



TRAJETÓRIAS DE VIDA E SABERES DOCENTES: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ana Paula de Bona Sartor¹
Carlos Eduardo Canani²
Simara Bertotto Westphal Marcon³

RESUMO

O presente estudo aborda a temática dos saberes docentes no que se refere às trajetórias dos professores como alunos, dos processos de formação de que participaram e de suas práticas cotidianas. Nesse sentido, o objetivo estabelecido foi o de identificar a compreensão dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública municipal de Lages – SC, acerca dos saberes necessários para a construção da prática pedagógica. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva por meio de um estudo de caso. Por sua vez, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram um questionário composto por perguntas fechadas e abertas, respondido por cinco professoras com diferentes tempos de serviço prestado ao magistério, além de uma entrevista semiestruturada com a gestora escolar. Para a análise desses dados foi adotada uma abordagem qualitativa a partir da técnica de análise de conteúdo. Os significados desses dados foram discutidos por meio de uma revisão bibliográfica que se fundamentou na leitura de autores de referência na área, tais como como Tardif, Morin, Charlot, Arruda e Pimenta. Esta última, conceitua os saberes docentes como aqueles provenientes das experiências, do conhecimento e pedagógicos, as mesmas categorias apresentadas ao longo desse texto. Por fim, os resultados da pesquisa permitiram concluir que a constituição do ser professor acontece a todo o momento. A busca por uma identidade docente passa, necessariamente, pela construção coletiva da sua concepção pedagógica mediante a renovação contínua das suas práticas, ou seja, seu processo de formação e autoformação continuada e, evidentemente, pela reflexão sobre o fazer didático-pedagógico no cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Trajetórias de vida. Formação docente. Prática cotidiana.

1 INTRODUÇÃO

¹ Mestranda em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: anapauladebonasartor@gmail.com

² Mestrando em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Email: caducanani@hotmail.com

³ Mestranda em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: simara586@hotmail.com

O presente estudo aborda a temática dos saberes docentes no que se refere às trajetórias dos professores como alunos, dos processos de formação dos quais participaram (inicial e continuada) e de suas práticas cotidianas. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é o de identificar a compreensão dos professores do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Lages, serra catarinense, acerca dos saberes necessários para a sua prática pedagógica.

Além disso, busca-se também destacar as dificuldades existentes ao longo do processo de construção desses saberes e como ocorre a sua articulação no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, juntamente com o referencial teórico pesquisado, houve a realização de um estudo de caso a partir de uma abordagem qualitativa e da análise de conteúdo realizada. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada com a gestora escolar e o questionário aplicado a cinco professoras.

Optou-se por um estudo de caso já que ele é capaz de proporcionar aos pesquisadores a percepção global do fenômeno estudando, evidenciando variantes que não são percebidas na rotina diária. Aliás, o estudo de caso coopera com uma postura integral sobre a causalidade dos acontecimentos do cotidiano, salientando o caráter de averiguação prática de fatos atuais.

Anteriormente a isso, ainda durante a realização do estado da arte sobre a temática aqui apresentada, verificou-se que se trata de um assunto de grande relevância, principalmente pela existência de poucos artigos sobre os saberes docentes nos últimos anos – o período analisado foi entre 2010 e 2016. Ademais, é possível perceber também que muitos docentes não possuem a clareza necessária para a articulação desses conhecimentos internalizados ao longo da sua trajetória profissional. Por isso, o presente trabalho pretende ainda contribuir para um melhor entendimento dos saberes docentes.

A esse respeito, diversos autores pesquisados, que compõem o corpus deste artigo, tais como Tardif (2001, 2002), Morin (2000, 2011), Charlot (2005), entre outros, discorrem que a relação dos professores com os saberes se dá de diferentes modos e é fundamental compreender adequadamente como utilizá-los de maneira significativa na prática docente.

No entanto, a partir das leituras realizadas, optamos aqui pela abordagem de Pimenta (2000) que conceitua os saberes docentes como aqueles provenientes das experiências, do conhecimento e da pedagogia, numa perspectiva de que esses constituem o

que é necessário para saber ensinar. Essas são as categorias a partir das quais os dados coletados tiveram seus significados desvelados.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva. Segundo Gil (2008, p. 27 - 28), o método descritivo é desenvolvido como forma de relacionar as características de uma certa população, por meio da utilização de uma técnica adotada para padronizar os dados. Além disso, o processo descritivo visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo.

Neste trabalho, optou-se por um estudo de caso no qual, após a coleta de dados, foi realizada uma análise das relações entre as variáveis para uma posterior determinação dos efeitos resultantes. O estudo de caso para Gil (2008, p. 57-58), é considerado um estudo aprofundado, no intuito de proporcionar uma diversidade no conhecimento e para explorar a situação existente dos limites que não estão esclarecidos.

Inicialmente, alguns passos metodológicos foram adotados para o estudo: a elaboração de um quadro de categorização para guiar a elaboração dos instrumentos e a análise de dados, além da organização de um quadro de revisão bibliográfica. Em seguida, foi estabelecido o contato prévio com a escola para a apresentação da pesquisa. Nesta ocasião, foi entregue o termo de autorização da pesquisa e houve a realização de uma entrevista semiestruturada com a gestora escolar.

A partir desta entrevista foi produzido o instrumento de coleta de dados, que se consistiu num questionário composto por perguntas fechadas e abertas. Os sujeitos da pesquisa foram a gestora escolar e cinco professoras, com diferentes tempos de serviço prestado ao magistério, escolhidos por acessibilidade. Segundo Gil (2008, p. 94), este constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem, por não apresentar rigor estatístico. As respondentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - nesse instrumento já constava o possível aceite voluntário e o sigilo.

Com vistas à obtenção de um diagnóstico mais apurado e da melhor visualização dos dados coletados, apresentamos abaixo um quadro com o perfil dos sujeitos da pesquisa. As participantes serão, doravante, denominadas como P1, P2, P3, P4, P5 e gestora.

Perfil das participantes da pesquisa				
			Tempo de	Tempo de

	Nível de Ensino	Licenciatura	conclusão da Licenciatura	atuação no magistério
P1	Especialização	Pedagogia	12 anos	36 anos
P2	Especialização	Pedagogia	29 anos	27 anos
P3	Graduação	Pedagogia	3 anos	5 anos
P4	Especialização	Pedagogia	15 anos	16 anos
P5	Especialização	Ciências Sociais	19 anos	20 anos
		Geografia	4 anos	
		Pedagogia	4 anos	
Gestora	Mestrado	Pedagogia	20 anos	24 anos

Quadro 1: O perfil das professoras participantes da pesquisa.

A partir das informações reveladas pelas professoras, percebe-se que se tratam de diferentes perfis profissionais na área da educação. Há uma professora em início de carreira, com apenas cinco anos de atuação no magistério e, por outro lado, professoras com ampla experiência profissional, uma delas com trinta e seis anos de serviço prestados na rede municipal de ensino. Essas informações ajudam a entender melhor as percepções das professoras em relação aos questionamentos realizados, como poderá ser visto a seguir. Outro fator importante a ser observado é que a maioria das participantes da pesquisa iniciou sua carreira antes da conclusão da graduação.

Para a análise desses dados foi adotada uma abordagem qualitativa que proporciona uma visão dinâmica entre o mundo atual e o pesquisador, entre o mundo objetivo e a subjetividade de quem analisa, o que impossibilita sua demonstração em números. Ademais, de acordo com Creswell (2010, p. 43) a abordagem qualitativa pode ser considerada como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Por fim, os dados coletados foram discutidos a partir de uma revisão bibliográfica. Conforme descrevem Barros e Lehfeld (2007, p. 30), a pesquisa bibliográfica é a técnica empregada para buscar resolver um problema ou obter conhecimentos mediante os materiais sonoros, gráficos e informatizados. Por meio dos estudos bibliográficos foi possível adquirir uma postura científica e a fundamentação para o desenvolvimento da proposta de pesquisa.

Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo. Para Bardin (1977) a análise de conteúdo pode ser considerada como o conjunto de várias técnicas por meio das quais é possível descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele constituído por textos orais ou escritos. Dessa maneira, a técnica é composta por

procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores – quantitativos ou não – permitindo a realização de inferência de conhecimentos.

3 TECENDO SABERES A PARTIR DOS DADOS COLETADOS

Para este estudo, a fundamentação teórica está organizada de modo a contemplar em sua estrutura: os saberes experienciais: trajetórias de vida; os saberes do conhecimento: formação docente; e os saberes pedagógicos: a prática cotidiana. A seguir, serão apresentados os dados coletados a partir de uma profunda reflexão fundamentada em autores correlatos ao tema em questão.

3.1 SABERES EXPERIENCIAIS: TRAJETÓRIAS DE VIDA

[...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar (QUEIROZ, 1988, p. 20).

Cada trajetória de vida, ao mesmo tempo que nos leva a conhecer um caminho ou experiência pessoal mostra, de algum modo, o universo social onde se situa. Nesse sentido, tal percurso contribui para a identificação de práticas e valores presentes nas histórias de vida.

Conforme afirma Nóvoa (1992, p.7), “[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional.” Assim, pensando sobre o percurso de vida, o sujeito manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e coletivo, para entender e construir sua identidade profissional. Ao contar para si e para o outro, apresenta-se um caminho produtivo de construção da própria existência, que vai da trajetória de vida pessoal para a profissional, tornando possível se reconhecer e se reinventar.

Partindo disso, ao serem interrogadas acerca de como era a relação com a escola, as professoras apontaram aspectos positivos e negativos sobre a escolarização. A P1 destacou “Muito boa, gostava de estudar, nunca queria faltar, mas tinha dificuldade na aprendizagem”. Ao observar esta fala, nos parece que a professora tinha uma vontade de estudar, mesmo com as dificuldades percebidas, queria estar no ambiente escolar, parecendo

ser persistente. A educação não é, portanto, um ato isolado, no qual a dificuldade de aprender pode ser vista apenas e unicamente como resultado de processos cognitivos individuais. Aprender envolve a relação professor/aluno, a escolha dos conteúdos, a metodologia e a forma de avaliação. Desse modo, é possível que nem toda a dificuldade de aprendizagem possa realmente ser uma dificuldade de aprender. Esses aspectos podem estar relacionados às representações sociais exercidas por cada indivíduo (FAVERO; CALSA, 2013, p. 5).

Já a P2 afirmou que a relação com a escola era: “Boa. Gostava de estudar. Tinha boas notas, era assídua e comportada. Além de gostar, meus pais exigiam um bom rendimento”. O que difere da P1 é que esta relatou que os pais cobravam o seu estudo, estando assim mais presentes. A esse respeito, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 afirma, em seu artigo 205, que: “A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Por sua vez, as P3 e P5, também descreveram certa satisfação no convívio escolar.

Por outro lado, a P4 aponta outro aspecto relevante na relação com a escola ao compartilhar que: “Não, eu era ‘excluída’. Tinha dificuldades, era tímida e minha mãe não me ajudava em casa”. É possível notar uma experiência negativa em sua trajetória escolar. A sala de aula pode ser considerada um pequeno recorte de diferentes autores, sejam educadores ou educandos, cada um com seus valores, suas expectativas, objetivos, ansiedades e angústias.

Observa-se aqui, que nem todas as famílias têm a devida responsabilidade em acompanhar a vida escolar de seus filhos, o que não é uma realidade de agora. Como aborda Morin (2011), é necessário ensinar a compreensão humana e o enfrentamento das incertezas.

Já em relação à escolha da profissão, de acordo com Freire (2001, p. 40), “Não se nasce para ser professor e professora, nem marcado para sê-lo”. Dessa maneira, muitas pessoas que optaram pela profissão docente costumam relatar histórias que justificam a escolha que fizeram. A esse respeito, a P1 relatou “Quando estava no ginásio e me espelhava nos professores”. Já a P2 afirmou: “Por influência familiar. Minha mãe é professora aposentada”. Isso deixa clara a influência de professores e familiares na opção por sua carreira.

Em contrapartida, a pesquisa permitiu ainda conhecer quem não revelou diretamente a opção pela licenciatura como sinônimo de opção pela docência. Acerca disso, a P5 apontou “Na verdade não tinha interesse em seguir a carreira, mas depois trabalhando em uma escola que comecei a gostar”. Conforme evidencia-se, são muitas as diferenças culturais envolvidas na escolha da carreira: “[...] o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experiência, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (NÓVOA 1995, p. 39).

Pode-se perceber, todavia, que estes sujeitos antes de se constituírem professores, estiveram nos bancos escolares e construíram, assim, uma ou várias referências, percebendo que a escola é um lugar de diversos modelos culturais, tanto positivos, quanto negativos de docências. Pelos relatos é possível perceber que foi no curso de licenciatura e na escola que os sujeitos da pesquisa começaram a entender melhor a profissão. Diante disso, pode-se dizer que cabe aos cursos de formação inicial⁴ docente proporcionarem aos professores a oportunidade do aprendizado de saberes disciplinares e saberes originários das ciências da educação.

Em geral, pode-se analisar que os professores em algum momento de suas trajetórias profissionais reproduziram práticas positivas com as quais tiveram contato durante sua vida escolar. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43).

Nóvoa (1995, p.25) reforça essa perspectiva ao abordar que a formação docente não se constrói por meio de acumulação, “mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência”.

No mesmo sentido, ao serem questionados sobre a reprodução de práticas vivenciadas enquanto educandos, a P1 afirmou: “Reproduzi muito pouco, pois na maioria os professores não davam espaço para falar ou te escutar. Só eles sabiam tudo”. Já a P2 ressaltou: “Sim. Procurei manter o que foi bom para mim. Exclui o que me foi traumático”.

Os relatos das professoras nos levam à alusão da concepção de Freire (1987, p. 33) sobre a “educação bancária”⁵ e discute que é o professor quem faz do seu aluno um mero

⁴ Corresponde ao ensino superior.

⁵ Na obra intitulada “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1987) afirma que a educação bancária é característica da sociedade opressora, pois deposita conhecimento aos educandos de forma que o mesmo fique limitado só ao conhecimento que lhe é imposto sem que haja diálogo e debate de opiniões e ideias.

depositário: “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. O autor faz-nos refletir sobre a necessidade de mudança, de liberdade e superação deste estado de inércia.

Em seguida, no que se refere ao que reproduziram das práticas vivenciadas enquanto estudantes, a P4 relatou: “Sim. Produzi muito, mas aprendi que a maioria não contemplava amor, a humanidade e a atenção que realmente devemos ter”. Sobre isso, Freire fundamenta o diálogo no amor e aborda também a práxis, que tem dimensões: a ação, reflexão e ação transformadora. E para libertar os oprimidos de sua condição de opressão, utiliza-se o diálogo, que é a base da comunicação. É o mesmo que apresenta Arruda:

[...] a prática de mediação pode ser compreendida como um sistema que se concretiza nas ações, nas quais os próprios mediadores se educam pelo diálogo de forma autenticamente reflexiva. Ao produzir práticas e efetuar ações, o mediador, ao mesmo tempo, autoproduz-se, produzindo todos os elementos necessários à sua própria sobrevivência e à sua própria organização (ARRUDA 2008, p. 16).

Ainda de acordo com Arruda (2008, p. 16- 35), na prática da complexidade o mediador não deve se limitar só ao aprender a fazer, mas também contemplar o aprender a ser, pois irá desenvolver um modo de pensar muito mais abrangente. “Não basta o domínio de técnica, é preciso deixar-se sensibilizar. Aprender-se para continuar aprendendo e inventando a si mesmo e ao mundo. Portanto, não se trata de um aprendizado com lógica, mas de um aprendizado com emoção” (ARRUDA, 2008, p. 35).

Além disso, a busca de uma identidade sinaliza que os docentes entrelaçam a vida pessoal e profissional nos valores, na família, nas opiniões, amizades, enfim, em tudo que de certa forma contribui para o seu modo de ser, agir e pensar. Os saberes estão nas suas histórias de vida e em suas experiências como docentes, não sendo somente cognitivas, mas também afetivas e existenciais. Assim, o professor pode filtrar esses saberes para organizar sua práxis. (TARDIF, 2001, p. 117).

Os relatos das histórias de vida favorecem as emoções, dos fatos e das experiências que são singulares e plurais nas vivências e decisões de cada professor. Nas respostas obtidas no questionário, observa-se que as professoras vêm se reconhecendo no processo, tendo em vista as experiências vividas para a formação da identidade pessoal e profissional.

O que desejamos salientar é que, à medida que o professor toma contato com os meios da construção de sua identidade, ele a reconstrói e nesse caminhar, a identidade profissional também se altera, pois essa provém e se alimenta da individual.

Considera-se que na formação do professor existem momentos que podem aliar saberes da experiência, que permitam a construção de novos significados, ao fazer profissional, isto é, que permita a formação de um professor consciente, autônomo, crítico e responsável diante de seus desafios.

3.2 SABERES DO CONHECIMENTO: FORMAÇÃO DOCENTE

A formação faz parte do processo de construção da identidade profissional do professor, por meio de estudos, observações e pesquisas, reconhecendo-se como fomento para o processo de ensino-aprendizagem. Pimenta (2000, p.19) destaca que a “identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão, [...] também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente, [...] de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações de saberes”.

Assim, apresenta-se um conjunto de ações inter-relacionadas e que, muitas vezes, não são levadas em conta na implementação de programas de formação. A insuficiência da relação entre as dimensões teóricas e sua aplicabilidade é umas das grandes lacunas relatadas pelas professoras.

A esse respeito, Charlot (2005, p. 89), destaca:

“Ensinar” e “formar” são dois termos já antigos, posto que aparecem no francês, respectivamente, no fim do século XI e na metade do século XII. Ensinar deriva de “insignire” (ou “insignare”): sinalizar; formar deriva de “formare”: dar forma. Entretanto, a partir da segunda metade do século XIX, e ainda hoje, o termo “formação” remete à “formação profissional”. Ele não se impôs com essa restrição sem dificuldade, uma vez que subsiste o termo “aprendizagem”, que era empregado no tempo das corporações, e que são igualmente empregadas as expressões “ensino profissional” e “educação profissional” Mas essa ancoragem da palavra formação no universo da profissão nos fornece um primeiro ponto de referência.

As mudanças socioculturais nos levam a uma quebra de paradigmas, de que não podemos fazer tudo sempre do mesmo jeito, sem analisar quem são os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem. O profissional da educação precisa consolidar seu conhecimento para a evolução do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os professores dispõem de saberes singulares que são acionados, empregados e construídos por

eles nos afazeres diários da profissão docente. Por isso, torna-se importante conceber esses profissionais como produtores de saberes específicos ao seu ofício (TARDIF, 2001, p. 112).

Nesse sentido, observa-se a afirmação das professoras, no que se refere à formação inicial. A P1 compartilhou: “Quando eu iniciei na universidade já dava aula uns vinte anos. Foi muito interessante mas já tinha a prática e faltavam alguns conteúdos. Muitas vezes, via que tinha acertado em algumas decisões e em outras errado”. A partir da análise da fala da P1, é possível destacar que o professor deve ser o interlocutor no processo de formação e pensar neste momento como uma prática de qualidade que promoverá o desenvolvimento de saberes, a valorização profissional e, principalmente, considerar o lócus do trabalho docente.

Já na fala da P3, “Os conteúdos auxiliaram muito, mas só a teoria não basta. O professor tem que ir em busca do conhecimento mais e mais”. Nessa afirmação, percebe-se o valor que se dá à formação permanente⁶, mas há também a ilustração de certo despreço pelo conhecimento teórico. Em outras palavras, pode-se dizer que não é perceptível a busca por uma prática pautada em uma fundamentação teórica.

Ainda acerca da formação inicial, tem-se também o depoimento da P5: “Na primeira graduação foi através dos estágios que aprendi, porque teórico foram pouquíssima aprendizagem (sic). Nas outras habilitações foram bastante produtivas tanto a parte teórica como a prática”. Observa-se na fala da P5, assim como da P3, o distanciamento que se tem entre teoria e prática, como se fossem ações dissociáveis. Sobre isso, cabe lembrar que ensinar não é transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p 10), é compreender que os saberes correspondentes ao teórico e à prática são determinantes no desenvolvimento da atividade docente. Caso não se tenha essa compreensão, será reafirmada a concepção de uma profissão sem saberes.

Isso vai ao encontro do que relatou a P2: “Acredito que a teoria, as leituras, os conteúdos trabalhados foram o embasamento para que eu pudesse ter confiança em praticar, ou seja, por (sic) em prática o que ensinar, o que eu tinha aprendido”. Na mesma perspectiva, a P4 contribui: “Muito bom. Aprendi uma teoria muito rica na UFSC, mas somente na prática entendi como tudo isso poderia ser possível”.

A esse respeito, Morin (2011, p. 36 e 39) reforça que:

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para

⁶ Realizada constantemente, visa a formação geral da pessoa sem se ocupar apenas com os níveis da educação formal (PRADA, 1997, p. 88-89). Assim, relaciona-se ao projeto político pedagógico da escola.

ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. O conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo.

Como é possível perceber, no mundo contextualizado onde vivemos, com todas as mudanças rápidas que se mostram, ser professor não é mais somente repassar os conteúdos previstos nos currículos. São necessários profissionais que propiciem diálogos conscientes e significativos entre a teoria e a prática. A formação deve promover momentos que favoreçam o desenvolvimento de atitudes pesquisadoras, reflexivas e que possibilitem o seu próprio desenvolvimento profissional.

Além disso, é fundamental valorizar os saberes e a subjetividade dos professores, pois esses “[...] são atores competentes, sujeitos ativos, isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2001, p. 113). Dessa maneira, o professor pode vir a ser sujeito do conhecimento, protagonista que amplifica sua teoria, seu pensamento e suas competências na ação pedagógica.

Ainda na análise da entrevista realizada, ao tematizar os momentos de discussão sobre as dificuldades vivenciadas, as professoras apontam existir no cotidiano escolar uma atividade profissional que se sustenta numa junção de saberes, o que não demonstra, necessariamente, serem sujeitos práticos-reflexivos.

Sendo assim, de acordo com a P2: “No cotidiano escolar trocamos ideias. Nas paradas pedagógicas⁷, estudamos, refletimos, discutimos e planejamos”. A P1 reforçou: “Sempre, nas paradas pedagógicas, na hora do café e alguns momentos de reunião e no pré-conselho⁸ junto a (sic) orientação”. Por sua vez, a P5 mencionou: “Através de diálogos e ideias, ocorre nas paradas de estudo ou no dia-a-dia (sic)”. Já a P4 afirmou “Sim. Temos vários momentos, pois todos são muito atenciosos e preocupados”. Por fim, a P3 destacou “Sim nas paradas pedagógicas”.

⁷ Parada Pedagógica - são momentos de estudo realizados pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Lages, os quais objetivam refletir a ação pedagógica a partir da discussão de textos, palestras e vídeos de acordo com a necessidade da unidade escolar. As paradas pedagógicas acontecem bimestralmente.

⁸ Pré-conselho - ação realizada por algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Lages que consiste em conversas individuais com o professor antecedendo o conselho de classe, sobre o rendimento do aluno onde são traçadas metas para auxiliá-los.

Como pode ser notado, essas afirmações demonstram uma valorização dos momentos de formação em serviço e do fazer pedagógico dos colegas, por meio da reflexão para o desenvolvimento profissional. Para Arruda (2012, p. 207):

Os saberes e os fazeres dos professores se constituem a partir da reflexão na e sobre a prática. São indissociáveis, produzidos na ação e reinventados a partir de uma determinada prática social da educação. A discussão teórica exposta, mesmo que de forma introdutória permite-nos assumir uma nova postura de renovação da Educação em um contexto de complexidade.

Ainda no que se refere aos momentos de formação em serviço⁹, em relação aos seus benefícios, a P1 salientou: “Porque assim procuro planejar de acordo com as dificuldades dos estudantes”. Já a P2 destacou: “A coletividade, a troca de informação, as propostas em grupo são sempre saudáveis”. Para a P3: “Esses benefícios que trazem é que os profissionais se encontram e que cada um traz sua ideia para dividir com os colegas”. Por sua vez, a P4 apontou: “Um olhar ‘de fora’ traz benefícios” e a P5 afirmou: “Sim, sempre é uma aprendizagem”.

Como se observa, os relatos das professoras imprimem um olhar atento para o que é produzido pelo colega como ações significativas que venham a contribuir para a prática docente, isto é, um saber de pura experiência (FREIRE, 1996). A esse respeito, tem-se ainda que:

Diante dessa situação, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 54).

À vista disso, os professores demonstram aproveitar os momentos de estudo realizados na escola ao utilizá-los como o ponto de partida para a realização do planejamento. Tais discussões possibilitam a construção de novas tendências na educação. Dessa maneira, evidencia-se que a formação docente “na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho, formação contínua de professores, no local de trabalho” (PIMENTA, 2000, p. 31).

⁹ Corresponde aos momentos de formação realizados na escola a partir das necessidades da comunidade escolar, também denominada como formação permanente.

Some-se a isso o fato de que foi perguntado aos sujeitos da pesquisa sobre a participação nos momentos de formação continuada¹⁰ oferecidos pela secretaria da educação. Todas responderam positivamente e avaliaram esse processo como produtivo para o desenvolvimento das atividades docentes. Contudo, ilustrou-se uma perspectiva de formação voltada apenas à informação. Nesse sentido, Charlot (2005, p. 85) afirma que a “informação não é saber, ela se torna saber quando contribui para o esclarecimento do sujeito sobre o sentido do mundo, da vida, de suas relações com os outros e consigo mesmo”.

As participantes da pesquisa foram questionadas também sobre como deveriam acontecer os encontros de formação continuada na visão delas. Para começar, a P1 mencionou: “De troca de experiência, mas também com temas relevantes”. A P2 acrescentou: “Com dirigentes bem informados e seguros”. Para a P3: “Deveria ter mais prática, trabalhar mais o lúdico”. Já na opinião da P4 “Deveriam ser fora do horário de aula, uma ou duas vezes por mês”. Por fim, a P5 não apresentou sugestões.

Ao analisarmos detalhadamente as respostas concedidas, verifica-se que as professoras reconhecem a necessidade de momentos nos quais possam relatar suas experiências, mas não se evidencia um interesse pelo teórico que norteará as práticas. Na verdade, os encontros de formação devem promover momentos que possibilitem o diálogo, mas o fundamental é repensar a prática de forma crítica e reflexiva (FREIRE, 1996). Ao responderem ao questionamento sobre a busca por momentos de aperfeiçoamento além dos oferecidos pela rede em que atuam – em relação a leituras, palestras, cursos online, grupos de estudo, entre outros –, todas as professoras responderam positivamente.

Em virtude de todos os fatos apresentados aqui, ressalta-se que a peculiaridade da formação docente, tanto a inicial, formação acadêmica como a formação permanente, não é pensar tão somente sobre o que vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobretudo o que se faz (PIMENTA, 2000, p. 26). É necessário pensar na formação permanente como

¹⁰ Visa alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem (PRADA, 1997, p. 88-89). Assim, corresponde a momentos de estudos realizados no decorrer do ano letivo, o que é assegurado pela Lei Complementar Municipal nº 353, de 03 de fevereiro de 2011. Em seu artigo 33, § 1º apresenta-se a seguinte redação: “A Secretaria da Educação do Município de Lages (SEML) oferecerá um mínimo de 40 (quarenta) horas anuais de cursos de formação[...]”. As formações são oferecidas por professores que recebem o título de Professor Formador. A SEML disponibiliza um Professor Formador por componente curricular, é responsável pela formação, mas também pelo acompanhamento pedagógico nas escolas. Os encontros de formação acontecem na SEML uma vez por bimestre.

forma de promoção da liberdade, com o objetivo de incitar a curiosidade, pautada numa perspectiva que valorize a consciência da vivência docente como dimensão social de formação humana (FREIRE, 1996).

3.3 SABERES PEDAGÓGICOS: A PRÁTICA COTIDIANA

De acordo com Pimenta (2000), é preciso deixar de partir de diferentes saberes constituídos para tomar a prática como o ponto de partida e de chegada das discussões pedagógicas. Dito isso de outro modo, conforme Houssaye (1995 apud PIMENTA, 2000, p. 25), precisamos construir os saberes baseados nas necessidades apresentadas pelo real. É nesse contexto que definimos a dimensão dos saberes pedagógicos, isto é, a partir dos indicativos da prática cotidiana. Ainda para Pimenta (2000, p. 26), em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia¹¹, os professores podem encontrar instrumentos para interrogar e alimentar suas práticas, a partir do confronto e da reelaboração desses saberes.

No mesmo sentido, Azzi (2000, p. 43) discorre que a prática docente é, ao mesmo tempo, fonte e expressão desse saber pedagógico. A autora destaca ainda que diante dos complexos problemas cotidianos em sala de aula o professor se utiliza dos conhecimentos que possui, de forma original e criativa, com vistas a intervir em sala de aula, porém, num processo ainda empírico¹².

A esse respeito, na pesquisa realizada, evidencia-se que, de acordo com a gestora, a escola preocupa-se em oportunizar momentos de discussão sobre as dificuldades encontradas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. “São poucos os momentos, mas eles são proporcionados bimestralmente nas paradas pedagógicas e também quando a gente vê a necessidade de conversar com os professores”. Ademais, a gestora ressalta que a verificação da necessidade dessa conversa “Se dá através do acompanhamento da orientadora e da gestora, de diagnósticos, apontamentos feitos pela família”.

Ao encontro disso, as professoras respondentes destacam, ao falarem sobre a quem recorrem em busca de orientação sobre alguma questão da prática cotidiana e se isso reflete

¹¹ A autora define que esses saberes são adquiridos nos cursos de formação, mas não constituem, em si, saberes pedagógicos.

¹² Trata-se de um processo empírico de elaboração de saber pois o professor não se utiliza de uma organização intencional ou metódica. Para Vieira Pinto (apud Azzi, 2000), “no nível do saber o homem organiza o conhecimento em formas preliminares, surgidas para atender as necessidades práticas imediatas, porém não alcança o plano da organização metódica”.

em ganhos nas suas ações, a P2 afirmou “Orientadora pedagógica e gestora escolar. As orientações são válidas para esclarecimentos e trocas de ideias. ‘Tornamo-nos mais responsáveis quando as propostas são em grupo’”. Por sua vez, a P3 destacou “Procuro sempre a orientadora”.

Evidencia-se, dessa forma, o que afirma Pimenta (2000, p. 27) ao discorrer que nas práticas docentes podem ser verificados elementos importantes como “a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas [...]”.

Prosseguindo com a análise da mesma questão, as P1, P4 e P5 acrescentaram, além da equipe diretiva da escola, a importância da presença dos demais colegas de profissão para auxiliá-los em suas dificuldades. A partir disso, destaca-se que a escola também pode ser analisada como um espaço propício à colaboração. É exatamente sobre isso que discorre Talavera (1994) ao apontar que os saberes são cotidianamente socializados por professores que compartilham entre si suas ideias e recursos, ou ainda, pedem ajuda a seus colegas para resolverem determinados problemas relacionados à sua prática docente. São estas relações, cotidianas e cordiais, que facilitam também a apropriação dos conteúdos de ensino pelos docentes.

De acordo com Berhens (2008 apud ARRUDA, 2012, p. 203) “espaços abertos para o diálogo sobre atuação e formação docente dão-nos conta de que os professores querem mudar sua ação, mas muitas vezes não conseguem desenvolver caminhos metodológicos para a renovação de sua prática”.

O fato é que esse diálogo estabelecido com outros profissionais da escola, muitas vezes, orientará o planejamento que possibilita uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula. Quando se fala sobre planejamento de ensino, várias são as suas conceituações. Contudo, aqui, valemo-nos do que defende Libâneo (1994, p.222), ao apontar que é:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado

genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

Sobre isso, na escola ora analisada, a gestora destaca que o planejamento “é realizado semanalmente pelas professoras regentes das turmas e quinzenalmente para os projetos. O planejamento é para orientar seu trabalho e cada um escolhe como organizar [...] Também tem a liberdade para fazer seus acréscimos no decorrer do planejamento”.

Ao serem questionadas se articulam o planejamento com as dificuldades observadas em sala de aula as participantes da pesquisa concederam respostas positivas. A P1 afirmou: “Sim, procurando dar atividades, para sanar as dificuldades de cada estudante”, algo similar ao respondido pela P5. No mesmo sentido, a P4 disse: “Sim. Desenvolvo as sequências e atividades com base no que eles já sabem e podem aprender”. Por sua vez, a P2 destacou que “A importância maior da avaliação é esta. Se você não atingiu seu objetivo, reveja o plano. Mude estratégias. Faça diferente em sala de aula. Não tenha medo de ousar. Um método pode dar certo, ou não. Saiba mudar e tentar novamente. Seja humilde, você pode errar”.

Aproximando o que diz Libâneo (1994) das falas das professoras, é possível perceber a importância do caráter da flexibilidade no planejamento, pois ele será a mola propulsora capaz de fazer com que os alunos avancem no processo de ensino-aprendizagem, ultrapassando seus limites e internalizando os conhecimentos.

Sendo assim, ainda no que tange ao planejamento, ao serem questionadas sobre as formas organizacionais utilizadas as professoras responderam de maneiras bem diversas. A P1 organiza seu planejamento por meio de “Atividades articuladas com as atividades de sala de aula”. Já a P2 se vale do “Planejamento anual, projetos da escola, projetos impostos pela Secretaria, sequências didáticas, atividades diversificadas e afins aos conteúdos básicos”. Por sua vez, a P3 destacou “No planejamento, sequência didática, projetos quando são propostos”. A P4 acrescentou “[...] atividades de estudo e pesquisa, atividades de reforço e treino”. Por fim, a P5 desenvolveu “Projetos, atividades articuladas de acordo com o tema geral ou específico da disciplina”. Já na visão da gestora sobre a mesma questão, “ainda percebo atividades desarticuladas [...] Temos alguns professores ensaiando algumas práticas a partir das sequências”.

Como se pode perceber, dentre as formas organizacionais mais destacadas pelos sujeitos da pesquisa estão as sequências didáticas e os projetos didáticos. A Sequência

didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Outra forma de organizar as atividades são os projetos didáticos, que são situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas, ao longo do tempo, têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar (produção de um livro; jornal escolar; organização de uma Feira Literária, etc.) (LEAL, 2005).

No que se refere aos projetos didáticos, a gestora destaca que são sugeridas temáticas para serem trabalhadas pelos professores: “Sugerimos alguns projetos [...] mas o que me incomoda é o fato de ficarem em questões de temáticas, sem aprofundá-las, como, por exemplo, as datas comemorativas. O tema fica como pretexto para explorar somente o conteúdo, uma visão conteudista”. Já ao ser proposta a pergunta sobre se os projetos desenvolvidos vêm ao encontro das necessidades das crianças na sala de aula, a gestora respondeu “Na maioria das vezes não. Sinto esta dificuldade, que os projetos surgissem da realidade das crianças”.

Ressalta-se que, independentemente da forma organizacional, conforme Charlot (2005, p. 27):

Alguns professores são mais eficazes com um tipo de aluno e menos com outro. Isso significa que nossas práticas em sala de aula têm consequências importantes na vida dos alunos [...] Acho que nunca se deve esquecer de que o saber é o centro da experiência na escola. A escola é um lugar onde o professor está tentando ensinar coisas para alunos que estão tentando aprendê-las. Quem teoriza a escola e esquece esse fato deixa o mais importante fora do pensamento.

Por outro lado, segundo Pimenta (2000), numa leitura crítica da prática social de ensinar é preciso levar em conta a realidade existente. Nesse sentido, é inegável que o atual contexto educacional nos aponta para a necessidade de novos métodos e sistematizações de organização das escolas, entre elas, para a autora, está situada a interdisciplinaridade, ou seja, “uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos)” (PIMENTA, 2000, p. 25).

Diante do exposto, ao tematizar a realização de práticas interdisciplinares na escola, a gestora é bastante clara. “Somos nós mesmos que fragmentamos e pensamos na organização, aí colocamos o uso de um caderno para cada disciplina, somente para cuidar da organização. A preocupação é onde colocar o tema trabalhado, em qual caderno”.

Acerca disso, Morin (2001, p.89) alerta que é “preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une”. E prossegue: “o ensino por disciplina, fragmentado e dividido, impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar. E é essa capacidade que deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino, a de ligar as partes ao todo e o todo às partes” (MORIN, 2011, p. 7).

No entanto, esta visão fragmentária ainda é verificada nas práticas de muitos professores, como os entrevistados, por exemplo. Ao responderem ao questionamento sobre o desenvolvimento de práticas interdisciplinares em suas aulas as respostas foram: P1 “Não, pois é um suporte para sanar as dificuldades dos estudantes em sala de aula”; P2 “Sim. Com um tema consigo desenvolver atividades em múltiplas disciplinas”; P3 “Sim. Às vezes com jogos”; P4 “Sim. Faço sequências e projetos”; e P5 “Sim, sempre trabalho a interdisciplinariedade (sic), através de músicas, jogos educativos relacionados a um tema”.

Na visão de Etges (1993, p. 18) “interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade”. Assim, como é possível perceber, a interdisciplinaridade ainda não é efetivamente praticada no contexto escolar analisado e ainda há uma visão equivocada sobre ela, pois, para o mesmo autor, ela deve ser a “exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites”, o que não pôde ser aferido nas respostas acima.

Na verdade, para que ocorra uma verdadeira transformação da prática docente, é preciso buscar novas e diferentes teorias de ensino e de aprendizagem e investir nas estruturas que afetam a dinâmica da sala de aula (ARRUDA, 2012, p. 202). Nesse sentido, um último questionamento proposto no que se refere à prática cotidiana tematizou a utilização das Tecnologias da Educação e Comunicação (a partir daqui denominadas TICs¹³) no desenvolvimento de suas aulas.

É inegável que, como afirma Lyotard (1998, apud KENSKI, 2007, p. 18), o homem está passando, na atualidade, por seu maior desafio que é a tecnologia. Estamos diante de um novo perfil de aluno, envolvido constantemente com as tecnologias. Sendo assim, estas não podem ser simplesmente negadas no cotidiano escolar, precisam ser incorporadas por ele.

¹³ Segundo Cruz (1998) TIC “pode ser todo e qualquer dispositivo que tenha a capacidade para tratar dados e ou informações, tanto de forma sistêmica como esporádica, quer esteja aplicada ao produto, quer esteja aplicado ao processo”. Assim, as Tecnologias de Informação e Comunicação constituem a conversão de distintas mídias (mensagens) em um artefato – como, por exemplo, o computador. Mas o que torna diferente as TICs de se tornarem meros equipamentos de informática são os recursos humanos que as usam, estes são os responsáveis pelo uso e tratamento dessas informações.

Diante de toda essa nova realidade, ao responder a pergunta proposta a P1 afirmou “Não, pois são momentos muito pequenos e ainda estou me adequando a este tempo. Mas para frente sim”. A resposta deixa claro o reconhecimento da importância das TICs para repensar as formas de ensinar de modo a utilizá-las como suporte pedagógico.

O fato é que a inserção das tecnologias no contexto educacional ocasiona a descentralização do conhecimento, já que este, com o advento da internet, passa a estar ao alcance de todos. Há, portanto, uma equiparação entre professor e aluno, já que o primeiro deixa de ser detentor absoluto do saber.

Na mesma perspectiva a P2 respondeu “Muito pouco. Ainda estou na escola tradicional. Que pena! Não podemos oferecer o que não temos. Se tenho dificuldades nas tecnologias, como passar para o meu aluno?!”. Essa afirmação faz todo o sentido a partir da analogia criada por Prensky (2001) ao apresentar os alunos como nativos digitais¹⁴ e os professores como imigrantes digitais, afinal, na maioria dos casos, os estudantes conhecerão mais acerca das TICs do que seus mestres. Os alunos, nativos da era digital, em geral, não têm dificuldades para lidar com os sites colaborativos e, normalmente, sentem-se à vontade dentro desses ambientes.

Ao analisar as respostas das outras professoras – P3 “As (sic) vezes o rádio”; P4 “Sim: televisão (gravação dos alunos) e data show (sic)” e P5 “Sim, data show (sic), notebook” – torna-se evidente que, muitas vezes se desconhece todas as potencialidades das TICs. Isso decorre do fato de que os recursos tecnológicos vão cada vez mais longe e permitem o uso de imagens estáticas ou em movimento, associadas a textos escritos e/ou de áudio, com o compartilhamento imediato para qualquer ponto do planeta (BRAHIM; SILVA, 2013, p. 22).

Dessa maneira, adequar-se a esse novo cenário requer dos professores a adoção de uma nova postura e a busca por aperfeiçoamento constante. Sobre isso, Therrien (2002, p. 108-109) afirma que o docente “deve ser abordado na sua tripla relação com o saber: como sujeito que domina saberes, que transforma esses mesmos saberes e ao mesmo tempo precisa manter a dimensão ética desses saberes”. Isso quer dizer que o professor inicia o processo de ensino-aprendizagem partindo dos conhecimentos teóricos provenientes de sua formação

¹⁴ O educador e pesquisador Marc Prensky (2001) elaborou os conceitos de nativos e imigrantes digitais, descrevendo os estudantes que já começavam a mostrar sinais de mudanças de comportamento devido à era das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Já naquela época, em que a Web 2.0 dava seus primeiros passos, Prensky enxergava uma nova geração, que pensa e se comporta diferente de seus pais e professores, e que tem uma nova forma de entender o mundo.

inicial; esses são refinados e transformados com base nas interações e nas necessidades dos estudantes; nessas interações surge a dimensão ética da prática docente, com base na convivência em sala de aula e nas respostas dadas diante de cada situação surgida.

Ademais, percebe-se que há um duplo desafio para a educação: “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios (KENSKI, 2007, p. 18).

Talvez, um caminho seja aliar os saberes experienciais, do conhecimento e pedagógicos com vistas ao aprimoramento da prática docente. Ou, em outras palavras o que aponta Arruda (2012, p. 200) “Considerando que as práticas pedagógicas são complexas e imprecisas impõe-se a necessidade de um pensamento problematizante capaz de incorporar mudanças paradigmáticas no modo de educar”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento da presente pesquisa foi possível perceber que as conexões estabelecidas pelas professoras com o conhecimento científico e escolar pôde ser analisada em três aspectos: trajetórias de vida, formação docente e práticas cotidianas.

Diante disso, observa-se não ser possível dissociar o ser professor do ser pai, mãe, filho, tio, tia, amigo. Assim, a partir do percurso de vida de cada sujeito são construídos elementos capazes de interferir na constituição do profissional. O fato é que a subjetividade é manifestada a todo o momento, por meio das impressões individuais e coletivas. Isso torna possível compreender melhor e constituir a identidade profissional. Essas relações tornam-se significativas a partir da trajetória de vida de cada professor. São muitos os fatores capazes de interferir na constituição da identidade profissional, um conjunto que reúne aspectos culturais, teóricos e práticos, que servirão como base para que os professores tornem-se aprendentes e, concomitantemente a isso, mediadores entre o saber ser e o fazer.

Dessa forma, os professores têm acesso a saberes singulares que são mobilizados, aplicados e produzidos por eles na rotina da profissão docente e convertem-se em fazeres singulares específicos ao seu ofício. Nesse sentido, as professoras demonstraram em suas respostas valorizar os conhecimentos práticos relacionados ao exercício da função docente e também demonstram valorizar o que é produzido pelos colegas como fazeres pertinentes que contribuem para a sua prática docente.

Já em relação à formação continuada, essa apresenta-se como um momento propício para a troca de experiências. Ao analisar os dados coletados foi possível constatar que as participantes da pesquisa afirmaram valorizar os conhecimentos práticos relacionados ao exercício da função docente aprendidos nas formações – tanto inicial, quanto continuada. Além disso, apesar de perceberem esses momentos como significativos, demonstraram estabelecer conexões simplistas entre os aspectos teóricos e sua finalidade no espaço da sala de aula.

Por sua vez, o saber pedagógico, pode ser considerado aquele que é construído pelo professor no cotidiano de sua ação, possibilitando a efetiva interação com o educando. A respeito disso, os sujeitos da pesquisa relataram que a escola promove momentos de socialização das práticas docentes. Na avaliação delas, esses momentos são significativos e importantes, pois servirão como orientação para a realização do planejamento que permitirá a organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula.

De tal modo, percebe-se que a escola é também espaço de colaboração e diante das adversidades diárias é necessário mobilizar os conhecimentos que se possui. No que se refere ao planejamento, percebeu-se que as professoras utilizam-se com maior frequência das sequências didáticas e de projetos como formas organizacionais das suas rotinas escolares.

No entanto, ainda sobre isso, no relato da gestora, fica evidente que os projetos realizados na escola não nascem da necessidade dos educandos. São, portanto, meramente ilustrativos, servindo-se de temas apenas para o cumprimento do currículo. Da mesma maneira, isso nos revelam a falta de clareza no momento da articulação entre os componentes curriculares e o que é primordial ao educando, isto é, partir de seus interesses e necessidades.

Por fim, mas não menos importante, ainda no que se refere à prática cotidiana em sala de aula, a grande maioria das professoras afirmou não fazer uso das tecnologias como meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Evidencia-se, dessa maneira, um enorme desafio que se coloca diante dos docentes em relação ao uso das tecnologias.

Em virtude do que foi mencionado, destaca-se que a formação, tanto inicial quanto continuada, pode favorecer o desenvolvimento de atitudes pesquisadoras, reflexivas e que possibilitem o seu próprio desenvolvimento profissional. Some-se a isso o fato de que para ocorrer uma transfiguração real da prática docente é fundamental procurar diferentes

caminhos e conceitos de ensino e de aprendizagem e apostar em ações que favoreçam o desenvolvimento dos educandos. A formação docente não se constitui por meio da acumulação de conhecimento e tampouco na reprodução de práticas pedagógicas. Ao contrário, é a reflexão sobre as práticas e um permanente construir-se pessoal e profissionalmente.

Para tanto, os saberes da experiência não começam logo depois da graduação, ou após um momento de formação continuada, mas sim com as experiências vividas enquanto estudante, quando nos relacionamos com nossos familiares, amigos, na fila do banco. A constituição do ser professor acontece a todo o momento. Por essa razão, é preciso que estejam sempre abertos à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marina Patricio. **O mediador de emoções**. 1. ed. Pelotas: Editora Livraria Mundial, 2008.

_____; PORTAL, Leda Lísia Franciosi. **Saberes e fazeres docentes: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI**. Florianópolis: Percursos, 2012.

AZZI, Sandra. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3.ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2007.

BRAHIM, A. C. S. M. ; SILVA, E. M. **Reflexões sobre os multiletramentos e as TICs: contribuições para a educação a distância**. Revista X , v. 2, p. 19-32, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 16 jun. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CRUZ, Tadeu. **Sistemas de informações gerenciais: tecnologia da informação e a empresa do século XXI**. São Paulo: Editora Atlas, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004,

ETGES, Norberto. **Produção do conhecimento e interdisciplinaridade**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.14, n.2, p.73-82, jun./dez. 1993

FÁVERO, Maria Teresa Martins; CALSA, Carolina (orientadora). **Dificuldade de aprendizagem**. Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/41.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Políticas e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1995.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indivisível” ao “divisível”. In: SIMPSON, Olga de Moraes Von (Org.). **Experimentos com histórias de vida** (Itália – Brasil). São Paulo: Vértice, 1988.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland Rosa (Org.). **Leitura e Produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

TALAVERA, Maria Luisa. **Como se inician los maestros en su profesión**. La Paz: CEBIAE, 1994.

TARDIF, Maurice. **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.