uso vários” (E, B); “eu acho que a forma de trabalhar mesmo, de apresentar o conteúdo, a metodologia que você pode estar encaixando, o conteúdo, às vezes, você quer trabalhar uma música em forma de texto que você tira as atividades, esse tipo de coisas que quando a gente inicia não sabe, mas depois a gente vai”(O, B);

Há uma progressão de aprendizagem para ensinar de várias formas, envolvendo não apenas o trabalho em sala de aula, mas a consciência, a compreensão e auto-avaliação reflexiva. Os relatos das professoras demonstram também, que esse tipo de pensamento só pode ser realizado por professores experientes que têm consciência do seu processo de evolução durante o exercício da docência e que estão em contato com a profissão docente. Todavia, para que esse processo de aprendizagem da docência e/ou aprender a ensinar de novas formas seja satisfatório faz-se necessário que os professores:

- Tenham oportunidades para experimentar o ensino e para observar tais experiências;
- Tenham oportunidades para desenvolver novas compreensões das matérias e conteúdos que ensinam, bem como dos papéis que desempenham na sala de aula e de sua inclusão e participação em uma comunidade de ensino;
- Tenham condições para empreender a avaliação crítica de suas práticas para aprender a ensinar de novas maneiras;
- Pertencer a uma comunidade de colegas que influencie fortemente suas tentativas no sentido de repensar ou mudar suas práticas ou de aprender novos saberes;
- Do apoio e liderança de um diretor da escola, que objetive atender as implicações das políticas públicas e a dinâmica de aprendizagem do professor para aprender a ensinar visando atender às necessidades da educação atual (MIZUKAMI, 2002).

As professoras destacaram, ainda, a importância da experiência para o seu trabalho em sala de aula. Segundo elas, a experiência consiste num dos fatores determinantes para a mudança, para a maturidade profissional e para o bom desempenho em sala de aula “é por meio de sua experiência e você muda” (U, A); “eu acho que é a experiência, a gente vai mudando” (A, A);

De acordo com o pensamento de Ghedin (2005, p. 135), “a experiência docente é o espaço gerador e produtor de conhecimentos”. No entanto, isso só pode ser realizável



mediante uma postura crítica do educador sobre suas experiências, a fim de ter condições de refletir sobre “os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico e cultural”. Desse modo, segundo o autor é possível que os professores possam chegar a um conhecimento pautado nas experiências, mostrando que também são capazes de se tornarem especialistas do fazer. Isto demonstra que a prática docente é regida por aquilo que “dá certo” na sala de aula, por isso as professoras tendem a descartar metodologias e atitudes que não deram certo e manter apenas aquilo que alcançou êxito. Agindo nessa perspectiva, passam a construir novos saberes resultantes da reflexão sobre a prática.

Percebe-se, então, que o processo de construção de saberes resulta não apenas de formas institucionalizadas de formação em serviço, mas também e de forma mais efetiva, das experiências profissionais vivenciadas e das trocas entre os professores no espaço escolar.

Para responder as indagações feitas nos questionários, grupo focal e entrevistas, as professoras necessitaram realizar uma retrospectiva de seu percurso profissional, percebendo-se como eram no início da carreira e como estão atualmente. Elas parecem estar cientes de que houve um processo de construção de saberes e que aprenderam a ser professoras, mais por meio da experimentação da própria prática e das experiências compartilhadas na escola do que com os conhecimentos aprendidos na formação inicial e nos eventuais cursos de capacitação. Talvez se existissem mais oportunidades, tanto individuais quanto coletivas, para refletirem sobre suas práticas teriam adquirido e/ou construído saberes mais bem articulados com as reais necessidades das escolas a que pertencem.

Com base nas afirmações da professoras é possível inferir ainda que é na escola, e mediante o exercício da prática docente, que os professores “aprendem a sua profissão”. De certa forma, essa constatação é condizente com os apontamentos de Hernández (op. cit) no sentido de que quando se pesquisa a aprendizagem dos docentes, deve-se levar em conta os seguintes aspectos: (1) o professorado situa-se diante da informação e das novas situações de maneira fragmentária, na qual as partes se confundem com o todo, o exercício com o problema, a lição com o conteúdo relevante; (2) os docentes têm uma visão prática da sua ação e do seu conhecimento, que são subvalorizados pelos formadores e pelos meios de comunicação, mas que, no entanto, constituem os fundamentos de sua prática e competência profissional; (3) os professores possuem uma perspectiva funcional (o que se aprende deve servir para algo) na formação profissional; (4) o professorado possui uma visão dicotômica da teoria e da prática e entre o que faz o ensino e o que o fundamenta; (5) os docentes possuem uma visão generalizadora das práticas e, por isso, quando aprendem um esquema de ação,

procuram aplicá-lo, inclusive em circunstâncias que exigem outro tipo de estratégia; (6) os docentes baseiam suas ações na própria experiência e em argumentações do senso comum, o que dificulta a sua interpretação do que ocorre em sala de aula e do contexto social da aprendizagem dos alunos.

As professoras consideram importantes, tanto o domínio da matéria ensinada quanto a experiência docente visando o conhecimento pedagógico da matéria a ser ensinada “Os dois, porque um sozinho não funciona, porque o professor pode ter o domínio, mas se ele não souber lidar com a sala, não souber passar o que ele sabe então não adianta nada” (G, B); “tem que ter uma junção, a teoria, o jeito de o professor passar o conteúdo, porque tem muito professor que você conhece que (...) tem o conhecimento, mas não sabe passar, então ele tem a teoria” (G, B); “Tem que ser casado os dois, as duas coisas, com o tempo a gente vai tendo experiência” (S, B); “uma completa a outra, não adianta você saber o conteúdo e não saber aplicar na sala de aula, ou você sabe aplicar e confunde na hora, não sabe o conteúdo” (O, B); “tem que ser uma junção das duas, um só não funciona (G, B)”.

Apenas um das professoras considera o domínio do conteúdo mais importante “tem que dominar, ele tem que dominar tudo porque eu tenho que saber um pouco além também, (...) porque meu aluno do 3º ano pode perguntar alguma coisa lá do 5º, tenho que estar preparada pra ouvir, pra explicar pra ele” (S, B). Outra professora considera mais importante a experiência “eu acho que é a experiência, com a experiência você aprende a ter não só domínio do conteúdo como domínio da sala, com a experiência você aprende a se abrir mais com os outros professores” (E, B).

As professoras ainda foram capazes de citar **algumas práticas** que segundo elas, **confirmam a reelaboração e/ou construção de saberes no exercício da docência**. São exemplos que demonstram a busca de novas maneiras de trabalhar em conformidade com as exigências atuais e com as necessidades dos alunos. Essas práticas estão mais voltadas para o conhecimento pedagógico da matéria a ser ensinada, demonstrando a grande importância que as professoras dão ao processo de ensino e aprendizagem e por isso buscam maneiras de abordar o conteúdo de modo a torná-lo compreensível para o aluno.

Alguns relatos expressam conhecimentos construídos mais de forma individual, visando adequar os conteúdos às necessidades dos alunos: “Eu gosto de um debate de tabuada” (S, B); “A gincaninha da frase correta, na primeira frase, tem que estar dando coisas diferentes pra eles, eu acho que precisa, tenho que buscar mais isso” (S, B); “Além de eu trabalhar, por exemplo, o corpo humano, ali dentro do texto pra tirar palavrinhas pra esse aluno fazer, pra ele identificar palavras” (E, B); “Eu sou bem tradicionalista, tento colocar

algumas coisas do construtivismo, uso um pouco do construtivismo na parte dos textos, estou procurando a cada ano usar mais textos que eles pedem, mas assim eu uso a cartilha, eu uso a família silábica” (L, B); Como a gente trazia tudo muito pronto, se eu for analisar...tenho até uma experiência. Eles fazem as fichinhas deles, como eles conservam mais, a própria criança confeccionar seu próprio material (A, A); “Hoje mesmo eu contei a história do que, qui. É um tal de trocar por ce, ci. Eu contei a história, então a gente acaba inventando (A, A).

Há também momentos em que as professoras buscam estabelecer parcerias a fim de desenvolver um trabalho mais coletivo: “Por exemplo, eu criei o projetinho também Anjos da Leitura, pra auxiliar, tem do o dia do conto. O aluno do Ensino Médio vem no período da tarde pra auxiliar meu aluno, tenho 10 alunos voluntários que vêm trabalham com esse aluno uma hora, individual” (E, B); “Trabalha leitura, leva para a sala de informática, vamos trabalhar historinha, trabalhar com jogos. Então isso está ajudando também” (L, B); “Estamos trabalhando muito com essa criança, e leva pra sala de vídeo, e fica brincando nesse pátio a atividade diferente tudo, gincana e tudo nessa escola, na sala de aula pra ver se dá esse resultado” (S, B).

Uma das professoras revela a reelaboração dos saberes por meio dos cursos de capacitação: “Eu concilio o que vi no PROFA (...) Que não é a silabação, que você tem que trabalhar dentro texto. Então eu trabalho com o texto, eu trabalho pelo texto, eu trabalho silabação, procuro fazer os dois, esse ano que vai ter essa provinha, estou puxando mais textos” (L, B).

Diante do exposto, é possível afirmar que as professoras investigadas dispõem de uma pluralidade de saberes que utilizam em seu cotidiano. Elas fazem uso de 1) saberes profissionais, adquiridos em sua formação tanto inicial quanto profissional; 2) saberes disciplinares, próprios de suas área de atuação; 3) saberes curriculares, ligados ao contexto escolar e 4) saberes experienciais, aqueles construídos por meio do exercício da docência.

Os saberes adquiridos na formação inicial parecem ser deixados de lado pelas professoras que julgam não os terem aprendido. Já os saberes disciplinares, não foram mencionados de forma específica, talvez porque os professores regentes das séries iniciais não tenham uma disciplina específica de atuação, pois são responsáveis pelo ensino várias disciplinas, necessitando dominar os conteúdos e as metodologias adequadas para todas elas.

Quase não apareceu nos relatos das professoras a referência aos saberes curriculares, sendo que apenas algumas citaram os livros didáticos que utilizam, sem mencionar o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como seus objetivos para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Possivelmente, isso aconteça porque não tenham um

conhecimento aprofundado desse documento e/ou não tenham participado diretamente de sua elaboração. No caso das escolas investigadas o Projeto Político Pedagógico estava em fase de reformulação ao longo do ano de 2007 pelas coordenadoras pedagógicas, conforme as novas exigências da Secretaria de Educação.

No que se referem aos saberes experienciais, as professoras citaram várias situações e práticas que revelam a construção desses saberes no exercício da docência. Por exemplo, quando relataram que a aprendizagem da docência se deu por meio da experiência em sala de aula, deixaram transparecer a idéia de que necessitaram elaborar, reelaborar e/ou construir novos saberes a fim de desenvolver um trabalho melhor na docência.

Considerando que ocupam uma posição de exterioridade quanto aos saberes disciplinares e curriculares, os professores produzem, ou na maioria das vezes, tentam produzir saberes para poderem compreender e dominar sua prática. Esses são os saberes práticos ou experienciais, pois se originam na prática cotidiana da profissão docente e são validados por ela. Estes saberes constituem os fundamentos de sua competência profissional, como foi expresso na fala de muitas professoras que indicam como meio para aprender a docência e/ou construir novos saberes a própria experiência em sala de aula (TARDIF, op.cit).

Os saberes experienciais são formados por todos os demais saberes e retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Cada professor imprime a sua individualidade nos saberes que utiliza em sala de aula, desenvolvendo uma maneira peculiar de ensinar. Este processo pode ser submetido ao coletivo, na medida em que os professores compartilham seus saberes em momentos de trocas de experiências nas horas-atividades ou em outros momentos, até mesmo informais.

A partir do momento em que os saberes mobilizados e construídos pelos professores em sala de aula forem comprovados e validados pela pesquisa em educação será possível definir um repertório de conhecimentos próprios para a docência capaz de converter-se num suporte tanto aos professores iniciantes quanto aos mais experientes (GAUTHIER, 1998).

## **5.5 As fontes dos saberes**

Nesta categoria aparecem as falas das professoras quanto às fontes dos saberes necessários para sua atividade em sala de aula. Dentre as fontes citadas aparecem aquelas provenientes: (1) do uso do material disponível na escola e dos livros didáticos; (2) de outros

recursos como revistas, livros para-didáticos, internet; (3) de leituras para dar apoio ao trabalho em sala de aula e (4) das trocas de experiências entre as professoras.

As professoras relataram que as escolas onde trabalham contam com grande variedade de livros didáticos e material didático para preparar suas aulas. Além disso, algumas mencionaram a aquisição, para uso particular, de coletâneas de livros para auxiliá-las na preparação das aulas. Assim, ao discorrer sobre o material utilizado para o preparo e a realização das aulas, mencionam: “(uso) mais essas coletâneas mesmo” (O, B); “revistas, internet, livros didáticos, livros (G, B); “Eu manuseio vários livros, acho que tem bons livros aqui, é mapa da escola, a sala de informática” (S, B); “A gente usa as coleções da escola também, aqui tem aquelas coleções didáticas, tem aquela atividade que é boa” (L, B).

Para auxiliá-las, em suas aulas, as professoras recorrem a outras fontes de saberes como a Revista Nova Escola, alguns livros paradidáticos e internet com reportagens sobre educação, planos de aula e atividades diferenciadas “Outros livros sem ser didáticos. Eu gosto de literatura, eu gosto de incluir literatura nas minhas aulas, principalmente a literatura infantil” (G, B); “A Revista Nova Escola, eu gosto de interagir com jornal, gosto de trabalhar com tablóides de mercado, loja. De pesquisas, e gosto de colocar pesquisa para os alunos também. Eles usam internet, tem pesquisa de campo, eu faço pra pesquisar preço” (G, B).

Para dar apoio ao trabalho em sala de aula apenas três professoras mencionaram a leitura de outros livros relacionados à área da educação, a fim de compreender melhor o desenvolvimento intelectual das crianças e o processo de ensino e aprendizagem “livro sobre Psicologia Educacional” (S, B); “o material que a Secretaria manda, sempre está vindo livros, a gente lê muita apostila também, tem o que avaliar, como avaliar”(E, B); “das minhas leituras, das minhas buscas, experiências” (U, A).

A troca de experiências entre as professoras como fonte de saberes também foi citada ao argumentarem que sempre estão em contato com as colegas de série para trocar atividades e materiais.

Todavia, as trocas de experiências, segundo a fala das professoras, parecem se restringir apenas aos materiais e atividades que ocorrem em qualquer momento oportuno, como a hora-atividade ou intervalo, não tendo um momento adequado em que possam dialogar sobre os métodos que usam em sala de aula, os avanços da sala, assim como as dificuldades encontradas “na hora-atividade, só que a gente está sempre passando uma pra outra, às vezes aqui ou na hora do recreio, no início, na porta mesmo, uma passa pra outra, olha eu tenho esse livro assim, você trabalha isso, tem muita troca (O, B); “a troca de material eu acho, que a troca tipo assim, faz isso com o seu aluno, que eu fiz na minha sala foi uma

maravilha. É diferente que você ler lá, é tão vago, isso tal coisa eu não entendo, acho que a troca é mais válida (S, B); “às vezes, a gente “bola” junto com as colegas. Cada uma, ah, eu tenho essa atividade. É uma troca entre os colegas” (L, B). “Nós temos hora atividade juntas, nós preparamos juntas” (E, B).

Quando bem direcionada a troca de experiências pode constituir-se num momento rico de construção do conhecimento coletivo uma vez que os professores são capazes de compreenderem melhor seu trabalho e de pensarem novas formas de atuação profissional. Desse modo, importância que os docentes conferem à troca de experiências assinala, também, o caráter de construção coletiva dos saberes da docência.

Ao apontar as fontes dos saberes necessários para o seu trabalho em sala de aula as professoras demonstram o caráter plural desses saberes, uma vez que cada professor recorre a determinadas fontes conforme às suas próprias necessidades e peculiaridades. Pode-se dizer que os saberes docentes estão “... 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”. Na medida em que os saberes são mobilizados pelos professores em sala de aula fica quase impossível identificar suas fontes de forma imediata, pois convergem para a realização da intenção educativa do momento (TARDIF, 2005b, p. 215).

## **5.6 Como a escola favorece (ou não) a construção de saberes docentes**

Partindo do pressuposto de que o processo de construção de saberes necessários para a docência situa-se num contexto específico, a escola, passo agora ao relato das professoras quanto ao favorecimento desse processo pela escola na qual trabalham.

Com relação **ao favorecimento da construção de saberes na escola** as professoras relatam o seguinte: “ninguém é obrigado a fazer aqui na escola, a seguir aquilo, a gente tem a liberdade para trabalhar à sua maneira, de fazer seus testes, de fazer suas experiências” (U, A); “Avaliar, o que deu errado” (A, A).

Uma característica interessante percebida na fala das professoras da Escola A refere-se à liberdade para trabalhar à sua maneira, mostrando que cada professor pode fazer uso de métodos didáticos adequados ao seu estilo de trabalho. Esta maneira pessoal de desempenhar a atividade docente é regulada pelas características próprias da escola e parece concorrer para os bons resultados nas avaliações oficiais e na preferência dos alunos e da comunidade.

Dentre os fatores existentes nas escolas focalizadas que contribuem para a construção de saberes pelas professoras encontram-se o incentivo para o professor estudar (escola A) e a realização de sessões de estudo (escola B). Com relação a esse aspecto, a coordenadora pedagógica explicou que a maioria das professoras da escola A está envolvida em algum programa de formação continuada e deixou claro que apóia as professoras quanto à participação em cursos de capacitação que contribuam para a melhoria da atividade docente:

Elas participaram do PROFA. A “U” e “I” tiveram um curso enorme. Aqui na escola só quem não faz curso é a “M” e “J”. A “T” fez o ano passado, (...) passavam todos os sábados inteiros estudando. Você não sabe como os professores desta escola têm estudado!

Quanto à escola B, as colocações feitas pelas professoras referem-se a vários aspectos que favorecem essa construção e o desenvolvimento profissional docente. Segundo elas, há um maior interesse tanto da direção quanto da coordenação pedagógica em incentivar os professores a estudar “sempre estou vendo, vai ter tal curso (...) o diretor, a escola ou a coordenadora estão sempre incentivando o professor a fazer alguma coisa” (G, B); “As leituras lá da Secretaria, às vezes, o diretor lê um livro, tira as partes que ele mais gostou e passa pra gente, a gente tem esse tipo de leitura aqui (L, B); “tanto o diretor, como a coordenadora e a diretora adjunta estão muito preocupados, com o andamento do ano letivo, com o pedagógico, não estão preocupados somente com o espaço físico, com a parte burocrática, sempre temos reuniões, encontro pra gente estar lendo” (E, B).

Dentre as características que indicam a eficácia da escola, as qualidades do gestor surgem como um fator de sucesso, pois a escola assume as características dadas, principalmente por ele. A influência da figura do diretor se torna decisiva na medida em que é ele quem fomenta o clima emocional e intelectual favorável, traçando os rumos que a escola deve seguir, ao assumir seu papel de líder. Em escolas eficazes, os gestores não se restringem à parte administrativa da escola, mas são considerados também como líderes pedagógicos, “apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos” (Lück, 1998, 25).

As professoras declararam, ainda, que participam de estudos em grupo promovidos pela coordenação pedagógica, quinzenalmente aos sábados. Também participam

de estudos coordenados pelas técnicas do NUESP<sup>7</sup> que vão até a escola uma vez por semana, levando filmes e textos para auxiliar as professoras no trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Por meio dessa prática, as técnicas proporcionam o estudo coletivo sobre um determinado assunto, bem como a troca de experiências entre as professoras “no sábado, a gente faz que é pra todas (...) quinze em quinze dias, pra todos os professores” (E, B); “as técnicas da NUESP estão vindo dar o curso pra gente (S, B); “Está com dois bimestres já, um que a gente saiu mais cedo, a gente fez o estudo, mas é difícil ter, porque não pode mais dispensar o aluno” (S, B); “os cursos ajudam bastante, aqui na escola o diretor, a coordenação sempre estão fazendo reuniões” (L, B).

Mesmo apresentando características semelhantes à formação do professor em serviço, estes momentos de estudos organizados pela coordenação pedagógica e pelas técnicas do Núcleo de Educação Especial são práticas que acontecem esporadicamente na escola. Percebe-se que há certo entendimento por parte da direção, coordenação pedagógica da escola e das professoras quanto à importância desses momentos de estudo e troca de experiências, necessitando apenas de um maior direcionamento a fim de que esta prática se torne mais efetiva e possa contribuir ainda mais para a construção de novos saberes docentes e para a formação permanente do professor.

A escola A, mesmo não apresentando características de formação em serviço institucionalizada como sessões de estudo, apresenta, segundo a fala das professoras e coordenadora pedagógica, ações que também contribuem para a construção de saberes como a hora-atividade integrada com as professoras das mesmas séries. Estes momentos são propícios para as trocas de experiências e de material a ser trabalhado nas aulas. Em alguns momentos há também a participação da coordenadora pedagógica que procura orientar as professoras quanto a alternativas para as principais dificuldades encontradas em sala de aula, assim como materiais que possam ser utilizados em sala de aula e/ou dar suporte ao trabalho didático.

O objetivo da formação permanente, segundo o pensamento de Imbernón (2006) é ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade.

---

<sup>7</sup> Núcleo de Educação Especial



Segundo Nóvoa (1997, p. 29), a escola é concebida como “... um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas. É no seio da escola, procurando refletir sobre os problemas reais que acontecem dentro dela que o professor poderá alcançar um crescimento profissional permanente a fim de encontrar respostas em conjunto com todos os integrantes da comunidade escolar (ibid. 2001, p. 14).

No momento em que foi levantada, no grupo focal, a questão dos aspectos existentes na escola que favorecem a construção de saberes docentes, as intervenções foram na direção oposta e uma das professoras abordou os aspectos que dificultam **essa construção no espaço escolar**.

hoje é tudo tão em cima de calendário...calendário que eu penso assim que, por exemplo que os políticos não estão preocupados. Todo ano no início do ano é aquela mesma ladainha isso porque o governo quer economizar dinheiro, aí resultado, começa o ano letivo atrasado. Todo ano é a mesma coisa, você precisa de alguma, “mas o calendário está achatadinho”, tem isso aqui... Você entendeu? Em minha opinião que tinha esquecer que detalhe que tem que ser 200 dias, gente um dia, duas horas, que você passa trocando experiência uma com a outra, vale por três dias de aula e você dá aula melhor porque você vai renovada (M, A).

A professora demonstrou de uma forma bastante clara o seu inconformismo com os aspectos burocráticos que se sobrepõem ao trabalho docente, impedindo os momentos de estudos em grupo e/ou trocas de experiências. Todavia, a existência de momentos pelos quais as professoras se reúnem para debater sobre um assunto, acontece de forma esporádica.

A própria coordenadora pedagógica, procurou algumas vezes tirar a responsabilidade da escola quanto à formação continuada de professores, por parte da escola, alegando a existência desses momentos nas horas-atividades ou culpando a diminuição dos dias do calendário escolar como um dos aspectos que intensificaram ainda mais o trabalho do professor. Ações como “sessões de estudo e trocas de experiências” para promover melhor capacitação e atualização dos profissionais da Educação estão contempladas no Projeto Político Pedagógico reformulado em 2004 e em fase de nova reformulação em 2007/2008, ainda não foram colocadas em prática, como pode ser visto na fala a seguir: “Quando vocês quiserem marcar de sábado. Lembra que nós até estudamos para o concurso... Quando quiser vir de sábado, a escola abre. Ou a noite... a escola abre pra gente estudar, quem quiser”.

Apesar de as professoras argumentarem sobre toda a burocracia que perpassa o trabalho docente, expressando suas opiniões a respeito da necessidade de a escola promover

mais momentos de entrosamento e troca de experiências entre os professores, a coordenadora pedagógica ainda tentava culpar apenas o governo e não a escola. Isso expressa a sobreposição dos aspectos burocráticos ao trabalho da escola que a impedem de propor um projeto político pedagógico capaz de contemplar momentos favoráveis para o estudo e a troca de experiências.

Duas das professoras deixaram bastante evidentes o desejo de se reunirem mais para estudar ou trocar experiências, dando exemplos de atitudes adotadas por outras escolas “Seria bom, se a gente pudesse todo mundo, vamos fazer durante o dia, vamos estudar à noite, vamos pegar um tema, vamos estudar (U, A); O “JR” que é um excelente professor de Português. Ele falou assim: se vocês quiserem eu posso dar uma ajuda pra vocês. Ele é o diretor da escola, mas a gente tem toda aquela liberdade... ele falou: se vocês quiserem combinem um dia, uma vez por semana e venham. E todo mundo combinou. Foi uma coisa assim, partiu da gente de querer e também não foi aquela coisa imposta. Não tínhamos apostila. Então era aquela coisa agradável (M, A).

Esses relatos demonstram, além disso, que a escola ainda não conseguiu propor momentos mais formais e coletivos de formação em serviço como sessões de estudo e/ou trocas de experiências a fim de contribuir tanto para a construção de novos saberes pelas professoras, mas também, no relacionamento, na interação, no sentimento de coletividade e na identificação com a instituição.

Nas entrevistas também surgiram alguns aspectos relacionados com a burocracia que perpassa o trabalho docente, mas em menor proporção “tem que ter uma forma para ele se capacitar, ele sabe que têm leis que amparam o professor nisso, mas dificilmente são executadas, o próprio professor tem medo, ele não tem direito, mas às vezes dificulta (G, B).

Para viabilizar mudanças significativas seria necessário que o gestor pudesse compreender “as necessidades colocadas pelas políticas públicas em relação ao papel do professor e às necessidades de mudanças de práticas pedagógicas”, de modo a propiciar aos professores a participação em “uma ampla comunidade de aprendizagem” como fonte de apoio e de idéias, dando “oportunidades para experimentar aprendizagens compatíveis com as exigências das políticas públicas e para observar práticas de ensino que auxiliem todos os alunos em suas aprendizagens significativas” (MIZUKAMI, 2002, p. 73).

Outro aspecto mencionado pelas professoras nas entrevistas concebido como obstáculo para a construção de saberes docentes na escola diz respeito à falta de disponibilidade do professor para se capacitar e estar aberto às mudanças ocorridas na educação e em seu trabalho “o que mais dificulta do professor crescer depende dele mesmo

porque se ele não se abrir para (...) novos conhecimentos a ajuda de outras pessoas ele nunca vai crescer” (G, B); “Seria tempo? Disponibilidade eu acho, nós temos que tirar o tempo eu acho, temos que tirar” (S, B); “cada um tem sua consciência, no dia que foi decidido (se referindo ao PROFA), foi feito convite pra todo mundo” (U, A); “Quando começou, tinha duas turmas e no final teve que juntar as duas para dar uma” (A, A).

Um último fator destacado pelas professoras que dificulta a construção de saberes consiste na falta de tempo dos professores para o estudo ocasionado pela extensa carga horária “o que atrapalha mesmo, no meu caso é a falta de tempo” (O, B); “é a carga horária da professora, ela dá dois períodos de aula (...) ela não tem tempo pra ler. Que tempo ela vai ler? Depois da meia-noite? (S, B)”; “Uma carga menor para ela poder preparar e estudar” (L, B); “os professores não têm muito tempo para estar se aperfeiçoando em cursos, tecnicamente, eles não têm muito tempo, às vezes trabalham em três escolas” (E, B).

A maioria das professoras das escolas pesquisadas tem dois períodos de aula, o que equivale a oito horas diárias de trabalho na escola. Dessas oito horas diárias têm quatro aulas semanais destinadas às horas-atividades, que são preenchidas com a preparação das aulas, correção das atividades e avaliações dos alunos, que, segundo elas, não é suficiente. Precisariam de uma carga horária menor em sala de aula, tanto para preparar as aulas quanto para estudar. Portanto, as professoras se vêem muito sobrecarregadas de trabalho, não lhes sobrando nem disposição para estudar à noite ou nos fins de semana.

Observando as escolas investigadas percebe-se que há algumas práticas que têm buscado favorecer a construção coletiva de saberes docentes e a formação em serviço. Na escola B, a formação em serviço é mais institucionalizada, mediante sessões de estudo nas quais as professoras participam regularmente. Já na escola A as ações são mais informais, sendo que a coordenadora pedagógica procura auxiliar as professoras nas horas-atividades, acompanhando-as em suas necessidades cotidianas. Mesmo apresentando formas diferenciadas de formação em serviço, tais ações convergem para objetivos semelhantes, ou seja, a construção de saberes docentes. Na escola A de forma mais individualizada e informal e na escola B de modo mais formal e coletivo.

Um último aspecto a ser destacado com relação às escolas investigadas refere-se ao contexto na qual estão inseridas. Isto se justifica porque cada instituição apresenta características e desafios que lhe são próprios devido à localização, à clientela e, por conseguinte, adota um determinado tipo de organização interna e formas de desenvolver o trabalho docente conforme as qualidades do gestor e da coordenação pedagógica. Ou seja, as professoras foram impulsionadas pelas mudanças que aconteceram na educação, nos últimos

anos, assim como pelas exigências da Secretaria de Educação e da forma como cada escola, nas figuras do diretor e da coordenadora, pedagógica as impulsionaram a irem em busca de novos saberes visando aprimorarem suas práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, quando pode. É reconhecer os limites que sua prática lhe impõe. É perceber que seu trabalho não é individual, mas é social e se dá na prática social de que ele faz parte.*

*Paulo Freire*

Considerando os objetivos propostos pelo presente estudo centrado no processo de aquisição de saberes profissionais por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, busquei entrar em contato com teorias sobre a formação inicial e continuada visando resgatar o percurso profissional das professoras investigadas. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados voltaram-se para todo o percurso profissional das professoras, procurando compreender como as professoras se consideravam profissionalmente no início da carreira e como se vêem atualmente, pois a formação docente deve ser encarada como um processo que se inicia muito antes da formação inicial acadêmica e percorre toda a vida profissional docente.

Várias questões nortearam o encaminhamento da investigação: O que as professoras aprenderam no exercício da docência? Como? Com quem? Por quê? Que fatores favoreceram e quais dificultaram esse aprendizado? Que reflexões fazem as professoras sobre a construção dos próprios saberes no exercício da docência? Em linhas gerais, é possível afirmar que as professoras aprenderam e/ou desenvolveram **estratégias, saberes, atitudes, ações** e a **habilidade** para reelaborar seus saberes de forma coletiva (na interação com os colegas) e individual (observando sua própria experiência e se adequando às mudanças) conforme suas características pessoais e o contexto de trabalho, durante o exercício profissional.

A fim de atender às novas necessidades impostas pela educação ocasionadas pelas mudanças em seu trabalho, como a democratização do ensino, as alterações no sistema educacional como a implantação do sistema de ciclos (Progressão Continuada) e a inclusão

das PNEs na rede regular de ensino , as professoras apontaram algumas **saídas/estratégias** encontradas por elas, como: 1) a busca de novos saberes e a troca de experiências; 2) estratégias voltadas para os problemas mais imediatos que ocorrem na sala de aula; 3) ações de cunho afetivo, emocional, psicológico; 4) metodologias adaptadas às necessidades dos alunos; 5) em algumas ocasiões as professoras também procuraram superar as dificuldades solicitando a ajuda de outras pessoas, como a coordenadora pedagógica e a direção escolar.

Estas ações sugerem a construção de saberes mediante leituras, estudos, a participação em cursos particulares e, também, a busca pela reelaboração de seus saberes por meio da criação de novas metodologias em sala de aula. Esse processo, segundo as professoras, se deu de forma mais individual.

Percebe-se um aspecto positivo no discurso das professoras, pois apenas algumas delas e em poucas situações lamentaram/criticaram as mudanças ocorridas na educação e a necessidade de atender às novas demandas, tão freqüentes no discurso saudosista acerca da “boa escola de antigamente”. Ao contrário, demonstraram certa disponibilidade para a busca de novos saberes para exercer a docência, assinalando apenas a falta de preparo da formação inicial, para fazer face a essa realidade da escola pública. Fizeram poucas menções mais aprofundadas sobre a implantação, por parte da Secretaria de Educação ou de outras instâncias superiores, de programas de capacitação que atendessem às suas expectativas.

Mediante a confrontação das falas das professoras pode-se perceber uma contradição, pois a escola se abre para uma clientela cada vez mais heterogênea sem proporcionar efetivas condições de capacitação para os professores que estão na sala de aula. É, portanto, neste aspecto que reside grande parte das críticas das professoras, uma vez que reclamam da precária formação recebida, tanto inicial quanto continuada, além da falta de apoio para realizar seu trabalho em sala de aula por parte da família dos alunos e até mesmo da própria escola.

Dentre os **saberes** citados pelas professoras estão os conhecimentos relacionados ao tratamento matéria a ser ensinada, ou seja, a forma de organizar e apresentar a matéria para torná-la compreensível para os alunos. Todos esses saberes se aproximam daqueles contemplados por Shulman (1987) ao mencionar três domínios que compreendem o conhecimento base dos professores: o conhecimento da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria ensinada e o conhecimento curricular. As professoras citaram de forma mais enfática os saberes relacionados ao conhecimento pedagógico da matéria ensinada e ao conhecimento curricular, o que sugere que não sentem problemas relacionados com o

domínio do conteúdo, necessitando apenas adequar-se às novas formas de apresentá-lo conforme as necessidades dos alunos.

As professoras destacaram também, o desenvolvimento de **atitudes** para com os alunos, aprendendo a respeitá-los, a aceitá-los, a amá-los, demonstrando amor, compreensão, e respeito à individualidade deles. Isto indica que as professoras valorizam tanto o relacionamento com os alunos e a interação com eles quanto ao ensino propriamente dito. Com esse discurso parecem dar bastante importância ao relacionamento professor-aluno, à motivação, ao interesse dos alunos no processo de aprendizagem, assim como das técnicas apropriadas para o ato de ensinar (PIMENTA, 1999).

Os saberes citados pelas professoras como necessários para lidar com a diversidade da clientela são saberes construídos/mobilizados pela necessidade de identificar-se com o aluno, aceitá-lo, compreendê-lo, amá-lo para poder conviver com ele e, além disso, são construídos na prática a fim de superar as insuficiências da graduação. Parecem estar muito mais ligados à necessidade de o professor se manter na profissão, do que basicamente com a vontade em trabalhar com esses alunos.

São saberes necessários para o desenvolvimento de um trabalho mais satisfatório, bem como de responder às exigências colocadas pela escola, em face dessa nova realidade da sua clientela. Os dados evidenciam que a aquisição de saberes para atender à nova clientela se deu mediante a própria experiência em sala de aula, no enfrentamento das dificuldades do que por meio de cursos de capacitação.

Tanto no grupo focal realizado com as professoras da Escola A como entrevistas realizadas na Escola B, foi pedido às professoras que esclarecessem algumas questões relacionadas com os saberes, tais como aqueles necessários para atender à nova realidade da escola. Nesta situação a ênfase também recaiu sobre os saberes pedagógicos, que estão mais ligados ao manejo de sala e ao como ensinar o conteúdo. Segundo elas, além de saber o conteúdo é essencial que saibam também preparar as aulas, estudar o conteúdo, organizá-lo de modo que facilite a seqüência dos conteúdos e, por conseguinte, maior compreensão por parte dos alunos. Ressaltam ainda, a importância de sempre procurar novas metodologias e recursos para trabalhar em sala de aula.

Algumas professoras apontaram **atitudes** ligadas à atividade docente, específicas para quem leciona nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como a importância da identificação com a profissão docente. Para ser um bom professor é necessário gostar da profissão e de trabalhar com crianças. Isso evidencia que os saberes de que as professoras

dispõem são marcados também pela afetividade, sendo que para a compreensão destes saberes deve-se compreender quem são essas professoras, o que fazem, o que pensam e o que dizem.

Levando-se em conta que as professoras adquirem e constroem saberes no exercício da docência em sala de aula, pode-se depreender que elas aprenderam muito com seu trabalho, demonstrando ter adquirido ao longo dos anos de exercício da profissão: **atitudes** para lidar com os alunos, voltadas para a diversidade da clientela em sala de aula e **saberes** sobre os alunos, sobre metodologias, sobre as diversas maneiras de ensinar e avaliar os alunos e sobre si mesmas, ou seja, como aprender a partir das próprias situações vivenciadas em sala de aula.

A aprendizagem da docência e/ou processo de construção de saberes docentes consiste em um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas, na qual cada pessoa o desenvolve conforme suas peculiaridades (PACHECO; FLORES, 1999). Com relação às professoras investigadas, esse processo aconteceu mais pela ajuda de professores mais experientes, pela troca de experiências com colegas e por meio da própria experiência em sala de aula do que por meios dos conhecimentos adquiridos na graduação e pela participação em cursos de capacitação, embora essas últimas modalidades também tenham sido mencionadas.

Em meio às condições apontadas que favoreceram essa construção, a maior parte das falas das professoras convergiu para a própria experiência delas, ressaltando que a dinâmica da sala de aula criou condições para que reelaborassem e construíssem novos saberes. Relataram ainda estar sempre em busca de novos conhecimentos, procurando criar, inventar ou descobrir coisas novas, a fim de encontrar respostas para as suas dificuldades. Nesse constante movimento de busca passaram a construir novos saberes resultantes de sua experiência profissional, confirmando o pensamento de Ghedin (op. cit, p. 135) ao dizer que “a experiência docente é o espaço gerador e produtor de conhecimentos”.

Esse discurso evidencia que as professoras conferem excessiva valorização à experiência docente, ou seja, como se todo processo de exercício da docência, por si só garantisse uma prática docente eficiente. Não se pode perder de vista que a experiência separada da reflexão sobre as reais condições de trabalhos não garante uma educação de qualidade.

No momento em que os professores passam a atribuir o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, ou no caso das professoras investigadas, à sua própria experiência em sala de aula, podem estar se esquecendo de que essa personalidade não é



forçosamente “natural” e nem dada *a priori*, mas, ao contrário, é “(...) modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e por sua socialização”. Segundo Tardif (2000) o excesso de naturalização e personalização do saber docente pode ainda, resultar em práticas reprodutoras dos papéis e das rotinas institucionalizadas da escola.

Para produzir conhecimentos a partir de sua experiência o educador necessita assumir uma postura crítica perante sua própria prática, no sentido de poder refletir sobre como trabalha o conteúdo em sala de aula, sobre quais metodologias adota, sobre seus próprios erros e das alternativas para superar atitudes ultrapassadas ou que não culminaram em condições favoráveis de ensino e aprendizagem. Quando o professor age dessa forma, pode assumir o controle sobre seu trabalho, deixando de ser simples executor de tarefas, mas torna-se também um construtor de saberes. Isto demonstra que a prática docente é regida por aquilo que “dá certo” na sala de aula, por isso as professoras tendem a descartar metodologias e atitudes que não deram certo e manter apenas aquilo que alcançou êxito. Agindo nessa perspectiva, passam a construir novos saberes resultantes da reflexão sobre a prática.

As falas das professoras evidenciam que elas têm clareza sobre as deficiências de sua formação inicial, no que se refere aos conhecimentos necessários para abarcar e dar conta de toda a complexidade da prática docente. Por esse motivo, dizem estar sempre em busca de novos conhecimentos para melhorar suas aulas. Isto explica o fato de valorizarem muito mais os saberes construídos mediante o exercício da docência do que aqueles adquiridos durante a formação inicial e/ou em cursos de capacitação.

O processo de construção de saberes, neste sentido, não resulta, necessariamente, de formas institucionalizadas de formação em serviço, mas também e de forma mais efetiva, das experiências profissionais e das trocas entre as professoras vivenciadas no espaço escolar. Incentivando posturas reflexivas e construtoras de saberes a partir da própria experiência, está, portanto, o contexto escolar, que deve desempenhar o papel de propulsor de ações voltadas para a melhoria do trabalho docente.

Considerando que cada escola encontra-se inserida em um contexto e, por conseguinte apresenta situações e desafios que lhe são peculiares, a formação em serviço pode contribuir para que os professores sejam capazes de criar novas respostas aos problemas gerados em situações práticas. Por isso, as professoras foram impulsionadas pelas mudanças que aconteceram na educação, nos últimos anos, assim como pelas exigências da Secretaria de Educação e da forma como cada escola, na figura da direção e coordenação pedagógica as impulsiona a irem em busca de novos saberes visando aprimorarem suas práticas. Apesar de as professoras em seus discursos enfatizarem a construção de saberes de forma mais ou menos

individual e particular, pode-se dizer que tal construção encontra-se permeada pelas peculiaridades de cada escola (A e B).

Desse modo, pode-se dizer que a atuação do coordenador pedagógico consiste também a de propiciar experiências de metacognição aos professores ajudando-os a compreenderem como aprendem, a refletirem sobre o próprio pensar, procurando entender porque pensam de determinada forma e não de outra. Ajudá-los, enfim, a se indagarem e a encontrarem as respostas para suas dúvidas e dificuldades. Isso somente é possível quando se dispõe a estar atento ao que os professores pensam e necessitam, a facilitar as reflexões e a tomada de decisão, e dessa forma ter condições de propiciar a aprendizagem contínua do professor, fortalecer e mobilizar a identidade do professor, ao mesmo tempo em que também constrói a sua identidade como coordenador pedagógico (PLACCO; SOUZA, 2006).

Há um grande desafio tanto para os gestores quanto para os professores, o de transformar as escolas em locais com melhores condições de aprendizagem, com um clima de trabalho capaz de envolver a todos que as compõem, voltando-se para um objetivo comum, ou seja, a construção de uma educação de qualidade (HARGREAVES; FULLAN, 2000).

Nas falas das professoras não aparece a escola como um espaço de discussão ou de trocas entre as colegas, no sentido de proporem ou formularem projetos de formação em serviço que venham ao encontro de suas necessidades. Ao contrário, não deixam transparecer que a escola pode tornar-se um local onde se dá a construção coletiva dos saberes necessários à docência. Ficam à mercê das condições oferecidas pela escola, que pouco contribui para que tal construção realmente seja coletiva e significativa.

Neste contexto, as escolas deveriam ter as características apontadas por Imbernóm (2006) que defende a transformação da escola no local onde os professores aprendem sua profissão, adquirindo e construindo novos conhecimentos. Isso somente será possível quando as escolas procurarem superar a precariedade das formas de capacitação existentes e se tornarem comunidades de aprendizagem que levem os professores a experimentarem situações que culminem em melhores condições de ensino e aprendizagem. Um primeiro passo para esse objetivo seria o favorecimento de ações coordenadas que possibilitassem o diálogo, a troca, o sentimento de coletividade e, por conseguinte, contribuíssem para a construção de uma escola mais democrática e participativa.

Dentre os fatores existentes na escola que contribuem para a construção de saberes pelas professoras encontram-se o incentivo para o professor estudar (escola A e B) e a realização de sessões de estudo (escola B). Em ambas as escolas investigadas, percebe-se a

existência de alguns fatores que favorecem a construção coletiva de saberes docentes e a formação em serviço.

Na escola A, as ações são mais individualizadas e informais, na qual a coordenadora pedagógica procura auxiliar as professoras nas horas-atividades, acompanhando-as em suas necessidades cotidianas. Segundo a fala das professoras e da coordenadora pedagógica, na Escola A existem ações que também contribuem para a construção de saberes como a hora-atividade integrada com as professoras das mesmas séries. Estes momentos são propícios para as trocas de experiências e de material a ser trabalhado nas aulas. Em algumas ocasiões há também a participação da coordenadora pedagógica que procura orientar as professoras quanto a alternativas para as principais dificuldades encontradas em sala de aula, assim como materiais que possam ser utilizados para dar suporte ao trabalho didático. Já na escola B, a formação em serviço é mais formal, institucionalizada e coletiva, mediante sessões de estudo em que as professoras participam regularmente.

Apesar de apresentar formas diferenciadas de formação em serviço, tais ações convergem para objetivos semelhantes, ou seja, a construção de saberes docentes. Isso demonstra que o saber docente encontra-se sempre ligado a uma situação de trabalho com outros agentes, como os colegas, os alunos, os pais, e ancorado na tarefa complexa de ensinar. A tarefa de ensinar sempre varia de indivíduo para indivíduo, de escola para escola e de sala de aula para sala de aula. Além do mais, este saber traz consigo as marcas de uma instituição que é regida pelas “nuanças” que a sociedade lhe confere, ou seja, dos desafios dados pela realidade da escola e das exigências das novas políticas (TARDIF, 2005b).

Nas falas das professoras comparecerem ainda os fatores que dificultam o processo de aquisição de saberes, como por exemplo, os aspectos burocráticos, como a rigidez do calendário escolar e a falta de interesse e planejamento que se sobrepõem ao trabalho docente, dificultando a existência de momentos de estudos em grupo e/ou troca de experiências, a falta de disponibilidade do professor para se capacitar e a carga horária excessiva que atrapalha o estudo e a busca de novas formas de melhorar a prática docente.

Neste contexto, a escola ocupa papel importante, pois mediante as ações de uma gestão mais democrática e comprometida mais com os aspectos pedagógicos que com os burocráticos, tem condições de criar oportunidades para que os professores possam, discutir os problemas da escola e juntos, tentem

elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida individual e pública

digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança (CONTRERAS, 2002, p. 16).

Nesta perspectiva, o professor surge como intelectual transformador, pois além de visar a um maior controle sobre seu trabalho, deve contribuir para que as escolas a se tornem

instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinem a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997, p. 158).

Partindo desse pressuposto, torna-se imprescindível investir na incrementação de formas de capacitação e/ou formação em serviço que favoreçam a tanto a troca de experiências quanto a reflexão dos professores acerca dos saberes construídos por eles em seu trabalho e das condições que favorecem essa construção.

Refletindo sobre as condições em que o estudo aconteceu (não visando uma comparação entre as escolas, mas evidenciar suas peculiaridades) percebe-se características que as distinguem. O próprio estudo seguiu o curso das características presentes em cada uma delas. Para coletar os dados, foram propostos inicialmente, os mesmos instrumentos, mas no decorrer do processo, estes tiveram de ser adaptados conforme as peculiaridades das escolas. Foi possível aplicar o questionário nas duas escolas, mas o grupo focal foi realizado apenas com a escola A, sendo digna de registro a boa receptividade das colegas professoras para a realização da pesquisa e principalmente, durante o grupo focal.

A maior preocupação residia na possibilidade de algumas professoras, não se sentirem à vontade para responderem os questionários e expressarem suas opiniões no grupo focal. No entanto, a maioria das professoras devolveu os questionários devidamente respondidos e a realização do Grupo Focal transcorreu de forma tranqüila. Todas as professoras colocaram suas idéias e relataram suas experiências. Algumas falaram mais e de forma espontânea, outras foram solicitadas e estimuladas mais diretamente, mas de modo geral, os objetivos foram alcançados. A única exceção foi a presença da coordenadora pedagógica que aparentava estar menos à vontade e incomodada com algumas colocações minhas e/ou das professoras.

Três dificuldades podem ser apontadas com relação à realização do grupo focal: 1) a própria inexperiência da moderadora quanto ao trabalho com grupo focal; 2) a superficialidade com que algumas questões foram tratadas, pois a maioria das professoras apenas relatou suas experiências sem conseguir relacioná-las com exemplos práticos; 3) a

presença da coordenadora pedagógica, que pode ter ocasionado alguma inibição em parte das professoras, uma vez que as relações de poder ficam claramente evidenciadas.

A dinâmica estava programada para ser desenvolvida apenas com as professoras e a presença, de última hora, da coordenadora pedagógica foi, sem dúvida, um fator interveniente, pois, no começo da reunião, inibiu algumas professoras, e causou certo mal-estar em uma delas. Em várias ocasiões tomou a frente das professoras e respondeu as questões que eram direcionadas para elas. Talvez se a coordenadora não tivesse presente, outras professoras que se mostraram mais reservadas tivessem se pronunciado mais vezes, tendo ficado evidente a relação de poder e a forma como se expressa nas relações entre a coordenadora e as professoras.

Todavia, todas as professoras se pronunciaram, mas as professoras com menos tempo de serviço na escola esperavam as mais antigas falarem para depois expressarem suas opiniões. Dentre as professoras, aquelas com mais idade e mais tempo de serviço na escola, foram as que mais se posicionaram, com uma única exceção. Já entre as mais novas \_\_ as que estão há cerca de dois anos na escola \_\_ houve menos participação, também com uma exceção, uma vez que a professora considerada “a mais nova na escola”, foi uma das que mais participou da reunião.

Observando o conteúdo das falas, é possível dizer que as professoras, em geral, procuraram defender seus pontos de vista com relação às questões abordadas no grupo focal, se preocupando em mostrar como trabalham em sala de aula com vistas à construção de novos saberes. As professoras mais antigas na escola pareciam estar mais tranqüilas para levantar os aspectos positivos, as dificuldades e alguns descontentamentos quanto ao seu trabalho. Seus relatos, em geral, foram mais ricos. No entanto, as professoras com menos tempo de trabalho na instituição, com exceção de uma delas, falaram quando os assuntos eram menos polêmicos, e apresentaram ainda, algumas práticas e experiências. Não houve diferença de expressões e participação entre as professoras mais jovens e as mais velhas, embora as professoras mais experientes sempre tomassem a dianteira para fazer as suas colocações.

Mesmo não sendo recomendável na literatura (GATTI, 2005), a realização de um grupo focal com pessoas que se conheçam há muito tempo ou que conheçam o moderador do grupo, optei por conduzir a reunião devido à impossibilidade de encontrar outra pessoa que tivesse entendimento acerca dos objetivos e temática do estudo e fosse capaz de desempenhar este papel. O fato de ser colega de trabalho e ter longa convivência com as professoras parece ter colaborado para criar um clima de confiança que contribuiu para o bom andamento da reunião, uma vez que as professoras demonstraram sentirem-se à vontade para expor suas

idéias, esquecendo-se muitas vezes da presença da moderadora. Assim, o risco de “inibir manifestações e coibir a espontaneidade” entre as professoras ou até mesmo a formação de um subgrupo que pudesse “atuar inibindo a participação de outros integrantes do grupo, tirando a possibilidade de aparecimento da multiplicidade de idéias e a manifestação de valores diferentes” parece ter sido minimizada (ibid. p. 21). Por outro lado, tendo como foco do estudo as professoras regentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, não isoladamente, mas a partir do contexto da instituição a qual pertencem, não teria sentido realizar um grupo focal com professoras que não se conhecessem, pois descaracterizaria a pesquisa.

Com relação às entrevistas o clima de colaboração das professoras também foi muito favorável, pois houve maior tranquilidade quanto à coleta dos dados, resultante da natureza do contato com as professoras. O contato mais individual deixou as professoras mais à vontade para exporem suas idéias. Pelo fato de também ser professora das séries iniciais do Ensino Fundamental houve momentos de trocas de experiências e aprendizados com as declarações das professoras participantes.

Quanto à categorização dos dados houve maior dificuldade em categorizar as informações contidas na transcrição do grupo focal, devido à sua extensão e às vezes, na superficialidade com que algumas questões foram tratadas, sendo necessário, mergulhar nas falas de forma muito atenta, para captar os significados daquilo que realmente as professoras quiseram dizer em algumas ocasiões. Já nas entrevistas houve menos dificuldade porque quando não entendia alguma coisa, voltava a questionar as professoras, e as questões se tornaram mais claras, facilitando o entendimento no momento da análise.

Observando os objetivos propostos para o início do estudo percebe-se que algumas questões presentes nos resultados do estudo foram além das expectativas, como a menção detalhada dos saberes que as professoras julgaram ter adquirido no exercício da docência (cf. tabela 6, subtítulo 5.2) e a forma como as professoras apresentaram a necessidade de adquirir os saberes para atender a nova clientela (cf. subtítulo 5.3). A classificação dos saberes pelas professoras pode oferecer referenciais para pesquisas mais aprofundadas sobre essa temática ao passo que a questão dos saberes para atender a nova clientela pode contribuir para uma melhor compreensão sobre a realidade dos professores na atualidade, assim como para a implantação de capacitações mais bem direcionadas nesta área.

A viabilização de estudos como este cujos resultados estão sendo agora apresentados contribui para uma melhor compreensão acerca da realidade de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como para demonstrar que, nós professores,

podemos passar do papel de simples executores de conhecimentos produzidos por outros sujeitos para nos tornarmos construtores de saberes oriundos de nossa própria atividade docente.

Pode-se notar que as professoras investigadas possuem suas teorias do que seja o ensino, a escola e qual a importância que conferem aos programas de capacitação e à sua atividade em sala de aula. Essa constatação é consoante com o pensamento de Charlot (2005, p. 95) quando afirma que “os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas, mas o problema é as palavras para dizer essas práticas, para interpretar essas práticas”. É, pois a figura do pesquisador ao se voltar para questões como estas que ocupa o papel de interlocutor, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de novas teorias enraizadas nas práticas desses professores, ou simplesmente, no respeito, valorização e explicitação das aprendizagens gestadas no interior das salas de aulas.

Considerando todo percurso para a realização do presente estudo, posso perceber os avanços alcançados tanto como professora das séries iniciais quanto como pesquisadora. Adquiri um “novo olhar” sobre as questões relacionadas ao “ser professor”. Um olhar de professor que deseja investigar sua realidade para compreendê-la melhor e desse modo ter condições de melhorar sua própria atuação profissional e oferecer contribuições na área de pesquisa em educação. Com certeza, há muitos estudos sobre saberes docentes e sobre professores das séries iniciais, mas talvez poucos realizados por professores que estejam inseridos nesta realidade, que também tenham passado por esse processo e vivenciado todas estas questões em seu cotidiano e possam, ao mesmo tempo, ter um olhar “de dentro” e ocupar uma atitude de afastamento para poder analisá-las à luz da teoria.

## REFERÊNCIAS

AZZI, S. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico** in Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-79.

BERGER, P. L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 4ª ed., 1985.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação, v. 12, Porto: Ed. Porto, 1994.

BOLÍVAR, A. **Competências profissionais e crise de identidade**. Revista Pátio, ano VI, nº 23, set/out de 2002.

BORGES, C. M. F; TARDIF, M. **Apresentação do dossiê sobre saberes docentes**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

BORGES, C, M. F. **Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril de 2001.

\_\_\_\_\_. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. São Paulo: JM Editora. 1ª ed. 2004, 320 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior**. Parecer n. 970, de 9 de novembro de 1999. Curso Normal Superior e da habilitação para Magistério em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília, DF: MEC/CNE, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de apresentação. Brasília MEC/SEF, 2001, 27 p.

CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.123-140.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. São Paulo: Psicologia da Educação, 1998a, p. 9-27.



\_\_\_\_\_ **Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998b. p. 1- 25.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional in PIMENTA, S. G; GEDHIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 3ª ed. p. 89-108.

\_\_\_\_\_ **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 31 jan/abril. 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CUNHA, M. I. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2001.

DUBAR, C. **A socialização docente no Brasil: profissionalidade e história da formação de professores** in BELLO, I. M. Formação, profissionalidade e prática docente: relato de vida de professores. São Paulo: Arte e Ciência Editora, 2000, p. 46-63.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción em educadión**. Madrid: Morata. 4ª ed. 2000. 334 p.

ENGUITA, M. F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria e educação, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente** in NÓVOA (org) Profissão Professor. Porto Editora, 1995, p. 93-129.

FELIPE, J. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação in SILVA, L. H (org) **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis RJ: Vozes, 1999, p. 167-179.

FIORENTINI, D; SOUZA JR, A. J; MELO, G. F. A. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos** in GERALDI, C. M. G; DARIO, F; PEREIRA, E.M. A (orgs) Cartografias do trabalho docente. Mercado das letras. 2001, p. 307-333.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 30ª edição, 2004.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais de educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_ **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Ghubhas, 2003, 52 p.

GALINDO, W. C. M. **A construção da identidade profissional docente**. Psicologia, Ciência e Profissão. 2004, p 14-23.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor** in: Nóvoa, Antonio (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p 53-76.

\_\_\_\_\_ **Formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999, 272 p.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GAUTHIER, C (org). **Por uma teoria da Pedagogia**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 1998.

GERALDI, C. M. G; DARIO, F; PEREIRA, E.M. A (orgs) **Cartografias do trabalho docente**. Mercado das letras. 2001, 73-101p.

GERALDI, C. M. G; MESSIAS, M. G. M; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas in GERALDI, C. M. G; DARIO, F; PEREIRA, E.M. A (orgs) **Cartografias do trabalho docente**. Mercado das letras. 2001, p. 237-274.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica** in PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 3ª ed. p. 129-150. 2005.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa in GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2006, p. 65-89.

GRIGOLI, J. A. G. **A escola como contexto para a formação docente: a realidade de uma unidade escolar da rede municipal de Campo Grande - MS, 30ª Reunião da Anped- Caxambu, MG, 2007**.

GROSSMAN, L. P; WILSON, S. M; SHULMAN, L. S. **Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In Knowledge base for the beginning teacher**. New York: Pergamon Press. 1989, cap. 3. p. 23-36.

HARGREAVES, A., FULLAN, M. **A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

HERNANDEZ, F. **Como os professores aprendem**. Revista Pátio: Ano I Nº. 4 - Formação docente, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores in NÓVOA (ORG) **Vidas de professores**. Porto Editora. 1995. 2ª ed. p. 31-61.

HYPOLITO, A, M. **Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?** In Cunha (org) Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus, 1999, p. 127-147.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional.** Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez Editora, 6 ed. 2006, 119 p.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competência no trabalho e na escola.** Texto apresentado na Sessão Especial “Competências em Educação e formação de professores” 25ª Reunião Anual da Anped - Educação: manifestos, lutas e utopias. 29 de setembro a 02 de outubro de 2002, Caxambu - MG.

LIBÂNIO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: Educação & Sociedade. **Formação de profissionais da educação políticas e tendências.** Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: CEDES, nº especial 68, 1999.

\_\_\_\_\_ **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas.** 2000. Disponível em [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br). Acessado em 20/12/2006.

\_\_\_\_\_ **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez Editora, 2005, 104 p.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

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

LÜDKE, M; CRUZ, B. C. **Aproximando Universidade e Escola da Educação Básica pela pesquisa.** Cadernos de Pesquisa. V. 35, nº125, p. 81-109, maio/agosto de 2005.

MANTOAN, M. T. E (org). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora Senac, 1997, 235 p.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2002, 203 p.

\_\_\_\_\_ **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista Centro de Educação, vol 29, nº 02, ano 2004.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em ensino:** o vê epistemológico de Gowin. São Paulo: EPU, 1990.

NACARATO, A; VARANI, A; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas. In GERALDI, C. M. G, DARIO, F, PEREIRA, E.M. A. P (orgs) **Cartografias do trabalho docente. Mercado das letras.** 2001, 73-101p.

NÓVOA. A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote 3 ed. 1997.

\_\_\_\_\_ **Os professores e as histórias da sua vida** in: NÓVOA (org) *Vidas de professores*, 2 ed. Porto Editora: 2000 p. 11-30.

\_\_\_\_\_ **Professor se forma na escola**. In: *Nova Escola* nº 142 (maio). São Paulo: Abril Cultural, 2001.

\_\_\_\_\_ **Dilemas Práticos dos Professores**. Entrevista: Antonio Nóvoa. Porto Alegre: Pátio. Ano VII nº 27 agosto/outubro/2003.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. *Educação e Sociedade*, v. 22. n. 74, Campinas, abril de 2001.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **O processo formativo do professor** in *Formação e avaliação de professores*. Portugal: Porto, 1999, p. 45-65; 128-139.

PEREIRA, E.M. Professor como pesquisador: O enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In GERALDI, C. M. G, DARIO, F, PEREIRA, E.M. A. P (orgs) **Cartografias do trabalho docente**. Mercado das letras. 2001, p. 153-181.

PÉREZ-GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor**: A formação do professor como profissional reflexivo in: NÓVOA, Antonio (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997a, p 93-114.

\_\_\_\_\_ **Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo**. Motriz, volume 3, número 1, junho/1997b.

\_\_\_\_\_ **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas** in SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 2000. p. 353-379.

PERRENOUD. P. **Práticas Pedagógicas, Profissão docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_ **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-79.

\_\_\_\_\_ **De professores, pesquisa e didática**. São Paulo: Papirus, 2002, 144 p.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E (orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005, 224 p.

PLACCO, V. M. N. S; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola. 2006, 95 p.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001, 128 p.

SCHAFFEL, S. L. **A identidade profissional em questão** in CANDAU(org) Reinventar a escola. Rio de Janeiro: Vozes. 2000. 3ª ed. p. 102-115.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos** in: Nóvoa, Antonio (coord). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.77-91.

SELLTIZ. **Métodos da pesquisa nas relações sociais**. Trad: LEITE, D. M. São Paulo: EPU, 1965.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid, Morata, 1987.

TARDIF, M. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, dezembro/2000.

\_\_\_\_\_  
**O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2ª edição, 2005a. 317 p.

\_\_\_\_\_  
**Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 5 ed. 2005b.

THERRIEN, J. **O saber social da prática docente**. Educação e Sociedade, nº. 46, dezembro de 1993. p. 408-418.

\_\_\_\_\_  
; LOIOLA, F. A. **Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente**. Educ. Soc., Abril. 2001, vol.22, n. 74, p.143-160.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editor Atlas, 1987.

WEBER, S. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003 1151 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 06/09/2007.

WILSON, S. M; SHULMAN, L. S; RICHERT, A.E. **“150 different ways” of knowing: representations of knowledge in teaching**. In Calderhead, J. (Ed.) Exploring Teacher’s Thinking. London: Cassell, 1987.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa 1993.

\_\_\_\_\_  
Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In GERALDI, C. M. G, DARIO, F, PEREIRA, E.M. A. P (orgs) **Cartografias do trabalho docente. Mercado das letras**. 2001, p. 207-236.

\_\_\_\_\_  
**Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions**. In: Gimenez, T. (org.) Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudanças. Londrina: ABRAPUI, p. 03-19, 2003.

ZIBETTI, M. L. T. **Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora:** um estudo etnográfico. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005, 252 p.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1: Pedido de autorização para a realização da pesquisa**

Campo Grande, 29 de agosto de 2006.

Ilmo Sr.  
D.D (diretor da escola)

Sirvo-me do presente para apresentar-lhe a professora Célia Regina de Carvalho, aluna do Programa de Mestrado em Educação desta Universidade e que está desenvolvendo uma pesquisa sob minha orientação que deverá resultar na sua Dissertação de Mestrado.

Trata-se de uma pesquisa sobre o seguinte tema: A aquisição de saberes profissionais pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, no exercício da docência, para cujo desenvolvimento solicitamos a sua colaboração. Nos próximos meses, a professora Célia Regina de Carvalho estará realizando a coleta de dados da sua pesquisa, para o que deverá entrevistar os professores (regentes) das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como acessar documentos escolares (Projeto Político Pedagógico, Planejamentos Anuais, Relatórios, Produções, Projetos de capacitação dos docentes desta unidade escolar) que possam contribuir para uma compreensão sobre o processo de aquisição de saberes profissionais no exercício da docência desses professores.

É nossa intenção que os resultados desse estudo possam contribuir para a compreensão de como os professores, diante das novas necessidades da escola, constroem os saberes profissionais necessários para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, bem como valorizar a prática pedagógica dos mesmos.

Na expectativa de contar com o seu apoio e a colaboração dos professores (regentes) que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pelo fato de os sermos conhecedores do compromisso dessa unidade escolar para com a qualidade do ensino, aproveitamos a oportunidade para apresentar nossas cordiais saudações.

---

Josefa A. Gonçalves Grigoli  
Professora do Mestrado em Educação  
Universidade Católica Dom Bosco

---

Célia Regina de Carvalho  
Aluna do Mestrado em Educação  
Universidade Católica Dom Bosco



## ANEXO 2: CARTA DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Prezados (as) colegas, professores (as)

Este questionário foi preparado com o objetivo de investigar como se deu a formação inicial dos professores (as) das séries iniciais desta escola, bem como os desafios e dificuldades que enfrentaram tanto no início, quanto durante o exercício do magistério.

Estou desenvolvendo um estudo sobre a trajetória dos (as) professores (as) das séries iniciais, buscando compreender como são construídos os saberes necessários para o trabalho bem sucedido em sala de aula, ao longo dos anos de experiência na escola. Essas informações são importantes e necessárias para a realização de uma pesquisa sobre esse tema e que resultará numa dissertação de mestrado. Neste sentido, solicito sua colaboração respondendo ao questionário em anexo. Ressalto que este questionário não tem como objetivo focalizar as informações de forma individual, mas sim de registrar o percurso dos professores desta unidade escolar, uma vez que a pesquisa consiste num estudo da escola como um todo.

Certa de poder contar com sua colaboração deixo para sua reflexão um pequeno texto de Paulo Freire que ilustra de forma apropriada como nos tornamos professores e professoras:

Não nasci para ser  
um professor, assim (como sou).  
Vim me tornando desta forma  
no corpo das tramas, na reflexão  
sobre a ação, na observação atenta  
a outras práticas, na leitura persistente  
e crítica. Ninguém nasce feito.  
Vamos nos fazendo aos poucos,  
Na prática social de que  
tomamos parte.  
(Paulo Freire)

Grata pela sua atenção e colaboração

Prof<sup>a</sup>. Célia Regina de Carvalho

## ANEXO 3: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

### SER PROFESSOR: INÍCIO DA DOCÊNCIA E PERCURSO PROFISSIONAL

1) Dados pessoais e profissionais:

a) sexo: ( ) masculino ( ) feminino

b) idade: \_\_\_\_\_anos.

c) Assinale os cursos que você realizou para o exercício da docência:

( ) Magistério

( ) Graduação - Pedagogia

( ) Especialização:

( ) Outros:

d) Há quanto tempo atua como professor (a) nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

e) Há quanto tempo atua como professor (a) nesta unidade escolar?

f) Em qual série você tem mais experiência?

( ) 1ª ( ) 2ª ( ) 3ª ( ) 4ª ( ) outros:

2) Quando você começou a lecionar nas séries iniciais, que cursos já tinha feito? Sentia-se preparado (a) para exercer a profissão? Sentia insegurança em relação a que? (Explique, por favor).

3) Apesar de receber uma formação inicial (Magistério, Pedagogia etc.) os primeiros anos da profissão se apresentam para o (a) professor (a) iniciante como um período de muitos desafios, dificuldades e surpresas. Isso também aconteceu com você? Teve dificuldades, enfrentou desafios, algumas coisas o (a) surpreenderam? E como você lidou com todas essas coisas? Fale sobre as suas experiências no início da carreira. Conte algum episódio marcante:

4) Como eram os alunos quando você começou a lecionar? Por favor, fale sobre as suas principais características quanto à procedência, à aprendizagem, ao comportamento em sala de aula etc:

5) Nos últimos anos a escola sofreu muitas mudanças (inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, a implantação do sistema de ciclos na rede estadual de Mato Grosso do Sul, a diversidade da clientela etc). Como resultado de todas essas mudanças, o trabalho do (a) professor (a) também mudou. Aponte as principais mudanças ocorridas na escola como um todo e no seu trabalho como professor (a) em decorrência das mudanças mencionadas acima:

6) Cite as principais dificuldades que você enfrenta para realizar seu trabalho em sala de aula (aponte aspectos relacionados à escola, aos alunos, à família etc):

7) Diante das dificuldades apontadas anteriormente quais estratégias você utiliza para superá-las?

8) Além dos cursos de preparação para o trabalho no Magistério, quais outros cursos você participou que contribuíram de forma significativa para o seu desenvolvimento profissional? (cursos promovidos pela Secretaria de Educação ou por instituições públicas e particulares etc.)

9) Hoje, você se considera um (a) professor (a) diferente do que no início da carreira? Por quê? O que mudou? O que contribuiu para essa mudança?

10) Ao longo dos anos de profissão o (a) professor (a) vai adquirindo vários saberes ou conhecimentos resultantes da sua experiência profissional (relacionados ao manejo de sala, aos conteúdos, metodologias, interação com o aluno, avaliação etc). Quais saberes ou conhecimentos você acredita que tenha construído durante os anos de exercício da docência?

## ANEXO 4: ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

### 1º MOMENTO: MENSAGEM DE ABERTURA

**Não nasci para ser  
um professor, assim (como sou).  
Vim me tornando desta forma  
no corpo das tramas, na reflexão  
sobre a ação, na observação atenta  
a outras práticas, na leitura persistente  
e crítica. Ninguém nasce feito.  
Vamos nos fazendo aos poucos,  
Na prática social de que  
tomamos parte.  
(Paulo Freire)**

- O que vocês sentiram quando leram esse texto?
- O que vocês têm a dizer sobre isso?
- A leitura dele contribuiu para responder os questionários?
- Vocês concordam com Paulo Freire?

### 2º MOMENTO: COM RELAÇÃO AOS DADOS (PROVOCAÇÕES)

#### QUESTIONAMENTOS:

1) Nos questionários que vocês responderam foi muito comum que as professoras apontassem que um dos saberes construídos ao longo da carreira foi a questão do **respeito às diferenças**.

- O que vocês têm a falar sobre isso? Como se constrói esse saber?
- Quais saberes vocês necessitaram adquirir ou construir para trabalhar com os alunos PNEs
- Como vocês adquiriram esses saberes?
- Que **outros** saberes vocês consideram que foram desenvolvidos por você na sua trajetória como professor (a)? E como vocês consideram que foram construídos e/ou aperfeiçoados?

- 2) Muitas professoras responderam que aprenderam (sua profissão) por meio da experiência.
- O que se aprende **mesmo** com a experiência? Mas só a experiência basta? O que mais é preciso, além da experiência?
  - Ter um bom domínio da matéria, para vocês é **mais importante ou menos importante** do que a experiência?
  - Além do domínio do conteúdo o que mais vocês acham importante?
- 3) O que mais facilita a construção de saberes ou conhecimentos pelos professores?
- 4) O que mais dificulta a construção de saberes ou conhecimentos pelos professores?
- 5) Sabemos que atualmente os professores lidam com problemas e enfrentam dificuldades de diferentes tipos. O que não acontecia há alguns anos.
- Em sua opinião, quais são os problemas e dificuldades que estão mais presentes na rotina da sala de aula nos dias de hoje?
  - E como é que esses problemas e dificuldades são trabalhados na escola?
  - De forma mais individual ou mais coletiva? Como é feito isso?

### **3º MOMENTO: SABERES ESPERADOS (INDAGAÇÕES)**

#### **QUESTIONAMENTOS:**

- 1) Quais saberes ou conhecimentos estão envolvidos na atividade docente (no trabalho em sala de aula)?
- E com relação às séries iniciais quais saberes ou conhecimentos os professores necessitam ter? (ou) O que é necessário saber para ser professor das séries iniciais?
  - Quais são as fontes desses saberes?
  - A que fontes vocês recorrem para desenvolver seu trabalho diário?
  - De onde tiram inspiração? Estudam o quê? Conversam com quem? Esse trabalho é individual ou coletivo?

## ANEXO 5: FICHA DE OBSERVAÇÃO DO AJUDANTE NO GRUPO FOCAL

Escola: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

1) Quantidade de pessoas:

2) Reação do grupo

a) No início da reunião:

b) No segundo momento (cerca de 30 minutos após o início):

c) No final da reunião:

d) Reação do grupo como um todo:

3) Anote algumas expressões das professoras durante a reunião:

( ) animação

( ) desânimo

( ) desconfiança

( ) cautela

( ) mal-estar

( ) dispersão

( ) à vontade

( ) indiferença

( ) interesse

( ) desinteresse

( ) descontração

( ) nervosismo

( ) irritação

( ) impaciência

4) Existem algumas pessoas que não participam da discussão? Como elas reagem?

5) Expressões gestuais mais comuns entre os participantes durante a reunião:

6) Reação do grupo para com o moderador:

7) Outras observações que lhe chamaram a atenção:

## ANEXO 6: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1) Nos questionários que vocês responderam foi muito comum que as professoras apontassem como um dos saberes construídos ao longo da carreira a questão do respeito às diferenças.

- O que você tem a falar sobre isso?
- Como se constrói esse saber?
- Quais saberes você necessitou adquirir ou construir para trabalhar com os alunos PNEs?
- Como você adquiriu esses saberes?
- Que outros saberes você considera que foram desenvolvidos por você na sua trajetória como professor (a)? E como você considera que foram construídos e/ou aperfeiçoados?

2) Muitas professoras responderam que aprenderam por meio da experiência.

- O que se aprende mesmo com a experiência? Mas só a experiência basta? O que mais é preciso, além da experiência?
- Ter um bom domínio da matéria, para você é mais importante ou menos importante do que a experiência?
- Além do domínio do conteúdo o que mais você acha importante?

3) O que mais facilita a construção de saberes ou conhecimentos pelos professores?

4) O que mais dificulta a construção de saberes ou conhecimentos pelos professores?

5) Sabemos que atualmente os professores lidam com problemas e enfrentam dificuldades de diferentes tipos. O que não acontecia há alguns anos.

- Em sua opinião, quais são os problemas e dificuldades que estão mais presentes na rotina da sala de aula nos dias de hoje?
- E como é que esses problemas e dificuldades são trabalhados na escola?
- De forma mais individual ou mais coletiva? Como isso é feito?

6) Quais saberes ou conhecimentos estão envolvidos na atividade docente (no trabalho em sala de aula)?

- E com relação às séries iniciais quais saberes ou conhecimentos os professores necessitam ter? (ou) O que é necessário saber para ser professor das séries iniciais?
- Quais são as fontes desses saberes?
- A que fontes você recorre para desenvolver seu trabalho diário?
- De onde você tira inspiração? Estuda o quê? Conversa com quem? Esse trabalho é individual ou coletivo?