

## O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS INICIANTES E MILITANTES

Camila Macenhan<sup>1</sup>

Susana Soares Tozetto<sup>2</sup>

### WORK IN EDUCATION TEACHING CHILDREN: BUILDING KNOWLEDGE AND PRACTICES OF BEGINNER TEACHERS AND EXPERIENCED TEACHERS

#### Resumo

A discussão sobre formação dos professores e construção dos saberes docentes possibilita um olhar crítico sobre as ações dos profissionais da área da educação, sendo assim, traçamos como objetivos da pesquisa analisar os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica das professoras que atuam na Educação Infantil, caracterizar historicamente o trabalho docente e discutir as práticas do professor iniciante e do professor que já exerce a profissão por um período maior de tempo na etapa da Educação Infantil. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com professoras iniciantes e militantes, bem como, um estudo criterioso sobre o tema. Percebemos características do trabalho docente no início da carreira do professor de Educação Infantil e quais as considerações realizadas pelos professores iniciantes e militantes a respeito dos recursos teórico-práticos que recorrem para tomar decisões. Guarnieri (2005), Imbernón (2005), Saviani (2009) e Tardif; Raymond (2000) são autores que foram de extrema importância para a constituição do referencial teórico dessa pesquisa.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Formação de professores. Prática pedagógica.

#### Abstract

The discussion on teacher training and construction of teaching knowledge enables a critical look at the actions of the education professionals, so we have as research objectives to analyze the knowledge underlying the pedagogical action of the teachers working in kindergarten, characterize historically the teaching work and discuss the practices of beginner teachers and teachers who have worked for a longer period of time in the stage of early childhood education. We conducted semi-structured interviews with beginner teachers teaching kindergarten and more experienced teachers. What are the considerations made by beginning teachers and activists about the theoretical and practical resources that are used to make decisions. Guarnieri (2005), Imbernón (2005), Saviani (2009) and Tardif; Raymond (2000)

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. E-MAIL: camila.macenhan@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação Escolar; Professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa, do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação (Mestrado/Doutorado) e líder do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Docente (GEPTRADO). E-MAIL: tozettosusana@hotmail.com.

## **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**

are authors that were extremely important for the formation of the theoretical framework of this research.

**Keywords:** teachers Knowledge. Teacher training. Pedagogical.

### **1. Introdução**

A profissão docente vem se modificando ao longo dos anos e com isso observamos que ela mantém fortes relações com as questões ligadas à construção dos saberes dos profissionais. Os saberes do professor sofrem influência das mudanças sociais, políticas, econômicas e assim, interferem na concepção de ensino. São construídos por meio da formação acadêmica e da inserção dos professores nas escolas, ou seja, na prática cotidiana. Visualizamos que a ação docente implica em consciência, compreensão e conhecimento, necessitando constante reflexão. Ressaltamos que a reflexão que nos referimos está embasada na crítica e ultrapassa o simples repensar diante da própria ação com ausência de bases teóricas.

Diante de tais constatações, definimos o problema desta pesquisa a partir da observação do espaço escolar e da atuação no mesmo. Nesse sentido, questionamos: *Como se constitui o trabalho docente considerando os recursos teórico-práticos?*

Com base em tal questionamento, pesquisamos o trabalho dos professores e de que forma ocorre a modificação do mesmo à medida que o docente aprimora seus conhecimentos por meio dos cursos de formação inicial e continuada e adquire experiência no âmbito escolar.

Apontamos como objetivos da pesquisa:

- Analisar os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica das professoras que atuam na Educação Infantil.
- Caracterizar historicamente o trabalho docente.
- Discutir as práticas do professor iniciante e do professor que já exerce a profissão por um período maior de tempo na etapa da Educação Infantil.

Para o desenvolvimento da investigação científica, compreendemos que os métodos se constituem de extrema importância, pois são procedimentos que sistematizam e asseguram o desenvolvimento e coordenação de diferentes etapas da pesquisa, dessa forma, definimos

## **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**

como método desta pesquisa o estudo de caso, sendo caracterizado por Fachin (2006) como um estudo intensivo. O autor ainda coloca que:

No método do estudo de caso, leva-se em consideração, principalmente, a compreensão, como um todo, do assunto investigado. Todos os aspectos do caso são investigados. Quando o assunto é intensivo, podem até aparecer relações que, de outra forma não seriam descobertas (FACHIN, 2006, p. 45).

Para a coleta de dados utilizamos a entrevista semi-estruturada, pelo seu caráter de interação. Compreendemos que nas entrevistas não totalmente estruturadas o entrevistador tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto com base nas informações que ele domina e, segundo Lüdke; André (1986), esse constitui o verdadeiro propósito do instrumento em questão.

Percebemos que a entrevista também permite correções, esclarecimentos e adaptações que tornam o instrumento um modo eficaz na obtenção das informações desejadas. Lüdke; André (1986, p.34) colocam que: “Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. A opção por tal instrumento derivou do fato de que a entrevista possibilita uma maior aproximação entre os sujeitos.

Por meio da pesquisa, ficou notório que os saberes docentes estão relacionados a diversos fatores, sendo assim, não é apenas a formação inicial ou a experiência na profissão que possuem maior ou menor importância para a construção dos mesmos, mas é a associação dos múltiplos aspectos que contribuirão para a ampliação dos saberes do profissional docente, dentre os quais estão o processo de formação inicial e continuada, a partilha de conhecimentos entre os profissionais, os anos de experiência na carreira. Guarnieri (2005) coloca esta relação entre os conhecimentos acadêmicos e a atividade em sala, assim, a prática é visualizada como aquela que possibilita a análise das situações cotidianas da profissão docente, porém, essa análise depende da aquisição de conhecimentos provenientes da formação inicial e continuada. Os conhecimentos do professor são construídos e reconstruídos por meio do confronto derivado da prática profissional. A articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o exercício da profissão é colocada por Guarnieri (2005) como forma de consolidar o processo de tornar-se professor.

### **2. Referencial teórico**

## ***INTERFACES DA EDUCAÇÃO***

### **2.1. O trabalho docente: saberes e práticas**

O trabalho docente é uma atividade que possui como objeto o ser humano, assim, depende da constante interação entre os alunos e o professor, além da partilha entre os profissionais da área. Tal trabalho sobre e com o outrem sofre profundas transformações decorrentes da forma com que a sociedade visualiza a ação do professor, sendo marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico (COSTA, 1995).

Dentre as diferentes modalidades de trabalho, encontramos o trabalho docente, o qual sofreu enormes mudanças. A docência é uma atividade com intencionalidade, finalidades, orientada por objetivos e que causa efeitos sobre a identidade do trabalhador, ao interferir no conjunto das suas relações e das suas ações. Um exemplo de mudança com a influência das concepções da sociedade na educação é o distanciamento da prática pedagógica dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental como mera extensão da maternidade. Legislações foram estabelecidas e ocorre a preocupação com a formação dos profissionais das etapas e níveis iniciais da Educação Básica.

A atividade docente está longe de ser aprendida apenas com a memorização ou transmissão de técnicas, por isso, defendemos que os saberes do professor são construídos e reconstruídos constantemente. Estamos nos referindo a um processo de aprender a ser professor e não apenas de momentos de formação inicial ou continuada dissociados da prática cotidiana. Para Tardif; Lessard (2005, p. 41), “[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas”. Assim, quando o professor efetua uma opção por características de determinada teoria ele realiza uma escolha que depende das suas concepções, sua formação e suas experiências. A atividade docente não pode apresentar como características os atos mecânicos; cada opção trará consequências para o profissional e para seus alunos, por isso, a importância da consciência do professor em relação ao trabalho que ele efetua.

Percebemos que pelas características que a docência apresenta é possível distingui-la de outras formas de trabalho humano, porém, quando o professor deixa de ter a consciência do trabalho que desenvolve e apenas cumpre tarefas de forma dissociada, acentua-se o processo de desprofissionalização da docência. Lüdke; Boing (2004) realizaram considerações a respeito da complexa situação do grupo de profissionais que exercem a

## ***INTERFACES DA EDUCAÇÃO***

docência, assim, os sinais da precarização são abordados a partir de determinadas comparações com tempos anteriores. Os autores ainda constataam a perda de prestígio, de poder aquisitivo, as condições de vida e a insatisfação de alguns durante o exercício do magistério nos dias atuais, bem como, a necessidade de múltiplos saberes para o exercício da docência.

O professor constrói seus saberes a todo o momento, nesse sentido, depende das inúmeras associações e da relação teoria e prática. A consciência de que as ações não se encontram descritas em formato de receitas a serem seguidas no espaço da sala de aula é necessária, assim, a construção dos saberes vai além dos conhecimentos pragmáticos. O trabalho do professor exige o conhecimento aprofundado sobre a área. Scalcon (2008) ilustra as principais consequências de considerarmos o saber do professor como pragmático e nos ressalta que essa concepção conceitua a teoria como desnecessária, ou seja, as bases teóricas são desvalorizadas, logo, surge um determinado ceticismo com relação aos conhecimentos derivados da ciência. Nas palavras da autora verificamos a posição que a teoria assume diante de uma perspectiva pragmática:

O pragmatismo, ao alimentar a promessa da utopia de que a teoria como reveladora da verdade esgotou suas possibilidades explicativas da realidade - segundo o interesse do capital e, em particular, do tipo de formação profissional almejada pelas reformas educacionais -, determina uma consequente desvalorização do conhecimento científico. Por conseguinte, aqui a teoria como conteúdo cultural, cientificamente elaborado e fundamental para a formação do homem, é secundarizada. (SCALCON, 2008, p. 502).

Quando seguimos os apontamentos teóricos de Scalcon (2008), verificamos que a educação, ao assumir uma posição pragmática, cética e relativista, acaba por negar a tarefa histórica e clássica de transmissão-assimilação do saber objetivo que é transformado em saber escolar por meio da ação pedagógica. Segundo a autora, a transformação do saber objetivo em saber escolar constitui a justificativa da existência da escola. Os conhecimentos científicos formam a base da escola, pois foram construídos na e pela sociedade, assim, necessitam serem propagados para que ocorra constante aprimoramento da humanidade.

O profissional competente é portador de conhecimentos sólidos, por meio dos quais consegue estabelecer a união entre os conceitos abordados no processo de formação e o seu cotidiano na escola. Verificamos que os saberes do professor incorporam experiências novas ao longo do processo de socialização e da constituição da carreira. Para que o profissional

## ***INTERFACES DA EDUCAÇÃO***

realmente realize as ações de forma consciente, superando a racionalidade técnica, necessita de conhecimentos consistentes. Os saberes que são construídos nas rotinas de trabalho adquirem um caráter de validade psicológica à medida que dão sentido a algumas das práticas docentes, influenciam em formas de pensar e agir específicas e resolvem problemas, assim, denominamos tais saberes de cotidianos, os quais se tornam sólidos e cristalizados na prática docente. Tais saberes podem até deixarem de ser conscientes, tornando-se repetitivos e sem controle da racionalidade (GUANIERI, 2005). Portanto, para uma prática docente consciente é importante refletirmos criticamente sobre o ato de ensinar, a fim de que a indagação esteja presente diante das proposições tidas como verdades absolutas.

Percebemos que a prática pedagógica dos profissionais é fortemente influenciada pelo aspecto pessoal, dessa forma, Nunes (2001) afirma que no Brasil, a partir da década de 90, surgem novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica, assim como, os saberes pedagógicos e epistemológicos. A autora afirma que nesse período a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes começa a ser considerada; o papel do professor é analisado por meio de uma abordagem que envolve o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, por isso, vai além do mero ensino acadêmico. Nunes (2001) ainda coloca que o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos a partir da necessidade dos mesmos, suas experiências e suas caminhadas de formação profissional.

O professor é portador de saberes que estão implícitos na prática docente. Tal afirmação é perceptível quando dois professores realizam o planejamento de suas aulas juntos, definindo quais recursos irão utilizar, porém, quando cada profissional desenvolve sua aula na mesma instituição e turma, verificamos diferenças, as quais surgem por causa do modo muito particular de cada um. O modo singular deriva das características individuais, da trajetória de sua formação, da caminhada profissional, entre outros aspectos. É a partir da prática que o docente mobiliza seus saberes e ao longo da sua atuação modifica-os. Os saberes jamais são transmitidos, mas sim formulados pelo próprio sujeito, pois dependem das experiências pessoais diante da atuação e dos sentidos que os processos de formação oportunizaram ao profissional.

## **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**

### **2.2. O trabalho docente no início da carreira**

O professor possui desde o início de sua carreira docente modelos do exercício da profissão, pois, antes de ser professor, já foi aluno, foi filho ou até mesmo parente de professores<sup>3</sup>. A partir dessas situações, o profissional aprende a acreditar em algumas ideias, valores e as suas próprias concepções a respeito da escola, do ensino, do processo de aprendizagem. As ideias sobre como ser professor e como ensinar também se formam nas diferentes experiências de vida. De acordo com os estudos de Souza (1996) citados por Silva (2005), alguns autores denominam esse pensamento desenvolvido a partir das experiências espontâneas do profissional enquanto aluno de “pensamento espontâneo do professor”. Verificamos que as experiências em diferentes situações<sup>4</sup> influenciarão fortemente as ações do professor.

Segundo Silva (2005), por um lado as situações que se relacionam à escola durante o exercício da profissão e até mesmo anteriormente, podem ser uma forma de conhecer o processo ensino aprendizagem. No entanto, somos levados a refletir a respeito do fato de que, muitas vezes, as ideias que o professor constituiu em um período anterior a sua formação profissional propriamente dita não são analisadas de modo crítico e acabam por se apresentarem como obstáculos para o exercício da atividade docente inovadora e criativa.

A partir da cultura escolar, os saberes profissionais tendem a ser construídos pela realidade educacional preexistente, porém, como afirma Silva (2005), é necessário que a reflexão seja utilizada para a construção de novos conhecimentos e desmistificação de determinadas crenças enraizadas. O professor iniciante, muitas vezes, encontra uma escola fechada, determinada por regras, orientações, solicitações e hábitos que diferem dos ideais pedagógicos aprendidos no processo de formação profissional.

Em virtude de a docência possuir saberes específicos e o profissional poder vir a se deparar com as mais variadas situações na escola, ressaltamos que os cursos de formação devem fornecer uma base teórica consistente para proporcionar aos professores a capacidade

---

<sup>3</sup> As concepções acerca do trabalho docente perpassam a vida inteira do professor e influenciam os aspectos essenciais do ensino. Todos os fatos relacionados à escola contribuem, sendo pano de fundo para os pensamentos e ações (SILVA, 2005).

<sup>4</sup> Silva (2005, p.35) enfatiza que, “Esse dado não pode ser esquecido: estudar as concepções do professor implica vê-lo nesse todo enquanto filho, aluno e cidadão”. Esse é um dos motivos dos saberes dos professores serem heterogêneos, pois derivam dos significados das suas crenças; foram e são adquiridos ao longo de suas experiências.

## ***INTERFACES DA EDUCAÇÃO***

de análise crítica de suas posturas, seus preconceitos, opiniões e saberes construídos na vida dos sujeitos. A investigação do pensamento dos profissionais da área da educação, dos significados que eles atribuem ao processo de ensino e ao seu próprio trabalho é decisiva para que possamos entendê-los a partir de seus argumentos e crenças.

### **2.3. A formação de professores**

Perante a importância da formação inicial e continuada dos professores, nos propomos a efetuar inicialmente uma retomada histórica sobre como originaram essas preocupações e quais dificuldades surgiram. As modificações quanto às preocupações que aludem ao preparo didático, pedagógico ou ao preparo acerca do domínio dos conteúdos pelos professores nos ficam notórias nas propostas que oscilam de concepções constantemente. A seguir verificamos situações marcantes sobre o processo de formação docente.

A primeira Escola Normal foi instalada em Paris em 1795. Em 1802, foi instituída a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Tal escola era destinada à formação de professores para o ensino secundário, porém acabou transformando-se em uma instituição de altos estudos e que não demonstrava preocupação com o preparo didático-pedagógico. Ainda de acordo com Saviani (2009, p. 143): “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. Verificamos que a princípio as questões pedagógicas estavam em segundo plano na formação dos professores.

Na história da formação de professores no Brasil, encontramos diversos períodos, sendo assim, Saviani (2009) cita os ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Em tal período o método mútuo era utilizado para o treino dos professores, dessa forma, coloca-se a exigência do preparo didático, porém não é ressaltada a questão pedagógica. Com a promulgação do Ato Adicional de 1834 (SAVIANI, 2009), criaram-se as Escolas Normais e a primeira delas instituiu-se em Niterói, em 1835, na província do Rio de Janeiro.

Outro período colocado por Saviani (2009) é o de estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais entre 1890 e 1932. Verificamos que o ponto principal referente a este momento é a reforma marcada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores

## ***INTERFACES DA EDUCAÇÃO***

e ênfase nos exercícios práticos de ensino, com a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal.

A organização dos Institutos de Educação em 1932 e 1939 constitui o terceiro período e nele a educação era considerada não mais como objeto do ensino mas também da pesquisa. Agora estava colocada a preocupação com o modelo pedagógico-didático de formação docente.

Como quarto período, Saviani (2009) aponta a organização e implementação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e a consolidação do padrão das Escolas Normais entre 1939 e 1971. Neste momento coloca-se em ação o decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 (SAVIANI, 2009), implantando o modelo que ficou conhecido como esquema 3+1 que passou a compor a organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Ocorre então a substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério no período de 1971 e 1996. As adequações no campo educacional aconteceram após o golpe militar de 1964. A condição de precariedade da formação de professores fica explícita nas considerações de Saviani (2009) ao afirmar que uma habilitação dispersa substituiu o curso normal. De acordo com Saviani (2009, p. 147):

O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Como sexto período encontramos o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores entre 1996 e 2006. Nele são propostos como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores.

Após a caracterização dos períodos, Saviani (2009) destaca a descontinuidade no processo de formação docente devido às mudanças introduzidas constantemente, afirmando que a precariedade das políticas formativas é notória e que não possibilitam o estabelecimento de um padrão consistente de preparação docente, voltado para ações conscientes diante dos problemas que a educação escolar no Brasil enfrenta.

## ***INTERFACES DA EDUCAÇÃO***

Com relação à formação de professores no Brasil, constatamos que a partir da Lei n. 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), a formação para os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil passou para o nível superior. Entretanto, a preocupação com a formação dos professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio aparece no início do século XX, por meio dos cursos regulares e específicos. Nesse aspecto nos fica ilustrada a desvalorização das etapas iniciais da Educação Básica, pois se sustentava que o assistencialismo dava conta das questões relacionadas à infância.

O exercício da docência permite que o profissional tenha contato com situações complexas, neste ponto colocamos a importância do processo de reflexão alicerçado em teorias e capaz de emancipar os indivíduos. Perante os dilemas que o profissional irá se deparar ao longo da carreira, observamos a necessidade da formação constante. A relação indissociável entre teoria e prática é crucial para a formação de qualidade e que possibilite o oferecimento de suportes aos professores.

Scalcon (2008) realiza colocações com base em Duarte (2000, apud SCALCON, 2008) a respeito das relações entre sociedade e conhecimento a partir do modelo neoliberal. Desse modo, afirma que o conhecimento individual é reduzido à imediatividade da percepção. Segundo a autora, percebemos no ideário neoliberal um modelo baseado no pragmatismo, julgando que a verdade deriva da prática. Consideramos que a prática acrescenta muito ao profissional, entretanto, sozinha, ou seja, na ausência de teorias é insuficiente.

A prática deve ser valorizada, porém, o mero relato aligeirado e as narrativas embasadas apenas nas ações momentâneas não são capazes de transformar as situações, por isso, visualizamos que em hipótese alguma podemos deixar a teoria de lado, pelo fato de que tal ato ocasiona um processo denominado como recuo da teoria e toma como alicerce à empiria. Scalcon (2008) destaca as consequências de uma posição pragmática, a qual secundariza a teoria como conteúdo cultural, cientificamente elaborado e fundamental para a formação do homem.

Apenas as ações voltadas para a resolução de problemas de modo aligeirado e com a ausência de conhecimentos científicos não são significativas. A atitude crítica deve estar presente na formação de professores, por tal fato, ela é transformadora, à medida que considera o poder da teoria e valoriza as experiências provenientes da prática, assim, supera as abstrações e consegue estabelecer amplas relações, ou seja, as articulações. A criticidade

## **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**

permite que o nível do senso comum seja superado e busca conexões para a constante construção do conhecimento.

A relação teoria-prática também é abordada por Vázquez (2011), assim, o autor nos apresenta o conceito de práxis e nos leva a observar que o homem puramente prático preocupa-se somente com a ação, a utilidade imediata das atitudes que ele apresenta naquele determinado momento, já o homem puramente teórico demonstra grande preocupação em construir verdades. Diante desses dois perfis, surge o homem produtivo, sendo que ele destina seus conhecimentos para a produção de algo, partindo do momento que coloca a utilidade para a práxis à medida que efetua o estudo teórico de seu objeto, por isso a práxis envolve a ação criativa. Vázquez (2011) nos deixa explícito que a consciência comum do homem precisa ser superada para que aconteça a efetivação da práxis, pois diante de uma concepção ingênua o homem não sente necessidade de desvelar a realidade em busca de novos conhecimentos. Dessa forma, verificamos o posicionamento do autor:

No entanto, sem transcender os limites da consciência comum, não só é impossível uma verdadeira consciência filosófica da práxis, como também é impossível elevar a um nível superior – isto é, criador – a práxis espontânea ou reiterativa de cada dia. A teoria da práxis revolucionária exige a superação do ponto de vista natural, imediato, adotado pela consciência comum do proletariado. Daí a necessidade – determinada ao mesmo tempo por motivos teóricos e práticos – de contrapor uma clara compreensão da práxis à concepção ingênua ou espontânea dela. (VÁZQUEZ, 2011 p. 32).

Para que aconteça uma mudança diante da realidade, a consciência dos sujeitos também necessita sofrer alterações, pois ao efetivarmos uma ação imediatista, deixamos de realizar a flexibilidade sobre as consequências do ato; a relação com o outro também fica em segundo plano, já que o fazer tem prioridade e não há espaço nem tempo destinado à criação, à interação. Seguindo as considerações de Vázquez (2011), podemos efetuar uma analogia com o trabalho do profissional que demonstra preocupação apenas com o momento, porque abandona a possibilidade de construção dos conceitos de modo significativo.

Os atos práticos estão presentes na consciência do homem comum e corrente como identifica Vázquez (2011), porém a práxis como um todo não se efetiva nesse universo em questão, pois esse sujeito apenas atribui significado às ações exequíveis de forma imediata, conceituando os aspectos da construção de teorias como desnecessários. A consciência comum preocupa-se de modo mais amplo com a prática, assim, esquece de estabelecer os elos entre os conceitos mais abstratos acerca de um objeto e aqueles mais próximos da ação

## ***INTERFACES DA EDUCAÇÃO***

cotidiana, para que assim fosse possível de se efetuar a práxis como atividade social transformadora.

A partir da análise da situação em qual se encontra o homem, percebemos que consciência reflexiva é indispensável na efetivação da verdadeira práxis revolucionária. Aqui cabe ressaltar que a palavra reflexão vai além do simples repensar na ausência de conhecimentos científicos e experienciais, envolve a aquisição de conceitos, a partilha entre os sujeitos e até mesmo grupos. A afirmação de Vázquez (2011, p. 35) ilustra esta situação: “A consciência comum da práxis tem de ser abandonada e superada para que o homem possa transformar de forma criadora, isto é, revolucionariamente, a realidade”. Apenas as concepções do senso comum não possibilitam a transformação da realidade, pois tais visões acabam por dissociar as ações dos conhecimentos teóricos.

O homem visualizado como prático faz parte da consciência ingênua da práxis e segundo Vázquez (2011), apenas a consciência filosófica, alcançada historicamente, é quem capta a verdade da consciência humana com o marxismo, sendo que essa verdade nunca é absoluta. O trabalho docente aparado apenas na dimensão prática resume-se no executar com ausência de uma dimensão mais ampla, assim, encontramos o discurso relacionado ao fato de que nos cursos de formação não são abordadas metodologias para as salas de aula, estão diante do cotidiano da escola e há a descrença na teoria.

Quando estudamos o trabalho docente no Brasil, Hypolito (1991) também resalta que mesmo nessas últimas décadas o professorado vive em uma escola que se apresenta fragmentada. Sendo assim, ocorre, muitas vezes, um trabalho alienado por parte dos docentes, o que os conduz para um processo de desqualificação crescente. O professor deixa de ter a ideia global do seu trabalho e acaba por desenvolver uma atividade mecanicista, ausente de reflexões críticas sobre suas próprias ações.

Verificamos que o trabalho do professor influencia diretamente na vida de seus alunos, nesse sentido, o exercício de tal profissão exige o contato direto do docente com o discente e não o mero cumprimento de tarefas delegadas por órgãos com hierarquia superior ao da escola. O docente e o discente são partes integrantes de toda a proposta de ensino, por isso, a mesma depende da coletividade para que se mostre exitosa.

## ***INTERFACES DA EDUCAÇÃO***

### **2.4. Os saberes das professoras da Educação Infantil iniciantes e militantes**

Os saberes são produzidos por meio da socialização, da partilha e estão em um longo processo de construção e reconstrução. Tozetto (2010, p. 44) ressalta a subjetividade e a continuidade presente no processo de edificação do conhecimento do professor: “[...] os saberes docentes se revelam subjetivos, interativos, sincréticos, polimórficos, flexíveis. Ao mesmo tempo em que são construídos, eles constroem, modificam e são modificados ao longo da trajetória profissional do professor”. A complexidade da docência demonstra que apenas os conhecimentos derivados dos cursos de formação não oferecem respostas aos dilemas que encontramos, por isso, a necessidade da constante reconstrução. Entretanto, destacamos que não defendemos a relativização do conhecimento do professor.

Os saberes do professor dependem do embasamento teórico aprofundado, no entanto, o domínio de conceitos é um dos elementos que contribui para a construção dos saberes, mas a docência vai muito além da atividade técnica e instrumental. Tozetto (2010, p. 45) afirma: “A prática cotidiana da profissão favorece o desenvolvimento de certezas e uma avaliação de seu trabalho pedagógico. É na relação interativa dos docentes experientes com os iniciantes que torna-se possível objetivar os saberes da experiência”. A partir da colocação da autora, identificamos a importância da partilha e efetivação da prática como fonte de conhecimentos.

Destacamos que a ação docente possui especificidade e intencionalidade. A atuação do professor depende dos saberes e a construção desses abrange mais que o domínio de conteúdos e técnicas. Segundo Tozetto (2010, p. 43): “Os saberes docentes compõem um aspecto relevante na atuação do professor, sua aplicação concreta permite, ou não, a formação do saber do aluno”. Por meio dos saberes mobilizados os professores constroem suas práticas e ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica os saberes docentes também se alteram.

Visualizamos que prática pedagógica na Educação Infantil envolve três eixos direcionadores do trabalho, sendo eles: a função que o professor tem de cuidar, relacionado às necessidades básicas da criança como higiene, alimentação, sono. O segundo eixo seria o educar, voltado para a função da educação e talvez um dos principais motivos pelo qual a escola não se constitui numa simples representação do ambiente familiar, mantendo cada qual com suas especificidades; e o último eixo está voltado para o aspecto do brincar, sendo ele imprescindível para a criança desenvolver algumas noções básicas como a cooperação, a participação, a imaginação entre outras habilidades (BRASIL, 1998). Percebemos que para

## ***INTERFACES DA EDUCAÇÃO***

desenvolver o trabalho nesse nível de ensino da Educação Básica o professor mobilizará seus saberes diariamente, pois a simples transmissão daquilo que o professor sabe ao seu aluno não dá conta da complexidade que envolve a prática da Educação Infantil.

Os saberes são provenientes do processo contínuo de interação, discussão e partilha no decorrer da trajetória profissional. Tozetto (2010) enfatiza que os saberes são mobilizados de acordo com as interações que acontecem em sala de aula e precisam de tempo para o processo de construção e consolidação. O tempo é um elemento central, porque os saberes não são repassados, mas formados pelo próprio sujeito por meio do confronto das ideias advindas do campo das experiências e do campo dos cursos de formação.

### **3. Metodologia**

A fim de conhecermos as principais características dos saberes e práticas das professoras iniciantes e militantes da Educação Infantil, foram convidadas oito docentes para participarem da pesquisa, sendo que, quatro delas estavam nos anos iniciais de sua carreira. Essas profissionais possuíam entre zero e três anos de experiência. As outras quatro profissionais tinham mais de três anos na profissão. Realizamos questões para ambos os grupos com o objetivo de verificar as mudanças que ocorrem nas concepções e atitudes do profissional à medida que ele realiza seu trabalho no âmbito escolar. As professoras de zero até três anos foram denominadas iniciantes e para elas adotamos a seguinte simbologia: IA, IB, IC e ID. As professoras com mais de três anos de profissão foram identificadas como militantes na profissão e a seguinte simbologia foi utilizada: MA, MB, MC e MD.

Todas as entrevistadas são mulheres, atuam na rede pública de ensino e na rede particular. As entrevistadas iniciantes possuem entre 20 anos e 24 anos de idade e as entrevistadas militantes possuem entre 23 anos e 34 anos de idade.

O instrumento de pesquisa para a coleta dos dados foi a entrevista semi-estruturada para que fosse possível ampliar as discussões sobre a docência, oportunizando um espaço para o relato de experiências de modo mais flexível e conseqüentemente a coleta de dados de forma mais natural, ou seja, com o objetivo de que realmente as informações fizessem parte do cotidiano das professoras e fossem possíveis esclarecimentos no momento imediato, funcionando como um instrumento vivo e que permite intenso diálogo entre a entrevistadora e a entrevistada.

## **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**

As entrevistas foram realizadas no mês de abril no ano de 2012 e as mesmas aconteceram nas instituições de ensino nas quais as professoras atuavam e na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)- PR. A duração das entrevistas, na maioria das vezes, era de 30 à 40 minutos. A princípio era explicitado o fato de que o nome da professora a ser entrevistada, assim como, a instituição de ensino em que ela atua não ficariam expostos, pois seriam substituídos pelas denominações: Professora A, Professora B...

Os dados obtidos pelas entrevistas foram categorizados, assim, Bardin (2011) define o termo categorização como a classificação, a formação de grupos de acordo com critérios específicos embasados em características que coincidem. O termo é conceituado da seguinte forma:

*A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2011, p. 147).*

Para classificar é preciso investigar o que cada elemento tem em comum com os outros, pois o agrupamento é possível a partir da análise das partes comuns. Colocamos que as categorias não estavam pré-definidas e sim foram construídas com base nos dados provenientes da pesquisa.

### **4. Resultados**

#### *➤ Primeira categoria: O ingresso na docência*

Com a análise dos dados, verificamos que as professoras iniciantes julgam a influência da família na escolha da profissão como um fato marcante. A entrevistada IB cita o apoio que recebeu da tia para ingressar na docência da seguinte forma:

*A princípio eu fui fazer o Magistério, não assim como um “Nossa! Eu quero fazer o Magistério!”, mas para sair do Ensino Médio junto com um curso profissionalizante, com uma profissão. Posteriormente me identifiquei com a área. Eu também tive uma tia que começou a fazer o Magistério e que de certa forma me influenciou.*

## **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**

Do mesmo modo, as professoras militantes também ressaltaram a interferência da família. De acordo com MB:

*A minha mãe é professora, então eu vivi de perto esta realidade e por viver isso eu também quis entrar na carreira de professora.*

O contato com as instituições de ensino enquanto alunos também pode ser uma forma de motivação para a busca de conhecimentos em relação à profissão docente. Sendo assim, a influência das professoras dos anos iniciais da escolarização das professoras é ressaltada por MD do seguinte modo:

*Foram as minhas professoras de primeira e quarta séries. Elas falavam para a minha mãe colocar eu no Magistério. Eu tenho contato com elas até hoje.*

Verificamos que ao frequentarem as escolas, os professores constroem modelos a respeito das instituições. Os referenciais espaço-temporais utilizados pelos professores para alicerçar sua prática envolvem a trajetória pré-profissional, derivada da própria história de vida enquanto alunos. Os professores já têm contato com a organização escolar desde muito cedo, porém com papéis distintos. Assim, enquanto alunos também constituem representações sobre o trabalho docente, as quais aparecem fortes no decorrer da carreira. Tardif; Raymond (2000, p. 217) colocam que:

Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo.

A trajetória profissional refere-se ao fato de que os saberes docentes são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem ao longo de uma carreira que é um processo de socialização, de marcação e incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000). Cabe aqui colocarmos que os indivíduos precisam se adaptar a tais práticas e rotinas, por isso, os

## ***INTERFACES DA EDUCAÇÃO***

professores necessitam saber as rotinas dos estabelecimentos de ensino em que atuam, as regras e valores utilizados como alicerce pela instituição.

A carreira envolve a integração em uma ocupação e sua análise apoia-se no estudo da institucionalização e a sua dimensão subjetiva, sendo assim, o fenômeno da institucionalização faz referência aos indivíduos que desenvolvem papéis profissionais e adotam normas em relação a sua ocupação, as quais, muitas vezes, são informais e aprendidas no espaço da socialização profissional, no contato entre os pares e com a experiência profissional. A dimensão subjetiva da carreira relaciona-se ao fato de que os indivíduos colocam sentido na vida profissional à medida que agem como atores, o que contribui para definir e construir sua carreira. Tal situação também contribui para que as normas e papéis sejam remoldados, pois a carreira deriva de transações contínuas entre as interações, modificando a trajetória dos indivíduos e suas ocupações (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Após o contato com os depoimentos das professoras entrevistadas e que se referem a sua inserção na carreira docente, acreditamos que seja pertinente traçarmos as principais características das fases do ciclo de vida dos professores, tomando como base os apontamentos de Huberman (2007). O autor nos mostra que encontramos um grande número de estudos empíricos voltados para a escolha da carreira docente e outros que tratam dos 2-3 primeiros anos de ensino, assim, afirmam que a tomada de contato inicial com as situações de sala de aula é colocada como uma das motivações dos participantes. O autor expõe que os estudiosos dedicados à explorar as fases da carreira docente colocam um estágio de sobrevivência e de descoberta. O choque com a realidade faz parte do aspecto da sobrevivência. Neste momento encontramos a distância entre o ideal e as realidades presentes nas salas de aula, as dificuldades com a fragmentação do trabalho, com o material didático, entre outras.

Quando nos referimos ao aspecto da descoberta fazemos relação com o entusiasmo inicial do professor derivado da situação de ter a sua sala de aula, os seus alunos e por pertencer a um corpo profissional. Desse modo, Huberman (2007) ainda afirma que os estudos empíricos indicam que ambos os aspectos são vividos paralelamente, pois a descoberta possibilita a sobrevivência na profissão docente.

- *Segunda categoria: Os recursos teórico-práticos que os docentes recorrem para tomar decisões*

## **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**

Quanto aos recursos teórico-práticos que as entrevistadas recorrem ou criam para tomar decisões que possibilitem superar as dificuldades encontradas no exercício da docência, verificamos a importância que é atribuída ao papel do pedagogo das instituições, pois, todas as professoras iniciantes que participaram da entrevista semi-estruturada citaram o fato de recorrerem à pedagoga do local que atuam. Esta estratégia não é colocada como única, pois juntamente com tal apoio, as professoras também ressaltaram a importância dos livros e das colegas de trabalho. Podemos verificar esses elementos no discurso de IC:

*Recorro primeiramente à pedagoga da instituição, pois nunca sabemos de tudo, então precisamos recorrer a quem está mais próximo de nós e está mais tempo na escola. Sem dúvida que ela não é a única, acredito que precisamos recorrer a livros, autores que fundamentam melhor as questões da educação.*

A coordenação do trabalho pedagógico possibilita maior aprimoramento dos profissionais e deve proporcionar a soma de esforços individuais na busca de um mesmo fim. Percebemos que o trabalho do pedagogo é citado pelas entrevistadas como um meio de articular todo o trabalho desenvolvido no âmbito escolar, assim, segundo Pinto (2011), o trabalho do pedagogo está voltado para oferecer suportes aos professores a fim de contribuir na aprendizagem dos alunos:

Assim, fica evidente que a atuação do pedagogo junto aos professores só faz sentido se não perder de vista que seu fim último é a melhoria da aprendizagem dos alunos. E é justamente por acreditarmos nesse princípio que defendemos a ideia de que a principal atribuição do pedagogo escolar é dar suporte organizacional e pedagógico aos professores. Dessa maneira, sua contribuição em melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos pode ser mais eficaz do que quando ele atua diretamente junto a eles (PINTO, 2011, p. 153).

Verificamos a importância do trabalho do pedagogo juntamente ao corpo docente, considerando as necessidades da turma e as especificidades dos alunos. A contribuição do pedagogo, de acordo com Pinto (2011), envolve o apoio ao corpo docente, embora não aconteça diretamente com os discentes, apresenta suas intenções direcionadas a eles.

A partilha de experiências entre as colegas também foi um recurso citado. Tais aspectos são notórios na fala de MD:

## **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**

*Com as próprias colegas de serviço, livros, a internet. Eu acredito que é mais a troca entre nós. A direção ajuda muito e se você tem uma pessoa que tem mais tempo que você, isso também lhe ajuda muito. Eu pergunto muito para elas.*

Por meio dos estudos de Silva (2005), percebemos que o professor vive em integração com seus pares e passa por um processo de profissionalização que se mescla com as fases de sua vida pessoal. Com relação ao percurso profissional, verificamos que muitos saberes são estruturados e desestruturados de acordo com o momento da carreira que o profissional se encontra, ou seja, se está no início, meio de carreira ou fim de carreira. Existe uma escolha baseada em valores que influencia fortemente a construção dos saberes do professor (SILVA, 2005).

➤ *Terceira categoria: As características, orientações, modelos que as professoras buscam ou desenvolvem para iniciar o exercício da docência*

Quanto às características, orientações, modelos que as professoras iniciantes tiveram que buscar ou desenvolver para iniciar seu trabalho, verificamos que a realização dos estágios ao longo dos cursos de formação foram colocados como importantes para o contato inicial com o âmbito da escola, assim, IB ressalta:

*Acredito que a característica de quem é professor é formada a vida toda. Desde que ingressamos na escola vamos criando modelos, tendo relacionamento com os professores que trabalham com a gente, vamos tendo maus exemplos, bons exemplos e isso vai ficando guardado desde que nós somos crianças.*

O contato com a escola, um lugar de cultura e diferentes discursos permite que o professor conheça como se desenvolve o trabalho dentro desta instituição. Quando o profissional inicia sua carreira ele acaba desmistificando algumas crenças enraizadas como afirma Silva (2005). O acompanhamento do cotidiano escolar ocasiona indagações a respeito de concepções idealistas que formulamos e até mesmo conceitos que certo momento acreditávamos serem verdades inquestionáveis.

Percebemos que as características que o professor apresenta não são produzidas apenas quando ele ingressa nos cursos de formação voltados para a docência ou quando inicia a sua atuação, elas provém também da sua caminhada enquanto aluno, das suas experiências e crenças. Acreditamos que quando o profissional entra em contato com as situações de sala de aula, de coordenação pedagógica e de gestão ele busca conhecimentos por meio das relações

## **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**

teórico-práticas, assim, sente-se melhor preparado para enfrentar de forma crítica os desafios desse cotidiano.

- *Quarta categoria: A contribuição da formação básica para desencadear a construção dos saberes docentes*

Percebemos que para ser possível a relação teoria-prática as disciplinas do Curso de Pedagogia devem estar dispostas de maneira que haja um equilíbrio entre os fundamentos da educação e os aspectos da prática pedagógica. Entretanto, devemos evitar a multiplicidade teórica, pois, Cruz (2011) discorre que as disciplinas teóricas presentes na composição do currículo do curso buscam representar tentativas de compreensão do processo educativo, colocando que esse é o núcleo fundante da Pedagogia. Sendo assim, conclui com a presença de um paradoxo sobre a diversidade de teorias abordadas no curso:

Como a educação é em sua essência diversa e plural, a possibilidade de estudá-la e de propor alternativas ao seu desenvolvimento também se multiplica. Contraditoriamente, o diverso fortalece e enfraquece. Fortalece no sentido das múltiplas contribuições que dele advêm e enfraquece no sentido da dificuldade de ater-se a um ou outro eixo para aprofundamento. Expressões do tipo: ‘sabe-se de tudo um pouco’ ou ‘sabe-se nada de muito’ são bastante usuais entre os estudantes de Pedagogia hoje. (CRUZ, 2011, p. 83).

A contraditoriedade está no fato de que a diversidade de teorias abordadas nos cursos de formação pode contribuir quando permite o contato com vários autores, porém, tal diversidade de abordagens é caracterizada também como forma de enfraquecimento, pois o conhecimento pode ficar superficial e fragilizado.

Da mesma forma, é importante que a formação inicial também considere as transformações do contexto contemporâneo nos estudos realizados pelo professor em formação. Ao abordar a formação inicial dos docentes diante das mudanças produzidas pela sociedade, Imbernón (2005), enfatiza a necessidade da pesquisa constante a fim de que os professores e professoras estejam preparados para entender as transformações na organização social e sejam capazes e realizar adequações em sua atuação de acordo com a época e contexto em que estão inseridos. Segundo Imbernón (2005, p. 61):

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.

## ***INTERFACES DA EDUCAÇÃO***

Apenas a diversidade de teorias abordadas nos cursos de formação não possibilita que o professor desenvolva a atitude crítica sobre as considerações realizadas pelas mais variadas abordagens. A construção de saberes depende dos sentidos que a formação inicial e continuada oportunizam ao profissional e de qual forma os conhecimentos estarão presentes na escola.

Na mesma direção que Imbernón (2005) ressalta as constantes mudanças que se produzem, Mizukami et al. (2002) destaca o processo de construção e reconstrução dos conhecimentos. A partilha entre os professores é essencial para que o processo de desestabilização diante dos conceitos cristalizados esteja presente. Cada profissional levanta hipóteses distintas a respeito das situações e as verdades consideradas até o momento como absolutas podem ser colocadas em situações de questionamentos. De acordo com Mizukami et al. (2002, p. 43):

Acreditamos que o conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam. O conhecimento docente também se constrói: com a queda das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento.

A autora ainda ressalta que o desenvolvimento das compreensões por parte dos professores em relação aos alunos e aos papéis que desempenham em suas salas de aula, escola e comunidade é imprescindível, assim, verificamos por meio das informações fornecidas por nossas entrevistadas militantes, a necessidade da garantia de espaços e oportunidades para que as professoras partilhem saberes, proporcionando condições para o desenvolvimento de metodologias adequadas para criar situações de ensino capazes de gerar uma aprendizagem significativa.

Quando questionamos as professoras iniciantes sobre a contribuição da formação básica para desencadear a construção dos saberes docentes, observamos que todas consideraram a formação inicial um momento de suma importância. Sendo assim, IC apresentou o seguinte posicionamento:

## **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**

*A formação é o tudo, é alicerce. Se você não tem a formação você não consegue realizar nada. As aulas do Magistério nos ensinam até como receber a criança, as músicas, as atividades a serem propostas na sala e o Curso de Pedagogia nos traz as teorias. O embasamento teórico possibilita um olhar diferenciado a respeito da criança. A formação ajuda no desenvolvimento da rotina de ser professor. Acredito que somente com a experiência é impossível atuar em sala. São duas coisas que caminham juntas. Somente o embasamento teórico também não basta, porque você só vai saber aquilo que está no papel.*

A profissão docente precisa ser visualizada como uma atividade que depende de saberes específicos e vai muito além do mero domínio das disciplinas e da técnica para transmiti-los. Os conhecimentos não podem mais ser analisados como imutáveis e a educação se constitui num compromisso político. O saber do profissional da Educação Infantil deriva tanto de sua formação quanto da prática pedagógica, porém defendemos que eles devem estar sempre interligados para realmente mostrarem-se significativos. De nada adianta somente a experiência com a ausência de conhecimentos prévios consistentes ou somente a aquisição de conhecimentos que não demonstram alguma relação com o meio em que o profissional trabalha.

Além da aquisição de conhecimentos, a profissão docente requer o trabalho com as atitudes do profissional. As situações práticas oportunizam situações de resolução de problemas e docência envolve a relação entre professores e alunos. Apenas o domínio de conceitos científicos é insuficiente para a constituição do professor como defende Mizukami et al. (2002, p. 12):

*Aprender a ser professor, neste contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.*

A formação de professores ultrapassa os momentos formais, pois os mesmos estão apoiados na ideia de cursos de curta duração e no acúmulo de conhecimentos para uma posterior aplicação. O professor não é um mero técnico que somente realiza a aplicação das regras derivadas do conhecimento científico.

## ***INTERFACES DA EDUCAÇÃO***

### **Considerações Finais**

O processo de ensino aprendizagem depende de todos os sujeitos envolvidos, é contínuo e a partir de uma aula cada aluno terá uma visão distinta de acordo com os conhecimentos prévios e as articulações que conseguiu estabelecer. Sendo assim, a docência é diferente das outras formas de trabalho. Nesse sentido, verificamos a complexidade da profissão e a necessidade da formação dos profissionais que atuam na educação. A docência carrega saberes específicos, os quais dependem de cursos com uma fundamentação teórico-prática consistente, balizada em um conjunto de conhecimentos científicos que atendam às necessidades da realidade concreta. É evidente que as mudanças e transformações na escola não virão de cursos aligeirados com uma formação precária.

Com a ausência de bases teóricas, a emancipação dos sujeitos não é possível. A transformação dos sujeitos depende da aquisição de conhecimentos sistematizados e do domínio de conceitos cientificamente comprovados. O senso comum é incapaz de oferecer todas as condições para o professor selecionar e construir ações voltadas para mediar o processo ensino aprendizagem, assim como, refletir e tomar um determinado posicionamento diante dos dilemas da docência.

A profissionalização da docência é possível por meio da aquisição de conhecimentos sólidos e da construção de saberes, logo, nos referimos a uma maior valorização do profissional, minimizando a precarização do trabalho docente. No desenvolvimento da prática pedagógica o professor mobiliza seus saberes e remodela os mesmos, a medida que estabelece a relação dialética entre as dimensões teóricas e práticas.

As entrevistas possibilitaram traçarmos um paralelo entre as ações das profissionais iniciantes da Educação Infantil e aquelas com maior experiência pelos anos de atuação na carreira. A autonomia e a autoconfiança das docentes foram analisadas por meio dos questionamentos realizados. Desse modo, constatamos que as ações dos docentes se modificam de acordo com a formação continuada, as relações que estabelecem na instituição em que atuam, de acordo com anos de inserção na carreira.

Ao efetuarmos um recorte apenas dos cursos de formação estaríamos deixando de lado as influências de todo o contexto que envolve os professores. A família, a caminhada escolar enquanto alunos, as experiências nas instituições, as oportunidades de partilha com os

## **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**

colegas de trabalho, o apoio da equipe pedagógica são alguns dos inúmeros fatores que irão repercutir na construção e constante reconstrução dos saberes docentes.

### **REFERÊNCIAS**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 06 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2012.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRUZ, G. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n.89, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.74, 2001.

## **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** v.14, n.40, 2009.

SCALCON, S. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. **Perspectiva,** Florianópolis, v.26, n.2, 2008.

SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. **Educação e Sociedade.** Campinas, v.21, n.73, dez. 2000.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente: saberes e práticas.** Curitiba: Editora CRV, 2010.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.