

## INTRODUÇÃO

Ao iniciar como acadêmica no curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Dourados da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), logo me veio uma preocupação que penso ser comum a qualquer universitário de graduação, o trabalho de conclusão de curso, afinal o que pesquisar?

Considerando que todas as discussões que se faz, referente à educação sejam extremamente importantes, optei por pesquisar, inicialmente, o lúdico na aprendizagem. No entanto, como a universidade é um lugar que o próprio nome já diz, universo, trocando ideias com professores que trabalham com pesquisas me foi sugerido que pesquisasse outra linha de pensamento, pois já existiam inúmeras pesquisas sobre o que havia escolhido.

Desde então me propus a pensar um novo tema, foi quando adentrei, pela primeira vez, o Centro de Educação Infantil Municipal - CEIM, para realizar o estágio de docência e os discursos que permeavam aquele ambiente me chamaram bastante a atenção que é a dicotomia entre a teoria e a prática.

Retornei com uma nova ideia de pesquisa, talvez eu quisesse saber por que havia, de modo geral, no discurso dos professores da prática, a separação entre esses dois conceitos. Sendo que o objeto e o foco dessa pesquisa são os saberes docentes.

Posso dizer que esse tema de pesquisa me despertou interesse, por ser um tema que trata de questões inerentes à educação brasileira mais especificamente a formação e a prática docente, que poderá contribuir para medidas futuras neste campo de conhecimento.

Desse modo, essa pesquisa tem origem nas discussões que trouxe uma inquietação: em que se fundamenta o saber docente, já que é considerado tão importante para formar novas gerações de pensadores de educadores.

Em se tratando dos saberes docentes no contexto do ensino institucionalizado, o presente trabalho depara com os seguintes problemas: quais os saberes necessários para o professor ensinar? Como o professor adquire esses saberes?

Este trabalho de pesquisa objetiva refletir sobre os saberes do professor dos anos iniciais, na perspectiva de aprender e ensinar.

Para tanto, o capítulo I desse trabalho, traz uma reflexão sobre a formação de professores, a partir de literatura específica da área.

O capítulo II aborda a metodologia, ou seja, como foi desenvolvido o trabalho, apresenta o levantamento dos trabalhos produzidos, bem como a caracterização dos sujeitos da pesquisa e a análise dos dados.

A consideração final apresenta uma discussão geral do trabalho, abordando os resultados da pesquisa desenvolvida, e responder as questões levantadas como problema no início desta pesquisa.

# CAPÍTULO I

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DOCENTES

### 1. Reflexões sobre a formação de professores a partir da literatura específica

A formação de professores tem sido uma temática amplamente discutida nas últimas décadas, apesar disso ainda se sabe pouco a respeito de que o ofício do ensinar representa, ou seja, qual é a relação entre professor e aluno em sala de aula, já que a ação docente influencia definitivamente sobre a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido julga-se extremamente necessário a busca do conhecimento sobre a formação dos professores, bem como são constituídos os seus saberes que integram o repertório de conhecimentos utilizados pelos docentes para ensinar os conteúdos para os alunos em sala de aula.

O ensinar é uma tarefa muito complexa, portanto, pertence a várias dimensões, ou seja, é imprescindível que se conheça conteúdos, mas também é importante que outros atributos como bom senso, talento e experiência sejam investigados, pois o professor necessita de saberes para atuar em sua profissão, ao contrário do que já se pensou ou talvez se pense, nenhum tem um fim em si mesmo e cada um sozinho, não é suficiente para ensinar.

Esses saberes devem estar interligados se tem o propósito de produzir um bom ensino, de modo que não tem como tornar exclusivo nem um, nem outro. Ora a experiência profissional docente é de suma importância, mas esta deve estar precedida do conhecimento de conteúdos da disciplina em que se pretende trabalhar, pois que toda prática, em qualquer que seja a profissão, requer uma fundamentação teórica.

O talento também é importante, porém deve estar estritamente relacionado a reflexão, na forma como se trabalha, a fim de que o profissional desenvolva habilidades necessárias para nutrir o talento que possui.

Ao falar da formação do professor, Imbernón (2005, p.30-31) destaca a importância da especialidade/ especialização da prática pedagógica, como produtora de conhecimento, este “[...] não se limita apenas a identificar as competências necessárias do professor para que sua relação com os alunos seja mais eficaz, como pretendia uma perspectiva técnica e funcionalista”.

No entanto a formação do professor é mais complexa do que se imagina, pois ao contrário da técnica que padroniza o ensino, impondo conteúdos como se todos

fossem idênticos, a aquisição do conhecimento defendida por Imbernón (2005, p. 17-18), aponta que cada um tem uma forma de aprender e por isso aquele que ensina:

[...] precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégia para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural etc.). Tudo isso supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor nesse contexto, o que obviamente não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes.

Portanto, se a instituição educacional está envolvida na complexidade em que se transformou o ensino, já que ensinar requer não apenas o saber reproduzir, mas relacionar a aprendizagem com o dia a dia do educando, seja na comunidade, na cultura, na criação de estratégias para a resolução de problemas, surge o questionamento: como pode a formação de professores ficar estagnada, seguindo um paradigma que já se tornou obsoleta em relação aos dias atuais?

Nesse sentido, como salienta Imbernón (2005), os dias atuais exigem profissionais que estejam dispostos a realmente ensinar, não com um conhecimento técnico, conteudista, que trabalhe a memorização, com uma concepção de que a aprendizagem acontece por meio de práticas, pelo contrário, estes devem desenvolver aptidões que se façam reconhecer como verdadeiros professores, com uma proposta adequada à atualidade. Portanto Imbernón (2005, p. 18), ressalta que:

[...] é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

Essa formação só será possível com o envolvimento de todos os profissionais da educação em busca da implementação de novas práticas que atendam as necessidades educacionais de uma geração envolvida pela globalização das novas tecnologias. Portanto é necessário um professor criativo da aprendizagem que esteja preocupado em fazer com que os alunos trabalhem cooperativamente e sejam capazes de refletirem, interagirem criticamente em sociedade.

Nessa mesma direção, Montero (2001), aponta que a educação já tem passado por vários processos de mudança, no sentido da melhoria da qualidade do ensino. Porém a transformação educacional só será possível se os professores forem formados com capacidade para desenvolver uma prática em que a aprendizagem de fato

ocorra. Ou seja, a renovação do ensino escolarizado depende quase que unicamente da formação docente.

Não se descarta que fatores culturais, políticos e sociais implicam no trabalho dos professores, causando um grande impacto entre a formação docente e as exigências da pós-modernidade, daí o questionamento de quais os conhecimentos necessários e como eles são adquiridos?

Lembrando que os professores são responsáveis por fazer da escola um ambiente atrativo, interessante e prazeroso, bem como pela formação social do educando, pois enfrentamos graves problemas sociais que não ficam fora da escola, é preciso que o corpo docente esteja preparado para lidar com eles.

Como bem afirma Montero (2001, p. 27- 28):

[...] Vivemos num mundo cheio de graves problemas sociais, crise ambiental, guerras, conflitos étnicos, culturais, religiosos, violência, droga, síndrome imunodeficiência adquirida, alcoolismo, exclusão, etc.- que saltam os muros da escola e entram nela com diferentes roupagens. Outros, aparentemente menos dramáticos são frutos dos desajustamentos de uma velha instituição perante as mudanças produzidas pelo desenvolvimento vertiginoso dos conhecimentos, como por exemplo, a influência das novas tecnologias, as mudanças de valores, a seleção de conteúdos relevantes... Dos professores espera-se que enfrentem estes problemas, ajudem os alunos a desenvolverem a sua capacidade de os enfrentar e não fracassem ali onde outras instituições sociais fracassaram; expectativas que supõem a ampliação das funções dos professores e da própria escola em conjunto.

Para superar tal desafio é importante que o profissional do ensino tenha um sólido embasamento teórico, pleno domínio dos conteúdos a serem trabalhados, buscando sempre a atualização e um aprimoramento dos conhecimentos. Nessa perspectiva, entender como se dá a constituição desses saberes se faz extremamente necessário para entendermos de que maneira estes são aplicados na construção da aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Para Soares (2006), o professor se vale muito do conhecimento das disciplinas a serem ministradas, ou seja, do conhecimento adquirido na universidade. Sem dúvida este é extremamente importante, mas de acordo com a autora, ele se tornaria muito mais fecundo se além de conhecer o produto das pesquisas, que são transformadas em conteúdos para o ensino, o professor, em sua formação tivesse a oportunidade de participar da elaboração dessas pesquisas, haja vista que isso contribuiria para a eficácia de sua prática pedagógica. Pois, de acordo com Soares (2006, p.102) “[...] não se pode separar o produto do conhecimento do processo de sua produção”.

Nóvoa (1992) faz uma abordagem favorável à formação do professor por meio de um processo dialógico, ressaltando que a organização escolar deve proporcionar aos profissionais do ensino a oportunidade de socializar os seus próprios saberes, para que estes venham somar aos conhecimentos universitários, já que estes são indissociáveis e imprescindíveis a prática docente.

Se o conhecimento adquirido na universidade é importante por apresentar o resultado de uma pesquisa que tem uma validade científica, o saber pessoal do professor também é e sua experiência de sala de aula o fará refletir sobre o trabalho que desenvolve com os alunos e para os alunos.

Desse modo, as teorias e as práticas caminham ou pelo menos devem caminhar e construir a identidade profissional do professor, fazendo com que sua formação seja sólida com capacidade de reconhecimento como em qualquer outra profissão. Como bem afirma Nóvoa (1992, p. 26):

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Nesse contexto a formação docente deve comportar uma nova cultura que valorize todos os saberes necessários ao atendimento dos alunos, ademais que dê ao professor a segurança de ensinar e enfrentar os desafios que o modelo de escola atual propõe.

## **1.2. Os saberes dos docentes**

Como já pontuei anteriormente, o trabalho do professor e a influência que ele exerce sobre o aluno é, sem dúvida, um dos principais agentes para a aprendizagem. Sendo assim, este estudo tende a responder a seguintes questões: quais são os saberes necessários para ensinar? Como estes são construídos? O que é preciso saber/conhecer para ensinar? Esse conhecimento é adquirido somente com a teoria? Somente com a prática? Ou esses dois conceitos são indissociáveis?

Estes são alguns questionamentos que surgem quando nos detemos a estudar formação docente pelo viés do que é ensinar e como fazê-lo. Na intenção de

compreender como isso ocorre, este trabalho terá como base, além dos referenciais já descritos acima, os estudos de Gauthier *et al.* (1998), Tardif (2002), Nunes (2001), Borges (2001) e Mizukami (2004).

Gauthier *et al* (1998) apresenta em seus estudos os saberes docentes na perspectiva do cotidiano do professor em sala de aula, argumentando como ocorre o fazer pedagógico e o que sustenta essa ação, enquanto profissionais do magistério.

Pontuando também que não basta apenas saber conteúdos, ter talento, bom senso, intuição, experiência e cultura. Essas características são necessárias, no entanto não funcionam isoladamente, precisam estar ligados entre si complementarmente, como bem afirma Gauthier *et al* (1998, p. 20):

[...] Para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc. Em suma, quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só.

Faz-se importante no que tange a formação de professores uma reflexão, aos saberes inerentes a sua prática, evitando assim, cometer equívocos profissionais. Para Gauthier *et al* (1998, p.21):

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste a sua própria conceitualização e mal consegue se expressar.

Gauthier *et al* (1998, p.25-26), considera que esse confinamento e a falta de reflexão causam um impedimento de se conhecer sobre a profissão. Essa situação veio átona ao se fazer da pedagogia uma ciência aplicada, onde se pensou em um professor ideal e não real. Essa ideia de que a ação do professor estava ligada unicamente a ciência, acabou por gerar um modelo considerado adequado para ensinar, o que tornou o pedagogo alguém que trabalha com precisão, com soluções científicas para todos os problemas, como se trabalhasse em uma fábrica onde os alunos fossem produtos iguais, a serem moldados por uma máquina, nesse caso, o professor. Porém muitas críticas surgiram a esse respeito, já que a pedagogia científica não levava em consideração a enorme complexidade da prática pedagógica.

Para esse mesmo autor, essa pedagogia totalmente científica fez com que os professores reduzissem suas práticas apenas aos saberes comuns, ou seja, muitos deles deixaram de lado as pesquisas para se apoiar apenas na experiência pessoal, na intuição ou no bom senso.

Sendo assim, em um primeiro momento preocupou-se apenas com o ofício, sem que os saberes fosse integrante importante no repertório do conhecimento docente. No segundo momento ocorre o contrário, ocasião em que a maior preocupação é com os saberes, reduzindo a docência a algo muito estreito e único, o ensino das letras e números, como se não tivesse nenhuma outra dimensão que o envolvesse.

Na verdade, a experiência, o bom senso, a cultura, o talento, etc, não devem ser o único apoio de um profissional da educação, pois isso seria um grande equívoco, impedindo o reconhecimento da profissão docente. Como bem afirma Gauthier *et al.* (1998, p. 28):

É claro que basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no ‘bom senso’, na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicos ao exercício do magistério. Embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vem impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino. [...] Por outro lado, lembremos que por mais que queiramos, não podemos identificar no vazio, os saberes próprios ao ensino; devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe.

Nesse contexto, vários saberes devem ser levados em conta pelos professores, tendo cuidado para não cometer o erro de se apoiar apenas em sua experiência particular, embora que esta também não pode ser banida de suas práticas profissionais, mas devem fazer parte do repertório de conhecimentos do professor como algo que vai complementar as teorias estudadas na universidade. É evidente que esses saberes sempre foram e vão continuar sendo muito importantes, mas, como já dito anteriormente, é preciso que esteja apoiado nos teóricos.

Existem alguns saberes que Gauthier *et. al.* (1998), aponta como sendo essenciais àqueles que se dedicam ao magistério. De acordo com o autor estes devem fazer parte daquilo que o professor precisa saber/conhecer para atuar como profissional da educação, para que sua prática pedagógica se desenvolva de maneira a satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos, já que esta é o objetivo principal das instituições de ensino. Esses saberes estão representados no quadro1:

**Quadro 1**

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares (A matéria)	Curriculares (o programa)	Das ciências da educação	Da tradição Pedagógica (o uso)	Experienciais (a jurisprudência particular)	Da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

**Fonte:** GAUTHIER *et al.*(1998, p. 29).

O quadro apresenta os saberes necessários à profissão docente, que de acordo com Gauthier *et al.* (1998), são importantes, haja vista que estes compõem o repertório que irá suprir as necessidades do professor enquanto profissionais do ensino.

O saber disciplinar, que não é um saber próprio do professor, mas fruto de pesquisas realizadas em diversas áreas do conhecimento. Constitui uma espécie de reservatório importantíssimo em que o professor deve ter domínio para transmiti-los com segurança para que o aluno aprenda realmente.

Mas esses conteúdos não são repassados aos discentes da mesma forma com se encontra nas pesquisas, antes ocorrem inúmeras mudanças que dependem do saber pedagógico do professor que irão selecioná-los e transformá-los de maneira que possa atender ao currículo escolar.

O currículo, na maioria das vezes é elaborado por outras pessoas que não necessariamente professores, o qual se torna uma ferramenta da atividade docente, quando o Estado o aprova. Então o professor obrigatoriamente deve conhecê-lo.

As ciências educacionais constitui um outro saber docente, haja vista que o professor adquire conhecimentos em relação a instituição escolar em todo seu funcionamento, tanto administrativo, quanto no que diz respeito aos alunos.

O saber da tradição pedagógica, este transparece numa espécie de intervalo da consciência. Ou seja, há uma representação de como dar aulas, que está inevitavelmente apoiada nos paradigmas de ensino construídos em um passado longe, mas que se faz muito presente em nossas escolas ainda hoje.

A experiência, que embora seja interessante, pode fazer com que o professor cometa vários erros ao fazer julgamentos que não são partilhados e nem passam pela validação científica. Esse segredo restrito a sala de aula poderia ter outros pareceres,

evitando assim, que um erro se tornasse uma rotina, ou um acerto pudesse servir de exemplo a outros profissionais.

E o saber da ação pedagógica que é quando o professor publica suas experiências feitas em sala de aula, com todas as estratégias que utiliza para que a aprendizagem ocorra. Mas de todos os saberes que compõem o repertório dos docentes, esse é o que menos está ativo.

Embora seja um dos mais importantes por constituir a identidade profissional do professor, o saber pedagógico ainda não se tornou um hábito entre o professorado, essa situação impede a profissionalização docente, já que continuará fundamentando sua prática em saberes do senso comum, não o diferenciando de qualquer outra pessoa.

Nesse contexto se faz importante formar o professor da mudança e para a mudança, com novas concepções do que é ensinar e o que está envolvido nessa ação tão importante e ao mesmo tempo altamente complexa.

Considerando a complexidade em que se insere o ensino, Gauthier *et al* (1998) pontua que inúmeros trabalhos nessa área do conhecimento foram e estão sendo desenvolvidos diretamente com alunos e professores. Esse tipo de pesquisa é extremamente vantajoso, pois, possibilita resultados mais próximos da realidade. Haja vista que as salas de aula guardam muitos segredos que só podem ser entendidos de perto, portanto se torna o lugar mais apropriado para buscar a compreensão da relação aluno/professor x ensino/ aprendizagem. Em suma é onde os saberes docentes acontecem.

Para Tardif (2002), também não tem como falar do ofício desempenhado por alguém de maneira imparcial, ou seja, o trabalho de uma pessoa está intimamente ligado a ela. Como pode ser averiguado nas palavras de Tardif (2002, p.11):

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

O autor considera que os saberes dos professores não são imparciais, mas são construídos também com base em suas experiências e suas histórias de vida de

modo que é impossível separá-los da prática pedagógica docente, embora não sejam suficientes.

Nesse mesmo sentido, Tardif (2002) faz uma abordagem sobre o saber do professor pelo viés da complexidade que envolve o trabalho docente, este não necessita apenas do conhecimento de conteúdos, mas deve estar atento á todas as questões que estão interligadas ao ensino e das mudanças que podem ocorrer ao longo do tempo, pois nada é estático e o ensino também não, e isso está para a educação formal ou não formal. Ressalta ainda o saber docente como uma construção que se concretiza com a prática, mas a teoria deve estar subjacente a esta.

De acordo com o autor a prática pedagógica não pode ser um saber individualista, mas deve estar em constante compartilhamento para que haja a troca de saberes, já que estes precisam ser articulados entre as múltiplas facetas que a educação apresenta.

Nessa perspectiva, os saberes adquiridos pelos professores se fazem extremamente necessário, pois, o papel que os docentes desempenham sobre o ensinar depende muito do conhecimento e domínio do profissional. Esse conhecimento se constrói ao longo do tempo de trabalho, por meio das formações e experiências vivenciadas por eles, sem os quais a aprendizagem não acontece. De acordo com Tardif (2002, p. 39):

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. Conseqüentemente, seria de se esperar, pelo menos na ótica tradicional da sociologia das profissões, que os professores, como grupo social e categoria profissional, procurassem se impor como uma das instancias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à sua prática.

Nesse sentido, a profissão docente como qualquer outra, requer um conhecimento amplo que envolve desde saber os conteúdos, teoricamente falando, como eles serão aplicados e quais os resultados esperados, bem como os eventuais direcionamentos que podem ocorrer. Portanto, a busca pela construção desse conhecimento deve estar presente em toda a trajetória do profissional do ensino.

Na verdade o que acontece, segundo Tardif (2002), é uma incorporação pelos professores dos referidos saberes e não uma produção dos mesmos, ficando os docentes alheios aos conhecimentos que transmitem.

O que o autor propõe é que os professores deveriam produzir esses saberes/conhecimentos, no entanto, se apropriam de um conhecimento imposto e socialmente controlados e são de certa forma responsáveis pela sua transmissão, mas não por sua produção e definição, como aponta Tardif (2002, p. 41-42):

Em suma, pode se dizer que as diferentes articulações identificadas anteriormente entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla. Levando isso ao extremo, poderíamos falar aqui de uma relação de alienação entre os docentes e os saberes.

Desse modo, o saber docente acaba sendo parte de uma construção não própria, mas que vem do outro e vai para o outro, no sentido de que o professor se apropria do conhecimento produzido cientificamente para repassá-los aos alunos em forma de conteúdos sistematizados. Estes estão sujeitos à reavaliação e novas interações, de acordo com a ação pedagógica do professor.

Nesse mesmo direcionamento, Nunes (2001) salienta que os saberes trazidos pelos professores, como bagagem da sua vida social e cultural devem ser levados em consideração, pois estes influenciam na sua prática pedagógica. Segundo Nunes (2001, p. 34):

[...] o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação lingüística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto de questionamento. Ao pensar um modelo de professor, deve se levar em conta um contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que serve para a prática docente.

Embora os conhecimentos próprios dos professores precisem ser considerados por influenciarem a atuação em sala de aula, estes, obrigatoriamente devem ter como pré requisito a teoria. Mas a aplicação da teoria na prática é um desafio a ser enfrentado, pois de acordo com Nunes (2001), há uma tremenda dificuldade em juntar esses dois conceitos, ou seja, aplicar a teoria na prática, bem como escolher um referencial teórico para fundamentação da mesma. Nesse contexto apontam-se os cursos de formação docente como responsáveis por essa dificuldade, já que para Nunes (2001, p. 36), estes não oferecem um meio de “[...] articular a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar”.

A superação desse desafio consiste em proporcionar aos formandos iniciais um ambiente propício ao ensino da aplicação das teorias nas práticas, ou seja, é

importante que o acadêmico tenha um contato muito íntimo com a instituição escolar durante a sua formação, para que esta seja completa.

Outra questão que implica na qualidade dos saberes docentes são as formações continuadas, oferecidas aos professores após a formação inicial. Essa formação agrega positivamente saberes docentes necessários à aprendizagem dos alunos, considerando que estes também podem ser modificados e adequados de acordo com a realidade do educando.

O estudo vai ainda buscar compreender quais são as experiências e a atuação do profissional em sala de aula, tentando explicar como funciona o cotidiano desse ambiente, levando em conta também a linguagem desses personagens quanto aos seus saberes.

Todas as pesquisas nesse campo do conhecimento são de extrema importância e nas mais variadas vertentes, como já especificados anteriormente, no entanto, segundo Nunes (2001, p.73):

[...] as pesquisas do tipo processo-produto, que são uma das abordagens mais importantes, profícuas e polêmicas da pesquisa sobre o ensino, não se interessam pela questão dos saberes docente e sim pelo comportamento eficaz do professor.

Nesse contexto Borges (2001) apresenta vários estudos relevantes sobre a temática em questão, evidenciando várias vertentes de pesquisa, abordando situações em relação a formação de professores, com enfoque nos saberes constituídos por estes profissionais, no sentido de demonstrar a diversidade existentes nesse campo de estudos. As primeiras pesquisas sobre o assunto foi na década de 1980, cujos estudos serviram para as reformas educacionais norte americana. Posteriormente, em 1992, outros estudos surgiram sobre os saberes docentes, período em que a formação docente, na perspectiva da constituição dos saberes da prática do referido profissional, estava em grande discussão.

Essas pesquisas têm influenciado trabalhos relacionados à educação, propondo outros desafios a serem superados, atravessando ainda o contexto político e a formação de novos profissionais da área. Para Monteiro (2001, p. 129):

[...] a questão da constituição do conhecimento escolar é bastante complexa, envolvendo diversos aspectos relacionados às suas fontes, referências de origem, como aqueles relacionados com a dinâmica sociocultural interno e externa a escola. Essa questão, que se coloca na intersecção entre a cultura escolar e os chamados constrangimentos didáticos, abre, em nosso entender,

perspectivas instigantes possibilitam abordagens inovadoras para os estudos característicos da educação escolar.

Os estudos de Monteiro (2001), assim como os de Nunes (2001) apontam pesquisadores que versam sobre a formação de professores pelo viés dos saberes que permeiam a prática pedagógica do professorado, no sentido de explicar como isso ocorre ao longo do trabalho docente, considerando que na verdade, a prática profissional é o local de transformação dos saberes universitários, no sentido de atender as exigências da instituição escolar ou as regras impostas socialmente. Nessa perspectiva, essas pesquisas visam superar essa situação que envolve os profissionais da educação.

Nas reflexões de Monteiro (2001, p.135), são apontadas três categorias de conhecimento de conteúdos estudados por Shulman, que são: conhecimento da matéria do conteúdo, conhecimento pedagógico dos conteúdos e conhecimento curricular. Tais conhecimentos são diferentes, mas todos eles constituem em conjunto tudo aquilo que o professor precisa saber para a prática de ensino.

Em se tratando dos conhecimentos de conteúdos no contexto do ensino institucionalizado, este estudo se faz importante, no sentido de demonstrar as práticas recorrentes no ambiente das salas de aula, haja vista que é este o lugar onde se dá a prática pedagógica e os saberes dos professores acontece.

Para Mizukami (2004, p. 34):

A base do conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa moda envolve conhecimento de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional.

Ora os saberes estudados por Gauthier e Tardif, ora os conhecimentos que Monteiro e Mizukami apontam a partir das reflexões de Shulman, vão além da área de conhecimentos específicos dos conteúdos de uma determinada disciplina, fazendo parte do repertório de conhecimentos próprios do professor que é construído não só com saberes acadêmicos, mas na prática cotidiana vivenciada pelo educador.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

#### 2. Abordagem da pesquisa qualitativa

Até a década de 1970, as pesquisas atendiam mais o caráter quantitativo, o que se tornou insuficiente para algumas respostas das pesquisas em educação, já este tipo de pesquisa se detinha prioritariamente em números, ou seja, quantidades e não qualitativamente.

A pesquisa qualitativa surgiu em face da necessidade de respostas mais próximas das realidades educacionais. A pesquisa quantitativa não poderia por si só responder á todas as perguntas, por exemplo, se existe analfabetismo, por que ele existe? Essa é uma pergunta que envolve outros fatores, que não apenas números.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa é altamente importante no campo educacional, pois, se envolve com mais profundidade o objeto que se pretende investigar. Como bem afirma Triviños (2009, p. 137):

[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veiculo para nova busca de informações.

Por esse motivo, a pesquisa qualitativa tornou-se altamente relevante no campo da educação, pois nos permite ter uma visão mais aprofundada do objeto de pesquisa em relação às questões que podem surgir, oportunizando uma reformulação e novos direcionamentos, caso seja necessário.

O trabalho se valerá de entrevista semi- estruturada, como técnica de coletas de dados. Bogdan e Biklen (1994, p.134), apontam que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Nesse contexto a pesquisa por meio da entrevista qualitativa é uma forte aliada aos pesquisadores em educação, pois este instrumento oferece amplamente um campo de interrogativas, que geram novas hipóteses ao receber as respostas do informante.

Para a entrevista semi-estruturada que é o caso deste trabalho, Bogdan e Biklen (1994, p. 135), afirmam que: “Nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os sujeitos estruturam os tópicos em questão”, ou seja, o entrevistador tem a vantagem de falar diretamente do assunto que interessa a sua pesquisa com vários entrevistados e posteriormente comparar os dados coletados.

Os mesmos autores ainda afirmam que é importante que evite se fazer perguntas objetivas como as de respostas “sim e não”, haja vista que esse tipo de respostas omite os detalhes que são de extrema relevância para a coleta de dados.

Considerando que a entrevista qualitativa insere o entrevistador no mundo que é do outro, que é o do entrevistado, se faz necessário que a investigação não tome uma direção avaliativa, porque isso pode fazer com que o investigado sinta se pouco a vontade em suas respostas, podendo prejudicar a qualidade da entrevista.

Como aponta Bogdan e Biklen (1994, p. 138):

O seu papel enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes compreender os pontos de vistas dos sujeitos e as razões que os leva a assumi-los. Muitas vezes, os sujeitos acreditam em perspectivas estereotipadas [...] e, podem por isso, ter relutância em falarem das perspectivas mais conservadoras com que concordam. Importa criar uma atmosfera onde os entrevistados se possam sentir à vontade para expressarem as suas opiniões.

Desse modo, a investigação exige alguns cuidados por parte do investigador, é importante que permita ao investigado que esteja tranquilo e a vontade para responder as perguntas, expressando o que pensa a respeito do assunto, caso contrário a pesquisa poderá ter pouco êxito, no sentido de não atingir aos seus objetivos iniciais.

Embora a entrevista qualitativa inspire alguns cuidados quanto a coleta de dados para que estes seja o mais real possível, ela também se faz importante e necessária no campo da pesquisa, pois que por meio dela se permite compreender situações que os documentos, sejam eles oficiais ou não, talvez seja incapazes de revelar.

## **2.1 Levantamento**

Como já apontado anteriormente, as discussões sobre formação docente tem sido recorrentes em pesquisas, fóruns, conferências, debates, entre outros. Para a realização deste trabalho foi feito um levantamento no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, referente às publicações dos últimos dez anos.

Este levantamento objetivou conhecer o estado da arte nesse campo de pesquisa. Na ANPED foram encontrados 41 trabalhos publicados, nas modalidades de pôsteres e trabalhos completos nos últimos dez anos, de 2002 a 2012.

Dentre os trabalhos analisados, Almeida e Biajone (2005), em seu trabalho: “A formação inicial dos professores em face dos saberes docente”, discutem os saberes dos professores, objetivando identificar um repertório de conhecimentos do ensino que serviriam para elaboração de programas de formação de professores. O referido trabalho foi desenvolvido por meio de coleta de dados, analisando obras de autores de referência na área. Os principais referenciais teóricos que embasaram o trabalho em questão foram: Tardif, Gauthier e Shulman. Consideram-se as possibilidades e limitações dos movimentos de reforma nos cursos de formação de professores.

As autoras Grigoli, Teixeira e Lima (2004), em seu trabalho intitulado: “Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas”, problematizam como o professor elabora e quais critérios utilizam na escolha de procedimentos e na organização do ensino. O objetivo principal do trabalho foi identificar os modelos de ensino que presidem a prática dos professores do ensino fundamental, relacionando a presença dos mesmos aos processos de formação docente. A metodologia utilizada foi levantamento de dados a partir de questionário aberto, onde os professores responderam sobre suas práticas de ensino. Em conclusão, as autoras apontam que se faz necessário uma mudança na formação docente.

O trabalho de Penna e Knoblauch (2005), com o tema Formação de Professor em Recursos de Teses e Dissertações e o acúmulo de conhecimento, a problemática analisada foram as seguintes: quem forma o professor? Como ele é formado? E quem é o professor? Objetivou verificar a existência ou não de acúmulo de conhecimento sobre a temática da formação docente. A metodologia utilizada foi coleta de dados incluindo mapeamentos e fichas catalogais. As autoras concluíram, com o trabalho, que há necessidade de reformulação dos cursos.

O trabalho de Bastides (2012), intitulado “Formação escolar, na prática e nos saberes docente”, objetivou investigar e analisar expressões da formação dos

professores na constituição e mobilização dos saberes docentes; buscando compreender as influências do programa no cotidiano escolar.

A metodologia desenvolvida foi etnográfica, onde a pesquisadora observou uma escola da rede pública de Ensino Fundamental do município de São Paulo, além da observação, utilizou-se do estudo de caso e da análise histórico-documental.

Os resultados obtidos apontam para a importância dos programas de formação promover uma articulação entre o conhecimento acadêmico educacionais e prática docente, fornecendo subsídio para apropriação e mobilização do saber docente que correspondam as demandas do trabalho com alunos.

Embora tenha já vários trabalhos publicados sobre a formação de professores e que esses trabalhos também tenha se utilizado da pesquisa qualitativa, nenhum deles se detém a investigar como é composto o repertório de conhecimentos próprios dos professores, como são construídos ou porque os saberes docentes, em junção com os conhecimentos universitários, é parte fundamental para a aprendizagem dos alunos. Portanto a realização desse trabalho de graduação é de extrema relevância, no sentido de responder esses questionamentos e contribuir positivamente para novas pesquisas que possam surgir nessa área do conhecimento.

A partir do roteiro de entrevista, a seguir apresento as seguintes seções para melhor descrever e analisar os dados: caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, da escolha da profissão de professor, do ensino e aprendizagem, da metodologia de ensino, dos teóricos que fundamentam a metodologia de ensino, a concepção de educação dos professores investigados.

Essas seções abordam ainda, sobre como os professores investigados trabalham a dificuldade de aprendizagem dos alunos, como é a participação desses professores nos cursos de formação continuada, da formação destes em nível superior, como formação inicial, da avaliação da aprendizagem dos alunos, e por último, o lugar da teoria na prática pedagógica do professor.

## **2.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Nesta seção serão apresentados os envolvidos neste trabalho de pesquisa, que por meio de suas falas, versaram sobre suas vidas em relação a educação, como profissionais, como avaliadores, como educadores informais que são, também dentro das instituições, como estudantes que continuam sendo, mesmo após concluírem a

graduação, enfim como atores principais das práticas pedagógicas que permeiam os dois campos dos saberes: ora os saberes universitários, ora os saberes da prática docente.

Foram entrevistados quatro professores dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que dentre estes um é do sexo masculino e três do sexo feminino. Nesta pesquisa, os sujeitos serão identificados como P1, P2, P3 e P4.

O P1 é do sexo masculino. Possui curso de Magistério Nível Médio, também é formado em nível superior, Licenciatura em Letras com Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior. O tempo de atuação profissional é de trinta e cinco anos de magistério e atualmente leciona numa turma do quarto ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

A P2 tem formação no curso de Magistério, graduada em Letras, Pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais. Atualmente está cursando Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EAD). O tempo de atuação na educação é de 21 anos. Nos últimos dois anos em que esteve em sala de aula trabalhou com a turma do 4º Ano, porém, atualmente se encontra, um período (vespertino) na coordenação pedagógica e no período matutino está afastada para estudos de formação continuada (PENAIC).

Já a P3 Possui graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Séries Iniciais. Atua na profissão há 26 anos e seis meses, com os alunos do 3º Ano do ensino fundamental. Atualmente coordena o programa Mais Educação.

E por fim, a P4 é professora Pedagoga e possui duas Pós-graduações em Educação Infantil. Está atuando na educação por nove anos. Atualmente trabalha com os alunos do 2º Ano. Os professores entrevistados foram questionados sobre a formação em nível superior, observa-se que todos eles frequentaram e concluíram curso universitário.

### **2.3 Da escolha da profissão de professor**

Ao serem questionados sobre escolha da profissão P1, P2 e P3 disseram que sempre teve vontade de ser professor, assim como o gosto pela profissão de ensinar. Já a P4 não tinha o interesse em ser professora, ela gostaria de fazer Medicina, mas como o seu filho começou a cursar o ensino fundamental, ela resolveu fazer Pedagogia e se

identificou com a profissão de professor, pois, reconhece que tem facilidade para ensinar, como pode ser observado nas afirmações a seguir:

(P1) Sempre tive vontade de ser professor, gostava, achava bonito, às vezes fico decepcionado porque os alunos não querem nada com nada. Muitas crianças não sabem ler, está muito complicado dar aula hoje.

(P2) Gosto de ensinar, desde criança tinha vontade de ser professora me esforcei nos estudos e consegui o meu objetivo, me tornando professora.

(P3) Porque sempre gostei me sentia motivada ao ver minhas colegas dando aula, me interessei e quando estava cursando a faculdade me identifiquei muito, no estágio percebi que realmente era o que queria fazer e por isso estou aqui até hoje, já era para ter me aposentado nos dois períodos, mas não estou com coragem.

(P4) Não tinha interesse de fazer Pedagogia, na verdade queria fazer Medicina, mas para eu fazer Medicina teria que ter alguém para manter a minha casa [...] como sempre tive facilidade para ensinar e meu filho começou a estudar no ensino fundamental então voltei a estudar. Em 2006 voltei para faculdade passei em sétimo lugar na Universidade Federal [...] Como eu vi que tinha muita facilidade para ensinar, resolvi que não podia fazer Medicina, fiz Pedagogia.

As falas dos professores evidenciam gosto pela profissão e prazer em poder transmitir o conhecimento às outras pessoas. Sabe-se que o aprender não depende único e exclusivamente do professor ou da escola ou do governo. É imprescindível que o aluno também tenha interesse em aprender e isso envolve outros fatores, como a interferência familiar, por exemplo.

No entanto, cabe ao professor ter uma formação, de maneira a dar o suporte para propiciar ao aprendiz uma aula que lhe desperte vontade de aprender, como aponta Montero (2001), é impossível pensar nesse processo, sem levar em consideração a qualidade da formação do professor, desenvolvimento de competências, habilidades e disposição necessária para animar os estudantes em suas aprendizagens. Isso significa que não basta apenas gostar ou ter facilidade de ensinar é preciso também ter base do que e de como ensinar.

## **2.4 Do ensino e aprendizagem**

Os professores apontaram o ensino-aprendizagem em diferentes perspectivas. O P1 considera que ensino-aprendizagem esteja ligado ao dia a dia da sala de aula e a interdisciplinaridade. A P2 relaciona-o com o ensino de conteúdos de

diversas áreas do conhecimento. A P3 analisa que seria ensinar novidades sempre. Para a P4 conhecimento é uma coisa e aprendizagem é outra. Conforme as respostas abaixo:

P1- Para mim ensino e aprendizagem é o que aprende no dia a dia, como conhecimento geral, exemplo quando trabalha um texto na língua portuguesa depois faz uma ligação com a matemática estarei trabalhando a interdisciplinaridade e assim o professor e os alunos estarão aprendendo cada dia mais.

P2- Ensinar conceitos, ou seja, conteúdos, conhecimentos das diversas áreas.

P3- É as crianças aprenderem, sempre estar ensinando conteúdos novos, resgatando e aprimorando os conhecimentos, evoluindo sempre, passando conhecimento e aprendendo no dia a dia.

P4- [...] não faço muita atividade, prefiro trabalhar com qualidade e não com quantidade [...] Faço tudo da maneira mais lúdica possível, por que conhecimento é uma coisa e aprendizagem é outra [...]

Para Mizukami (2004), o conhecimento para o ensino se constitui de um corpo de saberes, compreensões e habilidades desenvolvidas pelo professor, que propiciam a si próprio e ao aluno o processo de ensinar e de aprender, envolvendo conhecimentos de diferentes naturezas.

## **2.5 Da metodologia de ensino**

As professoras P2, P3 e P4 demonstraram formas de trabalho, bem próximas uma da outra, utilizando recursos dinâmicos, tendo como forte aliada a ludicidade, considerando-a um importante instrumento na vida escolar dos alunos. Já o P1, apesar de dizer que trabalha com grupos, apresenta uma metodologia mais tradicional. Como pode ser observado nos depoimentos:

P1- Vários aspectos: trabalhar em grupo, apresentação de cartazes, socialização. Integrar os alunos não é tarefa fácil.

P2- a metodologia é ampla, primeiro é a organização da sala [...] leitura envolvendo o lúdico, pesquisa na sala de tecnologia. Utilizo de recursos bem dinâmicos. [...] Minha sala de aula é um espaço aberto para o diálogo.

P3- Trabalho com o livro didático, gêneros textuais, jogos, também levo as crianças no cantinho da leitura e utilizo da sala de tecnologia para pesquisa [...]

P4- A maneira mais lúdica possível. [...] se você estiver sem paciência você não faz nada, dá sua aulinha e pronto. [...] se você não tem paciência nem entra, nem levanta da cama fica em casa, não é verdade?

A forma como cada um expõe suas aulas independe dos livros didáticos, do currículo, das teorias, não que fiquem alheio a tudo isso, mas a exposição, a organização das aulas depende dos conhecimentos próprios do professor em relação aos alunos e da maneira como aprendem. Para Nóvoa (1992), o dia a dia do professor, exige dele ações, que o faz recorrer ao seu intelecto, em todos os sentidos, crenças, experiências, saberes, conhecimentos universitários, entre outros, criando estratégias para intervir nas práticas em sala de aula.

## 2.6 Dos teóricos que fundamentam a metodologia do ensino

Em relação à fundamentação teórica que orienta a prática pedagógica, considerando que esta seja imprescindível no trabalho desenvolvido no ensino, os professores investigados apontam que suas práticas são fundamentadas por diversos autores. A esse respeito, responderam que:

P2- Não dá para fechar em um só, tem Piaget [...] Vigotski zona proximal, Paulo Freire trabalha a realidade da criança [...] entre outros autores.

P3- São vários teóricos que auxilia na metodologia de ensino, como exemplo, Arroio entre outros.

P4- [...] Utilizo Piaget em todos os projetos e trabalhos que vou fazer, ele fala muito da birra das crianças. [...]

Para Gauthier, *et al*, (1998), é importante que os saberes do professor tenha ligação com os conhecimentos teóricos, este também deve fazer parte de seu repertório, pois que, sem esse conhecimento, a profissionalização do professor será sempre absorta. É preciso que nem a prática sufoque a teoria e nem a teoria despreze a prática, mas que caminhem juntas em um mesmo objetivo, que é o de proporcionar uma educação de qualidade.

## 2.7 Concepção de educação

Os professores investigados responderam o que seria educação em suas próprias concepções:

P1- É uma concepção ampla dentro da escola porque aqui temos que ensinar desde educação que deveria vir de casa [...] até educação escolar[...]

P2- Se tratando de uma educação escolar, dentro do projeto da escola é trabalhado Projetos e Sequência Didática, um trabalho sistemático do ensino.

P3- Educação escolar é buscar um aprendizado sistemático para vivência do dia a dia, a que possa ser um cidadão atuante na sociedade senão ele não acompanha o mundo, vive nele, mas isoladamente.

P4- Educação é uma coisa muito confusa, [...] Tudo que eu falo aqui em sala de aula quando eu estou cuidando, eu estou educando também, [...], seria, eu educo em casa e o professor na escola só da uma continuidade, mas a maioria não vê isso, não enxerga, agente que tem que dar conta de tudo.

O P1 e a P4 analisa que a educação deveria vir de casa e a escola apenas complementá-la, já as P2 e P3 trata a educação como algo sistematizado dentro da instituição, ou seja, uma aprendizagem sistematizada. Nesse contexto, Imbernón (2005) aponta que a educação adquiriu um contexto diverso e complexo por, atualmente, tratar de especificidades que exige cada vez mais que o professor desempenhe habilidades para lidar com as situações que se apresentam. Assim, o professor precisa ter capacidade para adequar seus modos de ensino, analisando a educação como um compromisso moral, ético e político.

## **2.8 Da dificuldade de aprendizagem**

Considerando que os alunos apresentam enormes dificuldades, foi questionado aos professores investigados como eles encaminham os alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula. As respostas foram as seguintes:

P1- Trabalho materiais diversos com esses alunos com dificuldades, ou seja, leituras em diferentes livros faço tudo para conseguir o desenvolvimento do aluno.

P2- os alunos não são homogêneos e sim heterogêneos. Há momentos que dá para trabalhar coletivamente, em outros momentos precisa trabalhar individualmente desenvolvendo um trabalho diversificado [...]. Desde quando planeja deve pensar nas diferenças [...].

P3- Trabalho o conteúdo em sala, faço um diagnostico se percebo que o aluno não alcançou o objetivo retomo o conteúdo com atividades diversificadas, utilizo jogos e leitura. Se não resolver chamo o responsável pelo aluno para uma conversa e encaminho para reforço do projeto mais educação.

P4- Eu tive o ano passado uma aluna que por mais que eu trabalhei diferenciado com ela, sabe pegar carimbinho, lápis, pra trabalhar quantidade, ela não conseguia decorar [...] Então eu encaminhei pra sala multifuncional, a professora fez uma avaliação e encaminhou para o psicólogo [...]

As respostas demonstram que os professores investigados se preocupam com a aprendizagem dos alunos, trabalham com variedades de materiais, a fim de proporcionar ao aluno uma apropriação dos conteúdos que precisa assimilar. Dessa forma, o professor se torna protagonista de sua prática, ele passa por um processo de raciocínio que Mizukami (1994), chama de raciocínio pedagógico. Segundo ela, trata-se de compreender o que vai ensinar, transformá-lo ou adequá-lo a realidade dos alunos, em seguida deve instruir ao aprendiz, avaliá-lo, refletir sobre o resultado para chegar a uma nova compreensão e poder dar um novo passo. Este pode ser retomado ou avançado.

## **2.9 Da formação continuada de professores**

A formação do professor deve ser contínua, nesse sentido, eles responderam sobre suas participações em alguma formação continuada, quais são os cursos que já fizeram e como foi o último, a saber:

P1- [...] participo de uma formação que acontece aqui na escola, uma vez por mês, [...] apresentamos fotos e discutimos os pontos positivos e negativos da nossa prática. E outra formação pela SEMED duas vezes por mês, [...] esse estudo se dá por meio de leituras, elaboração de Currículo e apresentação do mesmo para os colegas.

P2- sim, cada professor tem que ter no mínimo 80 h de formação continuada por ano, ou seja, existe uma obrigatoriedade para participar dessas formações continuadas. [...] Nessas formações continuadas ocorrem muitas trocas de experiências, [...] Na formação do Penaic em Linguagem trabalham seqüência didática, direitos de aprendizagens, currículo e avaliação [...].

P3-sim, participo de formação continuada aqui mesmo na escola, o último foi sobre gêneros textuais, [...]São situações que proporcionam muita aprendizagem.

P4- Eu faço o PENAIC e o TRILHAS. O primeiro permanece (PENAIC), pois é três anos, é um projeto do governo federal, em parceria com a UEMS. Aprendemos lá o que a gente precisa aplicar em sala de aula, [...] O trilhas é por ano. É um curso que tem convenio com o PENAIC e o MEC, é básico na língua portuguesa, [...]

De acordo com as respostas, todos os professores já participaram ou participam de algum tipo de curso, em geral oferecidos pelo governo. A P2 deixou claro em sua fala que há uma obrigatoriedade por parte dos órgãos públicos educacionais para que os docentes tenham no mínimo 80h por ano, muitas dessas formações acontecem dentro da própria escola. Imbernón (2005) argumenta a importância do desenvolvimento profissional do professor, de forma coletiva, para o autor é

extremamente relevante a criação desses programas, no sentido de melhorar a qualidade da aprendizagem profissional.

## **2.10 Da graduação em ensino superior como formação inicial**

Entende-se que os cursos de graduação sejam responsáveis por oferecer ao professorado as condições necessárias para exercerem o magistério. Nesta subseção, os professores investigados relatam sobre as suas graduações:

P1- Foi um curso muito difícil, mas valeu a pena, pois, tem me ajudado na minha profissão de docente. Nós fazíamos exposição de aulas para advogados, nossa foi difícil.

P2- Excelente, o curso de Letras me deu embasamento tanto na teoria quanto na prática. [...] Letras foi um curso muito puxado, para lecionar no estágio, tivemos que produzir um texto, [...] O magistério também foi muito bom tanto nos estudos teóricos quanto práticos.

P3. Estudos voltados para criança com dificuldades na aprendizagem, a formação contribuiu muito.

P4- Gostei do curso, mas não contribuiu nada na minha formação, porque na teoria é uma coisa e na pratica é outra. A teoria não condiz com a nossa realidade.

Os professores P1, P2 e P3 tiveram respostas positivas em relação à formação inicial, apontando que esta contribuiu muito em suas aprendizagens e que por meio dos cursos de graduação puderam trazer uma boa bagagem para a atuação em sala de aula. Já a P4 chegou à conclusão de que o curso foi bom, mas considera que teoria e prática são totalmente distintas, ou seja, para ela o “dar aulas” está bem aquém daquilo que os teóricos afirmam.

Gauthier(1998) e Tardif (2002) apontam para a importância da formação do professor em nível superior, pois que, nos cursos universitários se adquire os conhecimentos que servirão de arcabouço a prática pedagógica do professor. Para os autores, esses conhecimentos, constituem parte imprescindível no repertório necessário à profissão docente, já que é por meio deles que os professores poderão entender as necessidades de aprendizagem dos alunos.

## **2.11 Da avaliação da aprendizagem**

A avaliação da aprendizagem é imprescindível e os quatro professores disseram em seus depoimentos como avaliam seus alunos, que instrumentos utilizam para tal fim, como se observa nos relatos a seguir:

P1- Através da leitura, escrita, atenção, participação, interesse e a prova escrita. Julgo a prova escrita algo desnecessário, mas tenho que aplicar, pois é uma exigência da instituição.

P2- Avaliação diagnóstica por meio de atividades para ver o que o aluno desenvolveu de aprendizagem. Também faço avaliação formativa e contínua. Apesar de utilizar também as provas, acredito que seria desnecessário. [...] Avalio também minha metodologia, para mudanças caso seja necessário. Existem também outros meios de avaliar, um exemplo é o portfólio [...].

P 3- Avaliação diária, prova escrita, textos para interpretação, verificação do rendimento do aluno, compromisso e comportamento.

P4- Eu avalio assim: a minha prova vale sete. E mais três pontos para comportamento, tarefa em dia, atividades feita em sala e a presença. [...]

Observa-se que todos os professores entrevistados utilizam provas como instrumento de avaliação, porém dois deles (P1, P2) o faz apenas por exigência da instituição, pois, consideram desnecessário, para eles, a avaliação deve ser contínua e processual.

## **2.12 Do lugar da teoria na prática pedagógica do professor**

Nota-se que a P2 considera que teoria e prática não devem se separar, apontando que vários teóricos fundamentam sua prática. A P4 afirma que tudo o que faz em sala de aula é o que aprende nos cursos de formação continuada, ressaltando que teoria e prática não se encontram, já que segundo ela, a realidade é bem diferente do que os livros apresentam. Como aponta os depoimentos a seguir:

P1- O professor considera que suas aulas estão fundamentadas na teoria, porém não soube citar nenhum dos teóricos por ele utilizados.

P2- Teoria e prática devem caminhar juntas, um dos teóricos que fundamenta a minha prática é o Paulo Coimbra Guedes, e outros que estuda a interdisciplinaridade e a seqüência didática.

P3- Trabalho teoria na História, geografia e ciências e para complementar levo os alunos á sala de tecnologia trabalho textos informativos e pesquisas.

P4- Quando a gente vai nesses cursos, se fala muito em teoria, mas a realidade é bem diferente, [...] Eu tento, o que pedem nos cursos de formação procuro desenvolver em sala de aula [...]

Entende-se por meio das respostas acima que muito se tem a fazer, no sentido de programar a indissociabilidade da teoria e da prática, já que, há várias décadas que esses dois conceitos é alvo de discussões, no entanto, continuam separados, quando se trata das práticas docente. De acordo com Gauthier (1998) e Tardif (2002), o saber da prática é de extrema importância, no entanto, o professor deve estar amparado pelo conhecimento formal, ou seja, incorporá-lo á sua prática profissional, pois este o ajudará a lidar com a realidade da sala de aula, servindo de auxílio na articulação entre a ciência e a prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre formação docente tem sido recorrentes em seminários, palestras, fóruns, debates, entre outros espaços. Portanto este trabalho teve como objetivo principal analisar os saberes docentes, no sentido de entender quais são esses saberes, como são construídos, bem como a importância deles na vida profissional do professor.

Para tanto, este trabalho utilizou-se da pesquisa qualitativa, na modalidade de entrevista semi-estruturada, na qual, quatro professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas da cidade de Dourados responderam a uma entrevista.

Sabe-se que os cursos de nível superior por si só não são capazes de oferecer tudo aquilo que a prática pedagógica requer. Considerando a complexidade em que a educação se insere e a importância dos conhecimentos universitários, é importante compreender que outros saberes precisam fazer parte do repertório dos professores, no sentido de atender as particularidades educacionais.

Desse modo, pode se afirmar que a educação vai para além dos muros da escola, obrigando o professor a articular os diversos saberes: disciplinar, curricular, pedagógico, experiencial, etc. Ou seja, a nova demanda exige também novos professores, que estejam dispostos a ensinar, não apenas de forma técnica, mas que tenha capacidade de assegurar ao educando, um conhecimento amplo que possa prepará-los para o trabalho e para a vida.

Considerando esse universo complexo em que a instituição escolar se encontra, onde o professor é o principal responsável pela formação do indivíduo, cabe a ele, buscar meios para que possa desenvolver um trabalho satisfatório. Nesse contexto, a forma como se pensa em ser professor é altamente relevante, pois a ação pedagógica influencia diretamente na aprendizagem dos alunos.

Se os professores possuem saberes que lhe são próprios, é certo que estes não apareceram por acaso, são construídos de alguma forma e precisam ser levados em consideração, porém se faz importante a consciência de que saberes teóricos e saberes da experiência não podem e não devem se separar, antes, precisa estar ligado, pois um depende do outro para que a aprendizagem de fato ocorra, ou seja, nem a teoria é sem a prática e nem a prática sem a teoria, mas ambas se fundem na construção dos conhecimentos necessários a prática docente.

Nesse contexto, ao analisar os saberes docentes dos professores dos anos iniciais, foi possível identificar que todos os docentes entrevistados têm formação em nível superior e buscam complemento nas formações continuadas, embora, esta seja obrigatória, a maioria dos professores ultrapassa a quantidade de hora exigida pelos órgãos públicos, que é de 80 horas ao ano.

Quanto à escolha da profissão apenas uma dos entrevistados respondeu que gostaria de ter feito outro curso, no entanto declarou que foi para a área da educação porque percebeu que tinha habilidades para o ensino. Os demais relataram que gostam da profissão, porém consideram as dificuldades por ela apresentada, como por exemplo, a indisciplina e a falta de interesse dos alunos.

O ensino/aprendizagem, umas das maiores preocupações, quando o assunto é escola, foi considerado, na concepção dos entrevistados, que está atrelada a diversos fatores: interdisciplinaridade, ao ensino em sala de aula, aos novos conteúdos que podem e devem ser ensinados aos alunos. Portanto é impossível relacionar os termos a um único ponto.

A respeito da metodologia utilizada pelos professores em sala de aula, observa-se que nem todos os entrevistados souberam se expressar de forma clara, mas em geral, as respostas evidenciam uma nova forma de ensino, pautadas na linguagem própria da criança, que é o lúdico, que de acordo com eles, contribui para uma verdadeira aprendizagem.

Outra questão que vale a pena observar é a mudança na organização da sala, em forma de “U”, de maneira que se possam ver todos os alunos. Outrora essa ideia era inexistente e considerada absurda, porém hoje, aceita e defendida por professores e pesquisadores em educação. Essa novidade nos mostra que novos saberes estão sendo construídos.

Todos os professores participantes da pesquisa fundamentam suas práticas em algum referencial teórico. Mesmo uma das professoras que apontou em um de seus relatos, o distanciamento entre teoria e prática, em outro momento declarou usar as teorias de Piaget. Esse exercício mostra que talvez seja possível desconstruir o ‘mito’ da separação entre a teoria e a prática.

Mesmo que a separação entre teoria e prática ainda é uma constante em nossos dias, as respostas dos professores investigados apontam caminhos para mudança, pois, a maioria deles afirmou que fundamentam suas práticas e que essa dicotomia não pode existir.

Os professores indagados demonstraram bastante preocupação com os alunos com dificuldade de aprendizagem e relataram que trabalham sempre de forma diferenciada visando atender as necessidades dos mesmos.

A maioria dos professores deixou transparecer em suas falas que se valem muito dos cursos de formação continuada, socializando suas experiências de aplicação, oportunizando que suas práticas assumam novas dimensões através de novos olhares e diferentes concepções. Esses ambientes de socialização se tornam extremamente ricos para aprendizagem, pois que, por meio da divulgação do saber pedagógico de um professor, seus iguais possam recriá-lo sob uma nova perspectiva, dando origem a um novo saber.

Desse modo observa-se que a construção dos saberes docentes não está apenas na universidade, nos livros didáticos, nos cursos ou nos currículos, mas está também nas estratégias que o professor cria ao buscar um meio para atender ao aluno da melhor maneira possível.

É evidente que o saber teórico é extremamente relevante, no sentido de o professor se constituir profissionalmente, reconhecendo-se e sendo reconhecido como tal, mas existe aquele saber que se constrói a partir da relação professor/aluno, da convivência com o outro, quando se passa a conhecer as singularidades de cada um. Esse saber é construído também quando os modos de ensinar do professor não alcançam o objetivo principal que é a aprendizagem do aluno e ele precisa repensar sua prática, reaprendê-la para então novamente reaplicá-la. A cada dia, esses saberes são reutilizados ou reinventados, podendo atender novas mentes com estilos próprios de pensamento.

Em suma, esse trabalho possibilitou entender que os saberes docentes vão além daqueles adquiridos na universidade, nos cursos de formação continuada, nos seminários, nos fóruns, nas mesas redondas. Ele nasce também, e muito mais sólido, no bojo dos conflitos, das necessidades que se apresenta em sala de aula, do conhecer o outro em suas especificidades.

É importante também que esses conhecimentos construídos individualmente, sejam compartilhados, para que repensados em diferentes perspectivas, possam dar origem a novos saberes, contribuindo cada dia mais, para o fortalecimento de identidade da profissão docente e uma educação de sucesso e de qualidade social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de e BIAJONE, Jefferson. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. **ANPED**, 28ª Reunião. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-ded-trbalho/GT08> acesso em: 08/09/2014.

BASTIDES, Ana Carolina. **Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica**. 2012. Dissertação. Universidade de São Paulo, 2012. 15 f. Disponível em: < <http://bdtdmobile.ibict.br/BDTDWeb/pages/inicio.jsf> > acesso em: 30/08/2014.

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Codex- Portugal, 1994.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor- a formação do professor como um profissional reflexivo. In NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa. 1ª ed. Portugal, 1992.

GRIGOLI, Josefa A. G., TEIXEIRA, Leny R. M. e LIMA, Claudia M. Prática docente, modelos de ensino e processo de informação: contradições, resistências e rupturas. **ANPED**, 27ª Reunião. Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-ded-trbalho/GT08>> acesso em: 30/08/2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo, Cotez, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L S Shulman. **Educação**. v. 29, p. 34-49, Santa Maria, 2004. Disponível em: < <http://www.ufsm.br/ce/revista> >. acesso em: 27/08/2014.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Editora: Instituto Piaget, Lisboa, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal. 1ª edição, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docente e a formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. n° 74, p.27-42, Campinas, 2001.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**. nº 74, p.59-76, Campinas, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**. nº 74, p.121-142, Campinas, 2001.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

## ANEXO 01



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

**Unidade Universitária de Dourados**

**Curso: Pedagogia**

**Pesquisa: Saberes da docência de professores dos anos iniciais**

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Nome (Anônimo) \_\_\_\_\_
2. Formação: Curso Superior (completo?) \_\_\_\_\_
3. Magistério Nível Médio \_\_\_\_\_
4. Instituição \_\_\_\_\_
5. Tempo de exercício na profissão \_\_\_\_\_
6. Ensino Fundamental ( ) série (s) \_\_\_\_\_
7. Escola ( ) pública ( ) privada
8. Porque você escolheu esta profissão de professor?
9. O que é ensino e aprendizagem para você?
10. Poderia nos descrever como é sua metodologia de ensino em sala de aula?
11. Quais teóricos que fundamentam a sua metodologia de ensino?
12. Qual sua concepção de educação?
13. Como você encaminha os alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula?
14. Você participa de alguma formação continuada de professores? Quais os cursos de atualização que você fez? Como foi o último?
15. Poderia nos dizer como foi seu curso de graduação?
16. Como você faz a avaliação dos seus alunos e quais instrumentos utiliza para avaliá-los?
17. Qual o lugar da teoria na prática pedagógica do professor?