

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Léocla Vanessa Brandt

**SABERES DA EXPERIÊNCIA MOBILIZADOS DURANTE A PRÁTICA
DA DOCÊNCIA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Santa Maria, RS
2019

Léocla Vanessa Brandt

**SABERES DA EXPERIÊNCIA MOBILIZADOS DURANTE A PRÁTICA DA
DOCÊNCIA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Orientador: Prof^o Dr^o. Rosalvo Luis Sawitzki
Coorientadora: Prof^a Dr^a. Maria Eliza Rosa Gama

Santa Maria, RS

2019

Brandt, Léocla Vanessa

SABERES DA EXPERIÊNCIA MOBILIZADOS DURANTE A PRÁTICA
DA DOCÊNCIA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA / Léocla
Vanessa Brandt.- 2019.

92 p.; 30 cm

Orientador: Rosalvo Luis Sawitzki

Coorientadora: Maria Eliza Rosa Gama

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2019

1. Saberes Docentes 2. Educação Física 3. Prática
Pedagógica I. Sawitzki, Rosalvo Luis II. Gama, Maria
Eliza Rosa III. Título.

Léocla Vanessa Brandt

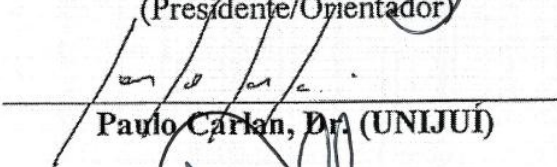
**SABERES DA EXPERIÊNCIA MOBILIZADOS DURANTE A PRÁTICA DA
DOCÊNCIA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós
Graduação em Educação Física, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,
RS), como requisito parcial para a obtenção do
título de **Mestre em Educação Física**.

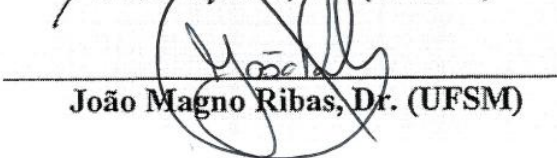
Aprovado em 16 de Outubro de 2019:



Rosalvo Luis Sawitzki, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Paulo Carlan, Dr. (UNIJUI)



João Magno Ribas, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS

2019

DEDICATÓRIA

À minha família, por sua capacidade de acreditar e investir em mim. Mãe, seu cuidado e dedicação foram que deram, em alguns momentos, a esperança para seguir. Pai, sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinho nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho ocorreu, principalmente, pelo auxílio, compreensão e dedicação de várias pessoas. Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste estudo e, de uma maneira especial:

- a Deus, Ser maior, sempre presente em nossas vidas, conduzindo nossas ações;*
 - a você Evandro, meu namorado e amigo, pela sua compreensão, pela paciência e companhia inesgotável, por ensinar-me que, na vida, devemos sempre ir em busca dos nossos sonhos;*
 - à minha família, Leonir (pai), Claudete (mãe), Leocádio (irmão), a distância só faz aumentar o amor que tenho por vocês. Obrigado pela confiança que depositaram em mim, por me ensinarem a viver feliz a cada novo dia, pelos conselhos, mas principalmente, por entender as minhas ausências e falhas como filha e irmã;*
 - à minha avó Zela, que sempre pude contar com seu apoio e carinho;*
 - aos meus padrinhos e madrinhas, obrigada pelo incentivo e apoio durante esta minha caminhada;*
 - aos meus tios e tias, obrigada por torcerem e acreditarem na minha capacidade;*
 - aos meus amigos e amigas que estiveram comigo e torceram por mim;*
 - ao meu orientador Rosalvo Luis Sawitzki e minha coorientadora Maria Eliza Rosa Gama pela orientação, paciência, sabedoria e pelos ensinamentos compartilhados;*
- Enfim, a todos aqueles que fazem parte da minha vida e que são essenciais para eu ser, a cada dia nessa longa jornada, um ser humano melhor.*

Se compreendêssemos com demasiada facilidade todas as coisas, não mais procuraríamos a verdade com empenho nem a encontraríamos com prazer.

(Agostinho)

RESUMO

SABERES DA EXPERIÊNCIA MOBILIZADOS DURANTE A PRÁTICA DA DOCÊNCIA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTORA: Léocla Vanessa Brandt
ORIENTADOR: Rosalvo Luis Sawitzki
COORIENTADORA: Maria Eliza Rosa Gama

Os docentes no decorrer de sua docência veem sendo bastante questionados sobre quais saberes eles necessitam saber para o ensino dos seus alunos. Especialmente na área da Educação Física, os docentes por muitas vezes sofrem questionamentos por utilizarem de um saber que é adquirido através de sua experiência. Acredita-se que os saberes mobilizados pelos professores são de grande relevância no meio escolar, pois mobilizam um vasto repertório de conhecimentos próprios ao ensino. Dessa forma, este trabalho teve como tema os saberes da experiência mobilizados durante a prática da docência por professores de EF, tendo como objetivo compreender como a trajetória profissional de professores de EF possibilita a construção dos saberes experienciais mobilizados por eles nos processos de organização e desenvolvimento do ensino. Neste contexto, temos como problema de pesquisa: que elementos estão integrados nos saberes da experiência mobilizados por eles nos processos de organização e desenvolvimento do ensino. Como questões de pesquisa temos: 1- Como se deu o processo de constituição da docência para a educação básica; 2- de que forma, os professores de EF justificam as atividades realizadas na organização e desenvolvimento do ensino; 3- qual a origem dos saberes experienciais mobilizados pelos professores no processo de organização e desenvolvimento do ensino; e 4- de que forma o contexto escolar condiciona as atividades realizadas pelos professores na organização e desenvolvimento do ensino. Na busca dessas respostas escolheu-se como caminho a pesquisa de natureza qualitativa. O tratamento dos dados pautou-se pela análise de conteúdo dos depoimentos colhidos durante as entrevistas dos 3 (três) professores da rede pública de uma escola estadual da cidade de Santa Maria - RS. Durante a análise dos dados dos professores, percebeu-se que em relação a construção dos saberes, podemos afirmar que: os saberes são construídos durante a trajetória profissional através da influência dos cursos e da vivência em que os professores tiveram antes de sua formação e durante suas experiências profissionais, possibilitando a construção, reelaboração e a validação de novos saberes necessários ao ensino. Com base na análise das informações coletadas, concluímos que a trajetória profissional de professores possibilita a construção dos saberes experienciais através dos diferentes contextos, os quais os professores estão inseridos.

Palavras chave: Saberes Docentes. Educação Física. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

SABERES DA EXPERIÊNCIA MOBILIZADOS DURANTE A PRÁTICA DA DOCÊNCIA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTHOR: Léocla Vanessa Brandt
ADVISOR: Rosalvo Luis Sawitzki
COORIENTADOR: Maria Eliza Rosa Gama

Teachers in the course of their teaching have been asked quite a lot about what knowledge they need to know for the teaching of their students. Especially in the area of Physical Education, teachers often suffer questions for using knowledge that is acquired through their experience. It is believed that the knowledge mobilized by teachers is of great relevance in the school environment, as it mobilizes a vast repertoire of knowledge proper to teaching. Thus, this work had as its theme the teaching knowledge mobilized during the teaching practice by PE teachers, aiming to understand how the professional career of PE teachers enables the construction of the experiential knowledge mobilized by them in the processes of organization and development of the teaching process. In this context, we have as research problem: which elements are integrated in the knowledge of the experience mobilized by them in the processes of organization and development of teaching. As research questions we have: 1- How was the process of constitution of teaching for basic education; 2 - how PE teachers justify the activities performed in the organization and development of teaching; 3- what is the origin of the experiential knowledge mobilized by teachers in the process of organization and development of teaching; and 4- how the school context conditions the activities performed by teachers in the organization and development of teaching. In the search for these answers, a qualitative research was chosen as the path. The data treatment was based on the content analysis of the statements collected during the interviews of the 3 (three) public school teachers of a state school in the city of Santa Maria - RS. During the analysis of the teachers data, it was noticed that in relation to the construction of knowledge, we can say that: the knowledge is built during the professional career through the influence of the courses and the experience in which the teachers had before their formation and during professional experiences, enabling the construction, re-elaboration and validation of new knowledge necessary for teaching. Based on the analysis of the information collected, we conclude that the professional career of teachers enables the construction of experiential knowledge through the different contexts to which teachers are inserted.

Keywords: Experiential knowledge. Physical education. Pedagogical Practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorização dos saberes docentes.....	21
Tabela 2 - Saberes dos professores.....	22
Tabela 3 - Quadro para comparação dos saberes docentes categorizados por Tardif e Gauthier.....	28
Tabela 4 - Trabalhos acadêmicos encontrados nos periódicos pesquisados.....	31
Tabela 5 - Quantitativo dos Professores de Educação Física (PEF).....	52

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
DC	Diário de Classe
EF	Educação Física
PA	Professora Amora
PC	Professor Caju
PL	Professora Laranja
PD	Planejamento Docente
PE	Plano de Estudos
PEF	Professor de Educação Física
PPP	Projeto Político Pedagógico
SD	Saberes Docentes
SE	Saberes da Experiência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 PRÁTICA DOCENTE	17
2.2 TIPOS DE SABERES DOCENTES.....	21
2.3. REVISÃO SOBRE OS SABERES DA EXPERIÊNCIA	31
2.4 SABER DA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	46
2.5. ENSINO /TRABALHO DIDÁTICO	48
3. METODOLOGIA	51
3.1 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO.....	51
3.1.1. Problema de pesquisa	51
3.1.2 Questões de pesquisa	52
3.2. PÚBLICO DO ESTUDO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	52
3.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	53
3.4. COLETA DOS DADOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	54
3.4.1 Orientações para elaboração e realização de Observações	55
3.4.2 Elaboração e utilização do roteiro de Observações	55
3.5. ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	55
3.5.1. Tratamento das informações obtidas com as Observações	56
3.5.2 Orientações e procedimentos para elaboração e uso das entrevistas	56
3.5.3 Técnicas para tratamento e análise de informações	56
3.6 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO.....	57
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
4.1. COMO SE DEU O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (1º QUESTÃO DE PESQUISA).....	57
4.2. JUSTIFICATIVA DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS PROFESSORES DE EF NA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO (2º QUESTÃO DE PESQUISA).....	64
4.3. ORIGEM DOS SABERES DA EXPERIENCIAIS MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES DE EF NA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO (3º QUESTÃO DE PESQUISA).....	68
4.4. FORMA EM QUE O CONTEXTO ESCOLAR CONDICIONA AS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS PROFESSORES NA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO (4º QUESTÃO DE PESQUISA)	71
4.5. ELEMENTOS INTEGRADOS NOS SABERES DA EXPERIÊNCIA (PROBLEMA DE PESQUISA).....	76
5 CONCLUSÕES	77
6 REFERÊNCIAS	79
7 APÊNDICES	84
8 ANEXOS	86

APRESENTAÇÃO

Começo este trabalho convidando a todos para um pequeno passeio em algumas lembranças que mostram um pouco de minha trajetória de vida. Nasci no interior da cidade de Agudo, no Estado do Rio Grande do Sul. Cresci e estudei nesta cidade. Cursei o ensino fundamental na Escola de Ensino Fundamental Olavo Bilac, que se localiza na zona rural e todo o Ensino Médio na Escola Estadual Prof^o Willy Roos, que fica na zona urbana do município.

Do “Bilac”, escola onde cursei todo o meu ensino fundamental, sinto uma imensa saudade. Até hoje, tenho contato com a maioria dos meus professores, os quais tenho muito carinho pela forma com que colaboraram com meu crescimento tanto pessoal como intelectual. Apesar de sempre me mostrar mais motivada pelas aulas de Educação Física, onde participei sempre que pude em todas as atividades, eu tinha algumas dúvidas sobre que profissão eu iria escolher, pois eu também adorava as aulas de Artes, talvez por influência da professora, a qual elogiava muito os nossos trabalhos e nos incentivava a melhorar sempre.

Ao iniciar o ensino médio na escola Willy Roos, ainda continuava com dúvidas em relação “que profissão vou seguir?”. Nesta escola eu despertei o interesse por biologia, através de uma professora muito rigorosa, mas que conseguia tornar aquele conteúdo fácil de compreender. Quando achei que eu estava me decidindo, houve uma troca de professores. Aí começou todo meu desanimo, pois o professor conseguiu acabar com meu interesse pela disciplina. Na verdade, não foi só ele, porque isso aconteceu com a disciplina de artes também, pois a cada aula que passava eu me sentia pior, pois a nova professora de Artes não se contentava com quase nada que eu fizesse. Acredito que tenha passado por dúvidas comuns a todos os adolescentes. É o começo da busca pelas afinidades profissionais. Afinal, o que vou ser quando crescer? Acho que até hoje me faço esta pergunta. Primeiro, pensei em cursar Artes; em segundo biologia, mas depois de ter passado por estas frustrações, percebi que deveria seguir a paixão pelo esporte e foi o que me levou à Licenciatura em Educação Física.

Ao ingressar na universidade, vi que, o que eu achava que iria estudar no curso não era bem aquilo que eu achava que era. Por eu sempre ter escutado que EF era esporte, eu acreditava que iria praticar durante o curso todos os esportes possíveis e que teria muita prática. O que fui percebendo com o tempo, foi que a EF é bem mais complexa do que eu pensava e que EF não era só “jogar bola”.

Durante o curso e as discussões em sala de aula, eu questioneei e critiquei muito meus professores de EF, mesmo apesar de eu gostar das suas aulas. Mal sabia eu, que a partir do momento eu que fosse me inserir nas escolas eu fosse entender o porquê das aulas serem desse

jeito. Foi a partir das inserções nos estágios e projetos que me deparei com diversos problemas na escola e também em nossa formação, o que foi gerando diversas inquietações. Uma delas foi desenvolvida em meu trabalho de conclusão de curso, onde realizei uma análise sobre o currículo do Centro de Educação Física e Desportos-CEFD da UFSM, pois, eu estava incomodada com a maneira com que as disciplinas estavam estruturadas, muitas voltadas para a parte técnica e faltando a parte didática durante as aulas. Afinal, eu estava cursando um curso de licenciatura, o qual eu me tornaria professora e não técnica. Em 2016, nos quatro anos previstos e aos 22 anos estava formada. Pronto, era Licenciada em Educação Física.

Logo em seguida, entrei no curso de Especialização em Educação Física Escolar, onde minha pesquisa foi gerada através de diversos discursos que percebi durante a graduação, pois haviam alunos que se achavam mais capacitados que os demais colegas, por estarem envolvidos em um programa de inserção à docência.

Quando faltava um semestre para a finalização da minha pesquisa de especialização, surgiu a possibilidade de me inscrever para uma vaga no mestrado, a qual fui aprovada. Este espaço foi importante para direcionar minha vida profissional, pois, percebi que por meio da pesquisa, poderia compreender os espaços educativos, construir novos conhecimentos e contribuir de forma mais efetiva para a melhoria da qualidade do ensino.

É nesta perspectiva de conhecer, desvendar e construir que me lancei no desafio de realizar esta pesquisa, que busca explicar os saberes docentes mobilizados pelos professores de Educação Física. Saliento que esta pesquisa que desenvolvi no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, partiu de inquietações geradas no curso de Educação Física, participação dos estágios, programa de iniciação à docência e das discussões nos grupos de estudos em que participei durante minha formação.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se deu através de questionamentos e reflexões que se deram durante o meu processo de formação profissional no curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Originaram-se diversas dúvidas sobre o conhecimento recebido durante nossa formação e sobre quais os saberes que os professores necessitam para ensinar seus alunos nas escolas. Estes questionamentos se intensificaram ainda mais, com a inserção nos estágios e a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o qual fizeram-nos refletir sobre os saberes docentes e especialmente os saberes da experiência que são mobilizados pelos professores de Educação Física da cidade de Santa Maria do Rio Grande do Sul. Segundo Tardif (2010), os saberes da experiência são produzidos por meio das práticas dos professores, a partir da relação dos saberes docentes constituídos ao longo da sua formação, aprimorados no desenvolvimento de sua carreira.

As pesquisas relacionadas à temática se justificam pela necessidade de se pensar a respeito da profissão docente e da importância de que, assim como qualquer profissional das diversas áreas, os professores necessitam de um conjunto de saberes que fundamentem e especializem as suas práticas (Gauthier et al., 2013). Internacionalmente, autores como Gauthier et al. (2013) e Tardif (2010) se destacam ao apresentarem estudos sobre os saberes dos professores, evidenciando que estes são influenciados por suas concepções do que é ser professor e pelas suas vivências em sala de aula na condição de alunos. Nesse sentido, as práticas dos professores no processo de ensino mobilizam e validam um conjunto de saberes, elaborados durante seu processo de formação docente e marcados pelas suas trajetórias pessoais.

Os docentes no decorrer de sua docência veem sendo bastante questionados sobre quais saberes os professores necessitam saber para o ensino dos seus alunos nas escolas. Sabe-se que, os professores da licenciatura, especialmente os professores de Educação Física são questionados por muitas vezes se utilizarem de um saber que é adquirido através de sua experiência cotidiana nas escolas. Esse saber acaba sendo desvalorizado por muitas pessoas por não ser um conhecimento testado e comprovado cientificamente pelos professores, o que consequentemente acaba acarretando sua desvalorização.

O tema referente aos processos de constituição dos saberes da base profissional dos professores é alvo crescente de estudos no âmbito das ciências da educação. Esses estudos têm como uma de suas preocupações investigar as práticas de ensino dos docentes em seus

diferentes e singulares locais de trabalho, identificando nelas a singularidade do conhecimento e da habilidade profissional que demarcariam a especificidade do ofício docente.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227) afirmam que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, (pois) é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”.

Desta forma, é importante que possamos conhecer os saberes da experiência dos professores, pois eles nos fornecerão pistas necessárias para entender como os professores produzem o contexto de seu trabalho pedagógico.

No entanto, o **objetivo geral** desta pesquisa busca compreender como a trajetória profissional de professores de Educação Física possibilita a construção dos saberes experienciais mobilizados por eles nos processos de organização e desenvolvimento do ensino.

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa se justifica pelo fato que, durante a revisão de literatura sobre os saberes experienciais, os trabalhos encontrados não demonstram como acontece a construção dos saberes experienciais dos professores. Diante disso, minha pesquisa pretende contribuir para mostrar que elementos estão integrados nos saberes da experiência que são mobilizados pelos professores.

E também, as pesquisas relacionadas à temática se justificam pela necessidade de se pensar a respeito da prática docente e da importância de que, assim como qualquer profissional das diversas áreas, os professores necessitam de um conjunto de saberes que fundamentem e especializem as suas práticas (Gauthier *et al.*, 2013). Internacionalmente, autores como Gauthier *et al.* (2013) e Tardif (2010) se destacam ao apresentarem estudos sobre os saberes dos professores, evidenciando que estes são influenciados pelas suas concepções do que é ser professor e pelas suas vivências em sala de aula na condição de alunos. Nesse sentido, as práticas dos professores no processo de ensino mobilizam e validam um conjunto de saberes, elaborados durante seu processo de formação docente e marcados pelas suas trajetórias pessoais.

Entende-se também, que os professores exercem um papel fundamental no processo de educação dos alunos. Portanto, esse trabalho se justifica pelo fato de que, acredita-se ser de grande relevância a compreensão dos saberes mobilizados pelos professores, bem como sua importância no meio escolar e na educação dos alunos, pois revela que os professores

mobilizam um vasto repertório de conhecimentos próprios ao ensino, além de mostrar a importância da publicidade desses saberes para que se desenvolva uma teoria sobre estes conhecimentos adquiridos pelos professores através de suas experiências.

No entanto, a seguir explicamos como organizamos esta dissertação. A pesquisa está organizada em seis capítulos, onde no primeiro capítulo, apresentamos a Prática Docente. No segundo capítulo, abordo os tipos de saberes docentes de acordo com a classificação de Gauthier et al. (1998), Tardif (1991) e Shulman (1987). No capítulo III, realizo uma revisão de literatura sobre os saberes da experiência em pesquisas de teses e dissertações, onde a pesquisa se deu no site do banco de teses e dissertações da CAPES. No capítulo IV, trago o Ensino e o Trabalho didático. No capítulo V, contemplo os aspectos metodológicos da pesquisa. No VI e último capítulo, demonstro e analiso os dados. E, por fim, apresento a conclusão desta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo partimos da ideia de que precisamos reconhecer os professores como sujeitos e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e os conhecimentos internalizados a partir do que esses sujeitos são, fazem e sabem, constituiu-se a base para o trabalho sobre a elaboração conceitual do conceito de “docência”.

Diante disso, trazemos no “sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim-docere- que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. (VEIGA, 2006, p.468).

Tardif e Gauthier (2001) veem a docência em uma perspectiva mais prática, pois consideram que o saber dos professores está assentado em uma racionalidade técnica da profissão. Consideram os professores capazes de agir, falar e de pensar, pois, como são dotados de racionalidade, encontram formas para orientar a sua prática.

Partindo disso, o processo de formação do “ser professor(a)” está vinculado ao desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, o qual se compõe de elementos subjetivos e objetivos. Pimenta (2002) aponta a importância de se considerar o professor como autor em sua constituição, no sentido da construção de novos saberes e aprendizagens, contrapondo entre seus saberes iniciais e sua vivência prática na escola.

Neste contexto, entende-se que os saberes se constituem como elementos complexos, desenvolvidos em âmbito sociocultural da profissão, podendo assim, sofrer transformações com o tempo. O termo ‘saber’ pode abranger informações, crenças, habilidades e aptidões relacionadas a uma profissão específica. E a identidade que cada indivíduo constrói como

educador ancora-se num equilíbrio único entre os atributos pessoais e a trajetória profissional, construídos com o tempo (NÓVOA, 2007).

Saber que a docência exige mais que o domínio do conteúdo específico da área, significa compreendê-la enquanto profissão que requer técnicas, bases e conhecimentos específicos acerca do seu fazer. Assim, partimos da ideia de que não basta o conhecimento específico da matéria a ser ensinada para ser um bom professor, mas também a compreensão da docência enquanto uma profissão que requer, além desse conhecimento, todos os demais que orientam como ser e estar na profissão; como lidar com as distintas abordagens que envolvem o fazer docente (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008).

Gómez Pérez (2001) para quem a docência, em tese, não deve se restringir apenas ao conhecimento de uma disciplina. É preciso ir além, apropriar-se de um conjunto de saberes que juntos irão construir a sua identidade profissional.

De acordo com Marcelo (2009, p.8), a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”, sendo que são o conhecimento e o saber que legitimam tal profissão. O trabalho docente é baseado no “compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”. Nessa perspectiva, o professor é um profissional que trabalha com o conhecimento, e, para tanto, necessita ter compromisso com a aprendizagem discente.

Em Marcelo (2009) há um diferencial entre ser professor e ser professor e ensinar com eficiência ao longo de sua carreira. Assim, conclui-se que para ser professor não é suficiente que se tenha o conhecimento, mas é preciso saber ensinar. Este saber ensinar, em nossa compreensão, só se atinge com um processo permanente de formação de professores (IMBERNÓN, 2011), o que colabora para o processo de desenvolvimento profissional docente.

Para Baccon (2011) a docência não é uma atividade que gera produtos imediatos e materiais. Trata-se de um trabalho que demanda investimento energético afetivo por parte do professor que, ao ensinar, deixa marcas no aluno e modifica a si mesmo. Desse modo, refletimos que a profissão docente não pode ser analisada como mecânica e sem sentido, porque nela estão envolvidos sentimentos, relações, saberes de diferentes ordens, o individual e ao mesmo tempo o coletivo.

A noção de formação docente se relaciona intimamente com o conceito de aprendizagem permanente, considerando sempre os saberes docentes como resultantes de um processo de formação dentro e fora da escola, ou seja, profissional e pessoal (NÓVOA, 1995; IMBERNÓN, 2011).

Nessa perspectiva, formar docentes não é “atualizar” os conteúdos da disciplina que leciona ou os métodos de ensino, mas está além disso, e é preciso, antes de tudo, que o professor

se envolva com a sua formação compreendendo que é necessário manter uma relação mútua entre as experiências anteriores e as experiências do processo formativo.

A formação do professor se baseia nas práticas educativas, intervenções e situações oriundas do processo de ensino e aprendizagem concretizado em sala de aula (IMBERNÓN, 2011). Por esse motivo que é extremamente importante investir na pessoa do professor e considerar as suas experiências e práticas.

O reconhecimento da profissionalização na docência ocorre de forma gradativa, visto que depende de um esforço individual e ao mesmo tempo coletivo da classe dos professores. Perrenoud (2001, p. 136) destaca que a profissionalização está longe de ser concluída e só progride com o passar das décadas. Reforçando essa ideia, Pimenta (2008, p. 18) nos lembra que o profissional docente deve, ao longo de suas práticas, desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem constantemente construir seus saberes e fazeres docentes mediante as necessidades e desafios advindos do ensino como prática social em seus cotidianos. Acrescentaríamos a isso a construção de uma consciência que o permita ser autônomo, pesquisador e crítico em suas ações e nos resultados que dela decorrem.

A carreira docente é permeada por muitos desafios, que repercutem no processo de como o professor percebe-se e sente-se no ambiente de trabalho, na busca da realização pessoal e profissional. Tardif (2000) compreende a carreira como uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional, Huberman (2000) destaca que a carreira é marcada por vários acontecimentos que se tornam marcantes na trajetória do docente, compreendendo arranques, discontinuidades e becos sem saída que possibilitam a mudança de percurso. Por outro lado, Valle (2006) aponta que a carreira docente pode ser percebida a partir de duas vertentes contraditórias: uma como mediadora para o desempenho de diferentes funções docentes e outra como a inserção na carreira propriamente dita.

Shigunov, Farias e Nascimento (2002) argumentam que é no decorrer da carreira docente que se adquire as experiências necessárias para o desenvolvimento e a melhoria da prática pedagógica. Todavia, o impacto inicial enfrentado pelo professor ao ingressar na carreira, ou seja, a transição de estudante para profissional, de conceitos acadêmicos para aplicabilidade prática, de rotinas em grupo para a sustentação e posicionamento individual. No entanto, têm-se observado que, ao ingressar na profissão, o docente assume responsabilidades profissionais cada vez mais crescentes, para as quais muitas vezes não se sente devidamente preparado.

No desenvolvimento profissional, o docente agrega uma gama de expectativas, perspectivas e valores que auxiliam na definição de sua identidade profissional. Contudo, estes

fatores não se apresentam dissociados de problemáticas e de enfrentamentos decorrentes do processo de socialização profissional.

Gonçalves (2000) comenta que o percurso profissional está centrado em dois planos de análise: o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional. Além disso, o percurso profissional resulta da ação conjunta de três processos de desenvolvimento, que são o processo de crescimento pessoal, o processo de aquisição de competências e eficácias no ensino e o processo de socialização profissional.

Motivado pelas mudanças na compreensão de como se produzem os processos de ensinar e aprender, o conceito de desenvolvimento profissional docente tem se modificado bastante. Atualmente, e com frequência, as referências a esse conceito assumem que ele é um processo que se dá em longo prazo, no qual se inserem diferentes tipos de oportunidades e experiências ao longo da vida. (FIORENTINI, 2008; MARCELO, 2009).

Marcelo (2009) ao considerar que a aprendizagem da profissão docente é um processo de longo prazo, que requer a implicação do professor em tarefas próprias do ofício, argumenta que as experiências mais suscetíveis para o desenvolvimento profissional dos professores são aquelas que se baseiam na escola, ou seja, em contextos concretos e privilegiados. Argumenta, ainda, que o desenvolvimento profissional é um processo colaborativo, que pode ter diferentes abordagens em diferentes contextos e relaciona-se com processos de reforma escolar, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores como agentes de mudanças. É participando dessas experiências que o professor encontra condições para refletir sobre sua profissão.

Salientando a complexidade da profissão docente, Mizukami (2013) compartilha da visão de vários outros pesquisadores ao denotar uma concepção de desenvolvimento profissional docente como um processo ao longo da vida do sujeito, tendo a escola como um local de referência para a aprendizagem da profissão. “A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos”. (MIZUKAMI, 2013, p. 23). Fiorentini (2008), nessa mesma perspectiva, ressalta o desenvolvimento profissional do professor como um processo diacrônico “que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais”. (FIORENTINI, 2008, p. 4-5).

Há que se considerar que um dos elementos que pode influenciar o desenvolvimento profissional é o aspecto contextual, até porque as histórias de vida, as oportunidades e as experiências formativas, configuram-se em contextos diversos.

Em outras palavras, nos parece bastante plausível supor que condições contextuais possam ter um papel importante e por vezes, decisivo em criar possibilidades para que um professor se desenvolva profissionalmente. Embora essa relação possa ser considerada um tanto óbvia, resta ainda perguntar que elementos poderiam contribuir para que as pessoas viessem a aproveitar (ou não) de formas diferenciadas determinados contextos.

Os docentes, de um modo geral, são movidos por uma racionalidade instrumental alimentada pelas referências herdadas de seus antigos professores. Trata-se de uma profissão marcada pela incerteza e ambiguidade, que tem por objeto de trabalho outro ser humano, cujo exercício requer uma formação específica, que, segundo Cunha (2009), ofereça aos professores a condição de saberem justificar as ações por eles desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados e a uma argumentação teoricamente sustentada.

Não basta saber fazer, como intuitivamente muitos professores universitários demonstram. [...] o exercício profissional da docência requer uma formação específica, que seja capaz de diferenciar a condição amadora que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente reproduzidos. (CUNHA, 2009, p. 7).

É possível verificar uma maior preocupação com a formação do professor no sentido de superação da dicotomia teoria-prática, visando alcançar a concretização das práxis. Apesar de esses polos terem identidade própria, eles estão ou devem estar em articulação. A teoria e a prática são elementos que constituem o saber docente.

O conceito do bom professor, trabalhado por Tardif (2002) oferece uma visão abrangente no sentido de reconhecer a necessidade de o professor dominar conteúdos não só das disciplinas, mas das ciências da educação e da Pedagogia. Portanto, não descarta o “saber fazer”, mas acrescenta a este a importância do saber prático, cotidiano, fundamentado na experiência.

2.2 TIPOS DE SABERES DOCENTES

Os saberes docentes exercem papel de destaque na formação de professores. Contribuem para o exercício da profissão, por possibilitarem maior dinamismo e melhor articulação das categorias teoria e prática. Eles integram vários conhecimentos importantes do âmbito da

prática pedagógica ao desenvolvimento e ao exercício profissional docente. Estes saberes, como já exposto, são categorizados de muitas formas nas pesquisas que discutem esta temática, e para categoriza-los irá se utilizará das definições de Tardif, Gauthier e Shulman.

Tabela 1- Categorização dos saberes docentes

TARDIF (1991)	GAUTHIER ET AL. (1998)	SHULMAN (1987)
1. saberes da formação profissional 2. saberes das disciplinas 3. saberes curriculares 4. saberes da experiência	1. saberes disciplinares 2. saberes curriculares 3. saberes da ciência da educação 4. saberes da tradição pedagógica 5. saberes experienciais 6. saberes da ação pedagógica	1. Conhecimento do conteúdo 2. Conhecimento curricular 3. Conhecimento pedagógico do conteúdo

Fonte: autoria própria (2019).

Saberes por Tardif

De início, expõe-se a ideia de que, para Tardif (2002, p.33), o saber do professor é plural, porque “[...] é formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo.”

Nessa perspectiva evidenciam-se também os saberes da experiência que são adquiridos ao longo dessa trajetória, “brotam da experiência e são por ela validados”, ou seja, são “saberes específicos, baseados no cotidiano e no conhecimento do meio e são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades” (Tardif, 2002, p.39).

Nessa direção, para Tardif (2002, p.64), “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.”, como, por exemplo, no que quadro que se segue.

Tabela 2 – Saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2002.

Na tentativa de ressignificar e auxiliar na delimitação de um corpo de conhecimento que assinalasse para uma perspectiva de identidade docente, o autor apresentou uma proposta, entendendo o saber docente como plural e composto por vários saberes.

1. **Da formação profissional** (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): refere-se ao conjunto de saberes adquiridos pela instituição de formação e que vão se incorporando à prática e atuação docente. É o saber que vem das ciências da educação, que dão um caráter clássico e científico aos professores e se apresentam como doutrinas e concepções advindas de reflexões sobre a prática educativa.
2. **Disciplinar:** correspondente aos diversos campos de conhecimento que são integrados nas universidades e divididos na forma de disciplinas. Esses saberes são transmitidos independentes da faculdade/universidade e do curso. É uma tradição cultural.
3. **Curricular:** trata-se da organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias, entre outros, que se apresentam de forma concreta nos programas escolares e que, por sua vez, os professores devem saber aplicar.

4. **Experiencial:** são os que nascem da experiência profissional e são incorporados individualmente, como, por exemplo, as habilidades de realizar o trabalho docente em seu cotidiano.

Para Tardif (2008, p. 36), a relação dos docentes com os saberes não deve se reduzir a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. É neste contexto que a valorização dos saberes experienciais se torna pertinente. São eles que começam a ter legitimidade na própria ação docente.

Nesse contexto, cabe apontar que a origem do termo “experiência” vem do radical latino *per*, derivado da palavra *periculum* (perigo), que significa “ensaio”, “tentativa”, “prova”, ou seja, esse perigo corresponde à dúvida, à incerteza, à insegurança na tentativa ou escolha diante do imprevisível (GUASQUE; TESCAROLO, 2008).

Dessa forma, entre esses saberes, o saber experiencial parece ter sido “relegado e rechaçado como forma ‘menor’ de conhecimento na civilização ocidental [...] por remeter ao conhecimento ativo” (ibidem, p.143-4), a natureza prática da Ciência Pedagógica, diferente do conhecimento científico que tudo comprova.

Porém, gradualmente, o saber da experiência vem se evidenciando como algo que deve ser levado em consideração nos programas de formação. Um exemplo disso é o que Tardif (2010) ressalta, que todas as pesquisas feitas a partir de 1980 mostram que, para os professores, é a experiência que constitui sua principal fonte de saber profissional e de competência. E ele entende que esse saber da experiência está atrelado à história de vida, ou seja, para o jovem professor, as práticas provenientes de sua experiência dependem de seus conhecimentos e competências anteriores, de suas crenças e atitudes pessoais com relação ao ensino e aprendizado.

Além disso, no que diz respeito ao saber experiencial, ou saberes da experiência, Pimenta (2002) salienta que são aqueles produzidos no cotidiano docente, por meio de um processo de permanente reflexão sobre a prática, mediatizados pelos colegas de trabalho.

Para Nunes (2001, p.34), o saber da experiência é um dos conhecimentos da docência que correspondem àquele “aprendido pelo professor desde quando aluno com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas”. É um saber próprio, influenciado por questões culturais e pessoais, originário do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor, ou seja, adquirido na sua experiência de vida pessoal.

Para Tardif (2010), ninguém pode saber trabalhar sem aprender subjetivamente a trabalhar, ou seja, sem ter a experiência viva do trabalho e que envolve a pessoa do trabalhador com sua história. O docente “constrói uma boa parte de seu saber na ação” (GAUTHIER, 1998, p.342), isto é, o que eles sabem da existência e do mundo, mesmo por meio da Ciência, também sabem a partir de sua própria experiência cotidiana.

Essas ideias tratam de uma nova abordagem que vem em oposição aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de técnicas e competências. Essa redução leva à crise de identidade dos professores, uma vez que é importante considerar não só a dimensão profissional, mas também a dimensão pessoal do professor.

Esse saber é construído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência, apontando-o como a base para a prática docente, de modo que as condições históricas e sociais, nas quais se constroem e aplicam os saberes docentes, são a base para a prática docente. Portanto, esses saberes da experiência são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original (BENITES, 2007).

Dessa forma, passou-se a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional. Desse modo para Tardif e Raymond (2000, p.46), o professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi e com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida. Para Tardif (2008, p.50), são os saberes experienciais que “fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração”.

Saberes por Gauthier

Analisando o trabalho de professores e os processos de profissionalização em relação aos saberes de que são portadores, Gauthier et al. (1998, p. 20-37) identificam três categorias relacionadas à profissão: “o ofício sem saberes”, “saberes sem ofício” e “ofícios feito de saberes”. O seu estudo, segundo Nunes (2001, p. 33), “[...] tem como ponto de apoio as premissas de que, assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática”.

Segundo Gauthier et al. (1998), a caracterização do fazer do professor como “ofício sem saberes” domina um longo período histórico e remonta à institucionalização da educação escolar no século XVIII. Está centrada em ideias preconcebidas de que, para ser um bom professor, basta possuir conhecimento do conteúdo, talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência ou cultura, etc. Ser professor, nessa perspectiva, é ser portador de uma vocação ou missão. A profissionalidade docente, “vazia” de conteúdos mais objetivos e específicos, era conquistada misteriosamente e, por isso, impossível de ser identificada de maneira mais objetiva: o ser professor não era definido pela posse de um saber próprio ou específico, mas por uma inclinação inata.

Inversamente, a situação de “saberes sem ofício” se caracteriza pela formalização de saberes muito distanciados da prática real dos professores. Reduz-se de tal modo a sua complexidade que eles não mais encontram correspondente na realidade. Afirma o autor, “se tínhamos, no primeiro caso, um ofício sem saberes pedagógicos específicos, no segundo, reduzimo-lo a saberes que provocam o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino” (GAUTHIER et al., 1998, p. 25).

Os desafios da profissionalização exigem, de acordo com o autor, a superação das duas situações apresentadas. Embora reconheça que tais enunciados expressem realidades presentes na atividade docente, impedem, “[...] de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, porque não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino” (GAUTHIER et al., 1998, p. 28).

Gauthier et al. (1998) explicam que o modelo de conhecimentos profissionais do professor proposto do Shulman se aproxima bastante de suas preocupações. Entretanto critica a ênfase que o autor atribui ao conteúdo a ser ensinado.

Shulman deseja reabilitar o conhecimento pedagógico da matéria e, ao fazê-lo, não leva a ver que a sala de aula não é somente um lugar de instrução, mas também um lugar de educação que envolve valores e que, por isso, exige, da parte do professor, um investimento tão grande quanto em relação à matéria. Nesse sentido, o modelo de Shulman oculta a dimensão ética, que é no entanto uma dimensão fundamental da atividade docente. (GAUTHIER et al., 1998, p. 170).

A terceira categoria apresenta um “ofício feito de saberes”, que abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo os saberes:

1. **Os saberes disciplinares** (a matéria) se referem aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas e ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo;

2. **Os saberes curriculares** (o programa) são os saberes selecionados e organizados pela escola, transformados em um conjunto de conhecimentos que são ensinados nos programas escolares;
3. **Os saberes da ciência da educação**, são saberes que servem de base para informar o professor sobre as várias nuances de seu ofício e da educação como um todo;
4. **Os saberes da tradição pedagógica** (os usos) consistem naqueles saberes que os professores têm acerca do que é o ensino e do que consiste dar aulas. Estes saberes podem ser adaptados e modificados por meio do saber experiencial;
5. **Os saberes experienciais** (a jurisprudência particular) se estabelecem como produtos das próprias experiências dos docentes;
6. **Os saberes da ação pedagógica** (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada) são os saberes docentes a partir do momento em que se tornam públicos e são testados através de pesquisas realizadas em sala de aula.

É importante que possamos conhecer no campo das pesquisas os saberes da prática ou da experiência dos professores, pois eles nos fornecerão pistas necessárias para entender como os professores produzem o contexto de seu trabalho pedagógico.

Os autores sublinham que o último saber – *o saber da ação pedagógica* – é o tipo menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e que, paradoxalmente, são os saberes mais necessários à profissionalização do ensino. Como afirmam Gauthier et al (1998, p. 34),

Não pode haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou quase nada, do cidadão comum.

Em seu trabalho, os autores se propõem “[...] revelar este tipo específico de saber presente no reservatório geral de conhecimentos do professor: o saber da ação pedagógica” (GAUTHIER et al, 1998, p. 35).

A determinação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, através da especificação dos saberes da ação pedagógica, constitui atualmente um problema crucial que merece ser séria e demoradamente considerado; faz-se necessário, assim, examinar as suas implicações, formular uma problemática, avaliar os resultados e esboçar uma teoria. Essa é a tarefa a que estamos nos propondo (GAUTHIER et al, 1998, p. 36).

As pesquisas são importantes, pois revelam que os professores utilizam/mobilizam um vasto repertório de conhecimentos próprios ao ensino, e que o conhecimento desse repertório é essencial para que se possa elaborar uma posição sobre o trabalho que os professores desenvolvem na sala de aula. O conhecimento desse repertório, segundo os autores, poderá contribuir para minimizar o impacto de certas ideias preconcebidas sobre o ofício de ensinar, as quais “prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo”. (GAUTHIER et al, 1998, p. 25).

Saberes Shulman

Shulman (1987) categoriza os saberes em conhecimentos e define-os em: Conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento pedagógico; conhecimento do programa; conhecimento do educando e de suas características; conhecimento dos contextos, conhecimento dos fins, objetivos, valores e fundamentos filosóficos e históricos da educação. Mas realiza uma síntese desses conhecimentos em três:

1. **Conhecimento do conteúdo** – É o conteúdo específico do professor, relacionado a sua área de conhecimento. É o conhecimento da matéria que será utilizada no processo de ensino-aprendizagem.
2. **Conhecimento pedagógico do conteúdo** - É o conhecimento relacionado a maneira de ensinar o conteúdo, que permite ao professor escolher dentre as possibilidades metodológicas, qual a melhor maneira de dinamizar a matéria a ser ensinada.
3. **Conhecimento curricular** - Este conhecimento relaciona-se ao entendimento do professor sobre os documentos que estabelecem os níveis dos conteúdos, a estrutura dos programas, os currículos escolares, etc; devendo o professor compreender a aplicação dessa estrutura para a elaboração do que será ensinado e a quem será ensinado.

Tabela 3 - Quadro para comparação dos saberes docentes categorizados por Gauthier, Tardif e Shulman

SABERES DOCENTES		
GAUTHIER	TARDIF	SHULMAN
<p>Disciplinares (a matéria): se referem aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas e ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo;</p>	<p>Disciplinar: correspondente aos diversos campos de conhecimento que são integrados nas universidades e divididos na forma de disciplinas. Esses saberes são transmitidos independentes da faculdade/universidade e do curso. É uma tradição cultural.</p>	<p>Conhecimento do conteúdo: É o conteúdo específico do professor, relacionado a sua área de conhecimento. É o conhecimento da matéria que será utilizada no processo de ensino-aprendizagem.</p>
<p>Curriculares (o programa): são os saberes selecionados e organizados pela escola, transformados em um conjunto de conhecimentos que são ensinados nos programas escolares;</p>	<p>Curricular: trata-se da organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias, entre outros, que se apresentam de forma concreta nos programas escolares e que, por sua vez, os professores devem saber aplicar.</p>	<p>Conhecimento curricular: Este conhecimento relaciona-se ao entendimento do professor sobre os documentos que estabelecem os níveis dos conteúdos, a estrutura dos programas, os currículos escolares, etc; devendo o professor compreender a aplicação dessa estrutura para a elaboração do que será ensinado e a quem será ensinado.</p>
<p>Da ciência da educação: são saberes que servem de base para informar o professor sobre as várias nuances de seu ofício e da educação como um todo;</p>	<p>Da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): refere-se ao conjunto de saberes adquiridos pela instituição de formação e que vão se incorporando à prática e atuação docente. É o saber que vem das ciências da educação, que dão um caráter clássico e científico aos professores e se apresentam como doutrinas e concepções advindas de reflexões sobre a prática educativa.</p>	<p>Conhecimento pedagógico do conteúdo: É o conhecimento relacionado a maneira de ensinar o conteúdo, que permite ao professor escolher dentre as possibilidades metodológicas, qual a melhor maneira de dinamizar a matéria a ser ensinada.</p>
<p>Da tradição pedagógica (os usos): consistem naqueles saberes que os professores têm acerca do que é o ensino e do que</p>		

<p>consiste dar aulas. Estes saberes podem ser adaptados e modificados por meio do saber experiencial;</p>		
<p>Experienciais: (a jurisprudência particular) se estabelecem como produtos das próprias experiências dos docentes;</p>	<p>Experiencial: são os que nascem da experiência profissional e são incorporados individualmente, como, por exemplo, as habilidades de realizar o trabalho docente em seu cotidiano.</p>	
<p>Da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada): são os saberes docentes a partir do momento em que se tornam públicos e são testados através de pesquisas realizadas em sala de aula.</p>		

Os saberes experienciais, por sua vez, correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. A forma como Gauthier se refere ao saber experiencial dos professores é bem específica, no sentido de trazer novos elementos para a reflexão a respeito da importância da experiência prática na constituição dos professores. O trecho transcrito a seguir, apesar de longo, esclarece os argumentos iniciais do autor em relação ao fato de que os saberes experienciais e a relação que os professores mantêm com esses saberes acabam contribuindo para o não reconhecimento da docência como uma profissão:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER, 2006, p.33).

Na perspectiva de Tardif (2004; 2011) os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Nesse sentido, a interação entre os professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional em específico. Para Gauthier et al (2006), entretanto, esse processo não parece suficiente no sentido de garantir que a sociedade reconheça que os professores possuem um saber que lhes é característico. É preciso, segundo esses autores, que os saberes experienciais dos professores sejam verificados por meio de métodos científicos e, então, divulgados e reconhecidos como o saber profissional dos professores.

Os saberes da ação pedagógica, de acordo com Gauthier et al (2006), seriam, então, os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula. A ideia apresentada por Gauthier et al, a respeito da necessidade de que se validem e se tornem públicos os saberes experienciais dos professores é, nesse sentido, o que possibilitaria a construção de uma teoria da pedagogia.

Percebe-se, a partir do exposto até aqui, que os estudos empreendidos por Gauthier et al (2006) não anulam os resultados apresentados por Tardif (2004). Entretanto, a preocupação desse autor não se limita à compreensão, identificação, classificação e caracterização dos saberes relacionados à atividade profissional dos professores. O objetivo principal dos estudos desenvolvidos por Gauthier et al é argumentar no sentido de que a profissionalização da docência está estreitamente relacionada à legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores que, a partir desse processo, passariam a controlar a utilização e a reprodução desses saberes pelas instituições destinadas à formação de novos docentes.

Defendo aqui, que na conjuntura em que vivemos o autor Gauthier traz mais elementos relevantes para as necessidades que são exigidas, pois, necessita-se a publicidade do trabalho desenvolvido pelos professores para que tenham reconhecimento profissional pelos seus pares e pela sociedade.

2.3. REVISÃO SOBRE OS SABERES DA EXPERIÊNCIA

Trata-se de um estudo de revisão sistemática da literatura. As revisões sistemáticas de literatura buscam sintetizar evidências externas entre múltiplos estudos identificados e analisados com base em critérios adequados e procedimentos explícitos e transparentes de

forma que o leitor possa identificar as características reais dos estudos revisados. Também na operacionalização dessa revisão, é importante seguir as etapas: seleção da questão temática, estabelecimento dos critérios para a seleção da amostra, análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão. (PEREIRA, 2010).

Para complementar este referencial procurou-se fazer uma revisão de literatura, através de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, onde a pesquisa se deu no site do banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Para o levantamento de dados desta pesquisa foram analisadas as dissertações e teses (completos) de mestrado/doutorado publicadas no período do ano de 2013 a 2017. A busca foi realizada pela palavra-chave “saberes da experiência”, observando os títulos dos trabalhos, leitura dos resumos e, em alguns casos, envolveu a leitura do documento, sendo critério de exclusão os trabalhos publicados antes de 2013.

RESULTADOS

O processo de cruzamentos desses termos objetivou o refinamento da busca e resultou em 77 trabalhos encontrados, sendo que desses, 17 se remetem ao tema de saberes da experiência. Os dados foram agrupados em tabelas com a finalidade de sistematizar, de modo geral, as informações fornecidas.

Tabela 4 - Trabalhos acadêmicos encontrados nos periódicos pesquisados

DISSER TAÇÃO	TESE	ANO	TÍTULO	AUTORES
X		2013	A interação professor-aluno e os saberes da experiência: implicações e perspectivas para a formação contínua docente	Castro, Francisco Mirtiel Frankson Moura
	X	2013	Saberes mobilizados por professores de biologia e a produção do conhecimento escolar	Carmo, Edinaldo Medeiros;
	X	2013	Representações sociais de saberes docentes: formação inicial e continuada	Uggioni, Juliana da Silva;
X		2014	A construção dos saberes docentes: um olhar sobre as experiências de professores da disciplina de história acerca da temática de diversidade sexual	Vieira, Hamilton Édio dos Santos

X		2014	Formação inicial de professores da educação básica: a construção dos saberes profissionais	Andrietta, Tatiane Cristina Moreira
X		2014	Saberes docentes: vozes de professores da infância sobre a educação matemática para crianças	Rocha, Maria José da Silva
	X	2015	O currículo do curso de pedagogia e a influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência	Guimarães, Orquídea Maria de Souza;
	X	2015	O ensino de permacultura na educação do campo: circulação de sentidos entre ciência e experiência	Gaia, Marília Carla de Mello;
X		2015	(Res) significação dos saberes docentes para educação infantil, a partir do diálogo com a etnomatemática	Ferreira, Patrícia Romão
X		2015	O lugar dos saberes experienciais dos professores no programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa	Santos, Márcia Inês Maschio dos
X		2016	Estudo dos saberes da experiência docente no contexto da educação de jovens e adultos	Silva, Alexandre Alves
X		2016	O processo de formação docente na licenciatura em letras – espanhol: um estudo sobre os saberes docentes a partir dos relatórios de estágio supervisionado	Corte, Anelise Copetti Dalla
X		2016	Prática pedagógica na educação infantil e a construção de saberes docentes	Gonçalves, Edilma Mendes Rodrigues
X		2016	Saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes	Ribeiro, Letícia Mendonça Lopes
X		2017	Os professores de história e seus saberes: uma análise de como os saberes docentes são mobilizados na escola básica para o ensino da disciplina história	Rocha, Ramon Infante
X		2017	Saberes docentes dos professores que atuam em cursos de fisioterapia no município de rio branco, acre	Maggi, Kelly Cristina de Faria Xavier
X		2017	Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional	Santos, Jéssica Valentim dos

Fonte: autor, 2018.

Diante do que vem sendo escrito e publicado sobre os saberes da experiência foram selecionados os trabalhos que se remeteram ao conceito/explicação deste tema. No entanto, os eixos aglutinadores que foram encontrados nos trabalhos são: Formação Profissional, Saberes Docentes e Prática Docente.

No eixo **Formação Profissional**, identificamos que os artigos a seguir ressaltam a importância de a formação teórica ser complementada pela formação prática. Assim, Ribeiro (2016), no trabalho intitulado “Saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes”, objetivou analisar os saberes docentes dos professores iniciantes, identificando-os e descrevendo-os sob as influências do contexto de socialização profissional destes professores, bem como da realidade institucional e social da escola.

Tardif e Raymond (2000) ressaltam a importância dos saberes da experiência. Esses autores advertem que, geralmente, os iniciantes precisam complementar a formação teórica com a formação prática; ou seja, o debutante precisa ter uma “experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas” (p. 210).

Andrietta (2014), no trabalho intitulado “Formação inicial de professores da educação básica: a construção dos saberes profissionais”, objetivou investigar a trajetória de formação de alunas de um curso de pedagogia, no que se refere à construção dos seus saberes docentes.

Para Gauthier (2008, p.33), o saber da experiência se refere ao julgamento que cada professor faz. “O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”.

Para Tardif (2012), os saberes experienciais são saberes da experiência, são por ela validados e incorporados à experiência individual e coletiva, sob forma de *habitus* e habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Guimarães (2015), no trabalho intitulado “O currículo do curso de pedagogia e a influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência”, no qual seu objetivo foi de identificar o espaço dos saberes da experiência no currículo do Curso de Pedagogia, analisar a relação entre estudantes-professores/as e seus saberes da experiência no contexto da formação profissional, caracterizando essa relação.

Segundo Tardif e Raymond (2000), o tempo leva o trabalhador/a-professor/a a mudar o seu trabalho e, conseqüentemente, sua identidade, mudando também os saberes necessários à realização do trabalho, além de que recebem influências tanto das experiências desenvolvidas

pelo professor/a ao longo de sua vida, mesmo antes de decidir pela profissão, como do desenvolvimento da própria carreira.

Os saberes da experiência docente são situados no âmbito dos espaços da atuação profissional, na interação com os/as estudantes e com os pares, e desenvolvidos na prática cotidiana, no exercício das funções docentes (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002). São saberes que traduzem e reformulam os demais saberes, uma vez que é “... um saber que o profissional desenvolve na ação através de questionamentos que este se faz diante de situações problemáticas com as quais ele deverá compor.”

Nessa perspectiva, Nunes (2001) e Therrien (1997) consideram que o saber da experiência docente está em íntima relação com a identidade profissional do professor e da professora, influenciando suas atividades pedagógicas e decisões diante da complexidade de situações em sala de aula; ampliaríamos, no entanto, para a complexidade do exercício da profissão. Para Nunes (2001), esse saber passa a ser elemento fundamental para as práticas e para as decisões pedagógicas. E Therrien (1997) ressalta que, mesmo resultante de uma relação individual, o saber da experiência traz um caráter individual e coletivo, pois tem como referência aquilo que é definido por um grupo profissional ao qual se vincula.

Castro (2013), no trabalho intitulado “A interação professor-aluno e os saberes da experiência: implicações e perspectivas para a formação contínua docente”, teve como objetivo analisar que saberes da experiência explicitados na interação professor-aluno possibilitam a formação contínua docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itapipoca – Ceará.

Em adição, ressalta-se que Pimenta (2009, p.20) categoriza e discute os saberes da experiência, “[...] aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente [...]”. Esses saberes são ocorrentes no campo da prática pedagógica e são relevantes para o exercício profissional. Do mesmo modo que Pimenta (2009), além dos saberes delineados anteriormente, Tardif (2002, p.38-39) traz essa mesma tipologia de saberes, próprios dos professores, uma vez que estes “[...] no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio [...]”, ou seja, esses saberes são constituídos por intermédio das experiências dos professores, considerando como *locus* a prática docente ou de atividades voltadas para o exercício do magistério.

Na percepção de Pimenta (2009, p.20), os saberes da experiência são provenientes também do contexto da formação escolar do docente, pois, “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar. [...]”

As pessoas elaboram práticas divergentes, em virtude de sua história de vida pessoal e profissional, de suas formações e do seu desenvolvimento profissional, denotando inúmeras singularidades que individualizam cada sujeito. Com amparo nas palavras de Farias, compreende-se que os saberes da experiência são

[...] produzidos na nossa história escolar, na relação com os professores enquanto discentes, na trajetória profissional nas diversas instituições em que lecionamos, bem como advindos do cotidiano escolar. [...] Esse saber é amadurecido no quadro contingente e complexo que envolve a docência. (FARIAS et al. 2008, p.76).

Quanto a isso, Tardif (2002, p.48-49) defende o argumento de que se pode chamar “[...] de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não encontram-se sistematizados em doutrinas ou teorias [...]” Em adição, complementa-se, dizendo-se que “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. [...]” (PIMENTA, 2009, p.20).

Em relação a isso, Tardif (2002, p.52) diz que “os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. [...]” Em face a essas considerações, afirma-se que esses saberes são importantes, desempenham papéis vitais na constituição da ação docente e, em especial, na formação profissional destes sujeitos, pois “[...] a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria. Contém saberes que advêm da ação direta, da intuição, do bom-senso, da capacidade pessoal de julgamento, do poder de decisão. [...]” (FRANCO; PIMENTA, 2010, p.22).

Então, identifica-se,

O saber da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática. (PIMENTA, GHEDIN, 2010, p.135).

Rocha (2014), no trabalho intitulado “Saberes docentes: vozes de professores da infância sobre a educação matemática para crianças”, teve como objetivo investigar os saberes de três professores da Educação Infantil, enquanto estavam em formação no contexto da atividade Curricular de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) – *Ciência Lúdica para Crianças: pressupostos, atividades e vivências*.

Os saberes dos professores no exercício de sua profissão são denominados por Tardif (2008) como os saberes *experenciais ou práticos*, em que os professores, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho diário e no conhecimento de seu meio. Esses saberes originam-se da experiência e são por elas validados.

Santos (2017), no trabalho intitulado “Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional”, objetivou investigar a mobilização de saberes e fazeres de professores formadores para formarem professores.

Gauthier et al. (2013), traz o saber experiencial como (a jurisprudência particular): aqueles da experiência adquirida pelo professor no dia a dia da sala de aula.

Tardif et al. (2014) expõe que os saberes experenciais são aqueles que resultam das próprias vivências do professor, sejam individuais e/ou coletivas, para desenvolver o ensino.

Corte (2016), no trabalho intitulado “O processo de formação docente na licenciatura em letras - espanhol: um estudo sobre os saberes docentes a partir dos relatórios de estágio supervisionado”, teve como objetivo principal analisar quais saberes docentes emergem dos relatórios de estágio de alunos professores do curso de Letras - Espanhol de uma universidade do centro-sul do Estado do Paraná.

Já os saberes da experiência são baseados no trabalho e nas experiências práticas dos profissionais, individual e coletivamente organizados. Para Tardif, “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (2005, p. 38-39).

Os saberes da experiência, constituídos na prática cotidiana da docência, são considerados por Tardif (2005) como os mais importantes. Além disso, para ele, os saberes oriundos da experiência são incorporados à prática docente.

No eixo **Saberes Docentes**, os trabalhos trazem a importância do saber da experiência para os professores. Carmo (2013), no texto intitulado “Saberes mobilizados por professores de biologia e a produção do conhecimento escolar”, teve como objetivo compreender: (a) como os professores contribuem para tornar os conhecimentos biológicos ensináveis; (b) como os saberes da experiência são substrato para construção do conhecimento escolar; e, por fim, (c) como os saberes da experiência se expressam em momentos diferenciados da trajetória profissional docente.

O saber da experiência é “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

Os saberes da experiência repousam “[...] não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional” (TARDIF, 2008, p. 109).

Na verdade, a narrativa indica que os saberes originários da experiência foram produzidos de modo contingente e foram influenciados pelos condicionantes e pelos contextos de atuação profissional.

Maggi (2017), no trabalho intitulado “Saberes docentes dos professores que atuam em cursos de fisioterapia no município de rio branco, acre”. Para tanto, buscou-se compreender: qual a concepção de saberes docentes dos professores sujeitos dessa pesquisa; quais saberes docentes os professores consideram mais relevantes em suas práticas pedagógicas e quais as congruências e/ou incongruências possíveis de serem identificadas entre a concepção de saberes docentes e os saberes docentes indicados como sendo aqueles que permeiam a prática pedagógica.

De forma semelhante, Gauthier (1998) argumenta que aprender por meio de nossas próprias experiências nos proporciona vivências particulares que farão parte de nosso repertório de saber. O autor complementa enfatizando que essa experiência, amiúde, torna-se regra, e, ao ser repetida, assume a forma de uma rotina, tornando a experiência e o hábito intimamente relacionados.

Tardif (2014) escreve que os saberes produzidos em decorrência da prática docente brotam da experiência e são por ela validados. O autor chama esses saberes de experienciais ou práticos e enfatiza que formam um conjunto de representações, das quais os professores se abastecem para interpretar, compreender e orientar sua profissão e sua prática educativa.

Pimenta (1999) complementa a questão da experiência trazendo para a reflexão o pensar num sujeito que, sendo docente no presente, traz conhecimentos, vivências e concepções anteriores: de sua trajetória de estudante, por exemplo, que lhe possibilita dizer quais os bons professores que já teve; de sua trajetória pessoal e social e, por fim, de sua trajetória profissional, em que possui uma experiência acumulada sobre o exercício profissional em diferentes escolas ou ambientes.

Tardif (2014) afirma que os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, pois se constituem de todos os demais, mas são reformulados e submetidos às

convicções construídas na prática docente e na experiência do dia a dia. O autor adverte que o reconhecimento dos saberes experienciais passa pela necessidade de os professores manifestarem suas ideias acerca dos saberes curriculares e disciplinares, bem como de sua própria formação.

Ferreira (2015), no trabalho intitulado “(res)significação dos saberes docentes para educação infantil, a partir do diálogo com a etnomatemática”, teve como objetivo geral compreender o processo de formação continuada, em diálogo com a Etnomatemática em um grupo de professoras que lecionam na Educação infantil.

Em seus escritos, Tardif (2002) entende o saber docente como plural em “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências e as habilidades (ou aptidões) e as atitudes”, afirmando ainda que “esses saberes são considerados, em nossa sociedade, suficientemente úteis ou importantes para serem objetos de institucionalização”. O mesmo autor ainda descreve esses saberes em: curricular, disciplinar, da formação profissional, experiencial e cultural que, em linhas gerais, seriam:

- O saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares;
- O saber disciplinar, constituído pelo conteúdo de matérias ensinadas na escola;
- O saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou continuada;
- O saber experiencial que se refere, especificamente, ao desenvolvido na prática da profissão;
- E o saber cultural, que se desenvolve na trajetória de vida e na participação em determinada cultura.

Essa pluridimensionalidade dos saberes docentes é defendida por Tardif e Gauthier (1996, p.11) como “um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados.”

Gaia (2015), no trabalho intitulado “O ensino de permacultura na educação do campo: circulação de sentidos entre ciência e experiência”, teve como objeto investigar a tensão entre os conhecimentos de ciências naturais e os saberes da experiência que emergem da vida no campo.

No contexto dos sujeitos do campo, esses saberes estão presentes nas estratégias de *produção e reprodução* (ARROYO, 1992) da vida. A luta pela terra, a relação entre trabalho e

vida, os hábitos alimentares, as práticas religiosas e sociais, a Reforma Agrária, a cultura camponesa, o embate de classe entre projetos de campo e entre as lógicas do agronegócio são, entre outros, elementos constitutivos dos saberes dos camponeses e camponesas. A esse conjunto de saberes chamamos, aqui, *saberes da experiência*, conforme Larrosa (2002).

A experiência é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, com algo que se prova, é algo que está dentro de nós, tendo como componente fundamental sua capacidade de formação ou transformação do indivíduo singular e concreto.

O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido (ou do sem-sentido) do que nos acontece; enquanto objeto elaborado individualmente, com base nas contrapalavras compartilhadas pelo indivíduo com seu coletivo, *é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal* (LARROSA, 2002). O saber da experiência é, portanto, a forma como o indivíduo vai respondendo/reagindo/dando sentido ao que vai lhe acontecendo ao longo de toda a sua vida. Therrien (1997) afirma que o saber da experiência não é só um saber oriundo das práticas sociais, mas também um saber que transforma o indivíduo daquela prática.

Os saberes da experiência não são o senso comum. O senso comum é um conhecimento cotidiano pouco lapidado, casual, fruto das impressões primeiras, não refletido metodicamente, sem crítica. (ALMEIDA, 2010, p. 66).

Ugioni (2013), no texto “Representações sociais de saberes docentes: formação inicial e continuada”, teve como objetivo comparar as representações de saberes docentes dos professores de um Curso de Pedagogia, de graduandas desse curso e de profissionais de uma Secretaria Municipal de Educação responsáveis pela formação continuada.

Para Tardif, são os saberes experienciais, assim denominados por resultarem da experiência docente e serem validados por ela. O autor os define como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação e nem dos currículos”. (TARDIF, 2008, p. 48-49). Ou seja, para ele, os saberes experienciais estão ligados diretamente às funções dos docentes e é por meio da realização dessas atividades que eles são mobilizados, articulados e adquiridos; por esse motivo, os professores dão tanta ênfase à experiência.

Em suma, segundo Tardif (1991; 2000; 2008), os saberes da experiência são o amálgama dos demais saberes e eles merecem destaque, pois, além de serem constituídos pelos outros saberes, reorganizados — polidos e adaptados de modo a responder às dúvidas surgidas na prática, concretizam a cultura docente em ação.

Sobre o eixo **Prática Docente**, os trabalhos mostram que o saber da experiência é desenvolvido no âmbito da ação docente. Silva (2016), no trabalho intitulado “Estudo dos

saberes da experiência docente no contexto da educação de jovens e adultos”, teve como objetivo geral, que consiste em compreender a constituição dos saberes da experiência de docentes que atuam nos anos iniciais no Ensino Fundamental na EJA.

De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Gauthier e demais colaboradores, os saberes experienciais se encontram no centro da ação pedagógica, ou seja, são produzidos a partir das práticas dos professores cotidianamente. São desenvolvidos pelos próprios docentes no exercício do seu trabalho, na organização e no exercício do ensino. Os autores fundamentam a participação do professor na construção dos saberes da experiência, no qual “[...] ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo”. (GAUTHIER et al., 2013, p. 33).

De acordo com os autores, na medida em que os saberes experienciais passam a ser submetidos a pesquisas, passíveis a críticas e, por fim, socializados por meio de suas publicações, eles se tornam saberes da ação pedagógica.

Por fim, ao longo de suas práticas, o professor desenvolve um conjunto de saberes específicos para ensinar em seu cotidiano. Essa produção de conhecimentos por meio das práticas constitui o que Tardif (2010) chama de saberes experienciais, os quais são elaborados mediante as articulações dos saberes adquiridos pelo professor em sua formação e mobilizados em suas práticas, bem como na sua interação com o seu meio social, no espaço escolar e com os sujeitos com quem o educador socializa em suas práticas. Conforme os estudos do autor, esses saberes são desenvolvidos pelo professor no cotidiano escolar e são marcados tanto pelas trajetórias individuais quanto pelas relações coletivas. (TARDIF, 2010).

Para Tardif (2010), os saberes advindos da experiência são uma amálgama de diversos saberes e partem da apropriação dos conhecimentos produzidos na formação e aplicados por meio de práticas e intervenções pedagógicas, perpassando pelas vivências do professor, pelas reflexões a respeito das motivações que direcionaram a escolha da profissão e por meio das relações que estabelece nos espaços sociais. Percebemos, então, que esses saberes são produzidos nas ações concretas do professor e rejeitam a concepção de um saber pronto e acabado, para serem concebidos como elementos vivenciados por meio dos imprevistos da dinâmica heterogênea que ocorre na sala de aula, o que demanda um conjunto de habilidades do professor e um exercício de ação e reflexão cotidiano.

Assim, compreendemos que os saberes advindos da experiência são produzidos pelas ações dos professores voltadas ao ensino. Atribuindo sentidos a essas interações, os professores

passam a compreender a sua posição enquanto profissional capaz de se “[...] comportar como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas”. (TARDIF, 2010, p. 50).

Considerando esses como saberes da experiência ou saberes experienciais, eles podem ser caracterizados como um conjunto de conhecimentos desenvolvidos no âmbito da ação docente, criados e baseados no próprio processo de trabalho, necessários para a prática profissional e que não dependem necessariamente das instituições de formação, tampouco das organizações curriculares. Não são saberes sistematizados por meio das teorias voltadas às ciências da educação, e sim conhecimentos práticos, pensados, refletidos e retraduzidos pelos professores a partir das urgências voltadas para o ensino, as quais detectam, refletem e desenvolvem habilidades com a finalidade de resolver as múltiplas tarefas voltadas à sua profissão no cotidiano escolar. (TARDIF, 2010).

Diante disso, os saberes experienciais surgem como cerne da ação docente, na qual as relações de exterioridade do professor com os saberes advindos das instituições de formação se interagem com as relações de interioridade durante as práticas cotidianas de ensino (TARDIF, 2010). Assim, Tardif, em seus estudos, destaca os saberes produzidos por meio da ação docente, ao considerar que “[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. (TARDIF, 2010, p. 54).

Desse modo, ao pensarmos sobre os saberes experienciais, somos levados a compreendê-los como os conhecimentos adquiridos mediante o trabalho docente, contextualizado no cotidiano escolar.

Vieira (2014), em “A construção dos saberes docentes: um olhar sobre as experiências de professores da disciplina de história acerca da temática de diversidade sexual”, teve como objetivo investigar questões sobre a prática docente em relação a seus saberes acionados diante da resolução de demandas e necessidades quando a diversidade sexual emergia no cotidiano escolar.

Considerar os saberes experienciais, que são resultantes da atividade profissional e “[...] produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão (TARDIF, 2006, p. 38)”, adquire grande importância.

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de

todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2006, p. 54).

Nóvoa (1992) considera que não é apenas o acúmulo que constitui a formação, seja cursos, conhecimentos ou técnicas para o saber fazer, mas sim “[...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber da experiência” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Tais saberes são classificados por Tardif (2006) e Pimenta (2002) como saberes da experiência, originados a partir da intervenção do ato pedagógico do/a professor/a na escola, quando organiza suas turmas, a partir do seu trabalho e em sua trajetória de vida. Nesse sentido, Gonçalves (2016), no trabalho intitulado “Prática pedagógica na educação infantil e a construção de saberes docentes”, objetiva investigar a construção de saberes docentes na prática pedagógica da Educação Infantil.

Para Tardif e Lessard (2012), o saber dos professores é um saber deles, que se constitui em suas experiências de vida social e profissional, nas suas relações com os alunos em sala de aula e outras relações no âmbito da escola. Saberes que vão se consolidando desde a formação inicial do professor, a partir da sua trajetória de vida enquanto aluno, e que se tornam plurais à medida que os professores têm as suas experiências no âmbito das instituições formadoras, nos currículos apresentados e nas práticas vividas no contexto escolar.

Os saberes são esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos e categorias, produzidos pela socialização, isto é, por meio do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, entre outros), a partir dos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF, 2014). Os saberes docentes são mobilizados e empregados na prática pedagógica, de onde esses próprios saberes se originam, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Para Pimenta (2014), a *experiência* que compreende os saberes produzidos no cotidiano docente pelos professores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela prática de outrem.

Tardif (2014) destaca a importância dos saberes da experiência:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas

retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2014, p.54).

Os saberes experienciais se destacam em relação aos demais saberes docentes, tendo em vista serem incorporados na experiência individual e coletiva do professor. No cotidiano da profissão, são necessárias habilidades, improvisação e capacidade de interpretação na tomada de decisões diante das situações ou problemas apresentados. É a partir de situações concretas que os professores constroem e legitimam esses saberes que se expressam na forma de saber-fazer e saber-ser.

Sobre o saber da experiência, Pimenta (2014) aporta para os conhecimentos produzidos pelo professor num processo de reflexão sobre a prática, em seu cotidiano docente. Para a autora, o professor precisa ser capaz de colaborar com a realidade social dos alunos enquanto profissional da educação para que o ato de ensinar se torne significativo e coerente.

Sob essa ótica, entendemos que os saberes da experiência constituem-se dos conhecimentos adquiridos, atualizados e necessários à prática profissional docente, mas não são originados de sua formação curricular. Como afirma Tardif (2014), esse saber individual dos professores se incorpora e transforma sua prática profissional, pois está vinculado a uma situação de trabalho com outros, sejam alunos, colegas, família, alicerçado na tarefa complexa de ensinar.

Rocha (2017), em “Os professores de História e seus saberes: uma análise de como os saberes docentes são mobilizados na escola básica para o ensino da disciplina História”, busca analisar as relações de quatro professores de História de escola básica com os seus saberes.

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2013, p. 38-39).

Em sua pesquisa, Tardif (2013) conclui que o saber experiencial é, para os professores, o saber para o qual eles dão mais valor em sua carreira, constituindo no seu caráter identitário.

Os saberes experienciais são o que constituem os fundamentos de sua competência.

É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. (TARDIF, 2013, p. 48).

Os saberes experienciais são saberes práticos, que não se encontram em livros, em doutrinas ou em correntes educacionais; não estão sistematizados. Encontram-se enraizados e se desenvolvem a partir de um contexto de diversas interações que são condicionantes para a atuação do professor.

Com a vivência dessas situações, o professor começa a construir um modelo de atuação de determinadas situações, ou seja, um habitus, o qual pode se transformar em estilo de ensino e até mesmo em traços da personalidade profissional, que se manifestam a partir do saber-fazer e do saber-ser pessoal e profissional, validados pelo trabalho cotidiano.

Para a construção de seu trabalho, Tardif (2013, p.50) esclarece que os saberes experienciais possuem três objetos:

- As relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;
- As diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
- A instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

Santos (2015), no texto “O lugar dos saberes experienciais dos professores no programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa”, buscou compreender o lugar dos saberes da experiência dos professores alfabetizadores na proposta e nas práticas de formação continuada promovidas pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Os saberes da experiência são, no entanto, saberes difíceis de sistematizar devido a sua singularidade, pois cada um tem suas próprias experiências. Nesse sentido, Tardif (2010) relata que, apesar da importância crucial que esse saber tem demonstrado no exercício profissional dos professores, a noção de “saber da experiência” continua pouco elucidada e, portanto, obscura.

Diferente da prática rotineira, Tardif (2013) postula que os saberes da experiência não se fundam nas certezas subjetivas dos professores. É no confronto de saberes com seus pares e na partilha que esses saberes tornam-se objetivos e são capazes de formar os próprios professores.

Contudo, entendemos que os saberes da experiência brotam de todas as experiências vividas ou observadas pelos professores ao longo de sua trajetória, na qual reformulam diante dos seus atuais contextos. Concordamos, também, com o que traz Tardif (2002, p.38-39), que afirma que os saberes da experiência são “aqueles que surgem no exercício de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio brotam da experiência e são por ela validados”.

Dessa forma, apesar de esse saber ainda ser considerado por muitos como um saber validado por meio das experiências dos professores, essa temática merece uma atenção especial, pois, é através dela que os docentes conseguem reelaborar os conhecimentos já adquiridos durante sua formação.

Com essa revisão sobre os Saberes da Experiência, podemos notar a importância de a temática ser estudada, pois, ela é de extrema relevância para que os professores tenham seus saberes reconhecidos como um conhecimento produzido durante suas práticas cotidianas. Os artigos também fizeram perceber a importância de esse saber ser validado por métodos científicos, para que sejam reconhecidos como um conhecimento válido e produzido e reelaborado durante suas experiências nas aulas.

Compreendemos, outrossim, que os saberes da experiência são extremamente importantes e que estão imbricados à necessidade de outros saberes docentes. Nesse sentido, contribuem muito para a ressignificação da prática docente, bem como para o processo de construção do percurso profissional e de seu desenvolvimento.

Podemos perceber com esse estudo que deve-se ainda investir em pesquisas sobre os saberes da experiência dos professores, pelo fato de que, diante do que foi encontrado sobre esse tema, mostra-nos ainda a falta de compreensão sobre a importância desse saber na formação profissional dos professores. Isso fica evidente ao percebemos que, apesar dos professores serem produtores de saberes, são considerados por muitos como algo do senso comum, ou seja, sem nenhuma validade científica.

Portanto, acreditasse, que diante da desvalorização que os professores veem passando, devido a, muitas vezes, serem considerados como meramente reprodutores de conteúdos, devemos avançar em pesquisas que mostrem e validem os saberes que são reelaborados e produzidos pelos professores durante sua formação e sua prática docente, a fim de que sejam capazes de validar cientificamente os saberes por eles produzidos durante suas experiências.

2.4 SABER DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Durante as leituras percebemos, a visão dicotomizada entre teoria e prática que leva à valorização de uma em detrimento a outra. No caso, os professores tendem a valorizar a prática, pois é nela que têm mais segurança. Ou seja, quando a teoria “não funciona”, principalmente em situações de imprevisto, é nas experiências vividas que se ancoram.

Nesse sentido, Gauthier (1998, p.342) aponta que o docente “constrói uma boa parte de seu saber na ação”. No entanto, é um saber limitado, caracterizado sob pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.

Para o autor, mesmo o saber da experiência sendo de grande importância, ele traz como relevante o saber da ação pedagógica, que quando jurisprudências particulares vão a público. Os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente.

Gauthier et al. (1998) buscam aprofundar essa discussão, valendo-se das pesquisas sobre o trabalho docente produzidas atualmente, argumentando que o saber necessário para ensinar não pode ser reduzido ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo reconhecendo que esse conhecimento seja fundamental.

Nesse sentido, pensou-se erroneamente por muito tempo que as habilidades necessárias à docência podiam ser resumidas ao talento natural dos professores, ou seja, ao seu bom senso, à sua intuição, à sua experiência ou mesmo à sua cultura.

Essas ideias preconcebidas prejudicavam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo. É o que os autores denominam “ofício sem saberes”. Isso porque esses saberes permaneceram por muito tempo confinados na sala de aula, resistindo a sua própria conceitualização, mal conseguindo expressar-se.

Simultaneamente, o ideal de criar uma pedagogia científica, de redigir um código do saber-ensinar, contribuiu para desprofissionalizar a atividade docente, visto que esse ideal de cientificidade demonstrou dificuldades em passar no teste na prática. Isso se deve ao fato de que esses códigos, construídos dentro dos moldes da racionalidade técnica, tinham a limitação de não levar suficientemente em conta a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica.

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes bloqueavam a constituição de saber pedagógico, essa versão universitária, científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do contexto de ensino, impedindo o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal, se caísse em outro. Ou seja, passamos de um ofício sem saberes a saberes sem ofício, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que pouco são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula (GAUTHIER et al., 1998).

Gauthier et al. (1998) reforçam essa tese ao afirmar que o ofício docente é feito de saberes, e que o desafio da profissionalização deve motivar-nos a investigar os saberes próprios do ensino, sendo necessária, para isso, a produção de estudos que consigam revelar o contexto complexo e real no qual os professores encontram-se mergulhados.

Esses autores apontam a necessidade de conhecer o que eles denominam “saberes da ação pedagógica”. O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula.

Assim, os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio (jurisprudência particular) podem ser comparados, avaliados e pesados a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores. Isso porque, no campo da pedagogia, o saber do professor é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões.

Contudo, justamente por ser particular, essa jurisprudência só raramente chega ao conhecimento público para ser testada. Além disso, embora presente em toda prática profissional, uma jurisprudência particular não tem nenhuma utilidade para a formação de professores e não leva a um maior reconhecimento do status profissional dos docentes.

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes dos professores e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

Para a profissionalização do ensino seria essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes. A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente a dimensão epistemológica no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém (GAUTHIER et al., 1998).

2.5. ENSINO /TRABALHO DIDÁTICO

Ensinar é a atividade que tem por finalidade que o aluno obtenha o conhecimento. Para que se tenha um ensino de forma que realmente agregue valor é preciso que o professor se

utilize de métodos e técnicas adequadas que tenham base não apenas no contexto geral como o local, assim a necessidade básica do aluno será encarada como uma ponte para o ensino e não como um obstáculo.

Ensinar envolve toda uma estrutura que tem por finalidade alcançar a aprendizagem do aluno através de conteúdo. A relação de ensino e aprendizagem não deve ter como base a memorização, por outro lado os alunos também não devem ser deixados de lado sozinhos procurando uma forma de aprender o assunto, o professor nesse caso sendo apenas um facilitador (LIBÂNEO, 1994).

Segundo Libâneo (1994, p. 90) “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende.” Ele mesmo concluiu que é algo bem diferente disso “é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos.” Dessa forma podemos perceber que “O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos.”

A concepção de ensino é própria de cada professor, e geralmente reflete a sua prática pedagógica. Porém, existem algumas concepções de ensino bastante variadas e correntes entre os teóricos da educação, que provêm das diferentes tendências pedagógicas.

Saint-Onge cita algumas destas concepções. A primeira concepção de ensino citada por Saint-Onge (1999) é a de que “ensinar é transmitir seus conhecimentos”, uma das concepções mais comuns e que limita a compreensão do trabalho do professor. Se esta concepção fosse de todo válida, não existiriam problemas pedagógicos, pois bastaria que o professor proclamasse todo o seu saber para que os alunos tivessem um aprendizado efetivo, e a única condição para a eficácia do ensino estaria no domínio do conteúdo por parte do professor. Neste contexto, o que veria-se, na prática, seria apenas o amplo conhecimento do professor, mas talvez nenhum conhecimento sendo produzido por parte do aluno.

De acordo com Saint-Onge (1999), ele já demonstrou-se que apenas o conhecimento do conteúdo a ser ensinado não assegura que este conhecimento se desenvolva nos alunos, e deixa explícito que apenas a exposição do próprio saber do professor não é suficiente para que haja a aprendizagem, e cada vez mais, ensinar vem se tornando um processo de relacionamento entre pessoas, no qual há a construção do próprio saber, uma relação que faz aprender. Esta concepção de ensino considera que tudo o que é ensinado, é ensinado a alguém que aprende. Em outras palavras, não há ensino onde não há aprendizagem, e este processo é muito mais complexo do que o simples enunciado de próprios conhecimentos.

Em uma avaliação concisa destas duas concepções de ensino tomadas como extremos, de acordo com o autor, o ensino é o trabalho no processo de levar a aprender, e não se resume a simples e vulgarmente “dar aulas”.

A ação de ensinar, que muitas vezes pode parecer fácil, merece atenção quando considerada mera exposição de conteúdo. O ensino torna-se efetivado quando existe a assimilação de conhecimento, por isso Libâneo (1994, p. 159) deixa claro com relação à assimilação de conhecimento, “a assimilação de conhecimentos não é conseguida se os alunos não demonstram resultados sólidos e estáveis por um período mais ou menos longo.”

Portanto o ensino é uma relação onde o professor põe em prática o tripé objetivo, conteúdo e método e dessa forma obtém a aprendizagem do aluno como resultado.

Os professores/as serão profissionais mais respeitados quando puderem explicar as razões de seus atos, os motivos pelos quais tomam umas decisões e não outras, quando ampararem suas ações na experiência depurada de seus colegas e quando souberem argumentar tudo isso numa linguagem além do senso comum. (SACRISTÁN, 1988, p.10).

No entanto, “sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998). A experiência mostra-se bastante útil na condução de situações delicadas surgidas no processo ensino-aprendizagem, mas revela seu lado negativo ao acomodar o professor, inibindo-o muitas vezes de buscar novas soluções para seus problemas.

Os professores necessitam buscar métodos, os quais quando empregados vão depender do local, idade, nacionalidade, realidade social e diversos outros fatores que influenciam a forma de aprender do aluno. Assim, para algumas turmas o método expositivo será de maior aceitação e com uma melhor aprendizagem, já em outra turma pode acontecer que seja necessário a elaboração conjunta ou outros métodos. De qualquer maneira a forma que a aula irá ser ministrada depende da turma e da forma que o professor encara seu local de trabalho.

Dito de forma resumida, os métodos que serão aplicados devem possuir em mente as necessidades dos alunos, só assim a aprendizagem será obtida de forma efetiva, pois o professor irá relacionar os conteúdos com base no contexto social de cada ambiente onde ele está inserido. De nada adianta querer transmitir conteúdos muito complexo para alunos que nem mesmo possuem o domínio da leitura ou não sabem realizar contas simples. Por isso o método é tão importante, o professor através da observação vai ser capaz de descobrir quais os pontos fortes e fracos da turma e qual a melhor maneira deles aprenderem.

Cada método possui uma função seja a de estimular o aluno ao debate ou de ajudá-lo a compreender algum conteúdo no âmbito de sua realidade local. Não existe o melhor método, o que existe são melhores momentos para se aplicar uma técnica de ensino.

Para a construção de uma aula o professor se utiliza de materiais como o livro didático, o quadro, filmes, slides, ou simplesmente a linguagem oral, Libâneo (1994) faz uma exortação quanto o domínio desses métodos, deve também ter consciência de que cada método ou técnica se adéqua a um conteúdo sendo necessário que o professor entenda que o mesmo método pode não funcionar com outro assunto.

Os professores precisam dominar, com segurança, esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los. O momento didático mais adequado de utilizá-los vai depender do trabalho docente prático, no qual se adquira o efeito traquejo na manipulação do material didático. (LIBÂNEO, 1994, p. 173).

Para que ocorra uma correta aplicação dos métodos é preciso que o professor faça um bom planejamento de suas aulas e se aperceba das reações que estão surgindo em cada uma delas.

3. METODOLOGIA

3.1 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO

A seguir, apresentamos os principais encaminhamentos metodológicos de pesquisa expondo o problema e as questões de pesquisa, também definimos a natureza da pesquisa.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2003, p. 22).

Com vistas ao objetivo colocado ao final da introdução deste escrito, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa:

3.1.1. Problema de pesquisa

Que elementos estão integrados nos saberes da experiência mobilizados pelos professores de EF nos processos de organização e desenvolvimento do ensino?

3.1.2 Questões de pesquisa

Para auxiliar a responder esse problema de pesquisa, foram elencadas as seguintes questões de pesquisa:

1. Como se deu o processo de constituição da docência para a educação básica?
2. De que forma, os professores de Educação Física justificam as atividades realizadas na organização e desenvolvimento de ensino?
3. Qual a origem dos saberes experienciais mobilizados pelos professores na organização e desenvolvimento do ensino?
4. De que forma o contexto escolar condiciona as atividades realizadas pelos professores na organização e desenvolvimento do ensino?

3.2. PÚBLICO DO ESTUDO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Para a seleção dos sujeitos usamos a técnica metodológica *snowball*, também divulgada como *snowball sampling* (“Bola de Neve”). Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (o “ponto de saturação”). O “ponto de saturação” é atingido quando os novos entrevistados passam a repetir os conteúdos já obtidos em entrevistas anteriores, sem acrescentar novas informações relevantes à pesquisa (WHA, 1994). Portanto, a *snowball* (“Bola de Neve”) é uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede.

Como critérios para a seleção dos sujeitos, nos baseamos no estudo de HUBERMAN (2000) sobre os ciclos de vida profissional na docência. Buscamos professores que se encaixam na fase de estabilização (4-6 anos), essa fase caracteriza-se como o estágio de consolidação pedagógica, de sentimento de competência crescente e segurança. Ocorre o comprometimento com a carreira docente e aumenta a preocupação com os objetivos didáticos. Considera-se, ainda, como a fase de libertação ou emancipação, em que se acentua o grau de liberdade profissional (HUBERMAN, 2000).

Na fase de diversificação ou questionamentos (7-25 anos), onde nessa ocasião o professor encontra-se num estágio de experimentação e diversificação, de motivação, de buscas de desafios. Experimenta novas práticas e diversifica métodos de ensino, tornando-se mais crítico. Pode se caracterizar, também, como uma fase de questionamentos, gerando uma crise,

seja pela monotonia do cotidiano da sala de aula, seja por um desencanto causado por fracassos em suas experiências ou por reformas estruturais. O professor faz um exame do que será feito de sua vida frente aos objetivos e ideais estabelecidos inicialmente; reflete tanto sobre continuar no mesmo percurso como sobre as incertezas de uma possível mudança (HUBERMAN, 2000).

A fim de coletarmos as informações necessárias para responder as questões propostas, apresentaremos a seguir as fontes de informações utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

Para classificar o contexto de estudo, foram utilizados critérios para a escolha dos participantes: a) escola Estadual de Ensino Fundamental; b) Professores de Educação Física (PEF) que atuam no Ensino Fundamental; c) Professores de Educação Física que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental; e d) Professores de Educação Física com 4 a 25 anos de docência. A Tabela 1 ilustra especificamente a amostra total do estudo.

Tabela 5 – Quantitativo dos Professores de Educação Física (PEF)

Sujeitos da pesquisa	Turnos			Subtotal
	Diurno	Vespertino	Noturno	
PEF				3

Fonte: Autoria própria (2018).

3.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Como procedimentos, inicialmente, solicitou-se para a equipe diretiva permissão para realizar este estudo, bem como será realizado um convite aos professores de Educação Física para participarem mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nesses termos supracitados estão descritos a apresentação da pesquisa, os objetivos do estudo, quais os participantes e os critérios da escolha, do direito de sair/deixar de participar da pesquisa (a qualquer momento), os possíveis desconfortos e/ou riscos da pesquisa aos participantes que responderem o questionário, além das providências a serem tomadas em caso de algum risco se manifeste. Também, está descrita nesses documentos a respeito do ressarcimento ou indenização, dos benefícios deste estudo, do anonimato, sigilo e da confidencialidade das informações coletadas dos participantes na pesquisa, também, do consentimento, da autorização e de outros aspectos necessários ao esclarecimento dos participantes da pesquisa sobre todo e quaisquer procedimentos a serem tomados.

Também, gostaríamos de explicar os possíveis riscos da pesquisa, como todo procedimento de estudo possui. Inicialmente, queremos informar a você que inúmeros estudos

buscam saber a opinião dos professores sobre diversos temas e assuntos. Até o presente momento, não houve nada que nos preocupasse quanto aos riscos causados aos entrevistados, até então não expostos em estudos anteriores ou quase inexistentes. Entre os riscos mais possíveis de acontecer, mesmo que dificilmente venha a ocorrer, seria a perda da sua entrevista gravada, onde constariam as suas respostas como a identificação e a opinião, as quais, se perdidas e divulgadas sem autorização e consentimento, corre-se o risco de gerar futuros constrangimentos aos respondentes. Outro risco é de existirem possíveis constrangimentos durante a aplicação da entrevista, ou pelas perguntas da mesma serem extensas demais, cansativas de responder, “chatas” ou complexas, o que podem ser entendidas como constrangedoras e o que poderiam gerar danos emocionais, psicológicos, morais, que afetariam à dignidade dos respondentes e outros riscos que podem envolver as questões éticas da pesquisa aos respondentes.

Ao prever que esses riscos venham a se manifestar, por exemplo, se os riscos forem entendidos como sendo da aplicação da entrevista ou das perguntas constante dele, precisaremos saber o que está acontecendo para poder ajudar da melhor forma possível, então, desde já, pediremos a sua total colaboração e sinceridade. Pois, se qualquer coisa incomum acontecer a você, precisaremos saber e você deverá se sentir à vontade para nos chamar a qualquer momento e para falar sobre suas preocupações ou perguntas. Os pesquisadores se responsabilizarão em auxiliar imediatamente e a tomar atitudes que venham a sanar e/ou minimizar os possíveis riscos. Lembramos que será garantida indenização a você em caso de danos gerados a você, se comprovada e for decorrente da sua participação nesta pesquisa, a qual ficará sob a responsabilidade e a cargo dos pesquisadores tal procedimento.

Entre os benefícios deste estudo estão: conhecer um pouco melhor sobre a realidade escolar; saber o que a escola e professores sabem sobre a temática em estudo; poder ampliar o conhecimento não apenas para a área acadêmica e profissional, mas em retornar com estratégias de trabalho para o contexto escolar.

3.4. COLETA DOS DADOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

A partir da definição dos sujeitos, junto aos quais necessitaremos coletar informações, definimos como instrumentos de coleta:

1. Entrevistas Individuais para a coleta de informações com os professores de Educação Física da cidade de Santa Maria, RS.

2. Roteiro para análise documental para a coleta de informações nos documentos.
3. Observação participada durante as aulas dos professores de EF.

Pretendemos compreender as razões de cada ação, as motivações iniciais, as interpretações sobre o prescrito e as reformulações feitas pelo professor para proceder à ação, ou seja, todas as atividades, tanto aquelas realizadas como que não se efetivaram. Bem como o que leva os professores a utilizar determinados recursos e elaborar e utilizar determinados materiais didático-pedagógicos.

3.4.1 Orientações para elaboração e realização de Observações

Utilizamos nesta pesquisa a observação participada. Uma das vantagens da utilização dessa técnica é a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e aprender o significado que atribuem a realidade e as suas ações (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

3.4.2 Elaboração e utilização do roteiro de Observações

A partir das observações feitas nos encontros, as quais foram acompanhadas do registro detalhado das informações em diários de campo, percebemos a necessidade de construir um roteiro que garantisse o registro das informações relativas ao trabalho dos professores. A partir da elaboração desse roteiro, centramos as demais observações nos seguintes pontos:

1. Ações descritas e realizadas pelos professores na escola;
2. Condições apontadas pelos professores para seu planejamento e realização das ações;
3. Materiais utilizados pelos professores no planejamento de suas ações.

O roteiro teve a função de garantir que os aspectos relevantes não passassem despercebidos pelo observador, no entanto não deixamos de continuar registrando os encontros detalhadamente, nem de incluirmos outros fatos que consideramos importantes.

3.5. ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3.5.1. Tratamento das informações obtidas com as Observações

Para procedermos à análise das informações coletadas com as observações adotamos os seguintes passos para o tratamento das mesmas:

- Todos os registros de todas as observações foram digitados, corrigidos e enriquecidos com todos os detalhes que o observador pudesse lembrar e descrever no momento da digitação. Este “enriquecimento” se deu pelo fato não se conseguirmos, no momento do registro, um detalhamento dos fatos observados em função da distorção entre o tempo de ocorrência do fato e o tempo de escrita do observador.

3.5.2 Orientações e procedimentos para elaboração e uso das entrevistas

Com relação à entrevista, partimos da concepção de Minayo (2000), que baseia-se na ideia de entrevista como uma conversa entre duas pessoas realizada por interesse e iniciativa do entrevistador com o objetivo de coletar informações relativas a um determinado objeto de pesquisa.

A escolha pela entrevista, justifica-se pelo fato de que esse instrumento possibilita um contato direto com os sujeitos dos quais deseja-se obter as informações.

Há, atualmente, um vasto número de procedimentos e técnicas reconhecidos e aceitos que podem ser adotados no momento da realização da entrevista.

Assim, estamos procedendo da seguinte maneira:

1. Será utilizado um gravador;
2. O equipamento ficará no ponto de começar a gravação;
3. Será combinado todos os passos para a entrevista;
4. Iniciaremos a entrevista e durante a conversa, colocaremos o gravador em um canto da mesa de apoio procurando ser o mais discreto possível.

3.5.3 Técnicas para tratamento e análise de informações

As informações que serão coletadas em nossas ações investigativas serão, inicialmente, organizadas em quadros-síntese. Depois, será feita várias leituras das informações coletadas,

procurando elaborar critérios e categorias de análise que nos possibilitem a construção de resultados e das conclusões finais.

No entanto, para que o trabalho não exponha os professores que colaboraram com a pesquisa, foram colocados nomes de frutas (Amora, Caju e Laranja) para que os mesmos não sejam identificados.

3.6 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Etapas	Início (data)	Término (data)
Construção do Referencial Teórico	08/08/2017	31/03/2019
Qualificação do projeto de pesquisa	24/08/2018	24/08/2018
Autorização para estudo (Equipe Diretiva) e participação dos sujeitos	01/04/2019	05/04/2019
Entrega e coleta do TCLE aos professores	01/05/2019	04/05/2019
Aplicação da entrevista com questões abertas aos sujeitos da pesquisa e observação das aulas	05/05/2019	31/05/2019
Solicitação de empréstimo dos documentos escolares para análise (PPP escola, Planejamento docente)	01/06/2019	10/06/2019
Análise dos dados	31/05/2019	30/07/2019
Elaboração do Relatório final do projeto de pesquisa/Defesa da Dissertação	31/07/2019	16/10/2019
Retorno à escola para disponibilizar uma cópia da Dissertação	01/11/2019	15/12/2019

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após realizadas as entrevistas e observações com os/as professores/as organizamos as categorias de análise, para apresentarmos, a seguir, as constatações e os resultados decorrentes de cada questão de pesquisa.

Mediante isso, os blocos criados foram: **bloco I:** a profissão/formação dos professores; **bloco II:** o planejamento; **bloco III:** as dificuldades na execução. Ressaltamos que, embora haja a separação das informações, não podemos esquecer de relacioná-las com um aspecto global e que integra o objetivo desse estudo: compreender como a trajetória profissional de professores de Educação Física possibilita a construção dos saberes experienciais mobilizados por eles nos processos de organização e desenvolvimento do ensino.

Para responder as questões de pesquisa utilizaremos, a seguir, os blocos das entrevistas.

4.1. COMO SE DEU O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (1º QUESTÃO DE PESQUISA)

Para responder essa questão de pesquisa, utilizaremos o bloco I: sobre profissão/formação dos professores. Neste bloco apresentamos as menções feitas pelos professores Amora; Caju e Laranja durante as entrevistas acerca do período correspondente a este tema abordado.

Escolha pela profissão

São diversos os caminhos que conduzem a profissão, do mesmo modo como são diversos os motivos que determinam as escolhas que fazemos em nossa trajetória.

Muitas vezes, decisões que parecem ter sido tomadas ao acaso são resultado de uma avaliação sobre as possibilidades futuras, o que significa ponderar a respeito de qual caminho deve ser escolhido; qual opção é mais ou menos rentável na consecução dos objetivos pretendidos, ou qual horizonte, em termos de expectativas, é mais provável de ser alcançado. (BORGES 1998, p.89).

Segundo a PA, a sua escolha pela profissão foi influenciada porque conforme ela “dançava antes, a minha grande paixão era dança”, ela coloca que a EF era o que mais se aproximava do que ela queria.

Assim, podemos afirmar que este depoimento aproxima-se do dito por Silveira *et al.* (2008) de que um dos motivos que leva um sujeito a escolher um determinado curso está interligado ao querer trabalhar com determinada área.

Durante a entrevista com o PC notamos a grande influência da família e também de suas participações em campeonatos de atletismo para a escolha da profissão. Esse fato está em consonância com o dito por Figueiredo (2008) de que a experiência ligada ao esporte é muito considerada no momento da escolha da profissão.

Já durante a entrevista com a PL, ela relatou sobre a sua dúvida em fazer Fisioterapia ou EF. Mas durante este processo de escolha, ela coloca que começou a fazer academia, num contexto da EF e foi aí que decidiu optar por este curso. Outro fator que a professora relatou ter contribuído para que ela continuasse na EF, foi que durante a sua atuação com as crianças menores, isso despertou seu interesse pela EF, devido ela se identificar e gostar do aspecto lúdico que era desenvolvido durante as aulas.

Quando observadas as aulas dos professores, podemos notar que eles demonstram a preferência dos conteúdos desenvolvidos nas aulas e estabelecem relação com o motivo da escolha profissional dita por eles. Diante disso, destaco a aula da PA, onde nota-se que devido a sua paixão pela dança, ela procura em suas aulas inserir elementos deste conteúdo.

Observamos também, que os professores mesmo cumprindo os conteúdos estabelecidos no PPP da escola, eles buscam desenvolver os conteúdos que lhe dão mais prazer e que de uma certa forma os motivou a entrar no curso de EF.

No entanto, podemos notar a forte influência em suas aulas, sobre um novo modelo de saber, o saber motivacional. Este novo modelo de saber classificado por nós, se deve ao fato de que os professores se manterem motivados por puderem em suas aulas trabalhar com o que os motivou a escolherem o curso de EF.

Formação e aprendizagem

Quando perguntamos aos docentes sobre a sua formação e aprendizagem durante o curso de Educação Física, a PA relata que entrou no curso de EF e viu que não era isso que queria, porque não era como ela pensava que fosse. Em sua fala ela diz que,

Porque naquela época a gente não tinha internet como a gente tem. Não tinha o acesso que tem hoje, de uma pessoa que está próxima e conseguir saber por exemplo, tudo daquilo ali. Você tinha uma ideia do que era. Na verdade, não sei se as outras pessoas conseguiam saber mais, eu, no meu local de vida, de onde eu estava, o conhecimento que eu tinha do curso em si era extremamente reduzido. Era mais uma ideia do que seria, do que propriamente do que eu faria. Era o que eu pensava que eu ia me aproximar mais da dança. (PA)

No caso do PC, essa visão biológica e esportista da Educação Física pode ter grande relação com o período em que ele cursou a sua graduação (década de 70), uma vez que, a pedagogia tecnicista norteava os cursos de formação daquela época. Assim, os mesmos eram fundamentados nos movimentos ginásticos e técnicas esportivas, o que justifica as suas expectativas. Para PC,

A visão que você tinha do ser humano de 80, é aquela visão de sugar, tirar o máximo, gerando até dor. Era um objeto para tirar ao máximo de performance, de treinamento. Hoje tem o outro lado, vai vir junto o ser humano com suas emoções, seus limites, tem que conhecer o aluno para você poder começar a trabalhar, não é chegar como antes.

Durante sua formação a PL, considerou a sua formação fraca em qualidade e insuficiente para o exercício da profissão. Contudo, ambos os professores apresentaram em seus depoimentos as “lacunas” encontradas no curso acadêmico. A PL afirma que os seus professores de universidade não ensinavam como se deve ministrar as aulas e o que fazer diante dos alunos, por exemplo. Conforme a PL “as disciplinas de Jogos Esportivos Coletivos, por exemplo. Na época de seu curso, o futebol e o basquete parecia muito mais, no sentido de ser

treinador de basquete e futebol, do que professor de futebol. De dar uma aula para todo mundo, mais inclusiva.”

De outra parte, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.227), os professores tendem a valorizar os saberes produzidos ao longo de sua prática educativa e os tomam como referencial tanto para avaliar sua competência ou desenvolvimento profissional como para aceitar ou produzir inovações:

O que caracteriza, de um modo global, esses saberes práticos ou da experiência, é o fato de originarem da prática cotidiana da profissão, e serem por ela validados. Assim, nossas pesquisas indicam que, para o(a)s professor(a)s, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que o(a)s professor(a)s julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes da experiência que o(a)s professor(a)s concebem os modelos de excelência profissional no interior da profissão.

Na fala da PL, podemos notar que somente ter um domínio sobre a técnica não se mostra suficiente para o ensino dos alunos e as necessidades da escola. Percebeu-se em sua fala que, durante a divisão do curso de EF em licenciatura e bacharelado, houve uma mudança negativa relatada por ela, onde “o centro não estava pronto para essa divisão e acabaram fazendo a mesma coisa com nome diferente. Eu senti que tinha professor que dava aulas a 20 anos do mesmo jeito, mesmo conteúdo, as mesmas apostilas, as mesmas coisas”.

Durante a fala dos professores, notamos de certa forma uma crítica sobre a maneira em que o curso desenvolveu suas disciplinas. Os professores entrevistados apresentam, hoje, visões diferenciadas sobre o curso de Educação Física e universidade de uma maneira geral, atribuindo significados e importâncias diferentes. Conforme a PL,

Nas aulas de Avaliações e Medidas também eu achei muita técnica e pouco se encaixava na realidade da escola, lá tinha materiais mais avançados e é difícil a gente ter esse material nas escolas. Eles trabalhavam mais com técnicas para atletas, coisa que é difícil trabalhar na escola, não que não seja válido. Pode ser que na escola eu tenha que formar equipe e formar atletas, mas faltou essa parte mais voltada para a escola.

Pode-se notar na entrevista que os professores em suas falas não negam a técnica, mas colocam que atualmente, somente a técnica não dá conta das necessidades que encontram na escola. Como por exemplo cita a PA, “você trabalhar num curso superior com 20 bolas, podendo trabalhar em dupla e você cai na escola e você tem 2 bolas, no máximo 3... então não fala da verdade. Isso é um universo fictício”.

Diante das falas dos professores, acredito que a técnica seja sim importante, mas somente ela não dá conta das reais necessidades que encontramos nas escolas hoje. Mesmo diante a falta de materiais citada pela PA, acredito que este não seja o principal desafio de nossa profissão.

No entanto, vemos diante a estes fatores uma possível acomodação dos professores, onde a falta de materiais e sua formação técnica parece que os impossibilitam de desenvolverem uma boa aula. Acredito que a formação influencia sua maneira de desenvolver e pensar sua aula, mas também, penso que isso não pode os impossibilitar de buscar uma formação complementar para as necessidades que encontram atualmente.

O que considera para ser um bom professor

A entrevistada PA, coloca que para ser um bom professor você “tem que gostar de gente”. Isso segundo ela, talvez, seja a tarefa mais difícil que existe. Cita como exemplo: “tu tens uma proposta, tu planejas e tu chega, que de repente tudo que você achou fantástico, pra eles não é nada”. Essa dificuldade relatada pela PA, pode ser frustrante, mas ela tem que ter a consciência que ninguém é obrigado a achar “fantástico” tudo o que ela propor.

Ao mesmo tempo, ela deve compreender e ensinar a seus alunos que nem tudo na vida é da forma que queremos, e que nem sempre vamos conseguir agradar a todos. Porque conforme ela mesmo disse,

São pessoas, não são coisas que você pega e coloca em qualquer lugar e abre o espaço e faz o que você quer e no momento que você quer. Tu tens que flexibilizar com o momento que você tá vivendo e que eles tão vivendo, porque eles não vêm crus para você, eles têm uma história.

Nesta fala compreendemos que, mesmo que seja difícil o trabalho com as pessoas, ela tem consciência que são humanos e todos carregam consigo sua história de vida e buscar entender este contexto é necessário.

Para o PC, um bom professor “deve ter amor pelo que faz, mas também ter um conhecimento histórico sobre a EF”. Para PL, para ser um bom professor você tem que “gostar do que faz”, além disso, estabelecer objetivos para as aulas. Também notamos na fala da professora a importância de conhecer o contexto de seus alunos, para que consiga adequar sua aula as necessidades dos mesmos.

Lá em Ivorá por exemplo, quando trabalhava eu sabia que vinha alunos cansados porque ajudavam os pais na lavoura. Então eu tinha que não dar uma aula não tão puxada, e dar uma amenizada na aula, mais voltada com a realidade dos alunos. Já

aqui, as vezes você tem que cancelar o planejamento de aula e tem que tentar conversar com os alunos, quando vejo que tem algo de errado.

De acordo com Machado (1995), o professor, no desempenho de sua função, pode moldar o caráter dos jovens e, portanto, deixar marcas de grande significado nos alunos em formação. Ele é responsável por muitos descobrimentos e experiências que podem ser boas ou não. Como facilitador, deve ter conhecimentos suficientes para trabalhar tanto aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos.

Segundo PC, necessitamos também “mostrar qual é nosso objetivo, qual meu papel de professor? Formar cidadãos. E se eu não sou um bom cidadão? Como vou passar isso pra eles? Eu sou a referência deles. Eu sou um espelho pra eles”.

Na fala do professor nota-se que ele se considera um espelho para os alunos, o qual está constantemente sendo observado pelos discentes. Diante desta fala, concordo em partes com o professor, visto que, o professor deve sim ser um exemplo para seus alunos. Mas devemos ter o cuidado de também ensinar e demonstrar que ninguém é perfeito. Afinal, somos seres humanos e estamos expostos a erros a qualquer momento, mas devemos mostrar a importância de admitir e corrigir nossas falhas.

Diante as respostas, considero importante para ser um bom professor cada fala citada pelos professores. Contudo, acredito que exista bons professores em diferentes contextos de ensino. Cito como exemplo, um professor tecnicista. Mesmo muitos renegarem este modelo de professor, se o mesmo desenvolver um bom trabalho em sua aula, ele será um bom professor, independentemente de sua concepção de ensino.

No entanto, entendo que para ser um bom professor necessitamos nos dedicar e procurar fazer o melhor para nossos alunos, considerando cada contexto e objetivo de aula que estamos propondo.

O que você julga importante um professor de EF saber

Sabe-se que a aprendizagem do professor não se dá entre as quatro paredes da sala de aula ou somente nos bancos das universidades. Não se pode mais acreditar na ideia de uma formação acabada, um produto pronto, pois existe a necessidade de investimento constante para melhorar sua qualidade.

Atualmente, muito se defende a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua prática, no intuito de modificá-la, melhorando-a não só em benefício do professor, mas de todos que compõem a comunidade escolar.

Segundo Alarcão (2005, p.176),

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

De encontro a isso, a PA relata sobre a importância do professor saber e ter um conhecimento técnico, conforme ela, “Ele não pode ensinar o toque, se ele não aprendeu. Ele não pode ensinar uma manchete, se ele não aprendeu”. Mas também enfatiza que, também se deve fazer uma “discussão política” em cima do que ele aprendeu.

Diante o que coloca a PA, acredito ser muito importante o professor ser capaz de demonstrar os movimentos e técnicas para seus alunos, mas isso não significa que o professor que não saiba demonstrar determinado movimento não possa procurar ajuda ou outros meios de fazer com que seus alunos aprendem. Precisamos entender que não somos capazes de conhecer e experimentar tudo o que existe no mundo, porque todos temos limitações e precisamos admitir isso e procurar ajuda.

Para PC, os professores necessitam de aperfeiçoamento “porque tudo muda, tudo se transforma”. Diante destas transformações, ele relata que durante a sua caminhada ele foi trocando experiências com colegas, mas diz que temos que ter sempre aquela “carta na manga”.

Essa troca de informações com outros membros da escola é importante, entretanto, não podemos esquecer que é o professor quem decide o que vai fazer em suas aulas. Não se trata de uma reprodução simples do que o outro fez, a relação travada com outros professores é apenas mais uma das fontes de pesquisa, e cabe ao professor decidir o que fazer com aquela informação. Segundo Nóvoa (1997, p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Na fala da PL, o que um professor de EF deve saber é o “trato com o aluno”. Ela relata que foi mais ou menos o que ela viu durante a disciplina de Psicologia da Educação, durante sua formação. Desta forma, para ensinar é preciso saber o conteúdo disciplinar integrado com outros saberes inerentes ao ofício docente e lembrar que “ensinar não é transferir conhecimento, mais criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2009, p. 47).

Acredito que todos citam aspectos relevantes que um professor de EF deva saber, mas a fala que mais contempla esta reflexão acredito que seja a do PC, onde ele coloca que “tudo muda, tudo se transforma”. Esta frase demonstra a capacidade de entendimento de que, a cada dia nossos alunos aprendem e passam por novas situações e precisamos estar atentos para podermos compreender/entender certos comportamentos que de certa forma implicam no desenvolvimento das aulas.

4.2. JUSTIFICATIVA DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS PROFESSORES DE EF NA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO (2º QUESTÃO DE PESQUISA)

Para responder essa questão de pesquisa, utilizamos o **bloco II**: sobre planejamento.

Como acontece o seu planejamento

Uma disciplina não é ensinada conforme entendimento exclusivo do professor sobre o que é necessário ou não ser ministrado, ela é fruto da plena discussão por outros agentes internos e externos da escola até se tornar de forma concreta um programa de ensino.

Segundo a PA, o seu planejamento está baseado no plano de estudos. Ela desenvolve a iniciação esportiva e junto ela trabalha a questão da saúde com os alunos. Segundo a professora, “esse trimestre eu estou entrando no vôlei, fazendo um futebol de vez em quando e enfiando de quebra o meu ritmo”.

Neste contexto, percebemos que a professora além de trabalhar o conteúdo disposto no plano de estudos, sentiu a necessidade de reservar um tempo durante a sua aula para que os alunos façam o que mais gostam, para que ela consiga executar o mínimo de suas atividades propostas.

Entendo esta forma de agir da professora, como um método encontrado para que ela consiga alcançar seus objetivos propostos. Mesmo sabendo que muitas vezes as aulas podem não sair como planejamos, necessitamos criar novas maneiras de se conseguir a atenção dos alunos.

Durante o depoimento do PC, ele coloca que seu planejamento primeiramente acontece na escola “porque cada ano é uma expectativa. Começa a expectativa de aguardar os livros, das outras disciplinas neh! Porque pra EF não vem nada!”.

No entanto, PC relata que “em cima do PPP nós fazemos o nosso Plano de Ação da disciplina”. Conforme ele o conteúdo desenvolvido são os esportes coletivos e individuais.

Nossa realidade de esportes coletivos: futsal, handebol, vôlei, temos condições de fazer um basquetebol e um futebol de campo. No individual nós temos as ginásticas, dança, atletismo, as práticas corporais voltadas a saúde e qualidade de vida, a cultura corporal de movimento, então tudo isso está lincado nos meus conteúdos. (PC)

Segundo PL, os professores seguem seu planejamento conforme o PPP da escola, no caso os esportes que são trabalhados. Como a professora tem seu foco a questão da saúde, ela faz com que os alunos

Primeiro eles têm que diferenciar exercício físico de atividade física. Eles sabem diferenciar esporte de jogo, eles sabem esta questão de tecnologia, comparar como era o estilo de vida das pessoas antes, lá na época da pré-história. Depois dos pais deles que eles ainda tinham uma vida mais ativa e a vida quase nada ativa que eles têm hoje. (PL)

Durante a entrevista a professora coloca que desenvolve um planejamento teórico e prático, na qual ela coloca que,

Eu fiz uma apostila, que ela tem 150 páginas de conteúdo que eu fiz para 7º, 8º e 9º. E daí a gente colocou assim... de acordo com o planejamento do curso da escola. Tem ali aquelas coisas mais tradicionais: vôlei, basquete, futebol... Daí na teoria tá bem a parte teórica: regras, os tipos de danças, lutas...

Pensando como acontece o planejamento dos professores, me preocupo com a fala do PC, quando diz que para a EF não vem nada. Vejo isso de forma negativa para nossa área, pois, isso contribui para que nossos professores desenvolvam seus conteúdos conforme achem conveniente.

No entanto, isso colabora para a desvalorização do profissional de EF, pois, o que se desenvolve em uma escola muitas vezes é bem diferente de outra, não se chegando a um consenso sobre os conteúdos desenvolvidos em cada ano.

Conte sobre a organização curricular

Durante a fala dos professores, podemos notar que a organização curricular da escola é estruturada conforme as necessidades dos alunos e o entendimento que os professores têm sobre o que a BNCC traz.

A PA, ao falar sobre a organização curricular, diz que os professores têm a Base Nacional Comum Curricular. E o que eles sabem sobre a EF é o que veio até eles, ela coloca que nem a CRE tem clareza sobre isso e acredita que nem a universidade tem. No entanto, ela diz que

A base em si não é ruim, porque a base é o mínimo. Tu pode ir além da base, mas enquanto escola pública, não sei se a gente consegue adentrar a base em si, a gente dá pequenos passos de formiguinha, acho que as vezes a gente perde, mas a gente tem a nossa realidade. (PA)

Ela cita também, que falta responsabilidade dos próprios profissionais de EF. Conforme ela, “existe aquela coisa, eu vou dar a bolinha. Não tem nenhum problema com a bolinha, mas não pode ser só a bolinha. Se você trabalhar sobre a história do futebol, você vai chegar a questão da história da mercantilização do futebol”.

PL, coloca que o PPP da escola tem uma parte geral das linguagens e depois tem a parte da EF separada, onde ela desenvolve bastante a questão das doenças, “coisas que no esporte a atividade física pode melhorar, tipo: colesterol, hipertensão, AVC, colesterol.”

Ao observar a fala das professoras, percebe-se que mesmo os documentos trazerem conteúdos para serem desenvolvidos nas aulas de EF, eles são moldados conforme a realidade da escola. Conforme Gauthier (1998, p.20) “quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental.”

No entanto, considero de extrema importância esta necessidade de discussão exposta pela professora PA, onde ela consegue estabelecer uma relação entre o conteúdo proposto e a verdadeira realidade que existe por trás do sonho de muitos garotos(as).

Avaliação das aulas

Das inúmeras definições possíveis sobre o termo, avaliar é decidir na base de um juízo de valor, formulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos (Pacheco, 1996). Segundo a PC, o PPP da escola apresenta alguns critérios para a avaliação dos alunos. Os quais precisam fazer no mínimo três avaliações. O professor realiza: avaliação teórica, prova escrita ou oral, trabalhos avaliativos e observação direta nas aulas.

Durante a observação feita na aula do professor, percebeu-se que o mesmo se preocupa com o movimento correto dos exercícios. Durante sua aula, o professor organizou estações,

onde cada dupla ao sinal do apito trocava de estação. O professor circulava pelos espaços e observava e corrigia os alunos que não realizavam os movimentos corretamente.

No entanto, em alguns momentos a aula me pareceu um tanto quanto tradicional, mas ao mesmo tempo o professor não demonstrava toda aquela rigidez que entendemos quando tratamos de uma aula totalmente tradicional. Minha impressão foi de que, o professor se preocupou mais em cumprir sua proposta de aula, esquecendo-se de observar alguns aspectos que considero relevante, por exemplo, o tempo dedicado a cada atividade.

Acredito que neste sentido o professor falhou em sua observação na aula, visto que, era notório que os alunos estavam cansados por estarem a muito tempo realizando a mesma atividade. Diante deste fato, acredito que a avaliação dos alunos pode ter sido prejudicada, devido o professor não perceber que os alunos não estavam conseguindo mais realizar as atividades devido ao cansaço.

Conforme a colocação de PL, suas avaliações são semelhantes a de PC, pois, estão baseadas no PPP da escola. Mas para ela o mais valorizado não é o aluno que joga melhor, e sim “o aluno que ajuda os outros, que tem boa vontade de fazer, que você chega com uma proposta e aquele aluno vai e faz ou tenta fazer, eu valorizo mais.”

Diante o que foi dito pelos professores, fico em dúvida sobre a eficácia da forma com que dizem avaliar. Quando o PC, diz que faz observações diárias e durante a observação ele não percebe que os alunos estão cansados por repetirem muitas vezes o mesmo exercício, vejo um equívoco na avaliação, a não ser que esse seja seu objetivo.

Outro equívoco, penso eu, é a avaliação da PL, onde ela coloca maior valorização em alguns aspectos. Eu entendo que seria mais condizente estabelecer a mesma nota nos diferentes comportamentos avaliados e não estabelecer valor maior sobre alguns, pois o aluno que joga melhor não deve receber nota pior por isso.

Conte sobre seus alunos

A escola é um meio que concentra uma diversidade de indivíduos, sendo assim a diversidade de histórias, classes sociais, anseios e expectativas de cada um também se faz presente no ambiente escolar, dando um significado específico e até mesmo particular sobre a escola, sua importância e os saberes adquiridos através dela.

Ainda sobre a relação do professor com os alunos, ficou evidente nos depoimentos uma dificuldade comum entre os professores entrevistados. Trata-se dos conflitos interpessoais dos alunos. Os professores acreditam que esse seja o maior desafio que encontram nas aulas. Ao

serem questionados como fizeram para amenizar/solucionar esse problema, os professores apresentaram algumas respostas.

A PA, diz que dependendo do momento, ela foi muito feliz e em outros “tive vontade de fazer qualquer coisa, menos isso. Porque a gente não é só o profissional, a gente é todo um conjunto e a tua vida é tu e tuas circunstâncias”. Ela relata que está aprendendo ainda, e ela descobriu que tem um poder enorme com a EF na mão. Segundo ela

A minha aula teórica é um silêncio mortal. A professora que faz ameaça e disse que não terão aula prática se eles não valorizarem aula teórica? Sim! É uma disciplina que possibilita isso. A turma 61 é uma turma que todo mundo odeia entrar, comigo é um silêncio mortal, ai eu trabalho que é uma beleza. (PA)

Para o PC, a realidade dos alunos muda de região para região. Ele relata que a realidade que seus alunos estão inseridos é de periferia, são vários problemas sociais. Para a PL, a estrutura que os alunos trazem de casa é bem complicada, pois, os alunos muitas vezes são criados pela vó, por uma tia, as vezes o pai está preso. Para Tosta (2013, p. 8), “o âmbito familiar é o primeiro socializador de todo indivíduo”. É o espaço onde o indivíduo passa a exercer papel fundamental no decorrer de sua trajetória. Pois são as experiências vividas no contexto familiar quando criança, que irão contribuir para a formação enquanto adulto.

Diante a fala da PL, podemos entender que o fato de muitas crianças não terem a estrutura familiar fortalecida, possa gerar algum tipo de desconforto diante outras crianças que possuem essa estrutura completa. O que não pode-se fazer, é generalizar esta situação em que se encontram muitas crianças e dizer que só porque são cuidadas/adotadas por outras pessoas da família serão alunos complicados de conviver.

No entanto, entendemos também, que as experiências vividas no contexto familiar contribuem com seu modo de ser, mas devemos ter a capacidade de não buscar somente encontrar problemas na criança, e sim pensar se é isso de fato que prejudica o desenvolvimento de nossas aulas.

4.3. ORIGEM DOS SABERES DA EXPERIENCIAIS MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES DE EF NA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO (3º QUESTÃO DE PESQUISA)

Para responder essa questão de pesquisa, utilizamos o **bloco I:** sobre profissão/formação dos professores; **bloco II:** O planejamento; **bloco III:** As dificuldades na execução.

Entendemos que os saberes da experiência partem da realização do trabalho durante a prática dos professores com seus alunos. Os professores buscam através de vários elementos, resolver/amenizar situações observadas em suas aulas. Diante disso “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca”(LARROSA, 2002, p.21).

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos as certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2008, p.54).

Então, durante a análise das entrevistas para buscar a origem dos saberes da experiência dos professores, percebemos em suas falas três elementos que julgamos dar origem aos saberes da experiência dos professores entrevistados. São eles:

- Saberes oriundos da vida pessoal e da experiência familiar;
- Saberes oriundos da formação profissional;
- Saberes oriundos da experiência profissional.

Para melhor explicar a origem dos saberes da experiência, em seguida contextualizamos com a entrevista dos professores, trazendo alguns exemplos para a análise.

- **Saberes oriundos da vida pessoal e da experiência familiar**

Nesta primeira fonte de saber que identificamos junto aos dados recolhidos, percebemos na que os professores destacaram que seus saberes também são oriundos de suas experiências de vida pessoal e de sua experiência familiar. Diante disso, destacamos a fala da PA que relata que, “a minha prima fazia EF, e teve uma professora na adolescência que era muito criativa, possibilitava outras formas de viver a EF, não era só esporte, ela trabalhava de uma forma lúdica, com dança, fazia jogos, mas não só jogos competitivos”.

Podemos perceber que está professora sofreu alguma influência por ter familiares formando-se no curso de EF, e também a influência da sua professora com as diferentes formas de trabalhar a EF. No entanto ela também destaca que, o seu trabalho com a capoeira não foi o curso que a proporcionou, e sim seu marido que era professor de capoeira.

Já para o PC, foi através de influências de campeonatos de atletismo durante sua vida pessoal que o fez seguir a profissão de professor de EF, sendo influenciado também pela família. Para PL, o fato dela durante sua vida pessoal frequentar academia, fez surgir o interesse

pela EF. Mesmo sendo um contexto do bacharelado, ela entrou para a EF e se formou professora.

- **Saberes oriundos da formação profissional**

Outra fonte de saber que os professores destacaram, foram os oriundos da formação profissional. Conforme a PA, ela teve bons professores, pois eles tinham conhecimento da parte técnica dos conteúdos da EF. No entanto, Tardif (2004) coloca que os saberes da formação profissional “também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Seguindo a mesma ideia da PA, o PC também destaca que em sua formação, o curso tinha uma boa referência teórica quanto prática. Já para a PL, durante a sua formação, a disciplina de Psicologia da Educação lhe trouxe alguns elementos que auxiliam em suas aulas, mesmo ela ter relatado a importância de ser desenvolvido mais a fundo esta disciplina.

- **Saberes oriundos da experiência profissional**

Uma última fonte importante de saberes, que identificamos, é a experiência profissional. O contato com os diversos integrantes que estão inseridos no contexto escolar, proporciona muitas aprendizagens.

Conforme relata a PA, “eu já tive uma professora de música, eu aprendi com ela. Ela me deu todo um material que era parte teórica em cima do que eu fazia sem ter a teórica.”

PC em sua fala, faz a comparação com os objetivos das aulas que teve durante o curso, as quais exigiam o máximo dos alunos e conforme ele, “hoje tem o outro lado, vai vir junto o ser humano com suas emoções, seus limites, tem que conhecer o aluno para você poder começar a trabalhar, não é chegar como antes.” O professor também destaca que a prática lhe ajuda, “trazendo alternativas, estratégias de melhorá-la”. No entanto ele afirma que ao longo dos anos, através da caminhada com alunos, colegas e professores, isso traz uma troca de experiências.

Para a PL, a sua inserção em alguns diferentes contextos possibilitou perceber as diferentes formas de compreender as necessidades dos alunos. Em seu relato, ela coloca que já trabalhou em escola de interior, e lá a realidade é completamente diferente. Segundo ela,

Lá em Ivorá por exemplo, quando trabalhava eu sabia que vinha alunos cansados porque ajudavam os pais na lavoura. Então eu tinha que não dar uma aula não tão puxada, e dar uma amenizada na aula, mais voltada com a realidade dos alunos. Já aqui, as vezes você tem que cancelar o planejamento de aula e tem que tentar conversar com os alunos, quando vejo que tem algo de errado.

Na perspectiva de Tardif (2004; 2011) os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Nesse sentido, a interação entre os professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional em específico.

4.4.FORMA EM QUE O CONTEXTO ESCOLAR CONDICIONA AS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS PROFESSORES NA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO (4º QUESTÃO DE PESQUISA)

Para responder essa questão de pesquisa, utilizamos o **bloco III**: As dificuldades na execução.

Sua relação com a escola

A PA relata que além de estar em sala de aula como professora, ela também trabalha na supervisão da escola 40 horas. Diz que já tiveram momentos de discussões sobre alunos, práticas, sobre os planos de estudos, mas já fizeram mais. Ela acredita que quando se tem a possibilidade de sentar, conversar e discutir, é isso que pode fazer a diferença, “porque você está desanimado com o que você está vendo e quando você descobre que não é só contigo, é mais fácil de pensar outras coisas”. Assim como afirma Silva (2007, p. 25),

Todos os alunos e servidores que compõem a comunidade escolar tem suas ideias e sonhos, que precisam ser respeitados. Por isso, em uma gestão educacional verdadeiramente democrática, é fundamental ouvir a opinião das pessoas. Mas ouvir significa coletar as diversas opiniões e reorganizá-las de forma coerente, traduzindo as mesmas em ações concretas, visando solucionar os problemas cotidianos.

Conforme a PA,

A escola ela é a continuação da vida, e quando você cai aqui dentro não é diferente daquilo que está lá fora, ao contrário, a escola tem a particularidade que é onde todas as diferenças se encontram. A escola é o primeiro lugar onde eu descubro que eu não sou a mais bela, a mais inteligente, a mais querida...

Diante da fala da PA, pode-se notar a necessidade que ela sente de haver mais diálogo entre os professores e membros da escola. Para ela, esse momento de discussão se faz necessário para que consigam resolver ou amenizar os problemas e situações que encontram.

Mesmo ela relatando esta falta de tempo de diálogo, ela coloca que a escola melhorou muito em nível de espaço físico, pois os materiais que foram solicitados chegaram na medida do possível.

O PC relata que a direção da escola oferece apoio tanto de diálogo, de ouvir as necessidades, tanto pedagógicas como administrativas e quanto materiais para as aulas. Conforme ele, “eu mesmo faço parte da direção, tenho experiência neste sentido de conhecer como é a direção, a sua filosofia de trabalho, a maneira de agir de pensar”.

Na fala do PC, acredito ser de extrema importância a participação de professores de EF na gestão escolar, visto que, em sua maioria esses cargos são preenchidos por professores de outras áreas. Os professores de EF precisam demonstrar que são capazes de contribuir para o bom funcionamento da escola, deixando de ser considerado o professor “larga bola”.

Diante a fala dos professores, a escola oferece condições, conforme pode, para auxiliar os professores no que necessitarem. Segundo PL, “eu embora sendo a professora mais nova e não tivesse a prioridade de escolher o horário, eles tiveram aquela empatia de ver.... bah! Ela tem nenê pequeno, ela amamenta ainda. Eles conseguem fazer toda uma organização para te auxiliar”.

No entanto, percebe-se que os professores, membros da direção, enfim, todos os membros da escola estabelecem uma boa relação. Mas o que podemos sentir, é a falta de tempo, a qual concordo com a PA, quando relata que sente falta de um maior diálogo entre seus pares para buscar discutir e melhorar os problemas que acontecem.

Os espaços da escola

Em relação aos espaços da escola os três professores relatam que houve uma melhora na estrutura da mesma, mas conforme a PA a escola é grande “então em alguns momentos você não pode usar sempre aquele espaço, por exemplo: tem um dia de cada semana para cada professor, tudo decidido com antecedência”.

PC coloca que na escola, antes de terem o ginásio, eles tinham os espaços lá fora, a quadra de asfalto e o campo com a pista. Conforme ele “qualquer ambiente, penso eu, ser um espaço”.

Diante o que coloca o PC, concordo que qualquer ambiente é um espaço, mas acredito que nem todo ambiente seja um espaço adequado e seguro para o desenvolvimento de nossas aulas. Isto vem de encontro ao relato da PL quando coloca que,

Quando a gente não tinha o ginásio era um pouco mais precário, porque a gente usava o campo na rua, que daí tinha as interferências externas, que daí chegava pessoas que não eram alunos e chamavam a atenção dos alunos ou as vezes tinha que encerrar a aula porque o pessoal da comunidade estava invadindo o espaço, era mais complicado.

Mesmo que não tenha acontecido nenhum problema grave devido as interferências externas citadas pela PC durante suas aulas, acredito que os professores devem ter ciência dos riscos que podem causar a seus alunos por não pensarem em ambientes adequados no desenvolvimento de suas aulas.

Entendo que em qualquer ambiente exista riscos, ainda mais se tratando da aula de EF, onde os alunos estão em constante movimento. Mas penso que temos a obrigação de zelar por sua segurança, visto que, durante a aula estão sobre a nossa responsabilidade e cuidados.

No entanto, para Batista (2001) nem sempre as escolas dispõem de lugar apropriado onde se possa desenvolver as atividades práticas, pois quando se inicia a construção de uma unidade escolar não é dada como prioridade a alocação de espaços para a prática da Educação Física.

As dificuldades do seu trabalho e facilidades

Durante sua fala, a PA coloca que vai ter momentos em que você vai ter sucesso no que você planejou, mas vai ter momentos que aquilo que você pensou vai ser o “ho do borogodô”. Para Tardif (2008) o docente “no exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (Tardif, 2008, p.49).

Conforme ela,

Por exemplo a aula de vôlei que eu estou começando a entrar bem devagarinho. Eu tentei trabalhar a questão do toque, tentei fazer, joga a bola pra cima, pega ela, explica a ponta dos dedos, olha bem pra bola. Eu olhei e estava um saco, porque aquilo ali estava muito monótono. Ai os alunos dizem: professora não tem outra coisa pra nós fazer agora, aí tu desistes. Porque você sabe se na frente da casa deles você dar uma bola de vôlei eles daqui a pouco vão estar dando toque, daí você deixa um pouco, daí depois que passou um pouco aquilo, aí você faz, inverte o momento, deixa eles ficarem felizes um pouco, aí quando você vai mais pra questão técnica do movimento, daí você tem a probabilidade de não sofrer tanto na aula. (PA)

Essa questão colocada pela PA, pode ser considerada como um “saber do tempo”, pois, ao reconhecer que durante suas aulas os alunos necessitam de um tempo “livre” para que ela consiga posteriormente chegar ao seu objetivo. Pensando neste contexto, penso que apesar de termos o dever de cumprir com nossos objetivos da aula, é de suma importância os professores conseguirem reconhecer o tempo que cada aluno necessita neste processo de aprendizagem.

Para PC, ele teve momentos em que a graduação supriu a necessidade, mas que indo para a escola é outro passo. Ele coloca que “você está lá novinho, buscando conhecer mais, adquirir mais, e como lidar com isso? Lidar com isso é buscando conhecimento, buscando através dos colegas com mais experiência, pesquisando”. Os saberes experienciais se desenvolvem no exercício cotidiano da atividade docente e por isso levam em conta as múltiplas interações existentes na prática. Com a experiência de ensino, o professor começa a elaborar sua forma de lidar com as mais diversas situações que ocorrem na sala de aula e na sua profissão como um todo. Esses saberes também são compostos da experiência compartilhada com outros docentes, já que o professor não é um profissional que atua sozinho e isolado (TARDIF, 2002).

Segundo a PL, “as facilidades eu acredito que é a curiosidades e vai muito da faixa etária, os mais novos têm boa vontade e gostam de fazer”. A professora coloca que as meninas são mais difícil de estimular elas a fazerem as atividades, pois, conforme a professora “eles se sentem velhos, no sentido de, eu não tenho força para fazer isso”.

Diante dos relatos me chama a atenção na fala de PC, onde ele parece estabelecer dois momentos: um da sua formação e outro da sua inserção na escola. O entendimento que tive foi que, durante sua formação ele teve ou acreditava que teve tudo o que precisava para sua atuação, mas chegando a escola ele necessitou procurar ajuda de colegas, os quais ele considera com mais experiência.

No entanto, entendemos que durante sua formação ele não teve elementos suficientes que lhe auxiliassem diante o contexto escolar em que estava inserido. Isso nos mostra também, que ele acredita que por seus colegas estarem a mais tempo no contexto escolar eles tem um conhecimento maior para ser compartilhado.

Suas experiências enquanto professor(a)

No depoimento dos entrevistados há uma consciência de que o professor não é o detentor de todo o conhecimento, mas que constrói seus conhecimentos junto com seus alunos.

Essa consciência por parte do professor de que não sabe tudo e está sempre disposto a aprender é essencial para um professor reflexivo, pois, apenas assim se coloca aberto a novas

aprendizagens. Como afirma Freire (1996), trata-se da consciência do inacabamento, de entender que é um ser em constante aprendizado e assim vai ser até o fim da vida. Essa consciência do inacabamento é a essência do conceito de professor reflexivo.

A experiência e o aprendizado no cotidiano dependem diretamente do professor reflexivo, sem ele não há condições dos saberes da experiência se formarem.

Nesse sentido, todos os professores entrevistados consideraram a experiência importante no processo formativo. Consideraram o cotidiano fonte de conhecimentos e atitudes que não conseguiriam adquirir fora da sala de aula. Entretanto, apresentaram a importância de se ter outros conhecimentos para poderem aprender por meio da prática, ou seja, consideraram a experiência fundamental mas não única. Conforme diz PA “Eu já tive uma professora de música, eu aprendi com ela, ela me deu todo um material que era parte teórica em cima do que eu fazia sem ter a teórica”.

Nesta fala da PA, percebemos a importância de conseguir unir a teoria com a prática. Além disso, fica evidente a troca de conhecimento entre colegas, mesmo que a outra professora não seja da EF. Isso mostra que, os conhecimentos adquiridos durante sua docência veem de diferentes lugares.

A experiência do cotidiano apresenta-se como uma condição para que o saber da experiência ocorra, visto as peculiaridades, fenômenos e interações que apenas o dia a dia são capazes de oferecer para o professor. Entretanto, a experiência apenas a contar pelos anos vividos de nada adianta se não estiver inserida nela uma gama de saberes advindos de outras fontes como a experiência pessoal, a formação inicial, os programas de formação contínua bem como a postura que o professor assume frente aos seus saberes, sua visão de mundo, escola, estudante, da sua própria disciplina e da sua prática.

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional. (LIBANEO, 1994, p.230).

Nesse sentido, entender como o professor aprende a partir da consolidação da profissão implica em perceber a experiência em sala de aula como fonte de aprendizagens, com vivências, tentativas e erros, ajustes, reformulações, aplicações aliadas a um saber científico que lhes confere legitimidade. Assim, a experiência do cotidiano se configura como uma das condições para que o professor aprenda a partir da consolidação da profissão.

PC fala que suas experiências profissionais são

Acho que esse crescimento profissional adquirido aos longos dos anos, através dessa caminhada com os alunos, com colegas, professores, é uma troca de experiência. No começo você filtra, você assimila o que é bom, o que traz crescimento e leva isso para os demais, tanto na vida profissional e pessoal.

Para PL, o que lhe marca enquanto professora no que diz respeito a suas experiências, é presenciar a violência tão nítida no contexto dos seus alunos. Conforme ela, “a gente sabe que está perto, mas dá uma tristeza muito grande eles vivendo tão perto, porque eu vejo assim, alunos de 12 anos, que o vô matou a mãe, o vô estuprou a filha a neta”.

4.5.ELEMENTOS INTEGRADOS NOS SABERES DA EXPERIÊNCIA (PROBLEMA DE PESQUISA)

Nesta seção, discutimos e respondemos o nosso **problema de pesquisa**: Que elementos estão integrados nos saberes da experiência mobilizados pelos professores de EF nos processos de organização e desenvolvimento do ensino?

Faremos isso mediante a articulação das respostas das quatro questões de pesquisa discutidas nas seções anteriores.

As informações coletadas, nos permitem afirmar que os elementos integrados nos saberes da experiência mobilizados pelos professores de EF são integrados por saberes relacionados com o contexto em que estão inseridos. Os professores relatam que o contexto dos alunos influencia e muda a prática em suas aulas.

Durante as entrevistas podemos notar que existem vários saberes os quais os professores julgam importante saber. No entanto, destacamos em seguida os elementos integrados aos saberes da experiência destacados pelos professores em suas falas:

- Saber histórico (saber como foi acontecendo as mudanças no mundo)
- Saber crítico (ensinar os alunos a refletir através dos conteúdos)
- Saber prático (saber fazer)
- Saber sobre a realidade social (conhecer o contexto em que os alunos estão inseridos)

Os saberes destacados pelos professores em suas falas, mostram que além dos saberes já categorizados por alguns autores, existem ainda outros saberes que são fundamentais durante o processo de ensino de seus alunos.

Mesmo que durante as falas tenha aparecido que a formação inicial tivesse contribuído de certa forma na formação dos professores, não me parece que a “teoria” ou conhecimentos universitários deem conta dos saberes que eles consideram necessários ao ensino. Fazendo com que os professores tivessem, a partir de suas experiências, buscar novos conhecimentos para responder as demandas da realidade, dos alunos, enfim, do contexto de ensino.

5 CONCLUSÕES

Neste capítulo final respondemos nosso **objetivo de pesquisa**: Compreender como a trajetória profissional de professores de EF possibilita a construção dos saberes experienciais mobilizados por eles nos processos de organização e desenvolvimento do ensino.

A partir dos estudos, ficam evidenciados a existência e a importância dos saberes experienciais no processo formativo profissional. Entender como esses saberes experienciais se constroem a partir da ação docente foi um desafio para o presente estudo. A partir da busca na literatura e na análise das respostas dos professores entrevistados foi possível chegar a algumas considerações sobre como a trajetória profissional dos professores de EF possibilita a construção dos saberes da experiência mobilizados por eles.

Em relação a construção dos saberes, podemos afirmar, mediante análise das informações coletadas com os professores, que: os saberes são construídos durante a trajetória profissional através da influência dos cursos e da vivência em que os professores tiveram antes de sua formação e durante suas experiências profissionais, possibilitando a construção, reelaboração e a validação de novos saberes necessários ao ensino.

Com base na análise das informações coletadas, concluímos que a trajetória profissional de professores possibilita a construção dos saberes experienciais através dos diferentes contextos, os quais os professores estão inseridos.

Percebeu-se que os professores mobilizam saberes que são de suma importância para seu trabalho e que os mesmos necessitam ser estudados e validados, a fim de que, eles possam ser reconhecidos pela sociedade como algo de grande relevância para o ensino dos alunos.

Esperamos também que, este estudo tenha proporcionado aos professores entrevistados uma reflexão sobre suas intervenções docentes, e esperamos que este trabalho, assim como os outros que virão nessa mesma perspectiva, auxiliem outros professores em sua formação e também aqueles que já estão inseridos dentro do âmbito escolar.

Por tanto, não tivemos a intenção de julgar, qualificar ou dizer o que é certo ou errado na prática profissional dos docentes analisados. Procuramos elucidar que o professor de EF que

faz uma reflexão autobiográfica e estabelece uma analogia com a sua prática docente pode vir a ser um profissional melhor, entendendo tanto o(s) porquê(s) dos seus papéis dentro da escola e, a partir daí, pode empreender alterações nas suas intervenções pedagógicas caso considere necessário.

6 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

ANDRIETTA, T. C. M. **Formação inicial de professores da educação básica: a construção dos saberes profissionais.** 2014. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

BACCON, A. L. P. **Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo.** 169f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

BENITES, L. C. A identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica no processo de formação inicial da Unesp – Rio Claro. Rio Claro, 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.

BORGES, C. M. F. O professor de educação física e a construção do saber. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p.89

CARMO, E M. **Saberes mobilizados por professores de biologia e a produção do conhecimento escolar.** 2013. 184f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2013.

CASTRO, F. M. F. M. **A interação professor-aluno e os saberes da experiência: implicações e perspectivas para a formação contínua docente.** 2013. 304f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CORTE, A. C. D. **O processo de formação docente na licenciatura em letras – espanhol: um estudo sobre os saberes docentes a partir dos relatórios de estágio supervisionado.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Irati, PR, 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: Banco de teses. 2018. Disponível em: Acesso em: fev. 2018.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

FERREIRA, P. R. **(Res) significação dos saberes docentes para educação infantil, a partir do diálogo com a etnomatemática.** 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2015.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. Bolema, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIGUEIREDO, Z.C.C. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.1, p.85-110, jan./abr., 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009 (Coleção Leitura).

GAIA, M. C. M. **O ensino de permacultura na educação do campo: circulação de sentidos entre ciência e experiência**. 2015. 202f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

_____, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

_____, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. *Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 23-51.

GUASQUE, K. C. G. D.; TESCAROLO, R. *Por uma pedagogia do equilíbrio*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p.139-50, 2008.

GUIMARÃES, O. M. S. **O currículo do curso de pedagogia e a influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência**. 2015. 215f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

GONÇALVES, J. A. M. *A carreira das professoras do ensino primário*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-169.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre/RS: Artmed, 2001.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LIBÂNEO, J. C. *O processo de ensino na escola*. São Paulo: Cortez, 1994. P. 77-118

_____, J. C. *Os métodos de ensino*. São Paulo: Cortez, 1994. P. 149-176

MACHADO, A. A. *Interação: um problema educacional*. In: DE LUCCA, E. *Psicologia educacional na sala de aula*. Jundiaí: Litearte, 1995.

MAGGI, K. C. F. X. **Saberes docentes dos professores que atuam em cursos de fisioterapia no município de rio branco, acre.** 2017. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Rondônia, Rio Branco, AC, 2017.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Ciências da Educação*, n.8, 2009, p.7-22.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A; SILVA JÚNIOR, A. C; PAGOTTO, M. D. S; NICOLETTI, M. G. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, p. 23-54, 2013.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, 158 p.

_____, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.74, n.12 p.27-42, 2001.

PACHECO, J. (1996), *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma* (2º ed.), Porto: Porto Editora.

PEREIRA, M.M.B. 2010. Editorial II: sobre a revisão sistemática e a meta-análise na área da fluência. *Revistas Científicas de América Latina y El Caribe*. 12(1):1-176.

PERRENOUD, P. A Ambiguidade dos Saberes e da Relação com o Saber na Profissão de Professor. In: PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Trad. Cláudia Schilling. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-166.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: CAMPOS, E. N. et al.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

RIBEIRO, L. M. L. **Saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes.** 2016. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

ROCHA, R. I. **Os professores de História e seus saberes:** uma análise de como os saberes docentes são mobilizados na escola básica para o ensino da disciplina História. 2017. 201f. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2017.

SACRISTÁN, G. Os professores como Planejadores. IN: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. Compreender e transformar o ensino. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.

SAINT-ONGE, M. O ensino na escola: O que é? Como se faz? Edições Loyola: São Paulo, 1999.

SANTOS, J. V. **Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior:** entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2017.

SANTOS, M. I. M. **O lugar dos saberes experienciais dos professores no programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** 2015. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, RS, 2015.

SILVA, A. A. **Estudo dos saberes da experiência docente no contexto da educação de jovens e adultos.** 2016. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

SILVEIRA, J. da S. et al. O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física: a vivência familiar e na educação básica. In: KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.**

SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). Educação Física: conhecimento teórico X prática pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 103-152.

SHULMAN. Lee. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review nº 1, vol. 57, febr.1987, p. 1-22.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____; GAUTHIER, C. O professor como ator racional: Que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PASQUAY, L.; PERRENOUD, Philippe.; ALTET, Marguerite.; CHALIER, Évelyne. (Orgs.). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2.ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001. Reimpressão 2008.

_____; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

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

_____. Saberes docentes e formação profissional. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Os saberes docentes: valores e limites da experiência. In: CONGRESSO E FEIRA DE EDUCAÇÃO E SABER, 14, São Paulo, 2010.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade, Campinas, v.21, n.73, p.209-244, dez. 2000.

_____, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

UGGIONI, J. S. **Representações sociais de saberes docentes:** formação inicial e continuada. 2013. 144f. Tese em Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

WORLD HEALTH ASSOCIATION. Division of Mental Health. Qualitative Research for Health Programmes. Geneva: WHA, 994.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ ago. 2006.

VEIGA, I. Passos. Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida. Maria. Monteiro. et all. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: Desafios para a Inclusão Social. Recife: ENDIPE, p. 467-484. 2006.

VIEIRA, H. É. S. **A construção dos saberes docentes:** um olhar sobre as experiências de professores da disciplina de História acerca da temática de diversidade sexual. 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, SP, 2014.

ZABALA, A. A prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

7 APÊNDICES

7.1. Apêndice A - Instrumentos de coleta de dados (roteiro entrevista)

PROFISSÃO/FORMAÇÃO	PLANEJAMENTO	DIFICULDADES NA EXECUÇÃO
Conte como se deu a escolha por sua profissão?	Como acontece o seu planejamento?	Conte um pouco sobre a sua relação com a escola?
Conte sobre sua formação e aprendizagem?	Conte sobre a organização curricular?	Fale sobre os espaços da escola?
Para você o que considera para ser um bom professor?	Conte como acontece a avaliação das aulas?	Fale sobre as dificuldades do seu trabalho e facilidades?
O que você julga importante um professor de EF saber?	Conte sobre seus alunos?	Conte sobre suas experiências enquanto professor(a)?

7.2. Apêndice B - Instrumentos de coleta de dados (roteiro observação)

Formação	Planejamento	Avaliação	Materiais didáticos
<p>Identifique qual a formação do professor, como ele avalia sua formação acadêmica em relação às demandas escolares, se participa de cursos de formação continuada etc.</p>	<p>Nas suas conversas com o Professor Colaborador e na observação da sala de aula, observe como ele planeja o trabalho, a quais conteúdos dá ênfase, quais métodos de ensino privilegia e em que medida observa a dinâmica escolar e extraescolar para adaptar seu planejamento.</p>	<p>Identifique a concepção de avaliação presente na prática do Professor Colaborador, como incentiva a participação dos alunos, em que medida acompanha a sua aprendizagem etc.</p>	<p>Identifique de quais materiais didáticos o Professor Colaborador faz uso; observe qual papel assume o livro didático nas suas aulas, se é central ou se é alternado com outros materiais e métodos de ensino.</p>

8 ANEXOS

8.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores de Educação, que estão sendo convidados a participar da pesquisa: Saberes docentes mobilizados durante a prática da docência por professores de Educação Física.

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Rosalvo Luis Sawitzki

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – CEFD

Autor: Léocla Vanessa Brandt

Telefone para contato: (55) 99660-9851 (autor).

Local da coleta:

Nome do voluntário(a): _____

Olá. Meu nome é Léocla e o meu trabalho é investigar sobre Saberes docentes mobilizados durante a prática da docência por professores de Educação Física.

Vou informar a você sobre essa pesquisa e convidar você a participar dela. Você pode escolher se quer participar ou não. Favor, não se apresse a tomar essa decisão. Você também pode conversar com alguém de sua confiança antes de decidir participar ou não do estudo. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente.

Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado ou preocupado. Por favor, peça que pare a qualquer momento e eu explicarei. Saliento que este estudo foi autorizado pela Direção da sua escola e está sob análise de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em seres humanos da UFSM. Um CEP é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se esta pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com a mesma pelos endereços e telefone citados abaixo em nota de rodapé. Caso prefira, você pode entrar em contato com o CEP/UFSM sem se identificar.

Neste estudo, queremos conhecer melhor sobre os Saberes Experienciais dos professores de Educação Física. Conhecemos e utilizaremos algumas formas para observar e analisar como

isso ocorre. Para descobrir e melhor compreender isso, necessitamos da sua colaboração e sinceridade para responder apenas algumas perguntas durante a entrevista.

Estamos querendo compreender como a trajetória profissional de professores de Educação Física possibilita a construção de saberes experienciais mobilizados por eles nos processos de organização e desenvolvimento do ensino. Nesta pesquisa, queremos saber como essa temática se apresenta para os professores de Educação Física, sendo escolhida a sua escola por ser indicada, no estado, a escola que possui o maior número de professores de Educação Física. De fato, a escolha de sua participação não foi ao acaso, pois ele é de extrema importância e de grande apreço para nós conseguirmos atingir os objetivos descritos. Por isso, não tenha medo e nem se preocupe em participar desta pesquisa.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Como já foi dito, sua participação é voluntária e, caso você decidir em não participar deste estudo, ninguém e nada irá agir de modo indiferente com você, muito menos seus colegas e pessoas com quem você tenha contato na escola. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará. Ressaltamos que, caso você tenha aceitado inicialmente em participar do estudo e, no decorrer do mesmo, você queira mudar de ideia (em não participar), lembramos que você pode deixar de participar, se assim o desejar, a qualquer momento, sem que isso advenha algum prejuízo e não havendo qualquer tipo de penalização a você. Também, não haverá nenhum tipo de dano, inclusive, não acarretará custos ou despesas a você. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa.

Nós pesquisadores, ao realizar esta pesquisa, explicaremos que a sua participação estará apenas em participar de uma entrevista com algumas questões. A entrevista será gravada e posteriormente será transcrita e reenviado para cada entrevistado, a fim de, ler a transcrição e observar e fazer alguns ajustes, como incluir ou excluir alguma frase em que acha que sua resposta não tenha sido bem formulada. Nós teremos uma conversa contendo algumas perguntas para que você possa responder livremente o que você pensa sobre o assunto, sugerimos que você busque relatar apenas as suas ideias. Além do mais, não se preocupe com o tempo em responder as perguntas, este estudo conta com o apoio da Direção da escola. A Equipe Diretiva entenderá se você levar um tempo a mais para responder as perguntas da pesquisa.

As perguntas da entrevista estão direcionadas, resumidamente, a entender os seguintes aspectos: 1) relatos sobre sua formação e profissão; 2) como acontece o seu planejamento

durante as aulas; e 3) as dificuldades na execução das atividades.

Pelo menos um pesquisador sempre estará presente no momento em que você estiver respondendo a entrevista, então, fique à vontade para perguntar sobre quaisquer dúvidas que você tiver, bem como para questionar sobre alguma pergunta mal formulada, e/ou que você não tenha entendido no momento, e/ou que não ficou clara para você. Com isso, pediremos a sua colaboração para responder os questionamentos com muita sinceridade e, se não souber e/ou não conseguir respondê-las, não terá nenhum problema. Você não sofrerá nenhuma pressão ou advertência por isso. Considere a entrevista um espaço para você expressar o que você pensa sobre o assunto.

Também, gostaríamos de explicar os possíveis riscos da pesquisa, como todo procedimento de estudo possui. Inicialmente, queremos informar a você que inúmeros estudos buscam saber a opinião dos professores sobre diversos temas e assuntos. Até o presente momento, não houve nada que nos preocupasse quanto aos riscos causados aos entrevistados, até então não expostos em estudos anteriores ou quase inexistentes. Entre os riscos mais possíveis de acontecer, mesmo que dificilmente venha a ocorrer, seria a perda da sua entrevista gravada, onde constariam as suas respostas como a identificação e a opinião, as quais, se perdidas e divulgadas sem autorização e consentimento, corre-se o risco de gerar futuros constrangimentos aos respondentes. Outro risco é de existirem possíveis constrangimentos durante a aplicação da entrevista, ou pelas perguntas da mesma serem extensas demais, cansativas de responder, “chatas” ou complexas, o que podem ser entendidas como constrangedoras e o que poderiam gerar danos emocionais, psicológicos, morais, que afetariam à dignidade dos respondentes e outros riscos que podem envolver as questões éticas da pesquisa aos respondentes.

Ao prever que esses riscos venham a se manifestar, por exemplo, se os riscos forem entendidos como sendo da aplicação da entrevista ou das perguntas constante dele, precisaremos saber o que está acontecendo para poder ajudar da melhor forma possível, então, desde já, pediremos a sua total colaboração e sinceridade. Pois, se qualquer coisa incomum acontecer a você, precisaremos saber e você deverá se sentir à vontade para nos chamar a qualquer momento e para falar sobre suas preocupações ou perguntas. Os pesquisadores se responsabilizarão em auxiliar imediatamente e a tomar atitudes que venham a sanar e/ou minimizar os possíveis riscos. Lembramos que será garantida indenização a você em caso de danos gerados a você, se comprovada e for decorrente da sua participação nesta pesquisa, a qual ficará sob a responsabilidade e a cargo dos pesquisadores tal procedimento.

Reforçando nosso compromisso, lembramos a você que as informações obtidas serão

única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador responsável e pelo autor/pesquisador, estando sob a responsabilidade dos mesmos, que responderão por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais (possível risco de pesquisa). Outro fator que você não precisa se preocupar é quanto ao anonimato dos indivíduos participantes, os quais serão preservaremos com muito sigilo, mantendo em anonimato e segredo a sua identidade, em plenas circunstâncias, o que envolve todas as atividades e/ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Entre os benefícios deste estudo estão: conhecer um pouco melhor sobre a realidade escolar; saber o que a escola e professores sabem sobre a temática em estudo; poder ampliar o conhecimento não apenas para a área acadêmica e profissional, mas em retornar com estratégias de trabalho para o contexto escolar.

Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não compartilharemos informação sobre você para qualquer um que não trabalha na pesquisa. Depois que a pesquisa acabar e os resultados serão informados para você. As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os investigadores poderão ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés de seu nome. Só os investigadores saberão qual é o seu número e manteremos em sigilo. Ela não será compartilhada com quem quer que seja exceto, alguém que tenha permissão de acesso à informação, tal como órgãos governamentais.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no CEFD/UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados do pesquisador responsável. Após este período, os dados serão destruídos por meio da queima de arquivos. Os resultados encontrados neste estudo poderão ser publicados em revistas e/ou livros relacionados à área da Educação e da Educação Física, como também divulgados em eventos afins. Em caso de haver necessidade de algum esclarecimento, em quaisquer fases de desenvolvimento da pesquisa, desde para cessar a participação no estudo aqui proposto, o autor e o pesquisador responsável por esta investigação, encontram-se inteiramente disponíveis pelo seguinte telefone: (55) 9-9660-9851 (autor/pesquisador).

Certifique-se que você leu cuidadosamente o que se segue e pergunte aos pesquisadores da pesquisa quaisquer dúvidas que tenham. Após serem esclarecidos sobre essas informações iniciais, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, por gentileza, peço que você assine ao final deste documento, que estará em duas vias. Uma delas será sua a outra será do pesquisador responsável. Esse passo é muito importante quanto aos aspectos legais da pesquisa, assim, esperamos que entenda nosso compromisso.

Deste modo, eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expressei minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do autor/pesquisador

Local, Santa Maria (RS), 27 de março de 2019.

8.2. Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “Saberes docentes mobilizados durante a prática da docência por professores de Educação Física”.

Pesquisadora responsável: Prof. Dr. Rosalvo Luis Sawitzki

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – CEFD

Autor: Léocla Vanessa Brandt

Telefone para contato: (55) 99660-9851 (autor)

Local da coleta de dados: Escola _____ -
Santa Maria/RS.

Os pesquisadores pelo presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos (Professores de Educação Física), cujos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas Individuais e observação participada durante as aulas dos professores de Educação Física, de uma escola pública de Santa Maria-RS, as quais foram selecionadas, a pesquisa será desenvolvida durante o mês de abril a junho do ano de 2019. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na Avenida Roraima, 1000, prédio 51, no Centro de educação Física e Desportos (CEFD) na sala 2037, Bairro Camobi, Campus Universitário, CEP 97.105-970, Santa Maria-RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do professor pesquisador Rosalvo Luis Sawitzki. Após este período, os dados serão destruídos por meio de queima de arquivos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro CAAE

Santa Maria, 16 de março de 2019.

.....
Assinatura do pesquisador responsável

8.3. Autorização institucional

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu _____, abaixo assinado, responsável pela _____ autorizo a realização do estudo “Saberes docentes mobilizados durante a prática da docência por professores de Educação Física”, a ser conduzido pelos pesquisadores Rosalvo Luis Sawitzki e Léocla Vanessa Brandt.

Fui informado, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 16 de março de 2019.

Assinatura e carimbo do responsável institucional