

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA**  
**ESCOLA NORMAL SUPERIOR - ENS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: IMPLICAÇÕES DA  
FORMAÇÃO CONTINUADA**

**MANAUS**

**2018**

**ESTER DA SILVA GOMES**

**SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: IMPLICAÇÕES DA  
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito final para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, construído sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Ma. Cristina Carvalho de Araújo.

**MANAUS**

**2018**

### **Ficha Catalográfica**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
**Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.**

G633s	Gomes, Ester da Silva Saberes docentes e práticas pedagógicas : Implicações da Formação Continuada / Ester da Silva Gomes. Manaus : [s.n], 2018. 54 f.: color.; 30 cm.  TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018. Inclui bibliografia Orientador: Araújo, Cristina Carvalho  1. Saberes Docentes. 2. Formação Continuada. 3. Prática Pedagógica. I. Araújo, Cristina Carvalho (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Saberes docentes e práticas pedagógicas
-------	---

**ESTER DA SILVA GOMES**

**SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: IMPLICAÇÕES DA  
FORMAÇÃO CONTINUADA**

**MANAUS, 03 DE DEZEMBRO DE 2018**

Trabalho de Conclusão de Curso de  
Licenciatura em Pedagogia da Universidade  
do Estado do Amazonas – UEA, como parte  
dos requisitos para a obtenção do grau de  
Licenciada em Pedagogia.

Aprovação em: 03 de dezembro de 2018

Banca Examinadora:

  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. M.<sup>a</sup> Cristina Carvalho de Araújo

  
Prof<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Maria Quitéria Afonso Menezes

  
Prof<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Kelly Christiane Silva de Souza

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha mãe Rosimeire e minha irmã Rebeca. O apoio de vocês me fortalece e me faz sentir quão amada sou. Seus lindos sonhos para mim encorajam-me a prosseguir. Amo vocês incondicionalmente!*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço a Deus por toda força, cuidado e amor dispensados a mim sempre. Ele lembrou quantas vezes, de joelhos, orei pedindo para ingressar na universidade e trilhar um caminho diferente para mim. Mil vezes, obrigada!*

*Agradeço aos meus pais, Raimundo e Rosimeire por acreditarem em mim e investirem na minha formação. Aos meus irmãos Régis e Rebeca, ao meu cunhado Marciano, e à minha avó Rosa que fizeram parte dessa caminhada, ajudando-me com o que fosse preciso! Sinto muito orgulho em pertencer a essa família.*

*À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup>. Ma. Cristina Carvalho por todo apoio e dedicação durante os três anos que estive conosco e também na construção desse trabalho. Há força na sua delicadeza, a senhora me inspira a ser uma profissional ética e uma pessoa altruísta.*

*Aos meus amigos que me auxiliaram nesse processo! Obrigada pelo amparo nos momentos difíceis. Em especial à Maria Rita Oliveira e Iane Soares, guardo com carinho todos os nossos momentos juntas, caronas e cafés. Isso nos define bem! Aprendo todos os dias com o companheirismo e a generosidade de vocês!*

*À minha universidade por se preocupar em formar pessoas crítico-reflexivas e não apenas profissionais para o mercado de trabalho. Agradeço de forma especial a todos os professores que tive a oportunidade de conhecer e que possibilitaram lembranças inesquecíveis desse momento da minha vida. De coração, muito obrigada!*

## EPÍGRAFE

*“Abba, eu sei! Eu sou amada desde a fundação do mundo. Pai, eu sei! Você fez as estrelas pensando em mim. E elas cantavam meu nome enquanto Tua mão escrevia a minha história!”*

*Abba – Ministério Zoe*

## RESUMO

O presente trabalho acadêmico apresenta-se como “Saberes docentes e práticas pedagógicas: Implicações da formação continuada” tendo como objetivo principal, compreender quais os saberes que estão sendo mobilizados pelos professores na sua atuação docente e a relação com a formação continuada, bem como identificar quais saberes estão sendo mobilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas, visando também entender como os professores se relacionam com seus próprios saberes e refletir sobre a influência da formação continuada de professores na constituição dos saberes docentes. Nessa pesquisa, primeiramente apresentamos os saberes docentes, conceituando-os. Com base nos teóricos estudados, os saberes docentes são conjuntos de saberes que norteiam a prática de um professor, abordamos a formação continuada como uma possibilidade para a ampliação dos saberes docentes. Utilizamos a pesquisa qualitativa com uma abordagem dialética para interpretarmos os dados e informações coletados em campo. Mediante aos dados coletados por meio de entrevistas, observação participante e registros do caderno de campo, pudemos identificar quais saberes mais se evidenciam na atuação docente e a forma pela qual as professoras se relacionam com seus saberes. As docentes têm uma forte relação com os saberes científicos, ditos saberes da formação profissional e os saberes da experiência, classificando a amorosidade/afetividade como um saber indispensável à docência. Reconhecem a importância da formação continuada no processo de ampliação de seus saberes docentes e assumem-se como pessoas em processo de construção. É fundamental que o professor seja consciente de seu inacabamento e busque constantemente ampliar seus conhecimentos através da formação continuada para que dessa maneira, amplie seus saberes e ressignifique sua prática através dos novos conhecimentos adquiridos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saberes docentes. Formação continuada. Prática pedagógica.

## **ABSTRACT**

The present academic work presents itself as Teaching knowledge and pedagogical practices: Implications of continuing education, with the main objective to understand the knowledge that are being mobilized by teachers in their teaching and the relationship with continuing education, as well as to identify which knowledge are being mobilized by the teachers in their pedagogical practices, aiming also to understand how the teachers relate to their own knowledge and to reflect on the influence of the continued formation of teachers in the constitution of the teaching knowledge. In this research, we first present the teachers' knowledge, conceptualizing them. Based on the theorists studied, teacher knowledge is a set of knowledges that guide the practice of a teacher and we approach continuing education as a possibility for the expansion of the teaching knowledge. We use qualitative research with a dialectical approach to interpret the data and information collected in the field Through the data collected through interviews, participant observation and records of the field book, we were able to identify which teachers' knowledge is most evident in the teaching performance and the way in which the teachers relate to their knowledge. Teachers have a strong relationship with scientific knowledge, vocational training knowledge and experience, classifying love / affectivity as an indispensable knowledge for teaching, recognizing the importance of continuing education in the process of expanding their teaching knowledge and assume themselves as people in the process of building. It is essential that the teacher be aware of its incompleteness and constantly seek to expand its knowledge through continuous training so that, in this way, expand its knowledge and re-signify its practice through the new knowledge acquired.

**KEYWORDS:** Teachers' knowledge. Continuing education. Pedagogical practice.

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Crianças brincando no território educador. ....	36
<b>Figura 2:</b> Pintura na Parede .....	36
<b>Figura 3:</b> Roda de conversa.....	37
<b>Figura 4:</b> Professoras em formação. ....	39
<b>Figura 5:</b> Formação continuada in locus (CMEI). ....	40
<b>Figura 6:</b> Professores em São Paulo participando de formação. ....	41
<b>Figura 7:</b> Professoras do CMEI e de outra escola pública de Manaus, reunidas em Reggio Emília, Itália.....	41

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>I CAPÍTULO: REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	14
1.1 SOBRE OS SABERES DOCENTES.....	14
1.2 AS RELAÇÕES DOS PROFESSORES COM SEUS PRÓPRIOS SABERES: IMBRICAÇÕES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA .....	21
<b>II CAPÍTULO: CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	27
2.1 ABORDAGEM / TIPO DE PESQUISA .....	27
2.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA .....	29
2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS .....	30
<b>III CAPÍTULO : RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES.</b> .....	32
1.2 SOBRE OS SABERES DOCENTES.....	32
3.2 CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA .....	38
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	47
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	49
<b>APÊNDICE I - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS</b> .....	51
<b>APÊNDICE II - TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	52

## INTRODUÇÃO

No âmbito educacional os saberes docentes manifestam-se de variadas formas e são classificados por alguns teóricos para melhor compreensão e análise de como eles se apresentam na prática docente. Mediante sua atuação, o professor utiliza esses saberes de acordo com a sua necessidade, na qual a experiência desse docente vem para validar esses saberes que são construídos por ele com o tempo.

Os saberes docentes são conjuntos de conhecimentos que provêm das experiências profissionais e pessoais, originam-se também da aprendizagem durante a formação acadêmica, nas disciplinas do ensino superior, e também dos conteúdos, valores e crenças declaradas pela escola na qual o docente está inserido.

O professor utiliza esses saberes na constituição da sua identidade docente e para orientar a sua prática. Tais saberes são parte de sua realidade social que por intermédio da formação continuada, podem ou não ser materializados na sua prática pedagógica.

Todo profissional da área da educação, em algum momento, dedica-se a ampliar seus saberes a cerca do seu objeto de trabalho. Nesse processo de construção dos saberes docentes, a formação continuada apresenta-se como uma possibilidade para ampliação dos saberes e conhecimentos que os professores mobilizam para realizar o seu trabalho. A formação continuada não se estabelece pela quantidade de cursos, técnicas ou conhecimentos acumulados pelo professor, mas o real objetivo é a reflexividade crítica sobre a prática pedagógica.

O interesse pelo tema dessa pesquisa surgiu a partir da observação participante e vivências nos Estágios Supervisionados I e II. No Estágio I pude observar como as professoras manifestavam saberes diferenciados em suas práticas e que estavam sempre envolvidas em cursos, palestras, viagens e constantemente se aperfeiçoando através da formação continuada in locus, na Secretaria Municipal de Educação- SEMED e em outros espaços.

Em contra partida, na escola que realizei o Estágio II, tão logo cheguei à sala de aula a professora me indagou: *“Minha filha, o que tu traz de novo da universidade pra mim? Em outro momento, disse: “Eu não sei mais o que fazer com esses meninos! Lembra aí de alguma teoria que possa me ajudar!”*.

Dessa forma, tais observações e vivências nos conduziram a seguinte problemática: Como os professores se relacionam com seus saberes docentes e qual a influência da formação continuada na produção desses saberes e na prática pedagógica?

Com o objetivo de aprofundar essa temática seguimos algumas questões norteadoras que nos direcionaram a pesquisar também sobre: Quais saberes estão sendo mobilizados pelos professores em suas práticas? Como os professores se relacionam com os seus próprios saberes? Qual a influência da formação continuada na constituição dos saberes docentes?

Nesse caminho, o objetivo desse trabalho é compreender quais são os saberes docentes estão sendo mobilizados pelos professores na sua atuação e qual a relação com a formação continuada nesse processo. Também buscamos identificar como os professores se relacionam com seus próprios saberes e também refletir sobre a influência da formação continuada de professores na constituição dos saberes docentes.

Os principais teóricos utilizados para fundamentar as reflexões nessa pesquisa são: Tardif (2014), Pimenta (1997), Freire (2015), Ghedin (2008) e Vasconcellos (2006), que trazem contribuições importantes sobre os saberes docentes, formação continuada e reflexões sobre a prática pedagógica.

Essa pesquisa estrutura-se em três capítulos. Assim, abordamos no primeiro capítulo o referencial teórico sobre as concepções e abordagens de autores a cerca dos saberes docentes, as relações dos professores com seus próprios saberes e suas implicações com a formação continuada. Já no segundo capítulo, construímos o caminho metodológico, no qual tratamos da abordagem da pesquisa, a sua natureza, o local e sujeitos e técnicas e instrumentos para coleta dos dados para esse estudo.

No terceiro capítulo apresentamos os resultados, análises e discussões, no qual interpretamos os dados obtidos durante a pesquisa e construímos uma breve discussão/reflexão sobre quais saberes são mobilizados na prática docente e como os professores se relacionam com esses saberes. Por fim,

construímos nossas considerações finais, visando sempre responder os objetivos propostos ao início desse trabalho.

## **I CAPÍTULO: REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1.1 SOBRE OS SABERES DOCENTES**

Primeiramente, necessita-se reconhecer a multiplicidade dos saberes desenvolvidos pelos professores tanto nos seus processos formativos quanto em seus cotidianos nas escolas. Segundo Tardif (2014, p. 16) “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação institucionalizada”.

O autor sugere que a prática do professor em seu ofício na escola é dotada de suas vivências fora dela. Que perpassam primeiramente pela escola básica onde indubitavelmente todos os professores estiveram antes como estudantes, posteriormente pela universidade no processo de formação inicial e novamente na escola básica onde provavelmente lecionarão como professores, tendo possivelmente acesso à formação continuada ao longo da carreira docente.

A sala de aula torna-se uma “via de mão dupla” quando se fala de aprendizagem. Nesse espaço, os discentes e docentes constroem, desconstroem e reconstroem os seus saberes no âmbito escolar, pois é ali que os mais diversos tipos de saberes são construídos na relação com os outros.

A formação inicial de professores mostra-se extremamente relevante para a apropriação dos saberes científicos ainda que por muitas vezes no cotidiano escolar os saberes da experiência sobressaem aos saberes científicos.

Dessa forma, há um distanciamento daquilo que se aprende nas universidades e da realidade escolar, ocorrendo à separação desses saberes torna-se inviável compreender a dinâmica do processo educativo. Para Abrucio (2016) deve haver “maior integração entre o que se aprende na Educação Superior e o que se efetiva nas escolas”, para que haja assim uma prática transformadora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em seu artigo 61, incisos I e II afirma que deve haver associação entre a teoria e a prática

principalmente nas capacitações em serviço e que deve ter aproveitamento das formações e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades relacionadas.

Na escola básica e na universidade, e os saberes produzidos em cada uma delas respectivamente se distanciam um do outro cada vez mais. Sendo estes saberes amplamente fortes e capazes de influenciar toda a vida docente e de extrema relevância para o processo educativo. Segundo Tardif (2014):

Os educadores e pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. (2014, p. 35):

Para superação dessa dicotomia, faz-se necessário uma proposta de formação continuada alicerçada na prática escolar, levando em considerações a vivência do corpo docente, não para ser apenas um momento no qual os professores podem conversar sobre as suas experiências, mas para reflexão que possa gerar ações que mudem a realidade escolar para melhor.

Segundo Pimenta (2002, p, 16) as instituições escolares contrariam o real objetivo da formação continuada pelo fato de “não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos” e também por: [...] não as colocar como ponto de partida e de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

A relação do corpo docente com estes saberes é manifestada das mais diferentes formas, podendo ser construído pelo docente um conjunto de saberes diferenciados e fontes diversas que mobiliza de acordo com a sua necessidade, evidenciando assim, a diversidade dos saberes docentes.

A partir da perspectiva de Tardif (2014), os saberes docentes são classificados da seguinte maneira: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, os saberes experienciais e os saberes profissionais.

Para o autor, os saberes da formação profissional são exclusivamente transmitidos nas instituições de formação de professores. Os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica são concebidos como objetos de saber, o professor e o ensino de forma geral.

Nas universidades além da produção de conhecimentos, também buscam incorporar os conhecimentos à prática do professor. Situando os saberes da formação profissional além dos saberes das ciências da educação, o campo dos saberes pedagógicos exerce grande influência na formação por se apresentarem como concepções, doutrinas que vão se incorporando ideologicamente à formação profissional. Conforme dito por Tardif (2014):

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (2014, p. 37).

Tais saberes orientam a prática educativa dos docentes e são nestes espaços formais onde a educação é pensada e refletida que buscam compreender os paradigmas, as concepções educacionais, as correntes e tudo quanto influencia e serve de base para a educação.

De certa forma, os saberes da formação profissional são tidos como saberes superiores aos demais saberes, por serem produzidos e pensados em instituições de maior peso social, as universidades.

O segundo saber a ser citado são os *saberes disciplinares*. São as disciplinas presentes na grade curricular dos cursos superiores nas universidades e institutos a fora. É o conhecimento fragmentado, dividido por áreas no qual se estuda no ensino superior.

O terceiro são os *saberes curriculares* que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a escola se familiariza e mostra os saberes sociais por ela definidos.

O quarto saber citado por Tardif (2014) são os *saberes experienciais*. Sendo estes os saberes construídos pelos professores através de suas práticas docentes. São saberes que surgem enquanto o professor realiza o seu ofício diariamente. Para Therrien (2002, p. 108), tais saberes “são de natureza dinâmica e interativa, reflexos da pluralidade constitutiva do saber docente [...] destacando-se a heterogeneidade e dialeticidade” deles.

São conhecimentos que não podem ser ensinados nas universidades, por ser destes últimos saberes citados o mais subjetivo. É realizando o seu trabalho que o professor se torna de fato professor. Para Tardif (2014, p.14):

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo e

construção ao longo de uma carreira profissional, no qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Mediante as suas experiências nas escolas o professor aprende a agir em seu ambiente de trabalho e também onde a sua identidade com profissional começa a ser construída e pode ser modificado dependendo de quais experiências ele vivencia. Conforme Giesta (2005):

Mesmo que não de forma linear, o tempo de experiência no magistério, a idade do professor, as situações familiares e econômicas do docente marcam fases que evoluem e se distinguem, especialmente na relação professor-aluno e no interesse por seu próprio aperfeiçoamento profissional. (2005 p. 103).

Para Campos (2013) o professor acumula um conhecimento que lhe é particular, próprio do seu domínio e da sua perspicácia em aprender com as mais diferentes situações bem sucedidas para utilizá-las como ferramentas no futuro, mediante a rapidez com que se ocorre as situações na sala de aula.

E para lidar com essa dinâmica escolar é exigido do professor tomada de decisão ainda mais rápida, e o professor se apoia em seus “conhecimentos nos processos de aprendizagem, nos conhecimentos pedagógicos da gestão da classe”, conforme propõe o autor. (CAMPOS, 2013).

Para Monteiro (2002), a essência desses saberes, a experiência, não serve como “modelo para apropriação de modelos para serem copiados”, mas conforme propõe mais adiante, a experiência deve ser concebida: [...] como um conjunto de vivências significativas através das quais o sujeito identifica, seleciona, destaca os conhecimentos necessários e válidos para a atividade profissional e exclui aqueles não validados pela sua própria ação. (2002, p.138)

Através de suas vivências, o docente vai reunindo significados a cada uma delas que possivelmente no futuro, em outra situação, poderão auxiliá-lo em sua prática. Os saberes da experiência funcionam como o núcleo vital do saber docente, pois de acordo com Santos (2002):

Esses saberes da experiência agiriam como um filtro por meio do qual os outros saberes seriam avaliados, eliminando aquilo que não tem aplicação na realidade onde o docente atua e conservando o que lhe pode ser útil e aplicável. (2002, p. 99).

O professor por intermédio de suas experiências em sala de aula pode ser capaz de discernir aquilo que se encaixaria melhor na realidade daqueles educandos, estando preparados para adequar os outros conhecimentos que possui a necessidade escolar.

O último saber citado por Tardif (2014) são os *saberes profissionais*. Estes saberes apresentam-se a partir do momento que o professor se familiariza com seu ambiente de trabalho mediante as suas vivências.

De acordo com o autor, estes saberes profissionais apresentam-se como temporais plurais e heterogêneos personalizados e situados e carregam as marcas do ser humano. Esses saberes são temporais pelo fato de serem adquiridos através do tempo.

Segundo Tardif (2014), muito daquilo que os professores sabem sobre ensino, sobre práticas escolares e sobre o papel a ser desempenhado pelo docente vem das suas vivências, sobretudo da sua vida escolar.

O professor é o profissional que está inserido em seu ambiente de trabalho desde quando ainda é aluno na mais tenra idade e permanece nele por pelo menos doze anos até concluir a educação básica e muitas vezes o professor recorre à sua experiência escolar no sentido de como ele aprendeu determinado assunto, usando a sua vivência educacional como subsídio para ensinar aos seus alunos no tempo presente.

São temporais também pelo fato de os primeiros anos de atuação ser decisivos para aquisição das rotinas de trabalho na escola, sendo um período de exploração e experimentação, conforme sugerido por Tardif (2014) a prática se dá “às apalpadelas, por tentativa e erro”.

Os saberes profissionais são considerados plurais e heterogêneos em razão de que provém de diferentes fontes, estando postos sobre a sua cultura pessoal proveniente de suas vivências e também da sua cultura escolar na qual vivenciou enquanto discente. De certo modo, se apoia em alguns saberes disciplinares que aprendeu na universidade e nos saberes que aprendeu na prática escolar, entre outras fontes.

Esses saberes não formam um repertório em torno de uma disciplina, de uma concepção de ensino, de acordo com o autor eles são ecléticos e sincréticos, do ponto de vista de que são variados. Alguns professores excepcionalmente utilizam apenas uma concepção ou teoria para nortear a sua prática.

Apresenta-se também no resultado de pesquisas que os saberes profissionais são personalizados e situados. Esses saberes são fortemente personalizados, pois para Tardif (2014):

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (2014, p.265).

A prática docente, portanto, não é norteadada pelo saber formalizado, objetivado, mas por saberes subjetivos de experiências e situações de trabalho, saberes esses que são difíceis de afastar das pessoas, para o autor “essa característica é um resultado do trabalho docente”. Ao dominar esses saberes, à sua maneira, o professor, segundo proposto por Therrien (2002, p.108 ): [...] 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. (2002, p. 108).

Esses saberes também são situados pelo fato de seres construídos e utilizados em funções particulares de trabalho. Os saberes dos professores carregam as marcas dos ser humano, pois o objeto de trabalho docente são seres humanos e conseqüentemente os docentes transportam consigo as marcas de seu objeto de trabalho.

Já Pimenta (1997) tece outras considerações a respeito dos saberes docentes e os classifica em três: saberes da docência - a experiência, saberes da docência - o conhecimento e saberes pedagógicos.

Para ela, o *saber da experiência* se manifesta a partir do momento em que o futuro professor adentra a portas da universidade e já traz consigo as impressões do que é ser um bom professor, quais dominavam os conteúdos, quais não sabiam ensinar, quais possuíam didática, tudo isso baseados nas suas vivências e impressões enquanto alunos.

E que também manifestam esse saber quando conhecem culturalmente a figura do professor através da experiência socialmente construída, conhecendo as mudanças históricas e sociais pela qual a profissão docente passou, a não valorização financeira e social do professor e até a precariedade do ensino nas escolas pelo país a fora. Conforme proposto por Pimenta (1997):

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos

produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho. (1997, p.7).

Segundo a autora, a formação de professores torna-se crucial na produção desse saber, pois o professor passa por processos de reflexão sobre a própria prática, tendo a possibilidade de refletir e desenvolver habilidades que possam o auxiliar no fazer-pedagógico em sala de aula.

Já o *conhecimento*, citado como o segundo saber da docência por Pimenta (1997), traz reflexões a cerca desse conhecimento que passa a ser construído para ser usado como meio de humanização no processo de educação escolar. Para ela, os acadêmicos dos cursos de licenciatura “[...] de modo geral, têm a clareza de que serão professores e concordam que sem esses saberes, dificilmente poderão ensinar (bem)”..

A educação que acontece no âmbito escolar está alicerçada especialmente no trabalho dos professores e alunos tendo como principal finalidade humanizar ambos os grupos através de um trabalho coletivo numa perspectiva de unir o conhecimento a eles de uma forma que o conhecimento se torne ferramenta para tornarem-se sujeitos críticos e transformadores na sociedade.

O último saber estabelecido por Pimenta (1997) na perspectiva dos saberes da docência são os *saberes pedagógicos*. A autora propõe que “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos”, sugerindo que para constituição desses saberes necessita-se de um conhecimento aliado à prática. Segundo Pimenta (1997):

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. (1997, p.10)

Portanto, é necessário ter essa vivência escolar para que haja a produção dos saberes pedagógicos, pois a partir desta experiência escolar esses saberes podem ser confrontados e reelaborados de acordo com a necessidade, podendo, desse modo, colaborar com a prática sendo mobilizados a partir situações-problema que a rotina escolar coloca.

## 1.2 AS RELAÇÕES DOS PROFESSORES COM SEUS PRÓPRIOS SABERES: IMBRICAÇÕES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA

É sabido que para realizar seu ofício, como sugere Ghedin (2008), “o professor necessita dominar um conjunto de saberes que se constitui de práticas e experiências da própria atuação profissional”, mas não só isso. Necessita também dominar os saberes científicos e em sua prática cotidiana, usá-los conforme sua necessidade.

Para falar sobre as relações que os docentes constroem junto aos seus próprios saberes é imprescindível refletir sobre a relação teoria e prática que se estabelece no fazer docente, denominada *práxis*.

Conceituando, Ghedin (2008) diz que “a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, uma ação final que traz no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”, afirmando ainda que, o conhecimento pode e vem da prática, mas não pode ser situado unicamente na prática.

Os saberes docentes mobilizados diariamente não provêm de uma única fonte, por isso faz-se necessária a união entre teoria e prática, pois o conhecimento se produz na indissociabilidade entre ação-reflexão- ação. Como propõe Ghedin (2008):

É nesta relação teoria e prática que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo de organização e elaboração pela sociedade, de uma série de saberes, e o educador é responsável pela transmissão desse saber produzido. (2008, p. 134).

Ao ensinar, o professor imprime a marca de sua identidade docente, se apropriando dos saberes e aplicando-os a sua prática, com o passar dos anos nesta profissão, ele desenvolve um trabalho docente característico, repleto de singularidades.

Diante da experiência no primeiro estágio, há registro no Caderno de Campo (2017) de uma fala da Professora Maria que define muito bem esse movimento que a práxis proporciona no processo educativo. Questionada sobre as teorias que norteavam o seu trabalho pedagógico, ela disse que “usam teorias de vários estudiosos, mas que a teoria Montessoriana é uma das mais presentes”.

Para a professora essa teoria se expressa muito bem no tipo de escola democrática que elas buscam promover, pois segundo essa teoria “a criança pode desenvolver suas habilidades de uma forma mais livre” e a maior dificuldade encontrada pelas docentes diante dessa teoria são “encontrar atividades que ajudem as crianças a “aprenderem a fazer” e para isso tinham que sempre realizar uma espécie de “garimpagem”.” Esse registro ilustra bem esse movimento que a práxis proporciona, pois não só possuem o conhecimento dito teórico como buscam aplicar esse conhecimento na prática docente diária.

Vasconcellos (2006) aponta que na escola, mais objetivamente nos momentos formativos, deve-se ter a prática como ponto de partida para problematização das questões e reflexões a cerca do que está sendo vivenciado pelo corpo docente, buscando incentivar a realização de pesquisas na escola.

Para o autor, não é fácil construir a práxis, mas é de extrema necessidade que os professores reflitam sobre suas práticas, não apenas com o objetivo de trocas de experiências, mas como o intuito de confrontar aquilo que está sendo produzido com aquilo que a escola referencia. Segundo Vasconcellos (2006):

O foco principal do estudo deve ser, pois, a prática objetiva do grupo. Os textos, os livros devem ser buscados para ajudar a decifrar a realidade, para mudá-la e não o contrário: querer se preparar, ter “toda clareza teórica” para só depois partir para a prática. (2006, p. 124).

Nessa direção, de acordo com Freire (2015), “na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A proposta de uma formação de professores voltada para a reflexão sobre a prática é um caminho hábil pelo qual possa se transformar a relação dos professores com os seus saberes, tirando-os de seu exercício passivo e os inquietando a serem professores- pesquisadores e, assim, produtores de seus saberes docentes. Para Castro (2013):

Faz-se necessário que o professor esteja em constante formação, em decorrência da função social que assume e ante as aceleradas mudanças ocorrentes na sociedade do conhecimento, porquanto, uma formação nunca se esgota em si mesma. O espaço da sala de

aula precisa também ser percebido como local de aprendizagem docente, de modo que a sua prática é “[...] um *locus* de formação e produção de saberes”. (2013, p.1).

Contextualizando a formação continuada no âmbito da pesquisa, as professoras participam de um programa de formação continuada proposta pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Tal formação<sup>1</sup> tem como objetivo principal “desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa, fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática e cidadã, na perspectiva da transdisciplinaridade” através da articulação entre as inúmeras faces de compreensão do mundo, alcançando a unificação do saber. Segundo Nóvoa (1992 p. 24):

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma <<nova>> profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Para que o professor possa ter condições de ampliar seus conhecimentos mesmo em sua rotina e dinâmica de trabalho complexas a formação apresenta-se como uma ferramenta importantíssima, sendo válido destacar que a formação continuada pode possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, contribuindo para a melhoria dos processos de educação das crianças, jovens e adultos.

Um dos grandes objetivos da formação continuada de professores é possibilitar uma prática transformadora a partir do conhecimento produzido por eles tendo a prática como ponto de partida e chegada para reflexão e ação do trabalho docente.

A partir dessas reflexões, outro movimento necessário é pensar o professor pesquisador. Dentre as questões que envolvem a prática da pesquisa nos indagamos: O professor têm condições para desenvolver pesquisas na escola? De acordo com Pimenta (1997) deve-se procurar:

[...] desenvolver com eles (professores) pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência. (1997 p. 11)

---

<sup>1</sup> Conforme informação presente no endereço virtual da SEMED:  
<http://semed.manaus.am.gov.br/>

Para tanto, se faz necessário garantir espaços de formação para possibilitar uma prática reflexiva onde o docente tenha condições de não só transmitir, porém também produzir seus saberes docentes, não utilizando apenas os saberes mais práticos, experienciais, mas tendo condições de produzir também os saberes científicos, objetivando sempre aperfeiçoar-se. Segundo proposto por André (2016):

Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade de constante mudança. (2016, p.30).

Para isso, é importante a realização de atividades formativas proporcionados pela escola/sistemas de ensino oportunizando ao professor pesquisar, ampliar seus conhecimentos para que possa refletir melhor sobre a sua realidade no enfrentamento das problemáticas. Como afirma Vasconcellos (2006):

O professor também é um pesquisador: toda pesquisa tem origem num problema que o sujeito se coloca; ora, como sabemos, os desafios do cotidiano escolar são graves por demais; portanto, para enfrentá-los com competência, o educador precisa estar sempre estudando, lendo, buscando (não basta assistir uma palestra de vez em quando...) [...] (2006, p. 123).

Tardif (2014) propõe uma espécie de alienação entre os docentes e seus saberes onde os professores estão em uma posição de passividade enquanto os saberes docentes são produzidos por outros em diversas condições sociais, institucionais, epistemológicas.

Os docentes devem ser incentivados a desenvolverem essa postura investigativa e pesquisadora para que eles possam também serem produtores dos saberes, tendo a curiosidade epistemológica proposta por Freire (2015), quando nos diz que “a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade”.

O professorado necessita de melhores condições de trabalho para que possa exercer a reflexão e a pesquisa, e dessa forma, administrar de forma mais segura os saberes que são reunidos ao longo dos seus anos de profissão,

de sua formação continuada, e assim, mobilizá-los de acordo com a necessidade que se apresenta no cotidiano escolar. Conforme dito por Libâneo (2002):

As propostas de formação de professores têm em comum a ideia de que a transformação da prática docente requer a ampliação da consciência sobre a própria prática. [...] Ressalta-se aí o papel da pesquisa no ensino, instrumento da prática profissional do professor e a forma pela qual o professor pode pensar sua prática, produzir conhecimento que leve ao aprimoramento do seu trabalho. (2002, p. 35).

A formação continuada pode abrir caminhos para a pesquisa, permitindo ao professorado inventar novas maneiras de planejar, organizar os seus saberes docentes, ensinar, avaliar e autoavaliar, estabelecer novas relações com os sujeitos de seu trabalho: as crianças, os adolescentes, jovens e adultos. Para Giesta (2005):

Não se pode esperar que cursos, encontros, seminários ofereçam “receitas prontas” que permitam resolver problemas específicos de sala de aula. Espera-se que o professor seja estimulado a pensar sobre propostas teóricas e práticas e, então, construir, elaborar, experimentar, algo que corresponda a sua necessidade e, que seja associado aos seus conhecimentos anteriores. (2005, p.107).

Durante a vivência nos estágios há uma constante nos discursos dos professores: A formação continuada deveria oferecer subsídios para que eles pudessem resolver os conflitos, problemas e dificuldades que se apresentam na prática docente.

Mas para que isso aconteça, é necessário refletir sobre a prática, pesquisar e posteriormente, intervir na realidade escolar. E a formação continuada apresenta-se como mediadora entre os saberes docentes e a reflexão sobre a prática pedagógica visando que os docentes possam tomar uma atitude reflexiva em relação aos seus saberes buscando diminuir, senão acabar com essa desarticulação entre teoria e prática nas escolas.

Nessa direção, em relação à inserção do professor no processo de pesquisa, Frison (2012) afirma que este movimento:

[...] qualifica a sua formação e melhora o ensino que oferece, pois a medida que analisa suas aulas e reflete sobre elas, de forma crítica e reflexiva, produz maior autonomia para desenvolver um trabalho docente qualificado e desejado. (2012, p. 280)

Assim, a pesquisa pode produzir mudanças qualitativas no desenvolvimento do trabalho docente, resultando em uma melhor aprendizagem dos alunos, auxiliando na constituição de um professor pesquisador, produtor de seus saberes e sujeito em constante desenvolvimento profissional.

Para Freire (2015, p. 30- 31), é inconcebível haver ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, e posicionando-se a respeito, completa: “enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo”. E esse movimento só é possível através da práxis, por meio da ação-reflexão-ação no processo educativo.

Partindo do modelo de uma formação crítico-reflexiva, proposta por Nóvoa (1992) deve ser fornecida aos professores em seus locais de trabalho melhores condições para que possam desenvolver um pensamento autônomo.

Através dessa formação, ser possível desenvolver a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e também produzir a escola (desenvolvimento organizacional), sendo enriquecida pelos novos saberes do professor através de uma prática diferenciada. (NÓVOA, 1992).

De acordo com o autor “a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação” dificultando a valorização do professorado a cerca da formação. Tornando-se vazia de significados pessoais e profissionais para o corpo docente que frequentam a formação apenas para cumprir uma mera formalidade proposta pelo sistema educacional.

Conforme Vasconcellos (2006), a escola não pode ser vista pelo corpo docente apenas como um local de trabalho, porém deve ser concebido também como um espaço de formação onde a prática é o ponto principal a ser evidenciado, analisado, refletido e assim, transformado.

O docente é desafiado todos os dias em sua prática quando necessita retraduzir e transformar esses saberes para torná-los acessíveis ao alunado, ansiando a interação entre discentes e docentes, respeitando a concepção de vida e de mundo de cada um.

Mediante ao exposto, pode-se concluir que para que o professor cresça profissionalmente e amplie seu repertório de saberes docentes é necessário

que lhe seja garantido espaços de formação dentro e fora da escola, a fim de que possa ser estimulado a pensar e refletir criticamente sobre suas práticas, e também possa através de seus estudos tornar-se um sujeito pesquisador e também produtor de saberes.

## **II CAPÍTULO: CAMINHO METODOLÓGICO**

Com o objetivo de aprofundar as reflexões acerca do tema aqui proposto, é de extrema necessidade a realização dessa pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa apresenta-se como um meio muito eficaz para reflexão e compreensão de objetos de estudo. E, para Marconi e Lakatos (2013, p. 43) pesquisar “significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para as questões propostas, utilizando métodos científicos”.

Ao estudar sobre os saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores e qual a influência da formação continuada neste processo, buscou-se compreender como os professores se relacionam com esses saberes produzidos e ressignificados por eles na prática docente, além de observar de que forma a formação continuada contribui na construção desses saberes e como esses saberes podem mudar ou não a prática docente.

Na sequência, descrevemos o caminho metodológico para a realização da pesquisa, abordando sobre os sujeitos envolvidos, o local onde se realiza a exploração da temática bem como quais meios foram utilizados para obter dados da pesquisa, sendo esses as referências indispensáveis para o fechamento desse trabalho.

### **2.1 ABORDAGEM / TIPO DE PESQUISA**

Para a realização desse trabalho, que se volta para compreender quais os saberes que estão sendo mobilizados pelos professores na sua atuação docente e a relação com a formação continuada, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois através dessa abordagem podemos analisar realidades múltiplas e suas subjetividades, onde o ambiente natural é tido como fonte direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento de coleta de dados. Para Guerra (2014), na abordagem qualitativa:

[...] o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. (2014, p. 11).

Por conseguinte, segundo a autora, nessa abordagem há três elementos fundamentais para a realização de uma pesquisa qualitativa, sendo eles, a interação entre o objeto de estudo e pesquisador, o registro de dados ou informações coletadas, a interpretação/ explicação do pesquisador. (GUERRA, 2014).

Em razão de esse trabalho referir-se a um estudo de um fenômeno social, utilizaremos da abordagem dialética para analisar aqui os fenômenos expostos. De acordo com essa abordagem nenhum fenômeno pode ser analisado de forma isolada, mas necessita-se analisar tudo o que o circunda para que haja melhor clareza do fenômeno estudado. Para Marconi e Lakatos (2010), na dialética:

[...] as coisas não analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada” encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver, o fim de um processo é sempre o começo de outro. Por outro lado, as coisas não existem isoladas, destacadas umas das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente. Tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente. (2010, p. 83).

À vista disso, concebendo a educação como um fenômeno social, faz-se necessário contextualizar as questões que circundam o objeto para melhor percepção desse fenômeno como um todo.

A problemática para este estudo surgiu mediante ao primeiro estágio supervisionado proposto pela Universidade e recolhemos dados desde esse período, pois buscávamos obter informações e conhecimentos a cerca da prática pedagógica para reflexão sobre a prática.

E segundo propõe Gil (2002, p. 53) a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume

relevantes para analisá-los”. E completa: “No estudo de campo, estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ressaltando a interação entre seus componentes”. Por esses motivos esse tipo de pesquisa foi um dos escolhidos para realização desse trabalho. (GIL, 2002).

Foi necessário no início da pesquisa realizar um levantamento bibliográfico para maior compreensão da temática e para estudo dos teóricos com objetivo de refletir sobre o tema a ser pesquisado. De acordo com Marconi e Lakatos (2013), para realizar uma pesquisa científica pode-se utilizar de:

[...] toda bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações”. (2013, p. 44).

Analisar o ambiente da pesquisa através da pesquisa amplia o olhar do pesquisador propiciando após a realização de um estudo minucioso uma pesquisa de campo mais eficaz e com melhores observações e resultados.

## **2.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA**

As observações feitas durante os períodos de Estágio I e II foram indispensáveis para análise e escolha do tema da pesquisa aqui proposta. Apesar das duas escolas serem importantes, a observação em uma delas tornou-se mais relevante para enriquecimento das temáticas dos saberes docentes e a formação continuada e, por isso, o Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI foi escolhido para ser o local definitivo da pesquisa.

Nesse local surgiu o interesse pelos temas aqui retratados. Localizado na Zona Oeste de Manaus, atende crianças de classe média baixa, do ponto de vista socioeconômico.

Localiza-se dentro do espaço Aldeias Infantis SOS Brasil <sup>2</sup> que é uma Organização Não Governamental (ONG) e sem fins lucrativos, presente em mais de 134 países que promove ações na defesa dos direitos de crianças, adolescentes e jovens por meio de uma atuação de desenvolvimento sócio-comunitário.

---

<sup>2</sup> Informação coletada no endereço virtual das Aldeias Infantis SOS Brasil: <https://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca>

O CMEI dispõe de teatro, parque, sala de movimento, campo de areia, chapéu de palha e um grande espaço livre onde as crianças podem transitar livremente entre as árvores e realizar brincadeiras. Essa área livre torna-se uma extensão da própria sala de aula. A casa onde funcionam as salas de aula possuem quartos, sala, cozinha e banheiro. Na sala da casa ficam reunidas cerca de sessenta crianças, três turmas com vinte alunos cada.

Para realização dessa pesquisa contamos com a colaboração de quatro sujeitos do quadro de funcionários desse CMEI: Três professoras e a gestora. Essas pessoas foram escolhidas para participar da pesquisa, por demonstrarem paixão pela docência e interesse pela formação continuada, e os saberes diferenciados manifestados em suas práticas me instigaram a pesquisar sobre esse tema.

Observou-se também uma gestão escolar atuante, aberta ao diálogo com o corpo docente e com a comunidade em geral, sempre nas salas querendo saber se há problemas, dificuldades e se podia ajudar de alguma forma.

Todas as professoras e a gestora são formadas em Pedagogia e foram identificadas com nomes fictícios para preservar suas identidades, efetivando dessa forma questões éticas adequadas para promover o sigilo a esses sujeitos. Dessa forma foram nomeadas como Professoras: Cristina, Maria, Antônia e Gestora Ana.

### **2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**

Como instrumento para coleta de dados o tipo de observação escolhida para a pesquisa foi a *observação participante*, pois nela há um tentativa de colocar o observador e o observado no mesmo plano, de forma que o observador venha a ser um membro do grupo social onde o observado está envolvido e que possam compartilhar das mesmas experiências sem perder o foco na pesquisa.

A observação das aulas dessas docentes também foi usada como instrumento de coleta de dados para essa pesquisa desde o período de estágio, e fez-se novamente necessário no período de construção desse estudo, para ampliação do campo de visão e melhor interpretação dos dados

ali coletados, bem como os registros no caderno de campo e as memórias do período de estágio.

Ao serem definidos os sujeitos da pesquisa, optou-se como instrumento para coleta de dados o recurso da entrevista, pois esse encontro entre duas pessoas ou mais tem como objetivo a obtenção de informações na investigação social.

Complementando, Gil (2002) destaca que “este método apresenta maior flexibilidade e pode assumir as mais diversas formas. E também podem ser aplicada em um número maior de pessoas, inclusive as que não sabem ler nem escrever. A estratégia para a realização da entrevista em levantamentos deve considerar duas etapas fundamentais: a especificação dos dados que se pretendem obter e a escolha e formulação de perguntas”. Dentro do recurso entrevista a escolhida foi a *semi estruturada*. Nesse tipo de entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2010):

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal. (2010, p. 180).

As perguntas devem ser claras, buscando evitar ao máximo os imprevistos, visando sempre construir informações que sejam oportunas para a pesquisa.

As entrevistas que forem autorizadas a gravação de áudio serão transcritas para análise juntamente com as observações das aulas realizadas ao longo da pesquisa. Contando com os participantes da pesquisa, sendo o corpo docente e gestão pedagógica.

### III CAPÍTULO: RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES.

#### 1.2 SOBRE OS SABERES DOCENTES

A análise dessa pesquisa se fundamenta a partir dos dados obtidos por meio de entrevistas, da observação das aulas das docentes envolvidas nesse trabalho, como também, os registros do caderno de campo. Buscando compreender melhor o objeto de estudo, a primeira pergunta realizada nas entrevistas foi sobre quais os saberes/ conhecimentos são indispensáveis para ser professor. De acordo com as docentes para atuar como professor é indispensável:

[...] Em primeiro lugar, amar o que faz porque não é fácil, a gente sabe que o professor não é bem pago, então você precisa ter primeiro amor. Em segundo, precisa se colocar no lugar do outro. Será se eu ia gostar se minha professora fizesse determinada coisa? Saber respeitar, saber os limites. (PROFESSORA CRISTINA).

Amor! Não há como trabalhar sem amor! Não é só o fato de gostar de criança, é gostar do ser humano. Não tem fase, como eu não posso gostar do ser humano? Nós professores, trabalhamos com pessoas. (PROFESSORA MARIA).

[...] você tem que gostar de criança. Se você não se identifica, fica muito difícil. [...] Por isso escolhi ser professora. Para ser professora precisa ter o dom. (PROFESSORA ANTÔNIA).

Como vemos, dentre os saberes destacados pelas professoras encontra-se, o amor e o afeto para realização de seu trabalho docente. Buscando a compreensão dessas falas, Freire (2015, p. 117) nos ajuda a refletir dizendo que:

É preciso que saibamos que sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

A atividade docente não se constitui apenas de métodos e técnicas de ensino e conforme diz Pimenta (1997, p.6) é de suma importância compreender o ensino como “contribuição ao processo de humanização dos alunos”.

Outra questão que nos chama atenção é o fato das três professoras enfatizarem como saberes necessários à docência a amorosidade e o afeto com as crianças. A amorosidade proposta por Freire (2015) envolve também outros sentimentos, e esses sentimentos que destacaremos mais a frente, são ferramentas para uma prática pedagógica que eduque para a liberdade.

Essa questão da amorosidade/afetividade é muito presente na prática dessas docentes. Durante o período de estágio pudemos presenciar como se estabelecia essa relação professor-aluno na escola, mais precisamente nestas salas de aula. Conforme Caderno de Campo (2017, p. 8):

A relação professor – aluno estabelece-se de maneira afetuosa. As professoras demonstram interesse e carinho pelas crianças, visando sempre seu bem estar físicos e emocionais. São sensíveis às suas necessidades e demonstram alegria e orgulho por seus êxitos e comportamentos. Interessam-se por suas produções mais simples e por seus desejos. Presenciei por diversas vezes, eles abraçando e conversando com elas sobre assuntos diversos como, por exemplo, os bichos do território educador, frutas das árvores de lá, filmes e sobre suas rotinas em casa mesmo. Mostram-se sempre muito interessadas e dispostas a ajudar as crianças, respeitando cada um com suas particularidades. Mantêm uma relação de proximidade, orientando-os nas atividades e combinados tendo como eixos norteadores três princípios: solidariedade, respeito e responsabilidade.

Segundo essas docentes, quando se busca resolver a razão do conflito e não apenas “chamar a atenção” da criança, a chance desse tipo de situação acontecer novamente diminui bastante, pois as fazem refletir sobre o ocorrido. É necessário que seja tomado esse tipo de atitude também, mediante a quantidade de crianças que dividem o mesmo espaço, um quantitativo de aproximadamente sessenta crianças, dessa forma, constroem com as crianças uma convivência harmoniosa e mais tranquila.

A amorosidade/afetividade aqui descrita faz parte dos saberes profissionais caracterizados por Tardif (2014), pois segundo ele esses saberes dos professores carregam as marcas do ser humano, pois o objeto de trabalho docente são seres humanos. Para Tardif (2014, p. 268), ensinar:

[...] é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente. As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa no indivíduo levando-o, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apoiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de

discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação.

Ainda segundo este autor, o trabalho diário com os alunos desperta no docente um “conhecimento de si”, de suas emoções e valores, da natureza, dos objetos e das consequências que essas emoções e valores podem promover na sua forma de ensinar. (TARDIF, 2014)

Tal questão se evidencia quando a docente Cristina relatou que um dos pontos principais que norteiam sua prática é a experiência negativa que teve enquanto criança na escola. Relatou-nos sobre seus traumas, sobre a temida palmatória e puxões de orelha e como essas experiências a fazem se colocar no lugar deles e de que como esse “olhar o outro” é essencial para se trabalhar na Educação Infantil. Contribuindo para tal reflexão, Tardif (2014, p. 130) aponta que:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Os saberes da formação escolar primária de Cristina estão fortemente arraigados, mas ela os usa como subsídios para diferenciar a sua prática da experiência vivida por ela. Segundo Belém (2007, p. 191), essa atitude de:

Respeitar e valorizar a criança em sua dimensão emocional, criando espaços próprios para desenvolvê-la, é um importante pilar da formação humana. É também investimento inadiável na recuperação da “criança anterior” que nos foi roubada, subtraída, à medida em que fomos domesticados.

Ainda sobre essas questões, Freire (2015) incentiva os professores a permanecer firme, cumprindo amorosamente o seu dever docente, apesar de todas as dificuldades, incluindo a falta de valorização social, salários inapropriados, mas com a certeza da ação política e pedagógica desse trabalho e de sua essência humana. Para Freire (2015, p. 138):

[...] a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educando, numa prática específica do ser humano.

O professor nesse processo se coloca em uma posição de horizontalidade com seus alunos, pois há uma troca de experiências e saberes que são intrínsecos a cada indivíduo. A amorosidade se manifesta por meio do diálogo e respeito às diferenças.

Lembrando o que Freire (2015) nos diz: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Nessa mesma direção, observam-se as falas das docentes em relação ao respeito aos saberes dos educandos. Quando questionadas sobre quais saberes acreditavam mobilizar na prática cotidiana disseram:

[...] não tem como limitar o saber, até porque a gente mais aprende do que ensina, o aprendizado que eles trazem de casa, suas histórias de vida, nós conversamos sobre temas tão fortes... Que eu realmente me surpreendo a cada dia. [...] Elas (as crianças) ensinam a gente todo dia. (PROFESSORA MARIA)

Às vezes estamos em uma conversa informal e aprendemos com as crianças, com as experiências das crianças e isso influencia diretamente na nossa vivência, na nossa experiência. (PROFESSORA CRISTINA)

Na verdade, nós construímos esses saberes com eles, na prática diariamente. [...] O que essas crianças vivenciam na escola é totalmente diferente da nossa infância na escola, eu gostaria de ter vivido o que eles vivem. (PROFESSORA ANTÔNIA)

Dessa maneira, no discurso das docentes é possível perceber que há a valorização dos saberes das crianças no processo de construção do conhecimento. Predominantemente são as falas das crianças que dão direção à roda de conversa, comprovando essa importância que as docentes dão aos saberes dos educandos.

Em uma atividade as crianças deviam pintar na parede o que elas mais gostavam na escola. Uma delas escreveu que gostava de brincar no território educador, assim é chamado o terreno ao redor da sala de aula, no qual as crianças transitam entre as árvores e brincam livremente. Esse espaço é uma extensão da sala de aula, como mostra a imagem:

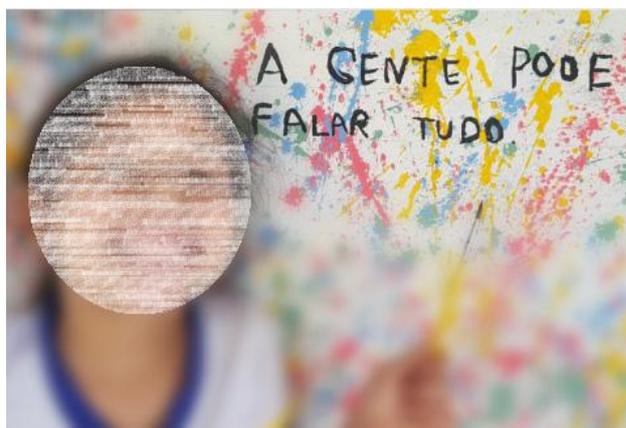
**Figura 1:** Crianças brincando no território educador.



**FONTE:** Autora (2018)

Ainda sobre os registros, outra criança disse que queria estudar nesse CMEI para sempre, e uma menina escreveu que o ela mais gostava na escola é que eles podem “falar tudo”, como vemos a seguir:

**Figura 2:** Pintura na Parede



**FONTE:** Professora Maria (2018)

Essa fala demonstra como é importante ouvir o que as crianças têm a falar e de como elas se sentem bem em um espaço onde têm liberdade para falarem e serem ouvidos

Ao ensinar para uma educação transformadora, conforme propõe Freire (2015), é exigido dos professores disponibilidade para o diálogo e respeito aos saberes dos educandos, de maneira que Freire (2015, p. 32) se questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?

Sobre essas indagações formuladas por Freire (2015) observou-se em uma das aulas o interesse das professoras em saber o que eles entendiam por PAZ, VIOLÊNCIA, INTOLERÂNCIA, entre outros temas. Uma menina de cinco anos disse: “violência é quando a gente tem medo de morrer e nunca mais ver os pais”. Um menino disse: “paz é quando o meu pai chega cedo em casa”.

Segundo a professora Maria “o pai dessa criança trabalha até meia noite, a mãe fica preocupada se o pai vai chegar bem em casa e a criança percebeu, teve a sensibilidade de saber que a família só terá paz quando o pai chegar em casa. Isso é muito importante para criança”.

Há sempre uma preocupação quanto à valorização dos saberes dos discentes e o que eles dizem e sentem é uma parcela significativa na construção das aulas. Dessa forma a roda de conversa é uma prática frequente. De acordo com Caderno de Campo (2017):

Dentre as atividades que são realizadas com as turmas há diariamente rodas de conversa onde há um revezamento sobre a condução da rodinha e as brincadeiras e é sempre muito produtiva onde conversam sobre o dia da semana, o clima, mês e ano, sobre combinados em relação o comportamento e cumprimento de regras, atividades que já aconteceram entre outros assuntos.

Por meio das grandes rodas de conversas, as crianças têm a liberdade de abordarem qualquer assunto e as professoras nessa atividade posicionam-se como mediadoras. Como podemos ver, na imagem a seguir temos uma roda de conversa com três turmas, aproximadamente sessenta crianças:

**Figura 3:** Roda de conversa.



**FONTE:** Autora (2017)

Por meio dessas atividades as crianças podem desenvolver suas potencialidades, ampliar seu repertório de saberes sendo orientado pelo professor, interagindo com os colegas e com ambiente da sala de aula. Essas crianças situam-se no mundo com oportunidades únicas de construir seu conhecimento de forma coletiva e valorizada pelos docentes.

### **3.2 CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Com o objetivo de investigar como os sujeitos dessa pesquisa se relacionam com seus próprios saberes questionamos a esses sujeitos se eles têm adquirido saberes e conhecimentos nas suas trajetórias profissionais, de qual forma e quais saberes são esses.

Mediante a esses questionamento, surge a formação continuada como um meio para ampliação desses saberes e conhecimentos seja através da autoformação, na qual o docente busca por iniciativa própria estudar e expandir seus conhecimentos, ou através de momentos formativos na escola e fora dela. Vejamos a opinião de duas docentes a respeito da formação continuada como caminho para ampliação de seus saberes:

A formação (da SEMED) se apresenta muito com conhecimento que a gente já tem. Coisa que a gente já vive, já pratica. Não influencia muito. Claro que a gente vê coisas novas também, que enriquecem nossa experiência, mas muita coisa que a gente vê na formação, já faz na prática. (PROFESSORA CRISTINA)

A formação que recebo aqui na escola tem sido o meu guia, mas nas formações da SEMED eu já escuto tudo o que já sei. O que tem acontecido nas formações é que tem sido apenas para trocar experiências. [...] a formação da SEMED não tem contribuído de uma maneira intensa em nossa prática pedagógica. (PROFESSORA ANTÔNIA)

Nesse movimento, essas falas apresentam posicionamentos em relação à formação propiciada pela Secretaria Municipal, onde todos os docentes da rede tem acesso. As professoras relatam a falta de articulação entre o que se vive e o que se ouve na formação. Para elas há um distanciamento entre o que se ouve na formação e o que se vive na escola e a SEMED desconhece a prática pedagógica, a realidade da escola. Relembrando o posicionamento de Vasconcellos (2006) de que a prática deve ser concebida como ponto de

partida para as reflexões na formação, para que dessa forma os docentes deem maior importância a esse recurso.

**Figura 4:** Professoras em formação.



FONTE: Professora Maria, 2018.

Esse distanciamento causa nos docentes uma desvalorização. Conforme diz Nóvoa (1992) como a formação nem sempre coincide com as atividades educativas, o professorado tem maior dificuldade em perceber a importância da formação já que não conseguem associá-la com a realidade escolar na qual estão inseridos.

Nessa lógica, é difícil conceber a escola também como um lugar de formação na qual o professor possa desenvolver-se nas dimensões pessoal e profissional, contribuindo ainda para um desenvolvimento organizacional, na escola onde esse professor está atuando.

As trocas de experiências nesse processo, de acordo com Antônia, “tem sido positiva pelo fato de compartilharem suas experiências e instigar aos outros professores presentes a pesquisarem sobre o que eles vivenciam nessa escola”. Complementando essa reflexão, Guimarães (2007, p. 161) diz que:

As trocas de experiências são meios interessantes de formação continuada, além de contemplar muito o modo como os saberes profissionais do professor são construídos. Antes, porém, é preciso lembrar que a discussão da prática, as trocas de experiências pressupõem, como foi dito, algum sentido da profissão para o professor e alguma abertura e confiança entre os colegas de trabalho.

A formação continuada nesse processo não funciona como uma receita de bolo, na qual, se seguirem o “passo a passo”, terão a certeza de que dará

certo. Mas funciona como uma espécie de experimentação na qual podem ver se pode ou não ser aplicado àquela realidade. E para tanto, necessita-se refletir sobre a prática pedagógica. Conforme diz Tardif (2014) a prática se dá por apalpadelas, por tentativa e erro.

Já para gestora Ana e a professora Maria, a formação continuada é concebida como uma ferramenta primordial no processo da ampliação de saberes e conhecimentos docentes. A respeito dessa reflexão, as entrevistadas contribuem dizendo que:

Todo dia é um aprendizado. Na verdade eu aprendo com os professores, eu aprendo se saio para uma reunião. [...] na escola todo espaço é um lugar de aprendizagem. [...] a gente aprende umas com as outras. (GESTORA ANA).

[...] a gente não para de aprender. [...] você conclui a graduação, mas está aprendendo algo novo todos os dias. [...] formação é um caminho. A formação continuada é primordial. Quem não valoriza é porque infelizmente não quer sair da redoma, porque o conteúdo é modificado o tempo todo e exige estudo. ( PROFESSORA MARIA).

Conceber toda escola como um espaço de aprendizagem abrange o olhar a respeito dos saberes docentes e de que maneira podem ser produzidos. As duas docentes supracitadas valorizam a formação continuada e como o conhecimento pode ser produzido nos mais diferentes ambientes escolares.

**Figura 5:** Formação continuada in locus (CMEI).



FONTE: Professora Maria, 2018.

A gestora disse que a formação continuada é determinante, lhe propiciou habilidades, competências e, que os conhecimentos adquiridos, são norteadores de seu trabalho.

Essas professoras viajam constantemente, investem seus salários, visando sempre ampliar seus olhares a cerca do trabalho que desenvolvem na educação de crianças. Já estiveram em São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, e no mês de maio de 2018 estiveram em Reggio Emília, na Itália, para participar do Grupo de Estudos da América Latina, conforme ilustramos a seguir:

**Figura 6:** Professores em São Paulo participando de formação.



FONTE: Gestora Ana, 2018.

**Figura 7:** Professoras do CMEI e de outra escola pública de Manaus, reunidas em Reggio Emília, Itália.



FONTE: Gestora Ana, 2018.

As professoras investem na formação continuada, pois acreditam que esses cursos e viagens lhes propiciarão subsídios para realização de um melhor trabalho na escola. Assim, também através de formação in lócus, refletirem sobre a prática, utilizando com recursos para abrangência de seus conhecimentos, a leitura e a pesquisa.

A professora Antônia que está há cerca de nove meses no CMEI, relatou sua experiência de autoformação ao chegar à escola, dizendo que:

Quando eu cheguei aqui tive que me desconstruir, procurar novos saberes que norteassem a minha prática, outras fontes. Aí entra a questão da formação, tive que rever toda minha formação inicial. Fui pesquisar teóricos fui pro Youtube, querendo saber o que é a escola transformadora, o que é educação integral, como se faz isso. (PROFESSORA ANTÔNIA)

Essa inquietação e preocupação com os saberes que norteiam essa nova realidade pedagógica, coloca a docente Antônia em um processo de autoformação, na qual precisou situar seus saberes antigos e adquirir novos saberes que direcionassem sua ação docente. Segundo a professora, foi necessária uma desconstrução de conhecimentos e saberes e posteriormente uma reconstrução através da formação continuada, por meio da leitura e pesquisa nesse processo.

Avançando com a discussão, a professora Maria foi uma das quatro pessoas que estiveram em Reggio Emília, na Itália, nesse ano. A professora relatou que primeiramente precisou passar por uma autoformação para depois chegar ao objetivo final que seria participar ativamente na formação em Reggio Emília. Segundo ela, no ano passado:

[...] começaram os estudos, porque eles dão um material pra gente estudar para poder chegar lá e de fato participar. Sabe o que eu virei? Eu virei você estagiária, de certa forma. Fui pra escolas, a gente aprendeu, conversamos com os professores, viramos estudantes de novo e isso que é maravilhoso. [...] saber conhecer, a transmissão de conhecimentos e trocas de experiências, somos convidados para conhecer as escolas e convidamos as pessoas para conhecer a nossa e essas vivências são muito ricas. (PROFESSORA MARIA)

Analisando a fala da professora, Freire (2015) contribui refletindo sobre prática docente e como essa inquietação, busca constante, pesquisa fazem parte desse percurso. E é necessário que em sua permanente formação o professor se perceba, se assuma como pesquisador, pois deve ser de sua natureza docente. Para Ghedin (2007, p. 144):

A pesquisa é um elemento de formação aprimorando o questionamento, a curiosidade científica, a busca de rigor, a responsabilidade social. Essa perspectiva tem como principal

conteúdo de ensino a busca de qualidade formal e da qualidade política.

É nesse sentido que a pesquisa propicia ao docente a vontade de aprender através de novas práticas pedagógicas e conseqüentemente uma melhoria na aprendizagem dos discentes, construindo pouco a pouco um professor com identidade de pesquisador, inquieto e sempre insatisfeito com a sua realidade e investidor de seu desenvolvimento profissional.

Ao analisar as falas dos sujeitos, apresentam-se fortemente os saberes relacionados à experiência, e outros saberes como os saberes da formação profissional e os saberes profissionais, definidos por Tardif (2014), apresentam-se também os saberes pedagógicos classificados por Pimenta (1997).

Nessa direção, definem-se os saberes da experiência como sendo extremamente subjetivos e o núcleo do saber docente, pois é através deles que o professor avalia a sua realidade, aquilo que é aplicável, útil e possível na prática docente. Analisemos, portanto, essa fala:

Quando eu comecei na área eu já trabalhava com crianças (na igreja), mas não tinha formação alguma, então foi por isso que a pessoa me convidou. Porque eu sabia lidar com as crianças, eu tinha essa vivência. [...] Saber respeitar, saber os limites. Essa experiência é até mais importante que esse conhecimento teórico. (PROFESSORA CRISTINA).

Na visão da docente, os saberes experienciais sobressaem-se aos saberes da formação profissional, nos quais o conhecimento que se produz na prática, as experiências vivenciadas por ela possui maior valor do que o conhecimento dito científico. Ainda nesse caminho a professora Cristina completa dizendo: “[...] eu leio bastante, tenho muito material para ler e aí a gente filtra. Nem tudo o que você lê a respeito da educação você aplica. Vai vendo o que é bom e o que não é e dessa forma vai acumular saberes e vivências”.

Esse posicionamento demonstra a desarticulação entre teoria e prática que Ghedin (2008) define como inseparáveis. Conforme exposto anteriormente, o conhecimento é produzido também através da prática, mas não somente nela, sugerindo que o professor para atuar em seu ambiente de trabalho constrói um repertório de saberes de fontes diversificadas.

De modo igual, a professora Antônia quando questionada sobre quais saberes mobiliza diariamente para realizar o seu trabalho, inicia sua fala dizendo: “Os saberes que a gente aprende na faculdade é muita teoria e pouca prática. [...] é claro que a gente precisa estudar”.

A docente sugere que a universidade não propicia as vivências necessárias para o “recém-docente” chegar à escola e assumir sua função professoral. Em suas palavras, quando o acadêmico de pedagogia se forma e chega à escola, os conhecimentos teóricos não dão conta do que a prática pedagógica exige: a experiência para agir com segurança em seu ambiente de trabalho.

E conforme Tardif (2014) propõe, os primeiros anos de exercício docente são essenciais para construção da identidade do professor. Nesse sentido, também é importante o olhar para os saberes pedagógicos delineados por Pimenta (1997) como articuladores entre teoria e prática.

Prosseguindo na análise das falas, a docente Antônia relata a sua experiência de recém-formada, assim que assumiu o professorado há onze anos, em uma escola particular. Para ela, naquela época:

[...] era indispensável o professor saber fazer tudo! Cortar EVA, fazer um boneco. Pra mim, naquela época para eu ser uma boa professora eu devia ser artista. [...] ornamentar com balões, ampliar e reduzir desenhos. Eu fazia tudo, lembrancinhas. [...] Tem que ter lembrança pra tudo e se você não souber fazer tem que pagar alguém pra fazer.

Ao chegar ao CMEI a cerca de nove meses, a professora Antônia demonstra um novo olhar sobre a prática pedagógica e como seus saberes pedagógicos foram modificados através de seu processo de autoformação e da formação mediatizada pelas outras professoras que dividem o mesmo espaço físico com ela, ou por meio da formação feita pela gestora in locus. Hoje em dia ela acredita que:

[...] a criança vai fazer da forma dela e vai continuar sendo bonito, aprendi a valorizar esse processo de construção coletiva. Quando é necessário fazer lembrança, eles trazem a ideia, eles constroem da forma deles. Eles decidem o que vão fazer, esse processo precisa ser compreendido. Isso é muito valorizado por mim agora a partir dessa nova visão sobre essa prática pedagógica.

Como é possível observar nesse novo fazer pedagógico, o respeito à autonomia do sujeito é um exercício contínuo, lembrando o que foi relatado

anteriormente sobre a valorização dos saberes dos alunos. Sobre essa questão, Freire (2015, p. 60) nos lembra de que o sujeito professor precisa ter a consciência de que deve “respeito à autonomia e à identidade do educando” e que isso exige “uma prática em tudo coerente com este saber”.

Todos os sujeitos envolvidos nessa pesquisa recorrem a esses conhecimentos, alguns com maior frequência que outros, mas sempre recorrem à eles em algum momento. Professora Antônia relatou que ao chegar ao CMEI precisou rever toda a sua formação inicial para se “atualizar” a respeito desses novos conhecimentos e saberes e debruçou-se em estudos novos.

A professora Maria reconhece a importância da formação continuada para ampliação dos saberes da formação profissional e diz que “o conteúdo da área da educação é atualizado o tempo todo e exige estudo”. E critica a postura de alguns professores que dizem que não ampliam seus saberes sobre Educação, pois não tem afinidade com tecnologia.

Para ela, alguns profissionais permanecem na redoma com essa “desculpa”, quando usam excessivamente as redes sociais, mas não aproveitam esses mesmos meios para ampliar seus saberes e melhorar as suas práticas. De acordo com Lima (2007, p. 153):

A natureza do trabalho docente requer uma permanente revisão das suas práticas. O professor precisa ser sujeito da construção de seus conhecimentos e para isso tem que estar preparado para analisar o próprio trabalho realizado [...]

Reconhecer-se sujeito da construção de seus saberes e conhecimentos é um passo importante para ampliação de seu repertório. Uma perspectiva que está diretamente ligada a essa reflexão, é o que Freire (2015) chama de “consciência do inacabamento”. Enriquecemos a reflexão com a seguinte fala:

[...] gente não para de aprender. O professor acha que saiu da faculdade, já acabou. Mas você para de aprender? Não! [...] você conclui a graduação, mas está aprendendo algo novo todos os dias.  
(PROFESSORA MARIA)

Para ampliação desses saberes é extremamente necessário que o docente se perceba como ser em constante evolução de conhecimentos e

saberes. Pois é essa percepção que o coloca e um contínuo processo de busca. Para Freire (2015, p. 57):

É a inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. [...] Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida.

Uma formação continuada que possibilite aos docentes uma prática reflexiva e que também lhes garanta condições para produzir seus saberes é de extrema importância. Com base nas observações, percebeu-se como a gestão juntamente com as professoras articulam-se em prol da formação continuada na escola.

Quando há alguma formação fora do espaço escolar, a escola se organiza, professoras se disponibilizam a ficar com os alunos das colegas para que possam participar da formação, e nesse movimento todas as docentes participam das formações fora da escola.

Evidenciando, claro, a organização da formação continuada in locus, onde a gestora organiza esses momentos formativos com elas dentro da escola, mas fora de seu horário de trabalho, mostrando assim, o maior interesse delas em ampliar seus conhecimentos.

E assim, assumem-se como sujeitos inconclusos, sendo esse o primeiro passo para colocar-se diante da realidade, achando-se também como aluno em constante aprendizado e a partir dessa percepção a formação continuada é valorizada nesse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na referida pesquisa, tivemos como objetivo compreender quais saberes docentes estão sendo mobilizados pelos professores na sua atuação docente e a relação com a formação continuada. Mediante a construção desse trabalho pudemos identificar quais saberes docentes mais se evidenciavam na prática das professoras e como estas se relacionavam com esses saberes.

Durante a realização do Estágio I e observação das aulas, realizado nesse CMEI na Zona Oeste de Manaus, pudemos perceber que a formação continuada é uma ferramenta bastante utilizada pelas docentes e isso resulta na ampliação dos seus saberes, implicando na prática pedagógica.

Por meio das entrevistas com as três professoras e a gestora e a observação participante pudemos identificar quais os saberes mais utilizados por elas. Os saberes da formação profissional são mobilizados por todas, seja através de cursos, leituras e pesquisas por conta própria, as docentes ampliam seus conhecimentos ditos “científicos” dessa maneira.

Os saberes experienciais também se manifestam fortemente, funcionando como um filtro que analisa o contexto e enxerga de que forma tais conhecimentos podem ser adequados a tal realidade. As experiências escolares individuais dessas professoras também influenciam as suas práticas.

A amorosidade/afetividade foi classificada pelas três docentes como um saber indispensável à docência e envolve quase todos os saberes. Estes saberes são validados por sua experiência e na forma de como essas professoras se relacionam com as crianças na prática.

A formação continuada é reconhecida por elas como um caminho no qual podem ampliar os seus saberes e conhecimentos, contribuindo para uma educação mais humana e transformadora, bem como para trocas de experiências, conhecimentos e saberes com outras escolas que também vivenciam a gestão democrática da educação integral em suas práticas.

Essas docentes mostram às crianças diariamente como todas elas possuem a sua parcela de responsabilidade não só na escola, mas também na sociedade e como é importante a sua voz ser ouvida, contribuindo assim para construção de sujeitos autônomos atuantes socialmente.

Assim, a formação continuada é uma ferramenta de grande valor para a transformação das práticas, pois possibilita ao professor ampliar seus

horizontes, lhes fornecendo recursos para enfrentar os desafios e vivenciar inovações em sua profissão.

Percebemos sobre como é importante que seja garantido ao professor em seu ambiente de trabalho e em outros espaços, condições para que possa ampliar seus saberes e conhecimentos de forma a serem incentivados sempre a pesquisar e tomar a sua realidade escolar como ponto de partida para a reflexão. Professores crítico-reflexivos inquietam-se mediante as necessidades de seus alunos e buscam a melhor forma de realizar o seu trabalho.

Essa inquietação por parte dos professores é muito relevante nesse processo de ampliação de saberes, pois as concepções, conteúdos e pesquisas na área da educação ampliam-se o tempo todo e isso exige muita dedicação e estudo, tendo em vista sempre articular teoria e prática na atuação docente para uma prática pedagógica transformadora.

Portanto, é fundamental que o professor busque a formação continuada, entretanto não podemos responsabilizá-lo unicamente nesse processo. O que as professoras envolvidas nessa pesquisa realizam para se especializarem por meio da formação continuada vai além das condições que lhes são proporcionadas.

Tais docentes forjam espaços para estarem em constante formação, porém a realidade em outras escolas é diferente. Para tanto, é urgente que haja investimentos em políticas de formação e valorização das condições de trabalho e da carreira docente, para que realmente aconteça uma formação continuada de qualidade e que contribua efetivamente na constituição dos saberes docentes que se materializem em uma prática pedagógica diferenciada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz, coordenação. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** – São Paulo: Moderna, 2016.

ANDRÉ, Marli. **Práticas Inovadoras na formação de professores** – Campinas, SP: Papirus, 2016. – (Prática Pedagógica).

BELÉM, Maria de Jesus Campos de Souza. Um olhar sobre práticas pedagógicas de professores (as) em formação. In GHEDIN, Evandro: **Perspectivas em formação de professores.** Manaus: Editora Valer, 2007.

CASTRO. Francisco Mirtiel Frankson Moura. **Práticas pedagógicas e saberes docentes: Perspectivas e implicações para o trabalho e a para a formação de professores.** – EdUECE – Livro 1 – 03778 - 2013.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**, Casemiro de Medeiros Campos. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 52ª edição - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRISON, Marli Dallagnol. **A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de química: implicação teórico-prática de Nível Médio** - 2012.

GHEDIN, Evandro Luiz; BRITO, César Lobato (Org.) **Ética e Formação de Professores.** Manaus. UEA Edições: Editora Raphaela, 2008.

GHEDIN, Evandro. A reflexão sobre a prática cotidiana: caminho para formação contínua e para fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. In: GHEDIN, Evandro. **Perspectivas em formação de professores.** Manaus: Editora Valer, 2007.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo – do prático reflexivo à epistemologia da práxis. In: PIMENTA. Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

GIESTA. Nágila Carpolíngua. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** - 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA. Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa.** – 1. Ed. Belo Horizonte : Grupo Anima Educação - - 2014.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica/** – 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos** – 7. ed. – 8. Reimp - São Paulo: Atlas, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª edição. 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Vida e trabalho – Articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In: GHEDIN, Evandro. **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). textos de Edson Nascimento Campos **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. – São Paulo : Cortez, 2002.- Saberes da docência)

SANTOS. Lucíola L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU. Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª edição. 2002

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956 – **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político ao cotidiano da sala de aula**. 6ª Ed. / - - São Paulo. Libertad Editora, 2006.

## APÊNDICE I - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Em sua opinião, quais conhecimentos/ saberes são necessários para atuar como professor?
2. Que saberes você mobiliza para realizar o seu trabalho pedagógico?
3. Você tem adquirido saberes/conhecimentos na sua trajetória profissional? Como? Quais saberes?
4. Em que medida a formação continuada tem influenciado suas práticas pedagógicas?
5. No início de sua carreira docente, quais saberes você considerava essenciais para realizar a sua prática? E agora, quais saberes valoriza? Continuam os mesmos? Seus anos de experiência mudaram a sua percepção a respeito disso?

## APÊNDICE II - TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA

ESCOLA NORMAL SUPERIOR – ENS

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_  
 portador do RG. Nº \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_  
 aceito participar da pesquisa intitulada  
 “ \_\_\_\_\_ ”  
 desenvolvida pelo (a) acadêmico (a)/pesquisador(a)

\_\_\_\_\_ e permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Manaus, ..... de ..... de 2018

\_\_\_\_\_  
 Nome completo do pesquisado

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA**  
**ESCOLA NORMAL SUPERIOR – ENS**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Manaus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Senhor (a) \_\_\_\_\_

Por meio desta apresentamos o (a) acadêmico (a) **Ester da Silva Gomes**, do 9º semestre do curso de **LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**, de matrícula nº **1421120062** que está realizando a pesquisa intitulada “Saberes docentes e práticas pedagógicas: Implicações da formação continuada”. O objetivo do estudo é compreender os saberes docentes que estão sendo mobilizados pelos professores na atuação docente e a relação com a formação continuada.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados por meio de entrevistas e observação. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador (a) em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento acadêmico e profissional e de pesquisa científica em nossa região. Em caso de dúvida você pode procurar a Coordenação do Curso de Pedagogia pelo telefone (92) 38787724 ou pelo e-mail: [coord-pedagogia-ens@uea.edu.br](mailto:coord-pedagogia-ens@uea.edu.br)

Atenciosamente

---

**Prof.<sup>a</sup>. Ma. Cristina Carvalho de Araújo**

Professora orientadora.