

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TATIANE CRISTINA MOREIRA ANDRIETTA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: A CONSTRUÇÃO DOS
SABERES PROFISSIONAIS**

CAMPINAS

2014

TATIANE CRISTINA MOREIRA ANDRIETTA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: A CONSTRUÇÃO DOS
SABERES PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação da Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.

CAMPINAS

2014

AUTORA: ANDRIETTA, TATIANE CRISTINA MOREIRA

TÍTULO: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A
CONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS

ORIENTADORA: PROFa. DRa. HELOÍSA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO

Dissertação de mestrado em educação

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo
(Orientadora/PUC-Campinas)

Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella
(Membro Titular Interno/PUC-Campinas)

Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato
(Membro Titular Externo/USP)

Campinas, 25 de junho de 2014

Dedico esta dissertação aos amores da minha vida: meu esposo, Jeankel, que está sempre ao meu lado em todas as horas, dando-me força e coragem, e ao nosso pequeno Henrique, que faz parte deste trabalho desde o início.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por permitir que mais esta etapa da minha vida se realizasse, sempre me fortalecendo em todos os momentos.

Ao meu esposo, amigo, companheiro, confidente, Jeankel, que em todos os momentos esteve presente me dando força, e nunca me cobrando pelas minhas ausências.

Ao meu pequeno Henrique, que desde seu nascimento vem contribuindo todos os dias com seu sorriso.

À Profa. Dra. Heloisa Helena, por estar sempre ao meu lado doando sua sabedoria e compreensão para finalização desta pesquisa.

Às professoras Jussara e Cláudia, que fizeram parte da banca examinadora de qualificação da banca e à professora Cássia Sofiato na defesa na defesa, pelas contribuições dadas a esta pesquisa.

À minha família, que soube esperar pacientemente todo esse tempo de trabalho.

Aos funcionários do PPGE, em especial a Célia e Regina, e aos demais funcionários da PUC que contribuíram direta e indiretamente nesta pesquisa.

Aos colegas de curso, pela troca de experiências que tivemos nesses dois anos, em especial às amigas de todos os momentos Tatiana Santos e Taciana Saciloto.

Aos professores do PPGE pelos ensinamentos e companheirismo nesses anos. Em especial à Profa. Dra. Maria Auxiliadora, pelos momentos felizes e tristes que vivenciamos juntas desde a graduação.

À minha grande amiga de todas as horas e momentos Maria Angélica, que tanto participou desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a formação inicial de professores, entendida como aquela realizada em nível superior, no curso de pedagogia. O problema de investigação centra-se em compreender qual o papel da formação inicial na construção dos saberes docentes de futuras professoras. Temos como objetivo investigar a trajetória de formação de alunas de um curso de pedagogia, no que se refere à construção dos seus saberes docentes. Visamos conhecer o percurso histórico-político da formação de professores, no intuito de verificar as mudanças históricas que ocorreram na profissão e, conseqüentemente, as mudanças nos saberes adquiridos no processo de formação profissional. Investigamos a trajetória de formação de alunas concluintes de um curso de pedagogia no que se refere à construção de seus saberes docentes. A construção teórica sobre o tema aqui desenvolvido teve como base as ideias de Tardif, por meio das quais buscamos compreender quais são esses saberes docentes e quais as vias de construção desses. Apoiamo-nos, também, nos estudos sobre saberes profissionais de Gauthier e Shulman, visando ampliar a compreensão teórica sobre esses saberes. Para a produção do material empírico, utilizamos a técnica do grupo focal. Essa investigação, que é de cunho qualitativo, ocorreu em duas fases: a primeira foi por meio de questionário que visou traçar o perfil das alunas concluintes do curso de pedagogia. A segunda foi a composição e realização do grupo focal. A análise e interpretação do material empírico foi feita à luz da pedagogia histórico-crítica. Nossos resultados evidenciaram que a formação inicial tem construído nas futuras professoras os saberes da experiência e da formação profissional por meio dos estágios e das aulas que teorizam tais estágios. Mostraram ainda, na voz das alunas, que não houve menção nos saberes disciplinares e curriculares, pois a ênfase maior ficou centrada no saber da experiência. Por fim, apontamos que essa formação está distante de ocorrer de forma crítica e transformadora, pois, para isso, é preciso que todos os saberes além daqueles da experiência componham igualmente o contexto de formação e auxiliem de forma mais efetiva na articulação entre teoria e prática, assunto esse tão discutido e pesquisado em nosso meio acadêmico.

Palavras-chave: Formação Inicial. Saberes Docentes. Pedagogia. Formação Profissional.

ABSTRACT

This research addresses the initial formation of teachers, which is the one achieved through higher education in the Pedagogy course. The research problem focuses in understanding the role of initial formation in the construction of future teachers' educational knowledge. We aim to investigate the formation path of pedagogy students, with regard to the construction of their teaching knowledge. We intent to understand the political and historical background of teacher formation in order to verify the historical changes that have occurred in the profession and, consequently, the change in the knowledge acquired in the professional training process. We investigated the formation path of senior students from a pedagogy course regarding the construction of their educational knowledge. The development of the theoretical background about this subject was based on Tardif's ideals, through which we sought to define the educational knowledge and understand how it is constructed. We also based the research in Gauthier and Shulman's studies about professional knowledge, aiming to expand the theoretical comprehension on the subject. In order to produce the empirical material, we used the focus group technique. This research, which is a qualitative study, occurred in two phases: the first was done through a questionnaire to trace a profile of the senior students from the pedagogy course. The second phase was the composition and the focus group. The analysis and interpretation of the empirical material was done in light of the historical-critical pedagogy. Our results showed that the initial formation has incorporated experience and professional knowledge in future teachers through internships and the correspondent theoretical classes. Also, the students indicated that there was a gap in terms of disciplinary and curricular knowledge, due to the fact that the emphasis was in experience. Finally, we pointed out that the initial formation is far from a critical and transformer training because, in order to do so, it is essential for all knowledge – besides experience – to compose the context of formation and, therefore, assist in a more effective way in the articulation between theory and practice, a subject that is widely discussed and researched in our academic environment.

Keywords: Initial Formation. Educational knowledge. Pedagogy. Professional training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologia dos saberes docentes.....	40
Quadro 2 – Produções encontradas no Banco de dissertações da Capes com o descritor: “Saberes Docentes”.....	45
Quadro 3 – Produções encontradas no Banco de dissertações da Capes com o descritor: “Saberes docentes e Formação Inicial”.....	48
Quadro 4 – Alunas que não atuam na área da educação.....	54
Quadro 5 – Características das alunas participantes do grupo focal.....	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções encontradas no Banco de dissertação da Capes com o descritor: “Profissionalização Docente”.....	11
Tabela 2 – Produções encontradas no Banco de tese da Capes com o descritor: “Profissionalização Docente”.....	13
Tabela 3 – Alunas que atuam na área da educação.....	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS MUDANÇAS NA HISTÓRIA	16
1.1 A formação docente e sua história.....	16
1.2 Os caminhos percorridos para a melhoria da formação.....	19
1.3 A formação de professores e suas mudanças.....	21
1.4 A Formação de professores e seus paradigmas na perspectiva crítica da educação.....	25
2 OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	33
2.1 Os saberes docentes: Quais são e quais as vias de sua construção?	33
2.2 Os precursores das pesquisas sobre os saberes docentes	35
2.4 Os diferentes olhares para a questão dos saberes docentes	42
2.5 As pesquisas em âmbito nacional sobre os saberes docentes	44
3.1 Percurso metodológico	50
3.2 A instituição, os sujeitos e a técnica de produção do material empírico.....	50
3.3 A escolha dos sujeitos	53
3.4 Características dos sujeitos selecionados para o grupo focal	56
3.5 Categorização e análise dos dados	57
3.6 A construção dos saberes docentes na voz das futuras professoras	58
3.6.1 Saberes docentes identificados.....	59
3.6.2 A continuidade da formação	63
3.6.3 Relação teoria e prática	65
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	73
ANEXO A – Questionário	76
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido /Questionário	77
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido /Grupo Focal	78
ANEXO D – Roteiro Para Grupo Focal.....	78

INTRODUÇÃO

Em 2005, ponderei a ideia de retomar meus estudos, pois já havia me formado em Ciências Econômicas pela PUC-Campinas no ano de 2003. Pensei em várias coisas e acabei optando pelo mestrado em educação. É claro como água que eu não passei na prova por vários motivos: não conhecia a área, não sabia nada de educação e, o mais grave de tudo e, ao meu ver, o mais importante, não tinha maturidade para os estudos nessa área. Realmente não estava preparada para algo tão sério como a educação. Foi então que decidi começar por onde é o correto, o começo, uma nova graduação: em pedagogia.

Foi em 2007 que tudo começou. Uma nova faculdade, novos amigos, novos conhecimentos, e o mais importante, no que diz respeito ao aspecto profissional: os professores e, mais precisamente, a postura do professor da área de educação. Em 2012, após concluir a graduação em pedagogia, decidi cursar o mestrado em educação e aprofundar os estudos sobre a formação de professores.

Atualmente, sou pedagoga em educação especial, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, e atuo na orientação e acompanhamento de alunos público-alvo da educação especial, bem como no acompanhamento em provas; organização nas tarefas; auxílio nas dificuldades de aprendizagem, e, em alguns casos de paralisia cerebral, a atuação é mais precisa na organização diária das disciplinas, ou seja, a pesquisa sobre formação de professores me desperta um olhar muito crítico quando estou no ambiente de trabalho, e é dessa maneira que vejo a necessidade de aprimorar minha formação cada vez mais.

As pesquisas sobre formação de professores despertam em cada um de nós a lembrança de como fomos formados e, após essa formação, como vemos a formação do homem dentro da nossa sociedade. É nessa perspectiva que construímos nossa pesquisa, retomando alguns aspectos sobre a história da formação de professores e investigando o processo formativo para compreender como os saberes docentes vão sendo construídos ao longo de uma trajetória acadêmica. É aqui que situamos nosso problema de investigação.

Para chegarmos à definição da problemática a ser pesquisada, realizamos um levantamento bibliográfico no Banco de Teses da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior, que nos mostrou quais os assuntos e seus objetivos de pesquisa que foram se modificando por meio das mudanças históricas. Foram pesquisados nesse banco de dissertações os anos de 2000 a 2010, pelo descritor “profissionalização docente”. Desse levantamento, obtivemos o seguinte quantitativo:

Tabela 1 – Produções encontradas no Banco de teses da Capes com o descritor: “Profissionalização Docente”

BANCO DE DISSERTAÇÃO – CAPES		
Ano	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
2000	9	3
2001	10	1
2002	17	3
2003	19	2
2004	25	6
2005	32	8
2006	28	5
2007	34	3
2008	44	6
2009	38	6
2010	36	14
TOTAL	292	57

Fonte: Elaborada pela autora.

Para chegarmos a essa seleção, foi utilizado o critério de selecionar somente aquelas produções que enfocassem os cursos de pedagogia, passando, posteriormente, para a leitura dos resumos e seleção daqueles que tratavam da formação de professores, formação continuada, formação inicial, identidade profissional e profissão docente. Nessa leitura, observamos que também haviam pesquisas voltadas para outros cursos de licenciatura, como Biologia, Filosofia, Geografia, Letras etc. Essas foram descartadas, uma vez que a intenção foi a de selecionar aquelas relacionadas à formação docente no curso de pedagogia. Os números revelam que foram encontradas duzentos e noventa e duas dissertações, sendo cinquenta e sete selecionadas para posterior análise.

Após as análises nessas pesquisas, constatou-se que, das escolhidas, vinte e quatro referem-se à formação continuada que tiveram a preocupação em pesquisar alguns aspectos: como essa formação contribui para o processo de profissionalização docente e para o desenvolvimento dos saberes da docência; promover a reflexão sobre a formação de professores; e investigar a relação que se estabelece entre formação continuada construída na escola e a mobilização dos saberes docentes. Vinte e uma trataram sobre formação inicial e buscaram investigar a constituição da trajetória de formação e profissionalização docente; análise dos cursos de pedagogia à luz do conceito de profissionalidade; e a reflexão sobre a prática pedagógica do professor do curso de pedagogia. Cinco que abordaram a identidade profissional buscaram trazer a compreensão da percepção dos professores após o curso de formação e como as professoras relacionam as semelhanças na construção da identidade profissional em suas relações. Duas sobre representação social, que buscaram compreender a representação social de ser professora do ensino fundamental e as necessidades de formação para essa compreensão na profissão docente. Duas sobre trajetória profissional, que discutiram os fatores que influenciam o desenvolvimento da carreira docente; investigaram em quais aspectos as professoras do ensino fundamental em final de carreira rememoram sobre sua trajetória profissional, mais especificamente nos processos iniciais da carreira. Uma sobre profissão docente, que trouxe um levantamento apontando a falta de consenso entre os autores sobre os aspectos e as condições da profissionalidade docente. Uma sobre professor multifuncional, que buscou compreender as políticas de formação docente no Brasil, especialmente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia. E uma outra sobre a proletarização que teve como propósito investigar os processos de profissionalização e proletarização do trabalho docente.

Após o levantamento das dissertações, pudemos verificar que, a partir de 2006, as pesquisas passam a ter um olhar voltado para o curso de pedagogia, enfocando como ocorre a formação desses profissionais. Partindo dessa informação, levantamos no banco de teses da CAPES as teses dos anos de 2006 a 2010, pelo descritor “profissionalização docente”. Esse levantamento nos apontou os seguintes trabalhos:

Tabela 2 – Produções encontradas no Banco de tese da Capes com o descritor: “Profissionalização Docente”

BANCO DE TESES – CAPES		
Ano	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
2006	11	5
2007	9	3
2008	12	5
2009	16	6
2010	14	3
TOTAL	62	22

Fonte: Elaborada pela autora.

Entre as teses pesquisadas com o descritor “profissionalização docente”, foram encontradas vinte e duas teses, sendo que em sua maioria o foco recai sobre a formação inicial e continuada. Na formação continuada, visaram compreender e analisar a construção do processo de reflexão, ação e desenvolvimento de um grupo de professoras; analisar as concepções de pesquisa vinculadas ao ideário do professor pesquisador/reflexivo (com formação em *stricto sensu*), tendo como objeto de estudo o professor da educação básica. Na formação inicial, buscou-se analisar o discurso da profissionalização docente, a reestruturação curricular e as teorias implícitas nas alunas do curso de pedagogia.

Com a identificação das pesquisas e sua análise, pudemos, então, perceber que a partir do ano de 2006 houve uma diminuição nas pesquisas por níveis de ensino, educação infantil e ensino fundamental, sendo a modalidade de formação – inicial ou contínua pesquisada – o enfoque principal.

As pesquisas que tratam da formação inicial mostraram preocupação com: constituição das trajetórias de formação, elementos da formação na prática docente, perspectivas que norteiam a formação docente, a formação docente e as influências no processo de ensino aprendizagem, análise do projeto do curso de pedagogia e o processo de construção dos saberes. Essas pesquisas mostraram um movimento em compreender como os professores articulam seus saberes da formação inicial ao percurso formativo continuado; nesses percursos formativos, como os professores constroem sua trajetória profissional; a reflexão sobre a prática pedagógica do professor egresso do curso de pedagogia; a investigação de como se deu a

construção dos saberes profissionais de docentes; após a formação inicial, verificar como contemplar as necessidades formativas docentes nos projetos de formação contínua de professores, investigar o processo de construção dos saberes da docência na formação inicial e análise dos projetos de cursos de pedagogia à luz do conceito de profissionalidade.

Após essa pesquisa com o descritor “Profissionalização Docente”, fizemos outro levantamento no banco de dissertações da CAPES, com os descritores “Saberes docentes” e “Saberes docentes e formação inicial”. Todos foram pesquisados no período de 2010 até março de 2014. Os detalhamentos dessa pesquisa e os temas encontrados serão apresentados neste trabalho no Capítulo 2. Pudemos perceber que as pesquisas realizadas no período de 2006 a 2010 não focam a questão dos saberes na formação inicial, revelando uma grande lacuna nessa temática, considerando que a formação inicial é a base para o caminho da profissionalização da profissão.

Diante desses levantamentos, percebemos que a primeira pesquisa nos mostrou que as mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de pedagogia provocaram mudanças também no cenário de pesquisa, trazendo a preocupação para a questão da formação inicial nas instituições formadoras. A segunda pesquisa nos mostrou que, entre os anos pesquisados de 2010 a 2014, há uma lacuna nessa temática, o que justifica a realização deste estudo.

Diante disso, para o desenvolvimento da pesquisa, tivemos como objetivo geral investigar o papel da formação inicial para a construção dos saberes docentes. Desse objetivo geral, traçamos alguns objetivos específicos a serem alcançados que seriam: investigar a trajetória de formação das alunas de um curso de pedagogia de uma instituição privada, no que se refere à construção dos saberes docentes; conhecer o percurso histórico político da formação de professores e, por último, evidenciar a contribuição da formação inicial para a construção dos saberes profissionais do professor da educação básica.

Para produzir o material empírico, utilizamos a técnica de grupo focal. Foram participantes do grupo focal as alunas do último ano de um curso de pedagogia de uma instituição privada. Nosso critério de escolha foram as alunas concluintes que estivessem no exercício da docência, mesmo que na condição de estagiárias, para que pudessem vivenciar esse momento de reflexão no que se refere à trajetória percorrida nos quatro anos de graduação e à prática docente.

Para proceder à análise do material empírico, foram organizadas três categorias, a saber: formação inicial; formação continuada e relação teoria e prática, por meio das quais apontaremos alguns dos momentos de grande importância do caminho percorrido no que tange à formação das alunas concluintes, de modo que possamos contribuir para a compreensão da temática que envolve a presente pesquisa e, em geral, a formação de professores em cursos de pedagogia.

Apresentamos nossa investigação organizada em três capítulos. No primeiro, buscamos contextualizar a história da formação de professores no Brasil, não de maneira linear, mas destacando aspectos da formação docente relevantes para esta pesquisa. No segundo capítulo, buscamos fazer um levantamento bibliográfico dos autores que fundamentam a questão dos saberes docentes e profissionais, apoiando-nos frequentemente na obra *Saberes docentes e formação profissional*, de Tardif (2012), e um levantamento sobre as pesquisas que tratam em sua temática sobre os saberes docentes. No terceiro capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa e as análises organizadas em categorias identificadas com base nas falas das alunas concluintes que compuseram o grupo focal.

Os desdobramentos dos nossos estudos para chegarmos às considerações desta pesquisa serão de grande valia no que se refere à reflexão sobre a formação inicial de professores.

Podemos esperar, ao final deste estudo, um retorno às alunas concluintes que colaboraram na produção do material empírico, com elementos que possam enriquecer a retomada desse assunto no ambiente pesquisado e, conseqüentemente, uma inquietação a novas pesquisas que irão derivar do que até aqui foi construído.

1 AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS MUDANÇAS NA HISTÓRIA

Iniciamos este capítulo destacando como a preocupação com a formação de professores vem se modificando e tomando corpo ao longo do tempo.

Observamos que essa discussão é algo que está em constante movimento, devido às novas ideias que compõem um cenário em que a formação de professores ora tem um caráter conteudista, ora uma preocupação com a didática do ensino, enfatizando apenas o “como ensinar” aos futuros professores em seu trabalho dentro das salas de aula. Para discutirmos essas mudanças, vamos nos apoiar em um referencial teórico composto por Gatti (2009), Nóvoa (1992), Pimenta (2002), Saviani (1991, 2007, 2009), Schon (1992), Candau (2011), Gauthier (1998), Scalcon (2002), Kuhn (1962), Freire (1979) e Tardif (2012). E apontaremos alguns momentos de grande importância do caminho percorrido no que tange à formação de professores, sem pontuá-los de maneira linear, mas de modo que possam contribuir sistematicamente para a compreensão da presente pesquisa.

1.1 A formação docente e sua história

Considerando os avanços e os retrocessos no que diz respeito à formação de professores no Brasil, abordaremos o surgimento das Escolas Normais, à luz dos indicadores históricos apontados por Saviani (2009), as quais tinham a missão de preparar professores. Lembrando que elas se subdividiam em Escola Normal Superior, a qual se voltava para formar professores de nível secundário, e Escola Normal Primária, para formar professores do ensino primário, no intento de contemplar as novas transformações que ocorriam na sociedade brasileira.

Contudo, foi a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que o “esquema 3+1” foi adotado nos cursos de licenciatura e pedagogia, trazendo então um distanciamento entre o conhecimento específico e a didática, conforme explicado por Saviani:

[...] os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou

“os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática.[...] (SAVIANI, 2009, p.146)

Os dois modelos de formação de professores, modelo dos conteúdos culturais – cognitivo e modelo didático pedagógico, indicam-nos um dilema que está sempre presente nas mudanças que se referem à formação de professores.

Dados históricos revelam que, antes do século XIX, a instrução era dominada pela Igreja. No início do século XX, a preocupação com a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental passa a ter um algoz o qual podemos chamar de “interesses políticos”. Esse se manifesta, uma vez que o crescente processo de industrialização vai necessitar de profissionais com nível escolar, e, conseqüentemente, começa a expandir o sistema de ensino. Para Gatti (2009), no intuito de se ter mais indivíduos com formação escolar para atender às necessidades da economia no momento, voltou-se, então, para o esquema “3+1”, que possibilitava aos bacharéis a obtenção da licenciatura com um ano a mais de estudo nas disciplinas da área da educação. Fazemos essa relação porque a melhoria na formação docente nesse momento atenderia cada vez melhor à formação escolar do indivíduo para suprir as necessidades do mercado.

Contudo, com o tempo verificou-se que essa organização interferia no modelo de formação de professores outrora idealizado, cuja intenção era fornecer a essa formação uma base que agregasse aos processos formativos um caráter científico, como sinaliza (SAVIANI, 2009).

Outras mudanças também foram sentidas no ensino formal pelo decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, então conhecido como a Lei Orgânica do Ensino Normal, que estrutura o ensino formal em consonância com os demais cursos de nível secundário, sendo dividido em dois ciclos a saber: o primeiro referia-se ao ciclo ginásial do ensino secundário com duração de quatro anos, objetivando formar regentes do ensino primário, funcionando em Escolas Normais Regionais, e o segundo ciclo referia-se ao ciclo colegial do curso secundário, no intuito de formar professores do ensino primário, funcionando em Escolas Normais e nos institutos de educação.

No que se refere à formação de professores, o decreto nos traz em seu Capítulo 2, artigo 8º, que esse curso será ministrado em três séries anuais, compondo, pelo menos as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos.

Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos (BRASIL, 1946).

No mesmo capítulo, no artigo 9º, coloca-se que o funcionamento do curso mencionado no artigo anterior poderá ser ministrado em dois anos de estudos intensivos, composto pelas seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Biologia educacional (noções de anatomia e fisiologia humanas e higiene). 4) Psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação). 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos.

Segunda série: 1) Psicologia educacional. 2) Fundamentos sociais da educação. 3) Puericultura e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Prática de ensino. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos (BRASIL, 1946).

Com o golpe militar de 1964, a educação brasileira mais uma vez passa por uma nova adequação em virtude da Lei n. 5.692/71, alterando a denominação para ensino primário e secundário, respectivamente, extinguindo assim as Escolas Normais e instituindo a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Pelo parecer n. 349/72(BRASIL-MEC-CFE, 1972), a habilitação específica do magistério passa a ser organizada em duas modalidades básicas: a primeira com duração de três anos (2.200 horas), habilitando para lecionar até a 4ª série, e a segunda com quatro anos de duração (2.900 horas), que habilitaria o magistério até a 6ª série do 1º grau, sendo que o currículo mínimo era obrigatório em todo o território nacional designado ao ensino de 1º e 2º graus, para formação geral e uma parcela destinada à formação especial. Assim, o antigo curso Normal tornou-se uma habilitação de 2º grau, acarretando, dessa maneira, um nível de precariedade preocupante quanto à formação desses profissionais (SAVIANI, 2009).

Tal precariedade fez com que o governo lançasse mão do projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (CEFAMs) em 1982 (GATTI, 2009), que, apesar de caráter positivo para a época, não conseguiu ser viável a contento, por

não evidenciar, entre outros, nenhuma política de aproveitamento aos professores formados nesses centros frente às redes escolares públicas (SAVIANI, 2009).

1.2 Os caminhos percorridos para a melhoria da formação

Diante do cenário educacional acima descrito, paralelamente, na década de 1980, houve um amplo movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e Licenciatura, culminando, assim, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, a qual priorizou a formação desses professores em nível superior, extinguindo os chamados Centros de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (CEFAMs). Conforme os artigos da referida lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Para Gatti (2009), a mudança na lei reflete diretamente no tipo de formação a ser oferecida ao professor, pois entende-se que, passando para as universidades, essa formação traria um universo de conhecimentos que os fariam refletir de maneira mais consistente no que diz respeito às relações entre teoria e prática que, possivelmente, mudaria o contexto das instituições após essa formação inicial. Em meio a todas essas transformações na formação de professores, podemos perceber as diferentes preocupações dos autores nas definições dos diversos vieses que perpassam essa formação.

Para Nóvoa (1992), a formação de professores pode estimular um papel importante na profissionalidade docente. A construção dessa profissionalidade vai se ancorar nas relevâncias pessoais, como considerar o profissional professor que temos dentro de cada um, e levar em consideração a maneira como cada indivíduo irá vivenciar a sua formação. Para Nóvoa, “o desenvolvimento de uma nova cultura

profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente” (1992, p. 26). Nessa perspectiva, podemos expressar que esse desenvolvimento perpassa a troca de experiência seguida de reflexão, uma vez que esse exercício se consolida a partir dos saberes emergentes da prática profissional.

Quando falamos em “reflexão”, é necessário pensarmos que essa ocorre em todos os momentos de nossa prática. Pimenta (2002) ressalta a importância de diferenciarmos o termo como sendo um adjetivo ou um conceito. É possível afirmar em termos científicos que todo ser humano reflete, e, nesse sentido, o uso do termo com um adjetivo é inadequado. O que temos visto como resultado dessa incompreensão do termo é a realização de cursos para formar professores “reflexivos”.

O termo precisa ser compreendido como um “conceito” relativo à ideia do movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Nesse sentido, a autora coloca que:

[...] os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio (PIMENTA, 2002, p. 20).

A questão da reflexão traz grandes discussões, pois ela pode se enriquecer ao longo do tempo pela ampliação de estudos teóricos. Destacamos, então, o percurso desse processo de reflexão, que foi descrito por Schon (1992), apresentado em três momentos. A primeira é o conhecimento na ação, que é fruto da experiência e reflexões passadas; a segunda é a reflexão na ação e sobre a ação, na qual encontramos o momento de cada indivíduo ter suas próprias elaborações teóricas e práticas; e a terceira é a reflexão sobre a reflexão na ação, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação, nas situações-problema. Todo o processo descrito por Schon aponta que a reflexão ocorre no universo individual de cada sujeito.

Vários fatores influenciam a reflexão do professor, como sua formação inicial e continuada; a importância que atribui à profissão; a concepção de profissionalidade e os saberes necessários para essa profissão que, conseqüentemente, irão culminar na sua reflexão enquanto professor que forma

sujeitos, que tem o intuito de contribuir para o crescimento e autonomia desse sujeito, enfim, o peso que cada um desses fatores tem para o professor pode influenciar ou não o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

1.3 A formação de professores e suas mudanças

Prosseguindo com a discussão sobre formação de professores e centrando agora nossa preocupação com a didática, Candau (2011) aponta que a questão da articulação entre a forma e o conteúdo é uma questão clássica da didática. Pensando na didática como algo amplo em cujo bojo está a interação entre teoria e prática, a autora questiona quais conteúdos sobre as questões didáticas devem integrar os cursos de formação de professores. Questão essa que nos conduz a refletir sobre como se deram essas mudanças na formação de futuros professores.

A separação da teoria e a prática se inicia no comportamento da sociedade, em que é privilegiado o trabalho intelectual, separando-o do trabalho manual. Essa visão se faz entender quando:

A teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ação dados, mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos homens que depois, passam a determinar suas ações. A prática por sua vez nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de ideias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. E negando a teoria enquanto saber separado do real que pretende governar esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e transformação (CHAUÍ, 1980 apud CANDAU, 2011, p. 62-63).

Nesse sentido, entendemos que a teoria e a prática caminham juntas e se complementam na medida em que essas são entendidas de forma mais clara pela sociedade e é isso que vai transformando seu pensamento. A formação de professores no que se refere à relação teoria e prática não é um processo acabado; este vai se constituindo com as mudanças que ocorrem na própria formação e pela busca de novos conhecimentos.

Conforme aborda Tardif (2002), a preocupação com a questão dos saberes dos professores tem um grande enfoque a partir da década de 1980, quando várias

pesquisas dentro desse enfoque começaram a ser realizadas no mundo todo, as quais empregavam diversas concepções a respeito desse saber. O que para Gauthier (1998, p. 20) é “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias”.

A formalização dos saberes é colocada aqui como um meio de reflexão sobre o ensino. O autor aponta que, “mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo” (GAUTHIER, 1998, p. 20).

De acordo com Gauthier (1998), há alguns erros, os quais ele denomina de “cegueira conceitual”, por manter o ensino em ideias preconcebidas, que são elas: conhecer o conteúdo; ter talento; ter bom senso; seguir a intuição; ter experiência e ter cultura. Nesse sentido, explicaremos brevemente esses conceitos.

Ainda para Gauthier (1998), há alguns anos e até mesmo nos dias de hoje, há quem pense que apenas conhecer o conteúdo é requisito para ensinar um determinado grupo de alunos, tornando os saberes profissionais o conhecimento de conteúdo. Existem alguns conceitos sobre a questão de ter talento para ensinar, o que, conseqüentemente, anula a possibilidade de reflexão sobre as ações exercidas na profissão por acreditar que somente o talento basta para que um bom trabalho aconteça.

Outro fator ao qual o referido autor denomina de cegueira conceitual é a intuição, pois, para alguns, seguir a intuição para lidar com o ato de ensinar é o que basta. Os saberes necessários ao ofício de ser professor não estão ligados somente ao nosso íntimo, mas eles devem ser divididos com os demais para que eles se tornem realmente úteis.

O fator experiência é um dos pontos que está intimamente ligado com a supervalorização da prática profissional e a diminuição do valor que a teoria carrega consigo. Como o próprio autor menciona, “o saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino como, aliás, em qualquer outra prática profissional”. Entretanto, saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente” (Gauthier, 1998, p. 24).

Por último, o autor refere-se à cultura que é vista por alguns como sendo penhor da aprendizagem, ou seja, o professor deve dominar os clássicos da literatura para saber ensinar seus alunos em sala de aula. Um professor culto é

necessário para que o conjunto de saberes se completem, mas não é parte determinante do ofício de ser professor.

Ainda nessa questão da cultura, Gauthier (1998, p. 25) aponta que, “tal como se dá com o conhecimento da disciplina, o saber cultural é essencial no exercício do magistério, mas torná-lo como exclusivo é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância”.

Todos os saberes adquiridos pelos professores são de extrema importância, porém eles formam um conjunto de conhecimentos que derivam de diversos meios, o que os faz importantes em conjunto e nunca isolados.

De acordo com Tardif (2012), o saber docente é um saber de natureza social, pois seus próprios objetos são objetos sociais.

[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-los em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-la e para transformá-lo (TARDIF, 2012, p. 15).

Diante dos apontamentos do autor, podemos perceber que os saberes estão diretamente entrelaçados no que se refere aos processos de mudança na profissão do professor, pois, na medida em que procuramos novos conhecimentos para as novas gerações, estamos agregando e renovando nossos próprios saberes.

Para Hargreaves (1994), há também outros fatores que desencadeiam os processos de mudança na profissão do professor, como: o trabalho, o tempo e a cultura, os quais são fios condutores que constituem este processo de mudança.

Para o referido autor, o ensino dos professores é também um emprego no que se refere à categoria profissional, sendo esse um conjunto de tarefas e de relações humanas que estão estruturadas de forma particular. Nessa questão do trabalho, o professor ainda sofre com a sua imagem isolada dos demais contextos que formam a sua profissão. Ele é visto como alguém que desempenha atividades com crianças, dentro do espaço da sala de aula, orientando e coordenando as ações dessas. Com isso, o professor não é visto como parte integrante de um sistema, nem tampouco como alguém que precisa de uma formação contínua para executar suas responsabilidades dentro daquele espaço.

Outro fator importante do processo de mudança é o tempo. Para Hargreave (1994, p. 18), “o tempo é muito mais do que uma quantidade que pode ser dada ou retirada, inflacionada ou reduzida. Ele é tanto uma percepção como uma propriedade”. Esse fator é um dos mais comentados entre os professores, pois é escasso, e, muitas vezes, o tempo que lhes é dado para o aprimoramento profissional acaba sendo ocupado por burocracias que o tornam algo incômodo, deixando de ter sentido. Não podemos deixar de mencionar que há aqueles profissionais que não se apropriam desse tempo dado e esse acaba se tornando um incômodo da mesma maneira.

Por último, Hargreaves (1994) trata a questão da cultura, a qual o autor denomina como “culturas profissionais do ensino”, desenvolvida em pequenos grupos de professores no seu próprio local de trabalho, objetivando, entre outros, estabelecer objetivos em comum, que tendem a estabelecer ações conjuntas passíveis de serem realizadas. Contudo, essa cultura fica comprometida quando os profissionais, por medo de correrem riscos quanto às expectativas de aprendizagem e, conseqüentemente, ao sucesso de seus alunos, permanecem estagnados à segurança de seus velhos métodos de ensino.

Isso nos mostra que a insegurança em mudar algo é muito forte, pois as críticas dos pares e do grupo com o qual trabalha fazem com que alguns professores decidam por continuar a fazer aquilo que ele julga estar certo, e, dessa forma, o aluno envolvido nessa trama não terá oportunidade de maiores sucessos.

Podemos perceber, assim, que a questão da formação de professores perpassa vários cenários diferentes. O conhecimento dos conteúdos que é essencial, porém com o cuidado de não distanciar a teoria da prática, as próprias mudanças que propiciam a construção e elaboração dos saberes profissionais que vão se constituindo ao longo dessa caminhada, continuam permeando a questão do tempo, do trabalho e da cultura como vimos.

Essas mudanças na formação do professor são uma gama de acontecimentos que se transformam ao longo do tempo, geralmente para a melhoria do todo, mas também, muitas vezes, para a preocupação dos profissionais no que diz respeito à sua profissionalização.

As ideias desses autores de uma maneira separada acabam se encontrando e agregando em nossas reflexões os acontecimentos sobre a formação de professores, algo tão complexo e, ao mesmo tempo, tão instigante de refletir. É a

partir dessas reflexões na formação de professores que podemos perceber diferentes ações que irão agregar nesse processo constante de mudanças nessa profissão.

1.4 A Formação de professores e seus paradigmas na perspectiva crítica da educação

Podemos perceber a presença da mudança de paradigmas nos diferentes acontecimentos históricos no que diz respeito à trajetória da formação de professores. A cada momento em que se tem novas ideias e com isso novas propostas de formação, é porque, antes de se definir como regras aceitas de novos conceitos, houve uma crise seguida de uma revolução científica que pode, então, culminar em um novo conceito, ou seja, um novo paradigma. Para essa definição de paradigma, apoiaremos-nos em Kuhn, que define paradigma e como ele se fixa na comunidade.

Os paradigmas são formulações que se sobressaem em um determinado período de tempo e conseguem se estabelecer como uma teoria científica aceita por uma dada comunidade. Pode-se dizer que são teorias científicas modulares. Kuhn (1962) preconiza o fato de que a ciência é guiada por regras que se encaixam como uma espécie de quebra-cabeça. A ideia de quebra-cabeça também pode indicar que, na ciência normal, as “anomalias” (consideradas por Kuhn como resultados discrepantes) surgem na pesquisa científica e são tratadas como enigmas ou quebra-cabeças.

Existem diversas comunidades científicas tentando defender seus paradigmas, por meio de uma ciência que acumula conhecimento, buscando provar a legitimidade de suas teorias. Nesse momento em que Kuhn define a ciência como um quebra-cabeça, as comunidades tentam encaixar as peças da teoria, seguindo suas regras, com dados de pesquisa em defesa de seu paradigma, e não se preocupando em descobrir nada novo.

As anomalias surgem também quando os instrumentos não resolvem os problemas da pesquisa científica e o paradigma vigente não corresponde aos dados ou resultados que as pesquisas demonstram. Nesse momento, fica claro que a formação de professores apresenta, inquestionavelmente, anomalias em seu percurso histórico, uma vez que essa formação nos mostra, ao longo de sua história,

os diversos instrumentos. No caso da educação, podemos dizer que esses instrumentos são as teorias utilizadas na tentativa de melhorar a qualidade da formação e suas deficiências, as quais não têm a intenção de substituir paradigmas anteriores, pois eles são reformulados e transformados mediante o conceito de educação que se tem num determinado momento histórico, numa perspectiva processual e não de ruptura.

Pode-se inferir que, nesses momentos de instabilidade, há uma avaliação da viabilidade da formulação ou teoria científica. Coloca-se também que as anomalias originam o que Kuhn (1962) designa por “crise”. Quando há proliferação de versões de uma teoria, significa um sintoma bastante peculiar de crise. Kuhn teoriza que o significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião de renovar os instrumentos. Ou seja, a partir do momento em que o paradigma não responde mais às necessidades das pesquisas, causa instabilidade entre os membros da comunidade científica. É momento de repensar as regras, as teorias e o próprio paradigma para renová-los e, assim, encontrar uma nova teoria que responda aos problemas encontrados na pesquisa. Dessa forma, o momento de crise é pré-requisito para que haja uma “revolução científica”.

Na concepção de Kuhn, tem-se uma revolução científica quando um paradigma é substituído por outro. Nesse período de revolução científica, ocorrem novas formulações que ocasionaram a mudança de pressupostos antes estabelecidos, sendo que os novos paradigmas não se ajustam com os anteriores. Kuhn (1962) afirma também que a revolução se inicia com uma pequena subdivisão da comunidade científica. Segundo o autor, “[...] consideremos revoluções científicas aqueles episódios de desenvolvimento não cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior” (p. 125).

Assim, quando se tem uma revolução científica, podemos dizer que há um avanço em um dado paradigma antes estabelecido. Um novo paradigma pressupõe uma nova forma de ver o mundo, de resolver os problemas e de se estabelecer uma nova teoria científica.

Na educação, presenciamos vários momentos em que ocorreram mudanças de paradigmas, como, por exemplo, as diferentes correntes de educação que hoje temos formuladas. Podemos considerar os seguintes exemplos de paradigmas educacionais: a pedagogia tradicional, a pedagogia progressista ou escola nova,

pedagogia tecnicista, pedagogia construtivista e a pedagogia sociointeracionista, cada uma com suas especificidades.

Percebemos, então, que de cada um desses paradigmas educacionais emergem a reflexão e o estabelecimento de uma concepção de aluno, de professor, de ensino e de aprendizado. Na mudança de um paradigma para o outro, há o que Kuhn (1962) denominou de Revolução. Contudo, no que diz respeito aos paradigmas da educação, pode-se verificar que os movimentos da escola nova, o movimento construtivista e os demais apresentados causaram mudanças na educação e na maneira como o professor trabalha com o aluno, ou seja, há o estabelecimento de um novo paradigma. Na educação, há vários paradigmas vigentes, o que é bastante comum nas ciências sociais.

Pensando na perspectiva crítica, Saviani (2007) e Scalcon (2002) apontam que essa considera que a própria sociedade condiciona a educação por meio de seus determinantes histórico e sociais. Nesse ponto de vista, há consciência da realidade social na qual está inserida e questiona-se em que medida a própria educação contribui para a reprodução das relações de classes.

As teorias pedagógicas que serão apresentadas têm influência direta nas mudanças que ocorrem na formação de professores, uma vez que cada uma foi formulada em um período histórico e sofreu as mudanças de paradigmas na sociedade da época, para que seja inserida e aceita na história da educação. Essas teorias têm se destacado historicamente pelo empenho em promover uma cultura progressista que se difunde na sociedade e se efetive como transformação da realidade social. Nesse sentido, destacamos: a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica.

A pedagogia libertária tem seus pressupostos e concepções pouco divulgados na história da educação. Apesar de os seus ideais serem considerados extremamente revolucionários, o que, muitas vezes, gerou dificuldades de colocá-los em prática no campo educacional. É possível encontrar no Brasil e no mundo experiências pautadas nesse pensamento.

A pedagogia libertária tem suas bases no movimento anarquista. Para eles, a educação seria o movimento responsável por transformar a sociedade, tornando-a mais igualitária.

Segundo Scalcon (2002, p. 71): “O anarquismo tem, etimologicamente (do grego an e arkle), o significado de ausência de autoridade ou de governo”.

Aprofundando um pouco mais o significado do termo, Ferreira (2010, p. 44) propõe a seguinte definição: “Teoria que vê na autoridade um mal e preconiza a substituição do Estado pela cooperação de grupos associados”.

De acordo com Kassick (2008, p. 137), o anarquismo:

[...] enquanto pensamento revolucionário combateu ao mesmo tempo o sistema sócio-produtivo capitalista e o socialismo (autoritário), por identificar em ambos uma estrutura verticalista. Em oposição, propôs a autogestão operária como meio de criar novas formas de organização dos trabalhadores na gestão da produção e da vida social.

O pensamento anarquista é fruto das utopias medievais milenaristas que, no século XVIII, na França, ganharam uma fisionomia própria, a qual se consolida no século XIX, tendo como características fundamentais a oposição a qualquer tipo de organização política e social baseada na coação, ou seja, na obrigação. Os anarquistas tinham como ideal a luta pela liberdade e igualdade e acreditavam na autogestão da sociedade.

Nesse contexto, a Revolução Francesa pode ser destacada como a expressão mais primitiva do início do anarquismo, ressalta Scalcon (2002). De um modo geral, pode-se dizer que essa revolução, liderada pela burguesia, propunha o fim das desigualdades sociais. Para tanto, a divisão da sociedade em classes sociais, nas quais uns eram privilegiados e outros não, não poderia existir.

Diante desse cenário, a educação ocupava um lugar de destaque “[...] já que sem ela a consciência da necessidade de transformação radical não poderia ser formada nos homens”, aponta Scalcon (2002, p. 78). A autora coloca ainda que, naquele contexto, a educação era considerada uma atividade de extrema importância para a formação de um novo homem revolucionário capaz de decidir por si mesmo, ser crítico e autônomo.

O ensino no pensamento libertário tinha como característica fundamental o antiautoritarismo e o ensino integral. Nesse pensamento, o aluno era considerado o centro do processo educativo e, portanto, deveria ser educado respeitando seus próprios interesses, bem como os aspectos mentais, físicos e afetivos de seu desenvolvimento. Além disso, como um dos ideários desse pensamento era a igualdade, “[...] as crianças não deviam obediência ao professor nem muito menos a qualquer outra autoridade social” (SCALCON, 2002, p. 80). É a partir de todas essas características que se tem a concepção de “pleno desenvolvimento da criança” e

“formação do homem integral” que se dá por meio de um conhecimento geral de todas as ciências, permitindo aos jovens adultos, no final da escolaridade, trabalhar com proveito para a ciência e garantindo também uma base para o ensino técnico.

Outra característica interessante da educação libertária é a preocupação com o ensino técnico que deveria promover a ligação entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal. No entanto, essa especialização de saberes deveria acontecer depois da educação geral.

No Brasil, a pedagogia libertária tem suas raízes no movimento anarquista espanhol que se desenvolveu no início do século XX na Escola Moderna. Sendo assim, “[...] Os novos métodos de ensino, propostos e implantados pela Escola Moderna, tendo por base o respeito à liberdade, à individualidade e à expressão da criança, reorganizaram o fazer pedagógico, imprimindo-lhe autêntica função revolucionária” (KASSICK, 2008, p. 138). Além de práticas e métodos revolucionários, a educação anarquista tinha como princípio fazer com que a escola deixasse de ser uma instituição reprodutora de interesses da Igreja e do Estado.

A experiência libertária no Brasil trouxe grandes contribuições para a educação dos trabalhadores, uma vez que isso não era um interesse do Estado na época. Nesse período, a educação libertária foi a única expressão que se teve contra a pedagogia tradicional que imperava nas escolas.

A educação libertária, tendo como foco principal o operário, também procurou reduzir o número de trabalhadores analfabetos, pois, quando pequenos, muitos deles trocaram as escolas pelas fábricas para auxiliar no sustento da família. Sendo assim, o movimento anarcossindicalista garantiu aos trabalhadores melhores condições de vida e uma maior base teórica de conhecimentos.

Pode-se dizer que o movimento libertário se opôs ao ensino clássico. Enquanto o ensino integral era pautado nas ciências e artes e tinha como público a burguesia, o ensino profissional, por sua vez, era destinado aos trabalhadores e propunha a formação de mão de obra fabril. Esse modelo reforçava a divisão da sociedade, e, nesse sentido, a proposta libertária foi criada para favorecer a formação integral do homem (física, intelectual e moral), independentemente da sua classe social.

A pedagogia libertadora, por sua vez, possui um caráter não formal, cuja característica indica o contexto em que está situada e as ideias que a norteiam. Nesse sentido, a educação, na concepção libertadora, traduz-se por uma atividade

em que educador e educando, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem certo nível de consciência, nela atuam num sentido de transformação social (LIBÂNEO, 2006). Os fundamentos da prática educativa dessa pedagogia se encontram nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, que, em sua trajetória como educador, caracteriza-se pela participação em movimentos culturais, cujos ideais conduzem para uma perspectiva que visa interferir na realidade social. Para tanto, a educação é tida como um instrumento para a transformação da sociedade e, necessariamente, a emancipação dos trabalhadores, dos homens do povo, dos oprimidos e dos explorados. Primordialmente, Freire tem o intuito de conscientização da sociedade frente à regulação ideologizante do sistema classista. Dessa forma, Freire identificou a necessidade de uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 1980).

Na análise da estrutura real da educação brasileira, emergem a urgência de uma política das classes populares, que, nesse sentido, também conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigidas sobre o movimento popular (SCALCON, 2002). Assim, Freire (1980), de acordo com Scalcon (2002), considera que a pluralidade de relações que o homem mantém com o mundo é como uma marca distintiva.

O mundo, nessa concepção, é dominado por má realidade objetiva plausível de ser conhecida; dessas relações, resultam conhecimento, sendo esse, por sua vez, expresso pela linguagem. É nessa relação com o mundo que o homem se forma e tem a possibilidade de captar dados de maneira crítica e reflexiva. Assim, de acordo com a concepção de Paulo Freire, nessa relação é possível transcender e, portanto, é possível a libertação.

É com base nessa concepção da relação do homem com o mundo que se fundamenta a pedagogia libertadora, mais precisamente da proposta de conscientizar o povo da relação de opressão. Nisso, considera-se que a realidade estrutural da educação brasileira está marcada pelo autoritarismo. Dessa forma, Paulo Freire é precursor de um método pedagógico que, essencialmente, visa, a partir da educação, a libertação (e conscientização) do povo.

De acordo com Scalcon (2002), sendo comprometida com a transformação social, a pedagogia libertadora compreende que a educação abrange dois momentos: tomada de consciência da situação existencial; e práxis social (estando pautada na ação-reflexão) e autocrítica. É nesse sentido que Freire (1979) faz uma crítica à pedagogia capitalista, a qual o autor considera como disseminadora do que

denomina por educação bancária. Para Freire (1979), a concepção bancária pode ser compreendida como aquela em que a educação é um mero ato de depositar e/ou transferir ou ainda transmitir valores e conhecimentos aos alunos pelo professor, como em uma relação vertical na qual os que sabem transferem seus conhecimentos aos que não sabem.

Seguindo com base nas ideias de Suze Scalcon (2002), ao expor os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, a autora levanta os conteúdos apontados nas principais obras de Saviani. As obras de Saviani são marcadas por uma matriz teórica marxista.

Saviani defende a necessidade de “fundamentação teórica como base e orientação para o pensar e o agir do educador” (SCALCON, 2002, p. 91). Ele se preocupa com a ausência de um sistema educacional brasileiro que atenda à realidade do povo e à formação do homem. Partindo do pressuposto de que a educação é essencial para o desenvolvimento do homem como sujeito central e a educação como condicionada à realidade. Há preocupação com a importação de teorias, métodos e técnicas educacionais e com a ausência de um sistema que seja brasileiro, destinado ao povo brasileiro.

“Saviani considera que a educação sistematizada acontece quando o ato de educar se torna um objeto explícito de atenção, quando há intencionalidade na ação educativa” (SCALCON, 2002, p. 94). No Brasil, não há um sistema educacional, pois, para se ter um sistema, é necessária uma teoria, uma formulação adequada à realidade do contexto em que a educação está, e não há.

Consideramos, então, que, diante das diferentes abordagens e concepções educacionais, as contribuições pertinentes à formação inicial do professor necessariamente perpassam por essas abordagens, uma vez que, em acordo com a teoria histórico crítica abordada por Saviani, fundamentalmente a formação está voltada a atender natureza da ação educativa, no intento de promover a formação humana, que, de acordo com essa perspectiva, consiste na passagem do senso comum à consciência filosófica, caracterizando a elevação do nível cultural da população.

Não queremos, assim, elevar a pedagogia histórico-crítica a uma posição de ensino por excelência, e sim promover uma reflexão sobre as possíveis contribuições quanto à formação dos professores à luz dessa concepção de ensino.

No capítulo a seguir, sinalizaremos alguns autores que evidenciam os saberes docentes, concomitantemente com as pesquisas realizadas a partir do banco de teses e dissertações da CAPES, saberes esses que sofrem influências decorrentes das mudanças na formação profissional.

2 OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

“o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF).

2.1 Os saberes docentes: Quais são e quais as vias de sua construção?

Quando pensamos na formação docente inicial, logo nos vêm à mente muitas informações acerca de como ensinar, como lidar com os conflitos não somente da sala de aula, mas também do ambiente escolar, como se apropriar dos conteúdos e, principalmente, como lidar com as diferentes concepções de ensino que se encontram dentro do ambiente escolar.

No primeiro momento, essas concepções convivem com os ingressantes na formação por um tempo, tempo esse que vai mostrando a organização dessas ideias e a ligação que todos esses fatores têm um com o outro, que, ao longo da sua trajetória, vão se tornando mais claros e, ao mesmo tempo, mais complexos do que se esperava.

Pressupomos que ao final da formação inicial é que se torna possível perceber a quantidade de saberes que acumulamos ao longo dessa caminhada. E, ao final dela, também é possível ter a maturidade de entender que esses saberes acontecem ao mesmo tempo, mas que é possível separá-los para que as percepções sobre cada um se tornem mais específicas.

Partindo dessas impressões da formação inicial, discorreremos sobre os saberes docentes na visão de Tardif (2012). Para ele, o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Para tanto, o saber dos professores é um saber deles, que se constitui em suas experiências de vida social e profissional, nas suas relações com os alunos em sala de aula e outros no âmbito da escola.

De acordo com o autor, em algumas visões, como a do sociologismo¹, é desconsiderada a participação do indivíduo na construção dos saberes, pois ele trata esses saberes como sendo uma produção social em si mesmo e por si mesmo.

Podemos considerar que os saberes se consolidam a partir da formação inicial, mas eles já existem e começam a se integrar em cada indivíduo a partir das suas vivências na trajetória de vida enquanto aluno, mesmo antes dessa formação inicial. Para o autor, essa vivência é o início da construção dos saberes em cada um. Os saberes vão se tornando plurais à medida que os professores têm as suas experiências no âmbito das instituições formadoras, nos currículos a eles apresentados e nas práticas vividas dentro da sala de aula e dentro do espaço escolar com seus pares e demais profissionais envolvidos nesse cenário escolar, o que, conseqüentemente, se constitui a partir de um objetivo social.

Com base na visão do referido autor, os saberes docentes se constituem no universo de diversos saberes que decorrem da formação profissional, de saberes disciplinares que se constroem dentro da formação inicial por meio das diversas áreas do conhecimento; os saberes curriculares que se apresentam em forma de conteúdos, objetivos e métodos para firmar a cultura do conhecimento na formação que se pretende para a sociedade em que se vive, e os saberes experienciais que emergem da experiência e se consolidam por ela.

Os saberes se entrelaçam e vão se firmando e consolidando ao longo das experiências vividas. Podemos afirmar que os saberes da experiência são fortemente elementos diários que movimentam as reflexões para as novas práticas.

Para Tardif (2012), os saberes profissionais são baseados em alguns fios condutores. São eles:

- a) saber e o trabalho: o saber do professor deve ser entendido numa relação íntima com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Visto por dois conceitos, o primeiro: esse saber é o que o trabalhador é e faz, e também o que ele foi e fez. O segundo: é que esse saber é marca do trabalho, não é

¹ Tardif defini o sociologismo como sendo: o sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, as forças sociais quase sempre exteriores à escola... (TARDIF, 2012, p. 14-5)

somente um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho;

- b) diversidade do saber: esse aparece quando os professores remetem-se aos seus conhecimentos, remetendo-os apenas aos saberes curriculares, disciplinares, que são relativos às matérias ensinadas e também a elementos da sua formação;
- c) temporalidade do saber: o saber do professor é temporal, pois se constitui em sua história de vida e de uma carreira profissional;
- d) o saber dos professores é plural e temporal, dando-se por meio de suas vivências na própria trajetória da vida acadêmica;
- e) saberes humanos a respeito de seres humanos: nesse, o trabalhador se relaciona com o objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana;
- f) saberes e formação de professores: em decorrência aos outros fios condutores apresentados, esse trata da necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Apresentamos anteriormente um breve panorama na visão de Tardif sobre quais são os saberes docentes e os fios condutores que norteiam os saberes profissionais. No próximo item, apresentaremos as diferentes concepções sobre os saberes docentes apontadas pelos seus percussores, que são: Gauthier e Shulman.

2.2 Os precursores das pesquisas sobre os saberes docentes

No Brasil, a introdução à temática dos saberes docentes deu-se por meio dos autores Tardif, Gauthier e Shulman, o que nos remete a uma apresentação das diferentes concepções de saberes para esses autores.

Iniciaremos com Gauthier (1998, p. 17), que, desde o início de seu texto, aponta: “Conhece-te a ti mesmo”. E continua: “ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”. Ou seja, pouco se conhece desse universo embebido de fenômenos que é a profissão de ser professor.

A expressão “cegueira conceitual” já foi mencionada neste trabalho, porém, para explicitar os autores e suas diferentes concepções, faz-se necessário retomar alguns pontos.

O termo utilizado por Gauthier (1998) refere-se a algumas ideias, como, por exemplo, a de que para ensinar basta ter bom senso, deixar a intuição servir como guia e ter talento. O autor apresenta dois obstáculos que impedem a emergência dos saberes profissionais que, nesse primeiro caso da “cegueira conceitual”, referem-se ao ofício sem saberes.

O segundo obstáculo são os saberes sem ofícios, os conhecimentos produzidos nas faculdades de educação. O autor dá os exemplos de experiências behavioristas e da tradição piagetiana. Diante isto, Gauthier (1998, p. 26) aponta:

Embora as faculdades de educação tenham produzido saberes formalizados a partir dessas pesquisas, esses saberes não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas).

Gauthier (1998) assinala que o desafio para a profissionalização docente é impedir esses dois erros, que são: *ofício sem saberes* e *saberes sem ofício*. Após a apresentação desses dois obstáculos, o autor traz o ofício feito de saberes, em que ele aponta os saberes que se tornariam uma espécie de reservatório de saberes, e, por meio desses, o professor poderia se abastecer para responder às exigências do ensino. São eles:

- a) o saber disciplinar: são os saberes relativos ao conhecimento dos conteúdos a serem ensinados;
- b) o saber curricular: refere-se às variações das disciplinas nos programas de ensino;
- c) o saber das ciências da educação: pertinente ao saber profissional adquirido na formação ou no trabalho;
- d) o saber da tradição pedagógica: relativo ao saber de dar aulas, que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e validado ou não pelo saber da ação pedagógica;
- e) o saber experiencial: refere-se ao julgamento que cada professor faz. “O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de

pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (p. 33);

- f) o saber da ação pedagógica: esse é relativo aos saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e testados através da sala de aula.

Para Gauthier (1998), é necessário reconhecer que existe esse repertório de conhecimento para que o professor possa ser visto como um profissional munido de saberes e que a partir deles é possível refletir sobre seus atos pedagógicos.

Outro autor que avalia a questão dos saberes profissionais é Tardif (2012), que apresenta suas categorias de saberes e os difere dos outros autores no que se refere à relação que os professores têm com seus próprios saberes.

Conforme apresentado anteriormente, Tardif aponta o saber do professor a partir de alguns fios condutores: saber e o trabalho; diversidade do saber; temporalidade do saber; o saber é plural e temporal; saberes humanos a respeito de seres humanos; e, por último, os saberes e formação de professores.

Para Tardif (2012), a relação dos docentes com os saberes não se limita à transmissão de conhecimento. O autor explica que esses saberes se integram à prática docente, mas mantêm diferentes relações com ele. Para tanto, Tardif (2012, p. 36) define o saber docente como sendo: “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Podemos, então, perceber que esses saberes se dão por diferentes meios e que os professores mantêm diferentes relações com eles. É por conta desses diferentes meios que o autor classifica os saberes como sendo:

- a) saberes da formação profissional: relativos ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições;
- b) saberes disciplinares: dão-se por meio dos diversos campos de conhecimento sob a forma de disciplinas, sendo saberes definidos e selecionados pelas instituições e incorporados à prática docente;
- c) saberes curriculares: correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos a partir da seleção das instituições;
- d) saberes experienciais: saberes da experiência, são por ela validados e incorporados à experiência individual e coletiva, sob forma de *habitus* e habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Para o autor, essas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional, que, em sua maioria depende da capacidade de dominar, integrar e mobilizar esses saberes enquanto condições para sua prática.

Depois de apresentar Gauthier e Tardif, apoiaremos-nos em Almeida (2007) para descrever as contribuições de Shulman nos estudos sobre saberes docentes.

Conforme Almeida (2007), Shulman é pesquisador do *Knowledge base*² e tem sido referência para as reformas educativas. Para tanto, Shulman faz um apontamento em relação às pesquisas sobre o *Knowledge base*:²

[...] A essência dos programas de formação nas reformas educacionais e dos programas de avaliação e certificação de professores consistia tão somente em agrupar habilidades, conhecimentos disciplinares e pedagógicos docentes num determinado contexto de ensino (SHULMAN, 1986 apud ALMEIDA, 2007, p. 287) [...].

Almeida (2007), apoiando-se nas ideias de Shulman, aponta que, para o autor, as pesquisas têm servido como referência para os programas de formação e certificação docente, no que se refere a como os professores administram suas classes, organizam as atividades, estruturam tarefas, planejam lições e julgam o entendimento geral dos estudantes. E, diante disso, o autor:

[...] Demonstra que os resultados das pesquisas sobre o ensino eficiente, embora valiosos, não são a única fonte de evidência para fundamentar uma definição sobre a base de conhecimento no ensino. Há um ponto cego com relação ao conteúdo que caracteriza essas pesquisas, denominado pelo autor de paradigma ausente, ou seja, perdem-se questões sobre o conteúdo das lições ensinadas, as questões feitas e as explicações oferecidas (ALMEIDA, 2007, p. 287).

Dessa forma, Almeida (2007) destaca que Shulman e seus colaboradores destinam-se a averiguar a mobilização dos saberes de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores, que agora são vistos como sujeitos dessas ações, têm suas histórias de vida pessoal e profissional

² *Knowledge base*, em ensino “base do conhecimento”, é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino. O *Knowledge base* como campo de pesquisa surge em âmbito internacional na década de 1980 e vem apresentando expressiva profusão e multiplicação dos estudos na área (SHULMAN, 2004 apud ALMEIDA, 2007, p. 283).

e são produtores e mobilizadores dos saberes no exercício de sua prática, com concepções sobre o mundo.

Partindo desses estudos, que são a mobilização dos saberes de ensino, a autora apresenta três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor, que Shulman classifica como sendo:

- a) *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada): refere-se às concepções do professor acerca da estrutura da disciplina e como o professor estabelece a organização do ensino;
- b) *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria): relativo aos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos;
- c) *curricular knowledge* (conhecimento curricular): voltado para conhecer a entidade currículo como sendo um conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos para os diferentes níveis de ensino.

Outra evidência nos estudos de Shulman é a questão da interdisciplinaridade curricular, que é vista pelo autor como atribuição profissional dos professores. Para tanto, a autora ressalta a ideia de Shulman que:

Apresenta uma concepção do ensino a partir das pesquisas realizadas com professores, com a intenção de entender como eles se tornam professores capazes de compreender a disciplina por si, elucidando-a de novas formas, reorganizando, promovendo atividades e emoções, utilizando metáforas, exercícios, exemplos e demonstrações, de modo que o conteúdo possa ser aprendido pelos alunos. Os estudos realizados permitiram entender que o ensino começa com um ato da razão, continua com um processo de raciocínio, culmina com o desempenho e, então, reflete-se mais sobre ele, até que todo o processo inicie novamente (ALMEIDA, 2007, p. 289).

Nesse sentido, para o autor, o ensino é um fenômeno de compreensão e raciocínio, transformação e reflexão, em que os professores aprendem pedagogicamente sobre o conteúdo e disciplina.

Apresentamos de maneira pontual as características que cada um dos autores trazem sobre as suas pesquisas e como eles categorizam suas ideias sobre os saberes docentes.

2.3 Os saberes docentes e suas diferentes tipologias

Mostramos anteriormente as concepções de Gauthier (1998), Tardif (2012) e Shulman (1986), e é sabido que as pesquisas feitas por esses autores não se esgotam na apresentação feita neste trabalho. O que se pretende neste momento e neste contexto de pesquisa é elucidar as diversidades de elaboração nos estudos sobre os saberes docentes, trazendo esse olhar da pesquisa por meio dos referidos autores.

Neste tópico, buscaremos, então, explicitar de maneira mais objetiva as diferenças nas tipologias dos saberes docentes apresentadas pelos autores. A seguir, encontra-se o quadro que foi por nós construído para melhor identificar as tipologias elaboradas pelos autores estudados.

Quadro 1 – Tipologia dos saberes docentes

Tipologia dos Saberes Docentes		
Autor	Saberes	
Gauthier (1998)	Saber disciplinar Saber curricular Saber das ciências da educação Saber da tradição pedagógica Saber experiencial Saber da ação pedagógica	Gauthier, por meio de seus estudos, apresenta três categorias relativas ao desafio para a profissionalização docente: Ofício sem saberes, Saberes sem ofício e Ofício feito de saberes, e é desse que deviram os saberes apresentados.
Tardif (2012)	Saber da formação profissional Saber disciplinar Saber curricular Saber da experiência	Para Tardif, o saber é plural e heterogêneo. O saber experiencial é núcleo vital do saber docente. A ideia do autor em relação aos saberes docentes é a relação que os professores mantêm com seus próprios saberes.
Shulman (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada Conhecimento pedagógico da matéria Conhecimento curricular	Shulman considera o conhecimento que os professores têm sobre o conteúdo do ensino e o modo como este se transformam no ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se referem à tipologia, os autores apontam diferentes classificações dos saberes, mas não são tão singulares. O que os diferencia realmente são os interesses de investigação de cada um. Nesse sentido, apresentaremos as tipologias dos autores, mas nos apoiaremos em Tardif para discutir os saberes docentes.

Gauthier (1998) e seus colaboradores, ao se resguardarem da ideia de um ofício feito de saberes, exploram os problemas relativos ao repertório de conhecimento do ensino. Nesse sentido, Borges (2001, p. 70) aponta que o autor e seus colaboradores “traçam um panorama da evolução das pesquisas, sobre a eficácia no ensino, visando extrair elementos que possam contribuir para a edificação de um repertório de saberes”.

Para Tardif (2012, p. 54), o saber docente é plural e essencialmente heterogêneo. Porém, “essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes, ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes”.

Diante dessas colocações, Tardif (2012, p. 54) evidencia os saberes da experiência, como sendo:

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

Tardif (2012) estuda os saberes de maneira a compreender como os profissionais pensam a respeito dos seus próprios saberes. E, com isso, defende a ideia de uma epistemologia da prática, que, em sua definição, é “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 255).

Para finalizar os apontamentos de cada autor, Almeida (2007, p. 290) aponta a particularidade de Shulman como sendo:

[...] de interesse em investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como estes se transformam no ensino. O autor e seus colaboradores têm por interesse esclarecer a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre esses conteúdos e o ensino propriamente dito que os docentes fornecem aos alunos.

Os autores Gauthier, Tardif e Shulman, de maneira singular, trazem suas pesquisas e mostram como cada interesse de investigação pode contribuir com a problemática dos saberes docentes.

2.4 Os diferentes olhares para a questão dos saberes docentes

É no intuito de estudar a formação inicial e, mais profundamente, os caminhos para os saberes profissionais que este capítulo traz um levantamento de diferentes autores os quais se dedicaram a pesquisar o viés do saber docente nesse eixo temático da formação de professores. Para tanto, utilizaremos alguns artigos apresentados no Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”³.

Iniciamos com Nunes (2001), que, em sua pesquisa sobre os saberes docentes, nos traz diversos apontamentos de diferentes autores que mostram suas visões acerca do assunto. Sua pesquisa inicia nos situando que, em meados da década de 1980 e 1990, a discussão sobre saberes docentes surgiu em âmbito internacional. É na década de 90 que os enfoques das pesquisas se voltam para as práticas pedagógicas e os saberes pedagógicos, rompendo, assim, com a ideia de separar formação e prática cotidiana.

Na visão de Nóvoa, esses estudos rompiam com a ideia de estudos anteriores que tratavam a profissão docente como um conjunto de competências e técnicas que culminou numa crise da identidade dos professores por consequência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal (NÓVOA, 1995 apud NUNES, 2001, p. 28).

Nesse sentido, Nunes (2001) aponta que, no decorrer das pesquisas e com a influência internacional, a questão dos saberes docentes passa a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão. A partir desses apontamentos, a autora inicia o levantamento das ideias de vários autores sobre os saberes docentes, trazendo também os autores Tardif e Gauthier, os quais vão ser

³ Dossiê “Os Saberes dos docentes e sua formação”. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) Campinas, n. 74, abril, 2001.

referências estrangeiras que nortearam as pesquisas dos saberes docentes em nossa realidade.

A referida autora aponta Tardif (1999) em uma das suas pesquisas na qual apresenta que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional. Para essa natureza, Tardif apresenta as características que decorrem dela.

[...] a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional. A implantação e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério (TARDIF, 1999 apud NUNES, 2001, p. 33).

Na visão de Gauthier (1998), após seu levantamento das pesquisas norte-americanas, que ficou conhecido como *Knowledge base, base de conhecimento*, as atividades docentes não conseguem perceber os seus saberes. A partir dessa ideia, o autor apresenta três categorias relacionadas às profissões:

- a) ofícios sem saberes: compreende que os saberes não são sistematizados, como já mencionado no capítulo 1. É nesta categoria que o autor apresenta as “cegueiras conceituais”, que é ter bom senso, intuição, experiência etc.;
- b) saberes sem ofício: diz respeito à formalização do ensino, que, muitas vezes, reduz a reflexão presente na prática docente. Para o autor, essa categoria não contribui para o fortalecimento da profissionalização docente;
- c) ofício feito de saberes: abrange os diversos meios em que se constituem os saberes: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais e saberes da ação pedagógica.

Outro autor que Nunes (2001) apresenta em seus estudos é Fiorentini, que discute a relação teoria e prática dos professores por meio de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa, em que poderiam ser identificados os saberes dos professores. Segundo a autora, para ele, a relação que cada grupo mantém com os saberes é que fará a diferença.

[...] relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou atividade que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica (FIORENTINI, 1998 apud NUNES, 2001, p. 35).

Concordamos com as ideias de Fiorentini (1998) apresentadas por Nunes (2001) quando se pensa na prática pedagógica como instrumento de investigação, problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica.

Borges (2001) apresenta três estudos dos autores: Lee Shulman, Daniel Martin e Gauthier, que tratam do ensino, docência e saberes docentes. O primeiro a ser estudado pela autora foi Shulman, que, durante a década de 1990, foi base para as reformas educativas americanas. O segundo estudo é de Martin, que buscou identificar a natureza das pesquisas sobre os saberes docentes. O terceiro e último autor estudado foi Gauthier, que se aproxima dos estudos de Martin no sentido de que eles se preocupam com o problema relacionado a um repertório de conhecimentos presente nas pesquisas sobre o *Knowledge base*.

Após o levantamento das pesquisas realizadas nesse Dossiê, pudemos constatar que os artigos, mesmo em suas diferenças de enfoque, trazem como base as ideias de Tardif, no qual nos apoiamos nesta pesquisa para compreender a questão dos saberes docentes.

Com todo levantamento apresentado neste capítulo, apresentaremos a seguir a metodologia da pesquisa, os sujeitos e os instrumentos utilizados para a pesquisa e seus resultados.

2.5 As pesquisas em âmbito nacional sobre os saberes docentes

Com o intuito de investigar o que vem sendo tratado sobre esse assunto nas diversas instituições de ensino, fizemos um levantamento no banco de teses da CAPES, conforme mencionado no início deste trabalho.

Apresentamos, no início deste trabalho, um levantamento feito no banco de teses da CAPES, porém com o descritor “profissionalização docente”, e foram essas pesquisas levantadas que nos levaram à formulação deste trabalho sobre os “saberes docentes na formação inicial”. Buscando ampliar e consolidar a escolha desse tema, fizemos outro levantamento utilizando os descritores: “Saberes

Docentes” e “Formação Inicial e Saberes Docentes”. Todos foram pesquisados no período de 2010 até março de 2014; o intuito era o de fazer essa pesquisa dos últimos dez anos, contudo, por motivos de manutenção do *site* do banco de dissertações da CAPES, não foi possível, por isso mantivemos as pesquisas no período indicado anteriormente.

Para o descritor “Saberes Docentes”, foram encontrados 173 trabalhos, dos quais selecionamos 19, por se tratarem de trabalhos que se aproximam do foco desta dissertação, que é a questão dos saberes docentes. Nos descritores “Formação Inicial e Saberes Docentes”, foram encontrados 87 trabalhos dos quais selecionamos 7, os quais se referem exatamente ao assunto saberes docentes, que nos mostraram qual enfoque está sendo dado para a temática da formação inicial.

A seguir, mostraremos um quadro das pesquisas selecionadas trazendo o enfoque e resultado de pesquisa. Os trechos apresentados foram retirados dos resumos disponíveis no banco de teses da CAPES, a partir das falas dos autores.

Quadro 2 – Produções encontradas no Banco de teses da Capes com o descritor:

“Saberes Docentes”

ENFOQUE	RESULTADOS
A construção dos saberes docentes por meio da trajetória de formação dos formadores.	Sugerem que a apropriação dos saberes se dá de modo processual, contínuo, que perpassa toda a trajetória de vida.
Como os saberes docentes são adquiridos e mobilizados no contexto da EJA.	O papel da experiência é tido como principal fonte dos saberes docentes, porém esses saberes não são socializados em sua plenitude pelos docentes, o que causa grande prejuízo à modalidade.
Saberes docentes dos tutores iniciantes da educação a distância.	Identificou-se a necessidade de avanços no desenvolvimento profissional do professor tutor iniciante e uma reavaliação dos saberes docentes presentes na educação a distância.
Saberes dos professores que atuam na educação profissional mobilizam, adquirem e constroem ao longo de suas trajetórias como docentes.	Os professores entrevistados entendem que foram diversos os fatores que interferiram na sua constituição dos saberes docentes. Entretanto, afirmam que foi com o tempo e na prática que aprenderam e estão aprendendo a ser professores.
Mapear os saberes utilizados pelos docentes da EJA nas suas tomadas de decisões no fazer	Faz-se necessário ter um olhar diferenciado para o professor da EJA. Esse precisa dar mais visibilidade aos seus saberes,

pedagógico.	problematizando-os para qualificar sua prática pedagógica.
Saberes mobilizados pelos docentes ao desenvolverem práticas pedagógicas mediadas pelas Tecnologias da informação na educação à distância.	A análise dos dados permitiu observar que os saberes dos professores na educação a distância são plurais e conservam saberes da educação presencial.
Saberes e perspectiva docente em torno do currículo de uma escola pública rural.	Compreendeu-se que os saberes e perspectivas docentes com base em experiências lançam expectativas socioprofissionais sobre a docência e intensificam o papel fundamental do docente na construção dos saberes, das práticas e concepções do mundo rural, da escola rural e de sua função social.
Saberes construídos pelos professores em suas práticas docentes ao atuar na EJA.	O professor, ao atuar na EJA, constrói conhecimentos práticos, desenvolvidos nas suas ações pedagógicas a partir da sua experiência e habilidades adquiridas no cotidiano de ação dessa modalidade.
Saberes docentes que influenciam o currículo do curso de pedagogia.	Os saberes construídos na docência da educação básica estão presentes em alguma medida no currículo do curso de pedagogia. Esses saberes dialogam com os saberes acadêmicos. Há na prática de alguns docentes sinalizadores de valorização de um saber pluriversal.
Artefatos computacionais podem ajudar o professor no seu trabalho e como essa tecnologia auxilia para elaborar novos saberes sobre a docência.	Os resultados da pesquisa revelam que os professores, fazendo uso de artefatos computacionais como recurso didático, ampliam seus saberes e esses são de natureza dos saberes experienciais.
Compreender as relações entre os percursos formativos dos professores e a construção dos saberes práticos no contexto de atuação profissional.	Os professores compreendem que as experiências escolares anteriores, ainda quando estudantes, forma definitivas na construção da trajetória profissional. Os professores de formação serviram de referência à construção de seus saberes.
Busca compreender se há uma teoria do conhecimento construída pelos professores a partir dos saberes da experiência de forma consciente ou inconsciente	Os professores constroem suas identidades profissionais através da experiência docente. Essa pesquisa mostra a necessidade da publicação dos saberes da experiência

<p>Identificar os principais lugares de construção dos saberes docentes dos professores egressos de iniciação científica.</p>	<p>Ao considerar a iniciação científica como uma experiência significativa na formação dos licenciados, percebe-se que essa condição repercute nos saberes da docência, contribuindo para a qualificação do ensino e do trabalho docente.</p>
<p>Analisar os saberes docentes a fim de identificar as teorias que orientam o ensino de geometria na educação infantil.</p>	<p>As ações dos docentes não estão diretamente ligadas aos documentos, à formação inicial ou às orientações pedagógicas que recebem, mas são construídas por meio das leituras que os professores fazem da sua prática em sala de aula.</p>
<p>Analisar os saberes contemplados dos professores que atuam em Universidades da terceira idade, em seu fazer pedagógico.</p>	<p>A análise mostra que o saber produzido pela experiência é muito presente no dia a dia desse professor, e que a afetividade, paciência e o conhecimento sobre o processo de envelhecimento humano são essenciais para o aprimoramento de práticas pedagógicas.</p>
<p>Compreender como o professor reflete e analisa a sua própria ação docente e como o processo de reflexão auxilia na construção de saberes e da identidade docente.</p>	<p>Todos os participantes desta pesquisa indicaram que a experiência contribuiu de maneira significativa na emergência de saberes e aprendizagens, e com o processo de construção da identidade docente.</p>
<p>Pesquisar o curso de pedagogia da UFSC e ver, na opinião dos estudantes, se são trabalhados conteúdos subjetivos da docência.</p>	<p>Os alunos participantes da pesquisa analisaram como faltante os conteúdos subjetivos da docência, pois não vislumbraram essa questão na intencionalidade da ação pedagógica dos docentes.</p>
<p>Saberes dos professores egressos do curso de pedagogia que atuam na educação infantil.</p>	<p>As egressas ao optarem pela docência na educação infantil construíram seus saberes por meio dos saberes experienciais e os oriundos da formação continuada.</p>
<p>Objetiva investigar sob a visão do discente do 9º bloco do curso de pedagogia as contribuições do estágio supervisionado na construção do saber ensinar.</p>	<p>Pode-se concluir que o estágio supervisionado é fundamental na formação do pedagogo, uma vez que se constitui espaço de investigação da prática, de articulação teoria/prática e mobilização, construção e reconstrução de saberes.</p>

Quadro 3 – Produções encontradas no Banco de tese da Capes com o descritor: “Saberes docentes e Formação Inicial”

ENFOQUE	RESULTADOS
Analisar a influência da Formação inicial para as práticas pedagógicas dos professores de biologia.	A pesquisa apresenta lacuna no processo de formação inicial dos docentes, uma formação destoante da atuação docente, as práticas pedagógicas e a formação inicial pouco articuladas, tanto no tocante aos conhecimentos pedagógicos quanto aos conteúdos específicos da área.
Analisar se os aspectos teóricos e práticos do curso de pedagogia contribuíram para a construção de uma concepção de avaliação mediadora/emancipatória.	Conclui-se que essa pesquisa contribuiu para a compreensão da construção da identidade do professor, seus saberes docentes e as implicações nas práticas avaliativas.
Compreender a relação entre a formação matemática inicial de um curso de pedagogia e a docência dos professores egressos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.	As considerações mostram que a superação do desafio oferecido na formação matemática no curso de pedagogia necessária no exercício docente nos anos iniciais torna-se urgente e constitui uma apreensão no campo da educação matemática.
Analisar como as experiências vivenciadas como estudantes na escola, na formação inicial, na prática pedagógica e nas atividades formativas contribuíram para a constituição do ser professor.	As professoras que participaram desta pesquisa demonstram conceber a formação como um processo, portanto inacabado. Para elas, as mudanças que foram acontecendo em suas práticas forma frutos de suas observações e percepções a partir de momentos de reflexão das suas experiências de vida e de aprendizagens obtidas em atividades formativas.
Como ocorre o processo de consolidação da docência, em especial dos professores iniciantes de educação física.	Trabalho não disponível para consulta. Resumo apresentado não traz ou resultados/considerações da pesquisa.
Como se dá a construção da profissionalidade do professor da educação infantil, na formação oferecida nos cursos de pedagogia.	Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de se refletir a respeito do perfil profissional de professor de educação infantil que se pretende formar no âmbito da formação inicial.
Investigar o estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia e compreender o compromisso e o papel da escola	A escola assume um compromisso indireto e informal na formação docente, visto que abre suas portas, recebe os estagiários e percebe o movimentos do estágio em seus espaços.

na formação dos futuros professores.	
--------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Pudemos perceber que os trabalhos sobre saberes docentes pesquisados não tratam diretamente dos saberes docentes na formação inicial. Alguns tratam sobre saberes dos egressos, saberes na modalidade da EJA, saberes na educação à distância, saberes na universidade da terceira idade, enfim, são diversos os campos de estudos dos saberes, mas não se aproximam da nossa temática de estudo, que é o papel da formação inicial na construção dos saberes docentes.

Os trabalhos selecionados sobre saberes docentes e formação inicial apresentam diversos enfoques na formação inicial, mas não há investigação sobre os saberes adquiridos ao longo dessa formação pelos futuros docentes.

Com esse levantamento, podemos concluir que a temática sobre os saberes docente é ampla, porém nos mostra a carência de pesquisas que trabalhem os saberes ouvindo os protagonistas da formação inicial em especial na educação básica.

No próximo capítulo, apresentaremos o método e o instrumento de pesquisa utilizado para o desenvolvimento deste trabalho. Mostraremos como os saberes docentes vão aparecendo ao longo da formação inicial conforme nossas análises das falas das alunas participantes da pesquisa.

3 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES À LUZ DA FORMAÇÃO INICIAL

3.1 Percurso metodológico

A problemática da presente pesquisa situa-se em compreender o papel da formação inicial no processo de construção dos saberes docentes na formação inicial de alunas concluintes do curso de pedagogia de uma instituição de ensino superior privada, localizada em um município do interior do estado de São Paulo.

Neste capítulo, apresentaremos o método utilizado para o desenvolvimento deste estudo que se pauta em uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa está inserida em um universo de significados, valores, atitudes, aspirações e se constrói numa situação peculiar, que, no caso desta tese, será a formação inicial.

Para tratar da problemática da pesquisa, que é a construção dos saberes docentes na formação inicial, utilizamos a técnica do grupo focal. Conforme descreve Gatti (2005, p. 7), [...] “um grupo focal é um conjunto 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 atender às características dessa técnica do grupo focal que se constitui na discussão em grupo de um tema em comum, contamos com a participação de alunas concluintes de um curso de pedagogia, a fim de discutir sobre a trajetória por elas vivenciada na formação inicial, no que se refere à construção dos saberes docentes.

Descreveremos, nesta seção, os instrumentos utilizados na pesquisa de campo, técnica de produção do material empírico, critérios de escolha do local e sujeitos participantes da pesquisa. Na sequência, procederemos à análise do material produzido, organizado em categorias por nós identificadas.

3.2 A instituição, os sujeitos e a técnica de produção do material empírico

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privada, localizada no estado de São Paulo. Tal instituição foi selecionada pelo fato de ter seu corpo docente composto em sua quase totalidade por doutores e desenvolver pesquisas na área da educação. Outro fator relevante para essa escolha é a

vivência que tive como aluna desde 1998 dentro dessa instituição, o que me permitiu considerar como relevante para essa escolha a composição do corpo docente em toda sua organização, as diversas pesquisas realizadas e o currículo do curso de pedagogia dela.

Buscando compreender nossa questão problema, que se situa em conhecer qual o papel da formação inicial na construção dos saberes docentes, foram escolhidas para participarem da pesquisa as alunas do último ano do curso de pedagogia, uma vez que essas, estando em fase de conclusão do curso, poderiam relatar suas vivências durante o processo de formação.

A escolha da utilização da técnica do grupo focal se fez pertinente, pois um dos objetivos específicos da pesquisa foi o de conhecer a concepção das alunas do último ano do curso de pedagogia sobre os saberes da profissão docente. Para tanto, ancoramo-nos nas ideias de Gatti (2005, p. 11), segundo a qual:

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 estudo do problema visado.

Para explicitarmos a constituição do grupo focal, faz-se necessário esclarecer como foi feito esse contato com as alunas participantes. Em um momento, realizamos contato com a docente responsável pela disciplina “Seminário de Pesquisa”, buscando obter a autorização para apresentarmos nossa pesquisa às alunas. Inicialmente, apresentamos a estrutura do programa de pós-graduação e suas linhas de pesquisa; em seguida, fizemos a apresentação do nosso projeto de pesquisa, no que diz respeito à sua problemática, aos objetivos e à metodologia que seria utilizada. Em se tratando da metodologia, foi explicitada para as participantes a utilização a técnica do grupo focal.

Em um segundo momento, distribuímos os questionários (conforme anexo A) para todas as alunas. Esses foram distribuídos na própria sala de aula no decorrer do período e com a concessão da docente responsável pela disciplina. Justificamos que optamos em distribuir os questionários e aguardar no mesmo dia seu retorno,

pois, devido ao reduzido tempo das alunas, poderíamos comprometer o retorno deles.

No dia da aplicação do questionário, esse foi entregue em mãos para todas as alunas da sala pesquisada. No momento da entrega, eram dadas explicações sobre o formato do questionário e seu propósito, que era conhecer a perspectiva das alunas sobre seu trabalho docente após a formação inicial. O questionário era composto por uma única questão que se remetia à projeção da aluna sobre profissão após a conclusão do curso. Além disso, também trazia informações sobre estar atuando ou não na área da educação e se estavam em qual o nível de ensino, perguntamos a idade para que pudéssemos dimensionar a trajetória acadêmica e o que influenciou diretamente nos saberes adquiridos. No momento de aplicação, não houve questionamentos ou dúvidas, somente a explicação inicial.

Após as análises dos questionários, partindo dos critérios estabelecidos por nós, tais como estar em exercício na área da educação, mesmo na condição de estagiária, e manifestar interesse em dar continuidade nos estudos em cursos de pós-graduação, seja em especialização ou *stricto sensu*, selecionamos as participantes do grupo focal.

O contato para a participação no grupo focal com as alunas selecionadas e o retorno das alunas foi realizado por *e-mail*. No primeiro contato, algumas não puderam aceitar por motivo da demanda de trabalhos da faculdade. Em contrapartida, outras aceitaram logo nesse primeiro contato e salientaram a satisfação em participar da pesquisa. Ressaltamos que foi por meio desses contatos através dos e-mails que chegamos a um comum acordo a respeito do dia e horário do encontro e, assim, estabelecemos que ele aconteceria no ambiente da própria universidade e no horário de pré-aula.

Obtivemos a confirmação de quatro alunas que se constituíram como sujeitos de nosso estudo. Houve um segundo contato com outras quatro alunas selecionadas, porém sem sucesso.

Para o encontro, preparamos a sala de aula e os equipamentos a serem utilizados para a filmagem. Ao chegarem à universidade, as alunas demonstravam um pouco de ansiedade para iniciarem a conversa, mas, ao mesmo tempo, estavam muito tranquilas, pois a nosso ver sentiam-se à vontade para discutir a temática proposta por se tratar de algo que lhes conferia interesse.

O encontro, em todo o tempo utilizado, manteve-se tranquilo e com foco no objetivo da discussão, que era formação inicial. As alunas se posicionaram de maneira clara e conseguiram manter a ordem no que diz respeito ao debate, sempre uma complementando a fala da outra. Ao final da conversa, as alunas expuseram a satisfação de terem participado do grupo focal e salientaram que aquele momento fez com que refletissem sobre vários assuntos da formação que antes não havia sido possível.

A seguir, explicitaremos as características dos sujeitos selecionados para a realização do grupo focal.

3.3 A escolha dos sujeitos

Como já mencionado anteriormente, os sujeitos escolhidos foram alunas do último ano do curso de pedagogia de uma instituição de ensino superior privada localizada no estado de São Paulo. Para a seleção dos sujeitos, utilizamos como critério de escolha os concluintes que estavam inseridas no cotidiano escolar, desenvolvendo, mesmo que na condição de estagiários, tarefas relativas à docência. No segundo momento de escolha, selecionamos as alunas que mantinham interesse em dar continuidade aos estudos na área da educação, trabalhando na área ou prosseguindo com os estudos ou pesquisa.

O primeiro critério é fundamental para que as alunas possam confrontar seus saberes, que são os saberes da experiência que a todo momento está em diálogo com os saberes curriculares e disciplinares. O segundo critério, que foi a continuidade na profissão, seja no exercício da profissão ou em estudos, agrega-nos valor, pois, quando estamos em contato, seja de que modo for com a profissão, estamos a todo momento reelaborando e acrescentando novos saberes. No exercício da profissão, estamos com os saberes da experiência se modificando a todo momento com as reflexões que são oriundas das situações vividas no dia a dia. Na continuidade dos estudos, estamos sempre renovando os saberes por meio de novas pesquisas e troca de experiência com os pares.

Tendo como ponto de partida nossa problemática, que é compreender como a formação inicial contribuiu para a construção dos saberes docentes, formulamos um questionário com algumas informações que nos mostrariam o perfil desses sujeitos quanto à sua formação e expectativa profissional após o término do curso.

Faz-se necessário relatar que os sujeitos da pesquisa foram sendo conhecidos ao longo de um semestre. Como exigência do currículo do mestrado em educação, desenvolvemos estágio de docência em uma das disciplinas do referido curso, a saber: “Seminário de Pesquisa” (no período noturno), que tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso.

Foi nessa sala em que realizei o estágio de docência no qual aplicamos os questionários e, posteriormente, selecionamos as concluintes que participariam da realização do grupo focal.

Na sala onde foram distribuídos os questionários, tínhamos na lista de presença 38 alunos matriculados. Foram respondidos 36 questionários, sendo que 25 desses atuam na área da educação e 11 trabalham em outros seguimentos ou não estavam trabalhando no momento. Apresentaremos, no quadro a seguir, os sujeitos que não atuam na área da educação com seus cargos atuais e suas expectativas após a conclusão do curso.

Quadro 4 – Alunas que não atuam na área da educação

IDADE	FUNÇÃO	EXPECTATIVAS APÓS CONCLUSÃO DO CURSO
21	---	Cursar outra faculdade
21	---	Ministrar aula e fazer uma especialização
22	---	Cursar outra graduação de educação física e atuar concomitante no ensino fundamental
24	---	Atuar na educação infantil com a educação especial
25	---	Atuar como educadora da infância
25	---	Atuar na educação com dedicação, tendo como bagagem inicial os estágios realizados
26	---	Atuar na área da educação realizando o sonho de trabalhar com crianças
28	---	Prosseguir com a pós-graduação em educação e atuar como pedagoga
28	Assistente administrativo	Atuar como pedagoga empresarial em projetos de educação corporativa
33	Montadora Sênior	Ministrar aulas na educação infantil e ensino

		fundamental
48	Diretora do sindicato de tecnologia da informação	Atuar como psicanalista na área da educação com as dificuldades de aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que, em sua maioria, as alunas pretendem atuar na área da educação. Julgamos interessante explicitar com detalhes quais alunas no momento não atuavam na área da educação, porque isso nos mostra que, apesar de aproximadamente 30% ainda não atuarem na área, a maioria se mostrou interessada pela educação. Mostraremos a distribuição por nível de ensino onde atuam as 25 alunas.

Tabela 3 – Alunas que atuam na área da educação

Número de alunas que atuam na educação	Ensino fundamental	Educação infantil	Ensino fundamental e educação infantil	EJA	Ensino fundamental e médio	Trabalha na secretaria da escola
25	05	14	03	1	1	1
100%	20%	56%	12%	4%	4%	4%

Fonte: Elaborada pela autora.

Podemos perceber, com base nos questionários respondidos, que, dos 36 sujeitos, 69% atuam na área da educação e pretendem seguir carreira; a outra parte, que representa 31%, a qual no momento não estava atuando na área da educação, pretende fazer carreira continuando seus estudos na área e atuando como professoras. Um dado importante de ser destacado é que apenas 1 aluna relatou não querer continuar nessa área da educação, sendo que essa aluna tem 24 anos e trabalhava como monitora de classe. Seu relato sobre sua expectativa de atuação após o curso foi:

Gostei muito do curso, aprendi bastante, mas não gosto de trabalhar na área. Pretendo mudar de profissão, fazer outro curso no ano que vem.

Após a análise dos questionários das alunas que atuam na área, apoiamos-nos nas características das alunas que pretendiam continuar com seus estudos e seguir carreira na área da educação.

3.4 Características dos sujeitos selecionados para o grupo focal

Após a primeira fase da coleta de dados, que envolveu a aplicação dos questionários e sua análise, selecionamos as alunas que se encontravam dentro dos critérios de seleção para participar do grupo focal. No primeiro contato, fizemos o convite para 7 alunas, sendo que 3 relataram não ter disponibilidade de horário. Diante desta situação, fizemos um segundo contato com mais 6 alunas, sendo que nesse segundo momento não obtivemos respostas positivas. Cabe considerar o momento vivenciado pelas alunas concluintes, por se tratar de uma fase que envolve fatores cruciais, os quais dizem respeito ao sentimento de ansiedade, próprio da finalização da graduação, do ponto de vista específico deste trabalho, que envolve a construção dos seus saberes e a expectativa do futuro na profissão. Consideramos que esses fatores dificultaram a composição do grupo focal no que diz respeito à quantidade de sujeitos nele envolvidos.

Contudo, ficamos, então, com quatro alunas que confirmaram a participação no grupo focal.

Quadro 5 – Características das alunas participantes do grupo focal

IDADE	FUNÇÃO	EXPECTATIVAS APÓS CONCLUSÃO DO CURSO
22	Estagiária no ensino fundamental	Fazer cursos para continuar se capacitando
23	Auxiliar de educação infantil	Conseguir uma vaga de professora e continuar se capacitando
23	Assessor pedagógico	Atuar como professora e continuar os estudos
25	Estagiária: tutora no ensino fundamental	Ser estagiária para colocar em prática o que foi aprendido na graduação

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Anexo B e C), tanto para a aplicação do questionário quanto para a participação no grupo focal, estando cientes de que a realização dele seria videogravada.

3.5 Categorização e análise dos dados

Para analisarmos as falas coletadas no encontro do grupo focal, apoiamo-nos na técnica de análise de conteúdo e, com isso, identificamos algumas categorias, por meio das quais foi construído e analisado o material empírico, tendo como base o referencial teórico adotado nessa pesquisa.

A interpretação das falas apresentados pelas alunas ganhará sentido, também, ancoradas na técnica da análise de conteúdo.

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, tem implicações na vida cotidiana influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2007, p. 12).

Neste sentido, segundo Bardim (1977 apud Franco 2007, p. 24):

A análise de conteúdos pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdos é a inferência de conhecimento relativos às condições de produção e recepção das mensagens, inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

As categorias estabelecidas foram identificadas após a análise das falas das alunas e, posteriormente, no agrupamento das evidências que decorreram das colocações das alunas. A seguir, apresentaremos as categorias analisadas:

- a) saberes docentes identificados: essa categoria tem como objetivo analisar, com base nas falas das alunas, a importância dos conhecimentos, tanto os

que são relacionados à prática quanto os conhecimentos de ordem teórica e também os valores adquiridos na graduação, que compuseram a formação dos saberes;

- b) a continuidade da formação: a importância da continuidade dos estudos fica explícita nas falas das alunas, o que nos remete à importância que a formação inicial tem, pois é a partir dela que se constrói a consciência de que é preciso sempre estar em formação;
- c) teoria e prática: percebemos que esse assunto não se desvincula em nenhum momento das outras categorias. É nesse ponto que iremos perceber a grandeza que a formação inicial teve na construção dos saberes.

A seguir, apresentaremos as falas das alunas que nos apontaram como os seus saberes docentes foram se constituindo no percurso da formação inicial.

3.6 A construção dos saberes docentes na voz das futuras professoras

O encontro foi marcado em um final de tarde, em uma sala de aula do referido curso, para ouvir das quatro alunas concluintes como elas significam suas trajetórias, seus sentimentos e suas expectativas sobre a formação obtida e a expectativa profissional. Isso nos fez compreender a grandeza de troca de conhecimentos que essa formação proporciona. Quando pensamos no nosso objetivo da pesquisa, investigar o papel da formação inicial para a construção dos saberes docentes, percebemos o quanto foi produtivo e agregador para nós estarmos com essas alunas discutindo e, ao mesmo tempo, refletindo sobre o assunto.

Conforme Morgan e Krueger (1993 apud GATTI, 2005, p. 9), “a pesquisa com grupos focais tem por objetivo 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 [...]”. Olhando para esse resultado de trabalho que tivemos, podemos afirmar que fizemos a escolha certa ao utilizarmos a técnica de grupo focal.

Apresentaremos a seguir as categorias apoiadas nas falas das alunas. Cabe ressaltar que os nomes a serem utilizados são fictícios para preservar a identidade das participantes do grupo focal.

3.6.1 Saberes docentes identificados

A formação inicial nos remete ao começo de uma nova história, de uma nova conquista que surgirá e os novos saberes a serem agregados em nossas vidas. São esses sentimentos que encontramos nas falas das alunas.

Temos de início alguns relatos que nos mostram claramente os saberes da formação profissional, no qual as alunas mencionam um momento de reflexão em sala sobre a profissão de ser professor, de onde surge essa profissão em cada indivíduo que busca o curso de pedagogia e as compreensões que vão emergindo em cada uma ao longo da formação.

Beatriz: [...] o que ficou muito marcado pra mim pelo menos foi **no primeiro ano da faculdade** no momento em que **nós discutimos que ser professor não era um dom, não era vocação, não era nada disso!** É simplesmente a formação, então muita gente pergunta por que a gente escolheu o curso e a gente respondia: porque falam pra mim que eu tenho o dom, porque eu tenho vocação, e não é isso que é ser professor. E eu ainda escuto isso: “Ah, você tem dom, né?” Não! Eu não tenho dom! Só porque eu gosto de criança eu tenho dom de ser professora? [...] **(destaques nossos)**.

Continuando a fala de Beatriz, no mesmo sentido, Andreia complementa:

[...] acho que esses motivos... não é que eles não servem, mas eles não são concretos porque uma hora, se você gosta de criança, uma hora você não vai gostar de criança. Se você se basear só nisso pra ser professor você não vai conseguir ser professor por muito tempo [...].

De acordo com os comentários de Beatriz e Andreia, Juliana e Patrícia sinalizam suas impressões da seguinte maneira:

Juliana: [...] Então, quando eu entrei [no curso de pedagogia], eu achava que tinha que gostar de criança pra fazer o curso pra me formar como professora, pra mim eu tinha que gostar de criança. É fundamental e interessante perceber como, ao longo do curso, essa visão... ela se transformou e a gente viu que educação é muito mais que isso, né? Não basta só você gostar de criança [...].

Patrícia: [...] o que eu acho pra mim que **o curso marcou muito pela linearidade que ele apresenta** [...], você tem que ser um professor assim, a questão do dom mesmo não é bem isso, não é só isso, né? Então de chegar do começo até o fim com essa mesma visão, acho que pra mim marcou muito. **(destaques nossos)**

Patrícia: [...] *eu vou entrar numa sala de aula, eu não tô pronta, é difícil, mas a gente sabe onde buscar e é com consistência e isso dá segurança pra gente aceitar essa responsabilidade.*

Juliana: *Então, é fundamental e, assim, uma coisa que eu posso dizer que foi importantíssima foi que nossos professores, pelo menos a minha professora, me incentivou muito a continuar a pesquisa, e eu acho que isso é fundamental porque eu vou continuar aprendendo e conhecer novas teorias e conhecer mais pra me dar mais fundamentos pra minha prática.*

Quando ouvimos a colocação de que a linearidade do curso foi importante, nos faz pensar que os professores estão alinhados em suas falas e na sequência curricular do curso.

Nessas falas, as alunas nos apontam que possivelmente elas se apropriaram dos saberes da formação profissional, o que nos indica uma reflexão sobre a sua real competência no momento.

Para Tardif (2012), “pode-se chamar saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professor...”. Vemos que a formação inicial contribuiu para o saber profissional de maneira bem marcante, a ponto de as alunas comentarem suas impressões sobre a profissão ao ingressar na Universidade, configurando, assim, um saber estruturado a partir dos estudos pontuados dentro da instituição, e não mais dos saberes outrora concebidos.

Seguimos para as falas de Patrícia, Andréia Juliana e Beatriz, na qual elas nos trazem aspectos pertinentes dos saberes da experiência.

Patrícia: [...] *É difícil, mas é possível. Porque é difícil... Porque dentro da sua sala de aula é uma coisa, com as suas crianças é uma coisa, mas **na hora que você sai no pátio tem os outros profissionais**, os outros professores **que não tiveram a mesma formação** e que não pensam da mesma forma que você; **você tem que bater de frente com tudo isso e fica mais difícil** (destaques nossos).*

Andreia: [...] *eu acho que **o que pesou muito, pra mim, pelo menos, foram os estágios**. Eu gostava muito das aulas que todo mundo expunha o que acontecia, o que intrigava, o que deixava nervoso, o que satisfazia naquele momento. Eu achava muito interessante [...] (destaque nossos).*

Juliana: [...] *mas não é assim, não tem só aquela teoria, tem várias outras, então, você tem que buscar coisas novas, não é parar naquilo que você viu na faculdade. Aqui a gente aprende um pouco, a gente não aprende tudo, a gente um pouco que nos dá muita base, mas*

não é porque aquilo não deu certo que outra coisa diferente também não vai dar, por isso é tão importante a troca de experiência.

Beatriz: *Mas essa questão do estágio, por exemplo, eu tive a oportunidade de quando a gente tava estudando a aquisição da linguagem oral e escrita e quando eu fui pro estágio na hora que eu entrei na sala assim era alfabetização, então eu pude é durante a disciplina, aliás foi um semestre depois do estágio. Então, durante a disciplina, eu entendi como se dá o processo, mas, durante o estágio, eu tive a oportunidade de compreender como se dá o processo. Quando eu tive a oportunidade de falar tanto pra professora que deu essa disciplina tanto do estágio deu tá compartilhando, eu achei assim: “Nossa, é tão rico esse momento de discussão e perceber que a teoria não separa da prática que como a gente”. Ah não lembro agora do texto, mas tem um texto que fala “Na prática a teoria é outra” e não, não gente não é assim é só questão da gente para pensar e como a Helô falou dá um significado pra teoria fazer uma compreensão da teoria e, conseqüentemente, fazer da mesma forma com a prática e isso traz discussão em sala de aula também é totalmente enriquecedor.*

Beatriz: *É isso que as aulas muda muito, como você [Patrícia] comentou, o professor que já esteve na prática e o professor que só tem a teoria, não que o outro não seja válido, é extremamente válido, mas muda tanto no momento da aula, que a discussão assim, o tudo [...] eu tava até pensando antes de você comentar, “nossa é isso mesmo”. Muda muito que inclusive dificuldades com determinado aluno no seu comportamento, e ela me ensinou uma frase que até hoje eu uso com qualquer um, que é: “Olha esse comportamento, é inadmissível, e se continuar haverá conseqüências” [risosssss]. Gente, é perfeita, atualmente eu não estou na escola, eu sou professora pedagógica particular, mas, com os meus alunos dentro da casa deles, eu falo isso e dá uma vontade de falar pros pais também, dá vontade de falar pra mãe: “Eu não vou admitir esse tipo de comportamento”. Pena que eu não posso usar, mas isso pra mim é uma frase que funciona [...].*

Podemos observar que nesses relatos de saberes da experiência destoa entre os pares, no que tange à formação de cada indivíduo dentro do ambiente escolar, na qual as ideias divergem entre os profissionais. Contudo, na universidade nas disciplinas e aulas sobre estágio onde acontece a troca de experiência de cada um, essa possibilita a reflexão sobre a prática. Outra colocação que Beatriz traz é a questão do docente sem a prática no ambiente escolar, ou seja, o docente carrega consigo a bagagem teórica que é essencial, no entanto só a teoria não é capaz de, por si só, mobilizar os saberes necessários a fim de garantir o sucesso do fazer pedagógico. Diante dessa situação, Tardif (2012, p. 54) aponta:

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. [...] os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas traduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência [...].

Os saberes disciplinares visualizados nas falas das alunas possuem pequeno enfoque em detrimento dos saberes da experiência, no entanto, em alguns momentos de suas colocações, eles se misturam na mesma fala.

Juliana: *Eu acredito o seguinte: **o professor aqui na universidade, aqui no caso da graduação da pedagogia, eles contribuem para nossa visão sobre o professor mesmo, sobre a profissão do profissional da educação.** Eles contribuem pra essa formação, então, o que acontece, quando eles contribuem pra isso: **eles contribuem também para nossa prática, porque a nossa prática vai refletir o que a gente pensa que é o professor, a nossa prática vai refletir isso, e o professor contribui para isso (destaques nossos).***

Juliana: *Eu não abordei a questão do estágio agora, mas também considero muito importante, e o que acontecia normalmente, a gente estudava a teoria mesmo e a gente acreditava que até então era dissociado da prática, mas o que a gente tentava ver a associação entre as duas, que as duas estão ali juntas que uma serve de base pra outra. Então, era dessa forma que era trabalhada, então a gente discutia e via que a teoria tem uma grande importância pra realização da prática e que as duas estão associadas.*

Há outro destaque a ser salientado na fala de Patrícia, que consideramos ser a ausência do saber da experiência, quando a aluna sinaliza estar pronta para a responsabilidade de assumir uma sala de aula, contudo não se sente apta no uso das “práticas” didático-pedagógicas, para que se efetive essa responsabilidade.

Patrícia: *Eu sinto que eu posso assumir alguma responsabilidade porque eu sei que eu vou atrás, mas não me sinto preparada, é um medo se eu pegar uma sala de alfabetização, eu vou falar: “Meus Deus, como vai ser?”. Crianças que não sabem; ler e escrever e tem que saber no final do ano, é impossível, mas eu sei por onde começar pelo menos por onde começar, quando eu comecei a faculdade eu não tinha resposta, mas hoje eu tenho onde buscar, entendeu? Os resgates do que eu estudei as novas bibliografias, assim abriu sabe?*

Diante da análise das falas acima já citadas, detectamos a ausência de aspectos que julgamos relevantes para o processo de formação, como os saberes curriculares, os quais, segundo Tardif (2012, p. 38):

“[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos [...], bem como, a ausência dos saberes disciplinares, os quais por meio das várias disciplinas oferecidas pela instituição dão correspondência aos mais variados campos de conhecimento da sociedade, os quais insurgem da própria tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Portanto, a formação inicial é, sem dúvida, um processo enriquecedor no que diz respeito à formação profissional. Esse aspecto fica mais evidente e consolidado quando ouvimos as alunas refletindo sobre o que elas vivenciaram e o que permaneceu nesse processo de formação.

A próxima categoria, continuidade da formação, é um aspecto que aflorou nas falas das alunas, e que podemos considerar de grande valia, no que diz respeito à formação continuada, em que o profissional da educação irá estabelecer suas reflexões, possibilitando, assim, sua constante atualização dentro do contexto educacional.

3.6.2 A continuidade da formação

As alunas apresentaram em suas falas a necessidade de dar continuidade aos estudos após a formação inicial. Elas demonstram com clareza e convicção que tiveram uma base sólida de formação e que, mesmo assim, haverá momentos em que será necessário buscar outros conhecimentos ou até mesmo um complemento dos conhecimentos já adquiridos, para suprir as demandas do ambiente escolar. Segue a fala da Beatriz para melhor elucidar esse apontamento.

Beatriz: [...] *a formação do professor não é algo acabado, da mesma forma que... por exemplo, o mundo, ele se codifica a cada dia, e a gente tem que acompanhar essas codificações [...]* (destaque nosso).

Beatriz: [...] *É como nos casos de estágio: a gente percebe que muitas escolas já estão defasadas, e o que elas fazem pra mudar? Nada! Acha que aquilo já está acabada? Não. A educação não é algo acabado, e professor não é algo acabado, o ensino não é*

algo acabado, tudo está em modificação constantemente [...] (destaque nosso).

Beatriz: [...] *eu penso assim, depois desses quatro anos, eu me sinto apta totalmente para assumir uma sala de aula de alfabetização ou educação infantil, porém eu não me sinto acabada, eu sinto que, apesar de eu me sentir apta eu tenho que buscar mais informações pra atuar como professora porque só isso aqui não basta [...]* (destaques nossos).

De acordo com a fala da aluna entrevistada, podemos identificar alguns indicativos que fazem referência à necessidade da formação constante do professor, contudo há uma preocupação de nossa parte de compreender qual a concepção de formação continuada que elas têm, uma vez que, necessariamente, o conhecimento não se dá de maneira substitutiva, ou seja, nem sempre precisamos excluir certo conhecimento em detrimento de outro. Pois, como afirma Ghedin (2002, p. 130), “O trabalho é um processo contínuo e permanente de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo”.

Diante de tal apontamento, consideramos necessário trazer a fala da aluna Juliana, já abordada na categoria saberes docentes identificados, para salientar, inclusive, a importância da continuidade da formação profissional.

Juliana: *Então, é fundamental, e, assim, uma coisa que eu posso dizer que foi importantíssima foi que nossos professores, pelo menos a minha professora, me incentivou muito a continuar a pesquisa e eu acho que isso é fundamental porque eu vou continuar aprendendo e conhecer novas teorias e conhecer mais pra me dar mais fundamentos pra minha prática* (destaques nossos).

Para tanto, Tardif (2012, p. 287) sinaliza que: “[...] a formação de professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com base de formação contínua [...]”, a qual, segundo o autor, antecede a universidade, ou seja, ela se dá durante toda a formação do sujeito, prosseguindo em sua vida profissional.

Segundo Alarcão (1998), de acordo com esse ideário de formação, a autora aponta que a formação continuada tem por finalidade visar o desenvolvimento de potencialidades profissionais, que ocorrerá na continuidade da formação inicial, estabelecendo estreita ligação com a execução da prática educativa.

Todas as alunas, em suas diversas colocações, apontam a necessidade de dar continuidade aos estudos para terem um suporte teórico cada vez mais sólido. Outro ponto importante nas falas é a preocupação em ter esse suporte teórico atualizado para complementar as suas ações na prática, as quais vão se estabelecendo na profissão ao longo do tempo. Dessa maneira, conceber essa formação abrange:

Compreender a formação de professores não como um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, mas como um espaço de socialização e de configuração profissional passa também pela compreensão de que a profissão docente não é um construto neutro, fixo ou universal, mas determinado historicamente pelas condições sociais (RIVAS, 1997, p. 140).

Destacaremos a seguir outro aspecto de suma importância para a formação dos profissionais da educação, a qual trataremos por relação teoria e prática, e suas implicações dentro da formação docente.

3.6.3 Relação teoria e prática

A relação teoria e prática é algo discutido o tempo todo em nosso meio acadêmico. As alunas destacaram a importância das disciplinas que cursavam durante o acompanhamento dos estágios, e também os estágios propriamente ditos. Esses destaques nos apontam que essa relação, para Patrícia, Beatriz, Andreia e Juliana, foram de extrema valia para sua formação profissional. Tais impressões como a de Beatriz e Patrícia podem ser encontradas em outras categorias por se tratar de saberes que se entrelaçam. A seguir, apontaremos as falas das alunas para melhor elucidar o assunto.

Patrícia: [...] *até hoje as pessoas dizem pra você no seu ambiente de trabalho: “aí a teoria aquilo lá que eu fiz na faculdade, imagina a teoria não dá conta disso a teoria não dá conta daquilo”.* Não sei se é porque a gente tá saindo agora e tá fresquinho, mas eu vejo totalmente pelo contrário, nas minhas ações eu consigo enxergar nas ações de outras pessoas [...] **(destaques nossos)**.

Beatriz: [...] *então, durante a disciplina, eu entendi como se dá o processo, mas durante o estágio eu tive a oportunidade de compreender como se dá o processo.* Então, quando eu tive a oportunidade de falar tanto pra professora que deu essa disciplina, tanto do estágio deu tá compartilhando, eu achei assim: “Nossa, é

tão rico esse momento de discussão e perceber que a teoria não separa da prática, que como a gente... ah não lembro agora do texto, mas tem um texto que fala “na prática a teoria é outra” e não, não gente não é assim é só questão da gente para, pensar ... dar um significado pra teoria fazer uma compreensão da teoria e, consequentemente, fazer da mesma forma com a prática [...] (destaques nossos).

Andreia: [...] *Eu não vou falar pra vocês que, às vezes, eu pensei que na prática é muito mais difícil, porque na prática eu não vou conseguir muitas vezes eu já pensei isso, só que quando você recebe uma teoria ou um suporte teórico forte, você para e você pensa no que você tá falando, se eu não tivesse esse suporte eu não teria parado pra pensar no que eu tava falando, calma aí!” não é que é impossível mas é difícil, não é uma coisa fácil você chegar e dar significado [...] (destaques nossos).*

Considerando as pontuações das entrevistadas, remetemo-nos ao capítulo 1 deste trabalho, no item 1.3, “A formação de professores e suas mudanças”, no qual Candau (2011), à luz dos estudos apontados por Chauí (1990, p. 62-63), redimensiona a discussão teoria e prática enquanto atividade socialmente produzida e produtora da existência social, em que a “prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente”.

Contudo, identificamos nas falas a seguir uma lacuna quanto à compreensão dessa relação teoria e prática:

Juliana: [...] *tem dias que a gente não consegue achar uma teoria adequada, mas aí eu acho que a gente tem que buscar coisas novas porque a gente não aprendeu tudo ainda [...] (destaques nossos).*

Patrícia: [...] *Então, eu acredito nisso, porque, quando você tem uma boa formação, quando você tá lá na prática, você tá tentando fazer a prática retornar na teoria e trabalha ali, aí você sente a necessidade de voltar, ah eu vou fazer a formação continuada, o professor percebe [...] (destaques nossos).*

A lacuna a qual nos referimos remete-nos, pelas falas das entrevistadas, ao conceito de teoria atrelado a uma ideia de “receita”, como se ela fosse possível quando se trata do conhecimento historicamente construído pela sociedade. Para Monteiro (2002, p. 111), o conceito de teoria parte do “esforço de elaborar princípios teóricos que respondam às demandas da vivência, da prática...”, portanto a ideia de receita não se enquadra ao conceito de teoria já mencionada.

Apesar da aparente conotação da ideia de “receita”, podemos caracterizar tal movimento das entrevistadas como a busca de uma teoria que lhe seja útil para os anseios do cotidiano escolar. Também identificamos que tal movimento se faz necessário. Conforme Zeichner (2008), o professor não pode limitar sua atenção apenas para às ações dentro da sala de aula, e sim se comprometer ativamente com o contexto social que o cerca, para não correr o risco de ter os seus propósitos atrelados tão somente a interesses do Estado, dos intelectuais, entre outros.

Sendo assim, de acordo com os estudos de Pimenta (2011), essas discussões entre teoria e prática enquanto dilema sempre esteve presente nos cursos de formação de professores.

Contudo, para Saviani (2003, p. 107):

[...] uma prática será transformada a medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

Compreendemos, então, que um dos papéis da formação inicial é estabelecer esse movimento de reflexão entre teoria e prática. Para nós, o conjunto dos saberes elencados nas presentes categorias culmina na concepção de docência compreendida por Tardif e Lessard (2005, p. 8), que apontam para ela da seguinte maneira:

[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana [...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte deste trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente [...].

As categorias ora apresentadas nos indicaram a relevância da formação inicial para a construção dos saberes docentes. Esses saberes foram emergindo nas falas das alunas e nos evidenciando que essa formação, com toda a sua estrutura curricular, contribuiu ao longo da trajetória acadêmica delas, com a apropriação e construção dos saberes disciplinares, fazendo com que esses saberes se entrelaçassem nos saberes da experiência, trazendo para as alunas a possibilidade de refletir sobre a relação teoria e prática, relação essa tão discutida por todo meio

acadêmico. As análises nos apontaram ainda que essas reflexões fazem com que cada vez mais as alunas estejam a todo tempo modificando e ampliando seus saberes da experiência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos explicar a nós mesmos as dúvidas para nos sentirmos um pouco seguros na insegurança. Esclarecer o mapa dos problemas, não é resolvê-los, mas, ao menos, deixa-nos mais tranquilos para continuar (SACRISTÁN, 1999, p.12).

As mudanças ocorridas ao longo dos anos na história da formação de professores se tornaram como uma mola propulsora para estimular as pesquisas nessa formação. Entendemos que, para a melhoria do ensino, é necessário que essa formação de professores, precisamente a formação inicial, esteja em constante reformulação, não apenas para o sucesso do ensino, mas, principalmente, para a formação do homem enquanto indivíduo social, ético, político, consciente e participante das transformações na sociedade em que está inserido.

A partir de pesquisas bibliográficas acerca do assunto de formação de professores e saberes docentes, propusemo-nos a investigar como a formação inicial contribui para a construção dos saberes docentes. Quais as vias de construção desses saberes nas futuras professoras da educação básica?

Partindo dessa questão problema, tivemos como objetivo principal investigar o papel da formação inicial para a construção dos saberes docentes, por meio das falas de alunas concluintes do curso de pedagogia, com participação no grupo focal.

As alunas participantes do grupo focal nos apontaram que a formação inicial para elas teve um importante significado. As colocações que elas fizeram acerca do posicionamento dos professores formadores foram de grande valia para nossa pesquisa, corroborando com a ideia da importância e necessidade de permanentes avaliações e investimentos na formação inicial como processo formativo mais significativo da formação dos professores.

Retomando uma das questões propostas neste trabalho, buscamos compreender o percurso histórico da formação de professores no Brasil, com o intuito de aproximar os aspectos das mudanças que ocorreram ao longo da história da formação com os saberes docentes adquiridos ao longo dessas transformações,

os quais vão se renovando e se multiplicando à medida que passamos por essas modificações históricas.

Os levantamentos feitos sobre quais são os saberes docentes e quais as vias de construção deles mostrou-nos que, mesmo com a diferença dos autores em expor suas tipologias dos saberes, esses têm suas semelhanças no que diz respeito a serem oriundos das instituições de ensino e suas imposições na cultura a serem transmitidas; nas disciplinas em que se trabalham os conhecimentos científicos das diversas áreas; do currículo o qual, apesar das suas diferenças dependendo da instituição formadora, eles apresentam um mesmo fim, que é o de sistematizar os conteúdos a serem adquiridos para que posteriormente esses sejam ensinados aos alunos. E, por último, o saber da experiência, que se dá no âmbito escolar, na própria vida acadêmica e nos ensaios de ensino, que, a partir da própria experiência, se modifica e se renova à medida em que se adquire novos saberes.

Após os estudos desses saberes, as falas das alunas participantes do grupo focal se tornaram mais relevantes e com mais propriedade para a compreensão de quais foram as vias que contribuíram para a construção dos saberes durante a formação inicial. Os apontamentos sobre a postura docente dos formadores foram colocados por diversas vezes nas falas das alunas. Essa postura influenciou de modo positivo no crescimento e desenvolvimento profissional ao longo da formação das mesmas. Outro fator que nos marcou foram os relatos referentes às disciplinas de estágio e as disciplinas que teorizavam o embasamento para essa prática. Os apontamentos foram acerca de como o docente formador relacionava a teoria com os relatos de estágios das alunas. Os próprios relatos das dificuldades, das ações positivas e negativas feitas na prática foram agregados aos saberes e experiências delas.

Os momentos de exposição da prática com a teoria por parte do docente formador também apareceram nas falas das alunas como sendo importante ter um corpo docente que apresente experiências vivenciadas para relacionar a teoria ensinada. Portanto, percebemos que esses dois momentos de teoria e prática expostas pelas alunas e a teoria e prática expostas pelos docentes formadores são fundamentais para essa formação.

Apoiando-nos na questão problema que se centra em saber qual o papel da formação inicial para a construção dos saberes docentes, retomamos, aqui, alguns aspectos que emergiram das falas das alunas no grupo focal.

Se nos perguntarmos se a formação inicial está dando conta de trazer o saber da experiência para essa formação, podemos argumentar que em todos os momentos as alunas verbalizam que as disciplinas de estágio foram importantes para a discussão em sala das problemáticas encontradas na escola, que as disciplinas as quais teorizavam o estágio foram por muitas vezes um grande aliado para as incertezas e a construção de novas metodologias para resolver problemas inerentes à sala de aula. Podemos afirmar que, diante disso, a formação inicial, não em sua totalidade, mas boa parte dela, vem dando conta de mobilizar e modificar aos poucos os saberes da experiência.

Outro fator que nos mostra que esses saberes são valorizados é quando as alunas mencionam boas “lições” deixadas pelos docentes envolvidos em suas formações. Podemos, assim, afirmar que os saberes desses docentes formadores que as alunas enfatizam são oriundos da própria experiência desses como professores da educação básica que já foram antes de serem docentes no curso de pedagogia.

Outra via de construção que a formação inicial possui são os saberes da formação profissional. Podemos argumentar que, quando as alunas verbalizam o fato de terem ingressado na universidade com a ideia de que era preciso gostar de criança para ser professor e de que o curso as ensinariam o be-a-bá de como ensinar, e de que precisava ter o dom para ser professor, essas impressões foram se modificando ao longo do curso e percebidas por elas, tornando, dessa maneira, a formação inicial mais sólida na questão da construção dos saberes.

Tais alunas sinalizam que, com o passar do tempo, seu senso crítico se torna cada vez mais sólido, possibilitando reflexões que permitem despertar o interesse em dar continuidade nos estudos, por estarem convictas na ideia de que se faz necessário ampliar seu universo de conhecimento.

Contudo, mesmo frente a essas contribuições, as alunas deixaram certa lacuna quanto à importância da composição curricular do curso, assim como o que fora oferecido ao longo da formação extra-sala de aula como complemento da sua formação. Elas demonstraram não ter essa consciência da importância do currículo, como também a ausência do saber disciplinar, não havendo menção referente às disciplinas específicas que o curso oferecia, pois elas centraram-se apenas na disciplina que comportava o estágio supervisionado.

Mediante tal pesquisa, procuramos compreender a formação inicial, bem como toda a formação de professores, à luz das contribuições pertinentes à pedagogia histórico-crítica, uma vez que ela tem como ponto de partida a prática social. Sendo assim, concebemos que essa formação não se deu de maneira linear, e sim como processo da ação humana, suscitadas, a nosso ver entre outras, pela análise da própria fala das alunas entrevistadas. Identificamos, em seus relatos, substratos do próprio universo de formação, como os impactos sofridos pelo dilema da relação teoria e prática, os entraves da formação inicial frente às demandas do ambiente escolar, como também a formação em constante andamento do profissional da educação.

Para tanto, procuramos demonstrar nosso ideário de análise desta pesquisa, embasadas nas próprias palavras de Saviani (2008, p. 422),

[...] A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí ocorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Refletindo sobre a questão das práticas sociais, vale ressaltar que a técnica do grupo focal foi enriquecedora não somente para a pesquisa em si, mas também para uma reflexão pessoal que nos faz voltar no tempo e avaliar nossa formação e nossas práticas propriamente ditas. Desenvolver a pesquisa no curso de pedagogia nos permitiu refletir sobre a formação inicial de maneira a pensar em vários aspectos, como a estruturação do currículo; a influência dos docentes na formação não somente no que diz respeito à técnica, mas também ao aspecto pessoal. Fez com que percebêssemos a importância de ter na formação inicial não apenas docentes formadores com bagagem teórica, mas prática também que é um dos pontos salientados pelas alunas participantes do grupo focal.

Por derradeiro, temos a consciência de que ainda há muito que fazer na formação inicial dos professores no Brasil, no entanto julgamos que as discussões pertinentes às pesquisas desenvolvidas nessa área estão caminhando a contento. Assim, alimentamos a expectativa de que esta pesquisa possa somar-se àquelas

igualmente preocupadas com melhorias na formação dos professores da educação básica em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educ. Pesqui.** [on-line], v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: Dossiê “Os Saberes dos docentes e sua formação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 74, 2001.
- BRASIL. Lei orgânica do ensino normal. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm/>. Acesso em: 23 maio 2012.
- CANDAU. V. Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FIORENTINI, D.; SOUZA; MELLO, G. F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (Org.) **Cartografias do trabalho docente: Professor (a)P-pesquisador (a)** . Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdos**. 2. ed. Brasília: Liber Livros Editora, 2007, p. 79.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e pratica da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.
- GATTI, Bernadetti Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Londres: Cassell PLC, 1994.

KASSICK, Clovis Nicanor. **Pedagogia libertária na história da educação brasileira**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art09_32.pdf>. Acesso em: 24 out. 2012.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1962.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. In: Dossiê "Os Saberes dos docentes e sua formação". **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 74, 2001.

PIMENTA, S. G. **O Professor Reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002 (p. 17-52)

_____. **O Estágio na Formação de professores**: Unidade Teoria e Prática? 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; KAWASAKI, Clarice Sumi; SICCA, Natalina Aparecida Laguna; PINTO, José Marcelino de Rezende. Formação continuada de profissionais da educação: a busca de integração entre gestão e currículo no cotidiano escolar. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [on-line], n. 12-13, p. 135-157, 1997. Disponível em: Acesso em: 20 abr. 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP: Autores Associados, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SCALCON, Suzi. Perspectiva crítica da educação e a pedagogia histórico-crítica. In: **À Procura da Unidade Psicopedagógica** – Articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, ago. 2008.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
COLETA DE DADOS PARA DISSERTAÇÃO**

Título: Formação inicial de Professores da Educação Básica: A construção dos saberes profissionais.

Esta investigação será incorporada ao trabalho de conclusão – dissertação, que está sendo desenvolvida para a conclusão do curso de Mestrado em Educação, em que o objetivo será o de investigar o papel da formação inicial para a construção dos saberes docentes.

Tal investigação se faz necessária para subsidiar e enriquecer o conteúdo do trabalho ora apresentado.

Nome: _____

Idade: _____ Formação anterior a graduação: _____

Trabalha na área da educação? SIM () NÃO ()

Em que local?

Em que nível?

Ensino Fundamental ()

Educação Infantil ()

EJA ()

Outros () Especifique:

Em uma visão **geral** do processo de formação de professor, o que você entende por **saberes docentes**?

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido /Questionário

Prezado (a)

A pesquisa intitulada “**Formação inicial de professores da educação básica: a construção dos saberes profissionais**” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Tatiane Cristina Moreira Andrietta, e poderá ser contata por meio do endereço eletrônico tandrietta@hotmail.com – do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O objetivo da pesquisa é investigar qual o papel da Formação Inicial na construção dos saberes docentes. Considera-se este estudo relevante, pois permitirá a reflexão e aprofundamento científico sobre o assunto estudado.

O seu envolvimento nesse trabalho é voluntário, sendo lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Sua participação nesta primeira fase da pesquisa se dará por meio de questionário. A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão como sujeito da de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Informo ainda que o termo será feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador;

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto, por meio do endereço eletrônico comitedeetica@puc-campinas.edu.br.

Caso concordem dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo e responda ao questionário.

Atenciosamente,

Tatiane Cristina Moreira Andrietta
tandrietta@hotmail.com

Heloisa Helena de Oliveira de Azevedo
hazevedo@puc-campinas.edu.br

Telefone de contato (19) 3343-6777 - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) – comitedeetica@puc-campinas.edu.br
(19) 9210-4181 Tatiane Cristina Moreira Andrietta

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Assinatura:

Data:

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido /Grupo Focal

Prezado (a)

A pesquisa intitulada **“Formação inicial de professores da educação básica: a construção dos saberes profissionais”** está sendo desenvolvida sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Tatiane Cristina Moreira Andrietta, e poderá ser contata por meio do endereço eletrônico tandrietta@hotmail.com – do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O objetivo da pesquisa é investigar qual o papel da Formação Inicial na construção dos saberes docentes. Considera-se este estudo relevante, pois permitirá a reflexão e aprofundamento científico sobre o assunto estudado.

O seu envolvimento nesse trabalho é voluntário, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Sua participação nesta segunda fase da pesquisa, denominada Grupo Focal, se dará por meio de entrevista que será videogravada e posteriormente transcrita. A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão como sujeito da pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Informo ainda que o termo será feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador;

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto, por meio do endereço eletrônico comitedeetica@puc-campinas.edu.br.

Caso concordem dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo e responda ao questionário.

Atenciosamente,

Tatiane Cristina Moreira Andrietta
tandrietta@hotmail.com

Heloisa Helena de Oliveira de Azevedo
hazevedo@puc-campinas.edu.br

Telefone de contato (19) 3343-6777 - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) – comitedeetica@puc-campinas.edu.br
(19) 9210-4181 Tatiane Cristina Moreira Andrietta

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Assinatura:

Data:

ANEXO D – Roteiro Para Grupo Focal

- 1) Como foi construída ao longo desses anos de graduação a questão de ser professor?
- 2) O ambiente de trabalho contribuiu para a formação inicial? A formação agregou conhecimento para as questões do ambiente escolar?
- 3) Hoje, pensando no seu trabalho na escola, você consegue vincular e dar significado aos saberes adquiridos na graduação no momento da prática pedagógica?