

# O “SABER SER” E O “SABER FAZER” DE DUAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS: O GÊNERO PROFISSIONAL EM QUESTÃO

*Sirlene Barbosa de Souza*<sup>1</sup>, *Andréa Tereza Brito Ferreira*<sup>2</sup>

## **Resumo:**

Considerando que as experiências vivenciadas pelos professores no contexto escolar e extraescolar, os levam a tomarem diferentes “caminhos” na fabricação das suas práticas pedagógicas, essa pesquisa buscou identificar os fatores que influenciavam e determinavam as “artes do fazer” de duas professoras dos anos iniciais, no ensino da língua escrita. Fizemos uso dos procedimentos da etnografia escolar, realizamos observações nas salas de aula das docentes e entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de conhecermos como se dava a relação entre os saberes individual e social dessas profissionais. A análise dos dados revelou que as singularidades das práticas das docentes estavam pautadas, principalmente, nas suas trajetórias pessoais, nas suas experiências enquanto docente e nos saberes por elas construídos nos encontros de formação inicial e continuada que participaram.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Práticas pedagógicas. Gênero profissional.

---

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), possui Mestrado e Doutorado em Educação, também, pela UFPE. Atualmente, é professora da Faculdade Joaquim Nabuco e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL - UFPE, onde desenvolve atividades de formação de professores, assessoria pedagógica na área de Alfabetização, de leitura e escrita nos Anos Iniciais.

E-mail: sirlenesouza23@yahoo.com.br

2 Possui Mestrado em Educação e Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, e Pós-doutorado em Educação pela Université Paris 8. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Pernambuco e desenvolve pesquisas, principalmente nos seguintes temas: cotidiano escolar, alfabetização e formação de professor. É professora do PPGE-CE/UFPE e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL).

E-mail: andreatrito@gmail.com

# THE “KNOWING TO BE” AND THE “KNOWLEDGE” OF TWO TEACHERS DURING THE BEGINNING YEAR: THE PROFESSIONAL GENDER IN QUESTION

*Sirlene Barbosa de Souza, Andréa Tereza Brito Ferreira*

**Abstract:**

Considering that the experiences of teachers in the school and out-of-school contexts, lead them to take different “paths” in the “fabrication” of their pedagogical practices, this research sought to identify the factors that influenced and determined the “art of making” two teachers of the early years, in the teaching of written language. We made use of the procedures of the school ethnography, made observations in the classrooms of the teachers and semi-structured interviews, with the purpose of knowing how the relationship between the individual and social knowledge of these professionals was given. The analysis of the data revealed that the singularities of teachers’ practices were based mainly on their personal trajectories, their experiences as a teacher and the knowledge they had built in the initial and teacher continuing training meetings in which they participated.

**Keywords:** Teacher knowledge. Pedagogical practices. Professional gender.

## **1. O “ser” e o “fazer-se” professor: a relação entre as dimensões individual<sup>3</sup> e social na construção do “savoir-faire” dos professores**

Como encontrar a “fórmula” geradora das ações postas em práticas pelos professores, em suas salas de aula? Que (ais) caminho(s) seria(m) mais prudente e eficaz para reconstituir o “estilo” por eles adotado nas suas “artes do fazer” pedagógico? Tomaríamos como viés de análise a constituição desses “atores” enquanto sujeitos formados na unicidade, a partir das suas manifestações cognitivas e de vida, que perduram e se repetem nos mais diferentes domínios das suas atividades? Ou, recorreríamos a uma análise desses sujeitos buscando captar, sem o objetivo de estabelecer ligações entre si, “as várias identidades, os papéis e os comportamentos” por eles assumidas nos diferentes espaços nos quais passeiam e se inserem?

Sob o entendimento de que o professor é um sujeito único e fragmentado (LAHIRE, 2002), é preciso, pois, considerar que as ações por ele praticadas, no exercício da sua docência, são provenientes de esquemas de ação e/ou de hábitos heterogêneos, os quais são, por vezes, contraditórios e construídos, sobretudo, socialmente, a partir das representações que ele faz do sistema do qual se integra e da comunidade e atores com quem interage. Nessa perspectiva, polarizar um desses vieses de análise para compreender como se dá “fabricação” das práticas de ensino dos professores, é incorrer na ilusão de que estas podem ser teorizadas “de maneira geral e universal, como se os atores, sempre e em todos os lugares, devessem corresponder ao modelo de ator que elas fabricam” (op. cit.; p.24).

Em consonância com o autor supracitado, Tardif (2008), Chartier (2010) e Ferreira (2003 e 2005), ao discorrerem sobre o “fazer docente”, nos esclarecem que tanto as experiências vivenciadas pelos professores provenientes das suas trajetórias pessoais e profissionais, como os seus ideais de escola, de educação e de sociedade, e, ainda, à troca e a socialização dos saberes entre os pares e com os alunos, “imprimem” às suas práticas pedagógicas elementos singulares, os quais podem explicar as suas escolhas e os diferentes “caminhos” por eles tomados no processo de ensino e de aprendizagem.

### **1.1 Quem são os professores que atuam nas salas de aula? Como eles se constituem enquanto profissionais?**

Michel de Certeau (1994), ao defender que o indivíduo é um sujeito “ordinário”, enfatiza a importância de se dar atenção à dinâmica que permeia e dá sentido à vida, já que é exatamente nessas situações em que ele subverte os rituais e as representações que lhes impõe as instituições, manobrando-as e “fabricando” seu modo “próprio” de

---

3 Nesse trabalho, adotamos o conceito de “social” utilizado por Tardif (2008): “[...] social não quer dizer “supra individual”: quer dizer relação e interação entre Ego e Alter. Relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo” (p.15).

“fazer”, a partir daquilo que entende como relevante e pertinente dentro do contexto onde se insere.

É nessa direção que Lahire (2002) nos ajuda a refletir sobre “o saber ser” professor, esclarecendo que só é possível compreender a origem das ações e saberes desse profissional se em suas investigações, o pesquisador buscar estabelecer uma relação íntima entre o que ele diz, o que pensa e o que faz no seu espaço de trabalho cotidiano, pois que “o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (op. cit. p. 15-16). Essas suas colocações coadunam com os dados apreendidos por Ferreira (2008) que, a partir dos estudos sobre o cotidiano escolar que realizou, também observou que, no interior das escolas, muitas ações realizadas pelos professores não são prescritas pelos documentos oficiais e que “existe uma margem de manobra entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o seu dia-a-dia da escola” (p. 66).

Assim, sendo as experiências vividas por cada indivíduo, “singular”, jamais um estudo que tenha como pretensão compreender a fórmula geradora de suas ações pode/deve ser analisado tão somente a partir de um retrato ou de retratos dos grupos a que esse sujeito pertence; o retrato apresentado do universo familiar, do contexto escolar que o indivíduo esteja inserido, das associações políticas, religiosas e/ou culturais, de lazer ou do mundo da arte, que faça parte, não é capaz de evidenciar “quem” é esse sujeito e “de que forma” ele foi/é constituído (LAHIRE, 2002).

Ferreira & Cruz (2010), ao discorrerem sobre algumas pesquisas desenvolvidas mais recentemente em nosso país na área de formação docente, as quais tiveram como proposição discutir o saber do professor como “algo em constante movimento”, destacou que a abordagem utilizada nos encontros de formação continuada tem buscado dar “voz” e “ouvidos” aos professores. Tal dinâmica tem intencionando fazer um resgate, tanto das trajetórias pessoais dos professores, usando como pressupostos teóricos e metodológicos a história oral, a partir da constituição das suas histórias de vida, como, também, analisar as suas trajetórias profissionais, com o objetivo de estabelecer um diálogo mais próximo entre as realidades educativas e o cotidiano desses profissionais. Essas autoras, citando as ideias de Goodson (1995), acrescentam que:

[...] deve-se analisar a história de vida dos professores circunscrita na história do seu tempo, permitindo, assim, as contingências, as escolhas e opções com as quais se deparou em um dado momento histórico e o constituiu como pessoa e como profissional (p.38).

Sob o entendimento de que o professor é constituído tanto na pluralidade como na unicidade, Schön (2000), Chartier (2007) e Ferreira & Leal (2010) destacam que é importante precisar que, aliado aos saberes construídos no decorrer das suas trajetórias pessoais, a pluralidade de saberes advindo das mais variadas instâncias – saberes

disciplinares, curriculares, experienciais – também (e principalmente) constituem as práticas de ensino dos professores e com eles, esses profissionais estabelecem diferentes relações.

## 1.2 A formação profissional – a relação entre teoria e prática

Dados de pesquisas que buscaram investigar a fabricação das práticas docentes e as mudanças que nelas vêm se dando no decorrer dos anos, revelam que as práticas de ensino dos professores não se configuram como uma transposição do que é discutido no meio acadêmico, ou ainda, do que são transpostos nos/pelos textos do saber (ALBUQUERQUE, 2002; COUTINHO, 2004; ALBUQUERQUE, MORAIS & FERREIRA, 2005; FERREIRA 2005; CRUZ, 2008; COUTINHO-MONNIER, 2009; GAMA, 2014; SOUZA, 2010 e 2016), pelo contrário! Os resultados têm mostrado que os docentes não aplicam em suas classes “exatamente” e “diretamente” aquilo que está sendo proposto pelas teorias e pelo discurso oficial, mas, antes, reinterpreta essas “orientações” e (re) constroem as suas práticas pedagógicas, tomando por base, principalmente, as práticas por eles já experimentadas no decorrer do exercício da sua profissão.

Chartier (2007), ao discutir a relação entre teoria e prática na vida profissional dos docentes, apresenta dois modelos antagônicos dessa relação: O primeiro baseia-se na ideia de que uma boa difusão dos saberes teóricos é o necessário (e por que não dizer, suficiente) para orientar as escolhas didáticas e as realizações pedagógicas. Tardif (2008) dialogando com essa autora explica que os saberes passam a ter um caráter de “estoques” de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica. Nessa conjuntura, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se grupos cada vez mais distintos, destinados à transmissão e à produção dos saberes, sem haver sintonia entre ambos.

Schön (2000), contrariando a perspectiva desse primeiro modelo, argumenta que a construção dos “saberes na ação” só pode ser atingida se os dados coletados nas pesquisas se apresentarem como resultados provenientes da ação e do pensamento do professor, colhidos a partir da observação de sua prática, o que permitiria ao pesquisador compreender como ele constrói suas táticas, como se dá a aprendizagem e, ainda, como se melhora a eficácia do ensino. Em concordância com essas colocações, Chartier (2007) acrescenta que os pesquisadores, ao conduzirem um trabalho baseado nessa perspectiva “reflexiva”, estariam oportunizando ao professor a explicitação do domínio que possuem acerca do que sabem fazer, até então, de forma implícita, pois, que, “se as práticas não sabem as teorias forjadas fora delas, elas poderiam, ao contrário, produzir sua própria teorização” (p. 187).

O segundo modelo, por sua vez, compreende a fabricação das práticas docentes como sendo fruto das situações experienciadas pelos professores no decorrer do

exercício do magistério e das trocas de ideias com colegas de profissão, tomando, desse modo, como critério para a apreensão dos saberes construídos na academia, a sua pertinência para o trabalho na sala de aula. As pesquisas aqui já referendadas apontaram em seus resultados, que os professores declaram que, na maioria das vezes, ignoram as informações elaboradas pelos pesquisadores que estão distantes do campo onde esses saberes, validados cientificamente, “supostamente” seriam colocados em prática, buscando entre as inovações didáticas que lhes sejam úteis no processo de ensino e capazes de motivar as crianças para a aprendizagem.

Desse modo, ao contrário das informações que procuram evidenciar o “por quê” e as “explicações ou modelos” do fazer, o “como fazer” e os “protocolos de ação” são as informações por eles privilegiadas (CHARTIER, 2007). Assim, pode-se afirmar que esses profissionais, de posse das bases teóricas e dos encaminhamentos oficiais para o ensino, “filtra-os” a partir daquilo que ele entende como pertinente trabalhar e, dentro de suas condições de trabalho, o que é possível de fazer.

É nesse sentido que Chartier (2007) propõe que seja feito o “caminho inverso”: para essa autora, a formação docente deveria ser pensada “das práticas desenvolvidas pelos professores na sala de aula para a construção das teorias”, cuja eficácia seria fruto da reflexão que eles pudessem fazer sobre as suas próprias ações, das quais não tinham ainda uma representação e, então, teorizá-las, no sentido de explicitar aquilo que já sabem e fazem no cotidiano de suas classes. Goigoux (2007a), dialogando com essa autora, acrescenta que analisar a atividade docente implica, entre outras coisas, examinar como os professores interpretam as prescrições que lhes são endereçadas e a forma como redimensionam as tarefas que atribuem a si próprios. A atividade docente seria, portanto, segundo ele, o resultado de um compromisso com racionalidades múltiplas as quais reúne tanto os objetivos didáticos e pedagógicos, como também os objetivos subjetivos do professor e os recursos que seu meio de trabalho lhe oferece.

O autor supracitado, tomando por base a ergonomia da língua francesa, a qual se fundamenta na análise entre o trabalho prescrito e o trabalho real, estabelece uma diferença entre “prescrição primária” e “prescrição secundária”. Para esse estudioso, a prescrição primária representa tudo que é definido pela instituição escolar (programas, instruções, avaliações, etc.) e que é comunicado ao professor para ajudá-lo no projeto, na organização e realização do seu trabalho. A prescrição secundária, por sua vez, é elaborada pelos formadores dos professores que não só a reformulam, interpretam ou concretizam as recomendações oficiais, geralmente pouco operacionais, como também desenvolvem um conjunto de injunções autônomas, às vezes contraditórias com as prescrições primárias.

Nesse modelo de análise da atividade profissional, a passagem do trabalho prescrito para o trabalho real passa pelos “filtros dos atos/ações” combinado e selecionado pela história que o professor escolhe. A essa intercalada social, Yves Clot (1999)

nomeia de *gênero profissional*. Para Goigoux (2007b), o gênero profissional, de inspiração bakhtiniana, constitui-se como um repertório para a ação, formado por um conjunto de esquemas socialmente e historicamente construídos, os quais se encontram inscritos na memória impessoal (ou interpessoal) do coletivo profissional que marca o pertencimento do professor a um grupo que compartilha gestos da sua profissão e que partilha das mesmas dificuldades e questionamentos, mesmo quando se encontram em realidades escolares distintas. Em outras palavras, a memória do trabalho transpessoal e sedimentado dentro da história social se transforma em memória de trabalho, uma memória coletiva que se encontra disponível e que pode ser tomada como uma ferramenta para a ação, em face também a uma realidade inesperada.

No entanto, é importante precisar que, de acordo com o autor supracitado, o conceito de gênero profissional não descarta o “modo próprio” de fazer do professor, pelo contrário! Antes, buscará o equilíbrio entre as suas convicções pessoais construídas a partir das suas experiências enquanto professor, os conhecimentos construídos e aprendidos nos cursos de formação inicial e continuada dos quais participou, das prescrições oficiais e convenções genéricas. Exatamente por ser um conjunto de esquemas socialmente construídos, um corpo de classificações combinadas que regula a atividade pessoal tácita, o gênero profissional possui as propriedades assimiladoras de todos os esquemas juntos (cognitivos e sociais), não se limitando, portanto, a marcar a participação dos professores em um grupo.

Assim, a academia, sem perder de vista a singularidade de cada prática docente, pode desempenhar um importante papel na construção de pistas que venham a auxiliar os professores a refletirem sobre as suas ações e, por conseguinte, melhorá-las, distanciando-se, desse modo, da visão que o concebe como um mero executor de modelos pré-elaborados, para “enxergá-lo” como um “mediador” no processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos historicamente e socialmente construídos.

Diante do que aqui foi discutido, podemos compreender a “urgência” de continuarmos investindo em práticas que viabilizem a formação dos professores de modo que esta venha, de fato, contribuir com a sua prática na sala de aula e com o seu crescimento profissional. Nesse sentido, acordamos com as colocações de Chartier (2007) e de outros estudiosos, aqui mencionados, quando defendem que a profissão docente deve caracterizar-se pela justaposição de uma competência acadêmica (dominar os saberes) e de competências pedagógicas (dominar a transmissão dos saberes); segundo essa estudiosa, a ruptura entre “teoria e prática”, entre “o fazer e o dizer” é uma ficção teórica, pois que, existem discursos que são parte integrante da prática.

## 2. Metodologia

Essa pesquisa teve como objetivo investigar como se dava a relação entre os saberes individual e social que caracterizam o “saber ser” e o “saber fazer” de duas professoras

que lecionavam em turmas dos anos iniciais de duas escolas distintas da rede pública de ensino da cidade de Recife/PE, no tocante ao ensino da língua escrita.

Numa abordagem qualitativa, fizemos uso dos procedimentos e dos instrumentos da pesquisa etnográfica escolar, a qual, no final da década de 1970, vem ganhando crescente aceitação na área de Educação. É importante destacar que, o termo “etnografia” ao adentrar no campo educacional, sofreu adaptações, o que o afastou um pouco, do sentido original adotado por antropólogos e sociólogos, obtendo assim, um sentido próprio (ANDRÉ, 2005; STREET, 2008).

É importante destacar que, o termo “etnografia” ao adentrar no campo educacional, sofreu adaptações, o que o afastou um pouco, do sentido original adotado por antropólogos e sociólogos, obtendo assim, um sentido próprio (ANDRÉ, 2005).

Segundo Street, (2008), adotar uma perspectiva etnográfica é,

[...] ter uma abordagem mais focada para fazer menos que uma Etnografia abrangente, para estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais quais as suas práticas de letramento. O que é importante para as perspectivas etnográficas é o uso de teorias de cultura e práticas de pesquisa que vêm de disciplinas que usam teorias sociais. (p. 45)

Para a coleta dos dados, fizemos a opção pela observação participante pelo fato de esta possibilitar “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26). Para tal, fizemos uso de gravação em áudio e de anotações no diário de campo, uma vez que tínhamos como pretensão conhecermos mais de perto a forma pela qual as docentes fabricavam as suas práticas relacionadas ao ensino e ao uso da língua escrita na sala de aula. A coleta dos dados na sala de Ana<sup>4</sup> ocorreu no período compreendido entre os meses de agosto a outubro de 2013 e na sala de aula de Paula, durante os meses de fevereiro a junho de 2014, perfazendo, assim, um total de 33 aulas observadas.

Realizamos, também, entrevistas estruturadas e minientrevistas, as quais foram realizadas com as docentes antes, durante e após o período das nossas observações. A nossa escolha por entrevistas dessa natureza se deu por estas permitirem que o pesquisador venha a conhecer mais particularidades a respeito dos entrevistados, bem como fazer as adaptações na estrutura do roteiro e condução da conversa, quando estas se fizessem necessárias (LÜDKE & ANDRÉ; 2005).

## 2.1 As participantes da pesquisa

No ano da nossa coleta, 2013, a professora Ana tinha 41 anos de idade. Possuía graduação em Pedagogia, concluído no ano de 2003. Durante a entrevista com ela

4 Com o objetivo de manter o anonimato das professoras investigadas, optamos por fazer uso de nomes fictícios para identificá-las nesse estudo.

empreendida, a docente declarou que a sua opção por esse curso devia-se ao fato de ela querer ser uma professora “diferente” e ainda em justificativa a essa sua fala, relatou que a sua trajetória escolar não tinha sido muito feliz; seus pais a haviam matriculado numa escola religiosa bastante “tradicional”, com um alto grau de formalidade e um conjunto de normas muito rígido e fechado, na qual ela não conseguia se “adequar”, principalmente em relação à forma de ensino e de aprendizagem proposto pela instituição, que não lhe permitia “questionar” os conhecimentos que lhe era ensinado.

A mestra também se especializou em Gestão Escolar em 2008 e cursou Filosofia para crianças, durante os anos de 2009 e 2010, em São Paulo. A sua opção por esses cursos, segundo nos informou, havia se dado por dois motivos: o primeiro, porque àquela época sentia a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos referentes ao funcionamento da escola, e, segundo, porque pensava que pelo “caminho” da Gestão Escolar aliado à Filosofia, poderia pensar e viver o “modelo” de escola que ela acreditava, podia pensar, ainda, na possibilidade de uma escola “diferente” para os seus futuros alunos e, por conseguinte, para a sociedade, daí a motivação para a escolha da segunda especialização.

No tocante ao seu percurso profissional, Ana nos informou que já havia lecionado em turmas do ciclo alfabetizador na rede privada de ensino e que aquele já era o segundo ano consecutivo que trabalhava com turmas desse segmento, na rede pública de ensino. Ana também nos informou que, naquele ano, estava participando dos encontros de formação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

No ano de 2014, período da coleta na classe da professora Paula, a docente estava com 52 anos de idade e lecionava no horário da manhã. Aquele era o segundo ano consecutivo que ela ensinava ao mesmo grupo de alunos e que participava dos encontros de formação do PNAIC.

Em relação à sua escolha pelo exercício da docência, Paula nos relatou que inicialmente não tinha como pretensão exercer essa profissão e que havia ingressado na carreira do Magistério por falta de opção, já que na época da sua juventude, esse era o único curso do Ensino Médio ofertado pelas escolas da cidade em que ela morava. A professora possuía graduação em História e duas licenciaturas: uma em Educação Artística, concluída no ano de 1982 e a outra, em História das Artes, finalizada em junho de 2006. Ao questionarmos a mestra sobre a sua opção pelas referidas especializações, a mesma nos informou que desde criança sempre gostou muito de desenhar e que o seu “apreço” pelas artes havia sido o principal fator que a levou a escolher o curso de Educação Artística para se especializar. Nessa mesma proposição e seguindo essa mesma linha de formação acadêmica mencionada, no ano de 2005, Paula especializou-se em Ensino de História das Artes e das Religiões pela Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE).

Paula tinha uma larga experiência de ensino exercida em turmas do ciclo alfabetizador

O “saber ser” e o “saber fazer” de duas professoras dos anos iniciais: O gênero profissional em questão

(33 anos) e também já havia atuado como coordenadora de apoio no projeto Alfabetizar com Sucesso<sup>5</sup>, durante os anos de 2010 e 2011.

### **3. Alguns resultados - O “saber ser” e o “saber fazer” das professoras – o olhar das docentes sobre as suas práticas de ensino**

#### **3.1 A professora Ana**

A partir das nossas investigações na classe da professora Ana, verificamos que elementos diversos advindos das suas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional constituíram-se e continuavam a constituírem-se, diariamente, como fatores “determinantes das suas ações” na sala de aula. Em relação às experiências vivenciadas no decorrer da sua trajetória escolar, as boas experiências, assim como os traumas por ela vividos enquanto aluna, foram trazidos à tona quando pontuou os elementos constituintes e geradores das suas práticas de ensino. Tais experiências foram por Ana avaliadas, ora como bons exemplos de modelos a serem imitados e/ou reconstruídos na sua sala de aula, ora para elucidar as situações e práticas que deveriam ser extintas, servindo, desse modo, como parâmetro indicativo daquilo que seria, ou não, proveitoso fazer na classe com a sua turma, conforme podemos verificar no fragmento de uma de suas falas por nós captadas, no momento da entrevista que com ela empreendemos:

*“A construção das minhas aulas é um conjunto de tudo. Não tem como não ser! É um conjunto também das experiências pessoais, porque você carrega também a sua história... tem a história da minha vida, aí vê... eu vejo quais foram os meus traumas, quais foram as coisas boas que ficaram, o que eu posso aproveitar das minhas experiências... É a forma como você elaborou, reelaborou essas experiências, o que você construiu de novo, o que você conheceu de “novo”, o desejo de conhecer, o que pesar... isso tudo vale, ajuda na hora de construir as aulas”.*

O depoimento da docente vem dialogar com as colocações de Tardif (2008) quando afirma que a constituição do professor enquanto tal inicia-se antes mesmo de ele decidir-se por essa profissão. Ana, desde o momento em que passou a “exercer” o papel de aluna, também passou a viver e a perceber essa profissão e as ações que a partir dela se realizam com todas as estratégias e táticas que permeiam o universo escolar, as quais passaram a ser ora reproduzidas, ora recriadas, ora incluídas, ora extirpadas na condução das suas aulas. É nesse sentido, que Ferreira & Leal (2010) chamam a atenção para a necessidade de os pesquisadores e aqueles que pensam a formação docente lançar um olhar para o professor enquanto sujeito individual, pois,

5 É um Programa da Secretaria de Educação de Pernambuco, em parceria com as Secretarias Municipais, cujo objetivo é melhorar a qualidade do ensino das anos iniciais de Ensino Fundamental com um acompanhamento sistemático e gerenciamento de dados mensalmente com fichas de acompanhamento da leitura e escrita e acompanhamento mensal dos alunos.

que, buscando conhecer a história pessoal desse profissional, as suas experiências singulares podem ser reveladoras de caminhos que podem facilitar e/ou dificultarem o exercício do seu ofício em algum momento da sua trajetória.

Ao discorrer sobre a fabricação das suas práticas de ensino, Ana elegeu como principal elemento constituinte desse processo, as suas experiências construídas e reconstruídas cotidianamente no decorrer do exercício da sua profissão e as trocas com os seus pares, no âmbito escolar:

*“Hoje eu diria que a minha prática é fruto de eu colocar a “mão na massa”, do que eu já fiz, do que eu já vivenciei com os alunos, do que eu presenciei... daquilo que já fiz na sala e percebi que foi ótimo, do que eu e os meus alunos conseguimos superar... Eu gosto de tá discutindo, de estar ouvindo, trocando com os colegas de trabalho, embora a gente saiba dessa realidade, né?”*

As declarações da docente vêm confirmar a teoria defendida por Chartier (2007) de que as táticas adotadas com mais facilidade pelos professores no momento em que estes fabricam suas práticas de ensino, são “as receitas” que foram por eles validadas durante a sua atuação na sala de aula e pelos seus colegas de profissão, autorizadas às variações pessoais e discutidas entre si, em detrimento daquelas encontradas nos textos acadêmicos e/ou nas publicações didáticas. Sua fala aponta, ainda, para as colocações de Schön (1994), ao defender que para se compreender como se dá a construção da prática docente atingindo o que ele denomina como os “saberes na ação”, é de fundamental importância que os dados coletados nas investigações sejam resultados também (e principalmente!) da observação direta da ação desses profissionais nos seus espaços de trabalho, pois que, sendo o cotidiano escolar um espaço formado por sujeitos ativos, pensantes, que agem formando uma rede de relações com o outro e que tem na sua própria cultura a sua base, entendendo-a como repleta de significados (FERREIRA, 2005), estudar as ações dos professores sem considerar esses fatores, seria o mesmo que tirar apenas “um retrato” do que é visto no dado momento, retrato esse pouco revelador das “estratégias” que muitas vezes se encontram escondidas por detrás das cortinas, as quais são por esses “atores”, “manobradas e reconstruídas” para, então, serem levadas a público.

Em relação aos saberes apreendidos e construídos nos cursos de formações inicial e continuada, a docente os “classificou” como elementos secundários na/para a fabricação das suas práticas pedagógicas, mas disse reconhecer a importância dos mesmos e das discussões neles vivenciadas para a sua formação enquanto profissional.

*“As minhas aulas, a minha prática de ensino, eu posso dizer que é também muito das coisas que eu vi no período da minha formação inicial e continuada. Essas coisas que eu vivenciei e aprendi foram importantes? Foram! Elas (formações iniciais e continuadas) abrem o caminho, mas não é tudo... aí depois é você que tem que ir*

O “saber ser” e o “saber fazer” de duas professoras dos anos iniciais: O gênero profissional em questão

*atrás de outras coisas... os cursos que eu fiz e as formações que eu participei foram importantes para mim. Agora tem também o PNAIC que está aí ajudando a gente a definir os objetivos que a gente tem para cada ano quando vai trabalhar”.*

Esse ponto de vista explicitado por Ana parece ir de encontro aos discursos de pesquisadores acadêmicos e dos profissionais que atuam nas salas de aula, que buscam uma dicotomização entre os saberes da prática e os saberes teóricos, situando-os em polos extremos e concebendo-os como saberes “incompatível”. O depoimento da mestra também dialogam com as colocações de estudiosos como Schön (2000), Lahire (2002), Chartier (2007), Tardif (2008) e Ferreira (2005 e 2006), quando defendem que os saberes dos professores é um saber “plural” constituído e construído em constantes movimentos entre o “ser” e o “agir”, o “saber-fazer” e o “saber ser”, entre os saberes “teóricos” e os saberes da “experiência”.

Pudemos ver essas colocações se materializarem na sua prática na aula que ela ministrou no dia 18/10/2013, quando a ela foi solicitado que levasse um texto produzido pelos seus alunos para o encontro de formação do PNAIC, do qual ela participava aos sábados:

Antes, porém, de solicitar aos alunos a realização dessa atividade, Ana propôs várias outras atividades, as quais envolveram também, o trabalho com os eixos da leitura e da oralidade e o uso de alguns recursos didáticos - livro de literatura, vídeos e documentários, etc. – para explorar os assuntos relacionados à temática sobre a qual a turma iria escrever. Enquanto os alunos realizavam a tarefa solicitada, a docente comentou com a pesquisadora que em alguns momentos, sentia-se desrespeitada com “a forma” que as atividades eram pedidas aos professores nesses encontros e explicitou como ela “manobrava” as estratégias a ela impostas:

*“Bom, me pediram pra eu fazer uma produção de textos... Acho um absurdo! Mandam a gente fazer as coisas, nem perguntam o que a gente já tava fazendo, dão um prazo... e dizem: já é para entregar amanhã! Mandaram eles (alunos) escreverem uma história, acho que é pra ver se eles sabem escrever... Oxe! Eu não gosto de mandar os meus alunos escreverem do nada não, sem ter feito um trabalho antes... Não gosto de fazer as coisas assim! Bom, se é para eles produzirem um texto, ok!... Tá bom! Mas eu vou fazer do meu jeito! Como eu sempre faço. Como eu estou fazendo hoje, porque é assim que eu trabalho”!*

É nesse sentido que, assim como Bernard Lahire (1996), Goigoux (2007) e Tardif (2008), nós também chamamos a atenção para o fato de que os professores podem falar melhor dos saberes que possuem, bem como daquilo que fazem nas suas classes, quando as suas práticas forem “designadas, nomeadas, distinguidas verbalmente no conjunto contínuo e infinito das práticas e dos saberes” (p.2).

É importante destacar ainda, que a docente reconhecia “o papel” e “os limites” das

formações inicial e continuada, entendendo-as como “um processo simultâneo ao exercício profissional, possibilitando um diálogo entre a prática formativa e a prática pedagógica docente” (FERREIRA, 2010; p.24), como nos mostra o extrato de sua fala anteriormente apresentado. Verificamos claramente que a mestra não concebia os assuntos abordados nesses momentos, como saberes a serem “transpostos diretamente” para a sua sala de aula, tão pouco desses encontros esperava “receitas prontas” que lhes indicassem, “passo-a- passo”, como conduzir as suas aulas, antes, porém, reconhecia a necessidade de estar sempre em busca de “outros caminhos e saberes” que lhe fornecessem subsídios para melhor construir e reconstruir as suas “táticas” de ensino, possibilitando uma aprendizagem mais eficaz para os seus educandos.

Diante do extrato de aula apresentado, podemos verificar que Ana fez uso da margem de manobra que possuía para “criar” e dar “sentido” a atividade que lhe fora solicitada pela formadora do encontro de formação do qual fazia parte.

*“Eu vou buscar nas minhas experiências como eu já disse, mas eu vou buscar também nos estudiosos, vou pesquisar o que dizem os teóricos sobre os assuntos que vou trabalhar, vou buscar informações e ideias nos textos para pensar também no meu planejamento, mas não vou me convencer que tudo que os textos e os teóricos dizem é tudo bom, eu vou vendo o que é bom pra fazer, o que dá pra fazer, eu vou estudando... Quando eu monto meu planejamento semanal, eu vou para a pesquisa, eu não conto só com a minha experiência”.*

Como podemos observar, mais uma vez as práticas de ensino e as declarações da mestra vêm negar o discurso de alguns pesquisadores que atuam no âmbito acadêmico de que o professor colocaria em prática exatamente aquilo que é transposto para/pelos textos do saber e confirmar as afirmações de Chartier (2007), de que a prática do professor, a sua fabricação se dá, sobretudo, através do “ver fazer e ouvir dizer” cuja melhoria não pode contar apenas com os saberes teóricos, pois que, uma vez rigorosos, tornam-se inviáveis para o trabalho na sala de aula. Desse modo, assim como Tardif (2008) Chartier (2007) e Ferreira (2006), nós constatamos nos depoimentos de Ana, que ela apresentava uma tendência a hierarquizar os saberes que mobiliza no seu fazer pedagógico, elegendo como parâmetro, as suas utilidades e as possibilidades reais de esses serem colocados em prática e, ainda, as suas crenças na eficácia dos mesmos, validadas por ela, a partir das suas experiências.

### **3.2 A professora Paula**

Ao discorrer sobre o que entendia ser o seu papel enquanto professora, pudemos verificar nos extratos da fala de Paula que as suas concepções corroboravam com os resultados de inúmeras pesquisas relacionadas à construção da prática docente desenvolvidas nas últimas décadas (algumas aqui já citadas), os quais apontam que os professores vêm incorporando ao exercício do seu *métier*, funções outras que

ultrapassam a de meros “transmissores” de conhecimentos socialmente e historicamente construídos (FERREIRA, 2010).

Para a professora Paula, a sua função ia além do ensino dos conteúdos escolares, pois que, entendia que tinha também como “tarefa” formar cidadãos críticos, ativos, pensantes e agentes transformadores da realidade em que vivem, tomando como ponto de partida para a construção de suas aulas, as necessidades e expectativas dos alunos, bem como os seus conhecimentos prévios e os seus anseios.

A partir das suas falas captadas em momentos de conversas informais e das observações que realizamos em sua classe, pudemos apurar que as suas práticas de ensino eram resultado de uma série de conhecimentos e de saberes, os quais foram construídos com base nos papéis que exerceu enquanto aluna que foi (embora esses poucos tenham sido elucidados por ela) e professora que era (os saberes da sua experiência), sendo esse último, aliado aos saberes adquiridos nos encontros de formação continuada, sendo esse último aspecto apontado como os principais “responsáveis” pelas suas escolhas em relação “ao quê” ensinar e ao “como” abordar os conteúdos na sala de aula:

*“À medida que vou construindo as aulas vai passando um filme na minha cabeça sobre determinadas atividades que já fiz com os alunos, as experiências exitosas que eu tive em uma certa aula... vêm as lembranças de um texto que eu conheço ou que eu vi e que “casa” com a aula preparada, com o conteúdo que eu vou trabalhar...”*

Assim como observou Tardif (2008) nas pesquisas que realizou com professores na França, podemos perceber que Paula ao dissertar sobre os saberes que mobilizava ao construir as suas aulas, não os colocava em “pé de igualdade”, mas antes os hierarquizava, na maioria das vezes, tomando como critério a sua utilidade no/para o ensino. Essa “posição” assumida pela docente coaduna com as declarações de Chartier (2007), quando essa pesquisadora pontua que as práticas dos professores são frutos, sobretudo, das experiências acumuladas por esses profissionais na trajetória do seu trabalho enquanto docente.

No entanto, vale salientar que a docente, embora buscasse enfatizar que a sua prática pedagógica era fruto dos saberes por ela construído no decorrer do exercício da sua profissão, constatamos em vários outros trechos de sua fala, que ela se dava conta de que estes “saberes” não era “o seu saber”, mas, antes, “o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2008; p.11). Nesse sentido, pudemos ouvir a professora também apontar em seu discurso (ainda que, por vezes, inconscientemente) que o “seu saber” havia sido e continuava a se constituir a partir de uma “mistura” de saberes que estavam relacionados tanto à sua identidade e à sua história de vida pessoal, como também, e principalmente, aos saberes dos “outros”, (professores, alunos, colegas de profissão, formadores,

pesquisadores, gestores, etc.).

No que diz respeito às trocas de experiências que tinha com os colegas de profissão, Paula destacou:

*“Quando eu vou construindo as minhas aulas, vou pensando nas conversas que eu tive com os meus colegas na escola, no que a gente discutiu, pensou juntas, nas dicas e ideias que cada um vai dando, sobre o que deu certo e o que não funcionou. Durante os encontros de formação do PNAIC, trocamos ideias e práticas com os colegas, o que nos garante um trabalho de maior qualidade na sala de aula”.*

Com base no discurso da mestra, podemos afirmar, assim como Chartier (2007), que o trabalho pedagógico desenvolvido por ela, nutria-se, frequentemente, do “ver fazer” e do “ouvi dizer”, nos encontros planejados e aos “acazos”, ou seja, as suas práticas pedagógicas eram “alimentadas” pelas trocas de “receitas” experienciadas por ela e pelos seus colegas em suas classes, pelas discussões e reconstruções individuais e coletivas de práticas que “deram certo” em algum momento durante o exercício do seu magistério e, ainda, dos depoimentos apresentados por seus pares nos encontros de formação continuada (CHARTIER, 2007).

Outro ponto que se faz necessário destacar é que Paula não desconsiderava os saberes teóricos como elementos que a auxiliava a refletir sobre as suas práticas de ensino. Com base nas suas falas e no percurso acadêmico da mestra, pudemos inferir que a “ausência” desses elementos no seu discurso parecia justificar-se pelo fato de a sua formação inicial (graduação e especializações) não ter sido, especificamente, na área em que ela atuava (Educação). No entanto, ao dissertar sobre as teorias advindas dos resultados de pesquisas realizadas no âmbito acadêmico, a docente afirmou que elas contribuíram muito para a sua formação enquanto professora, como um todo, e para a fabricação das suas aulas, mais especificamente.

Assim, podemos perceber que embora aparecessem como elementos secundários em seu discurso, as teorias abordadas e discutidas (sobretudo de forma prática) e os textos e referências de produções acadêmicas sugeridos nos encontros de formação continuada, dos quais participou e das formações que ministrou no projeto “Alfabetizar com Sucesso”, se constituíram como a principal fonte na qual ela “bebia”, tanto para refletir sobre a sua prática pedagógica, como também para avaliá-la, reconstruí-la e/ou (re) afirmar os seus pontos de vista.

Ferreira & Leal (2010) nos ajuda a pensar sobre a postura “reflexiva” assumida pela professora frente aos saberes apreendidos nesses encontros esclarecendo-nos que a habilidade de avaliar o processo formativo é fundamental no/para o processo de fabricação das práticas de ensino, pois que, a partir desse movimento, o professor poderá ultrapassar os limites da simples previsão e observação de situações didáticas, fundamentando-se, também, a partir de ferramentas conceituais que lhe oportuniza

lançar um olhar alternado entre a prática/teoria/prática.

Contrariando a perspectiva do discurso que afirma serem poucas (ou mesmo nenhuma) as contribuições que as práticas formativas oferecem para a melhoria das práticas de ensino dos professores, Paula considerava as dinâmicas vivenciadas nesses encontros como ricas oportunidades para aprimorar os seus conhecimentos e, principalmente, para construir novas aprendizagens.

*“Eu já participei de várias formações continuadas e todas elas sempre deixaram um saldo muito bom. Nelas, eu tive a oportunidade de obter novas aprendizagens...”*

Nessa mesma perspectiva, Paula acrescentou que nos encontros de formação do programa referendado, em muitos momentos chegou a se “surpreender” ao descobrir que boa parte dos saberes que eram trazidos pelo formador para a discussão, já eram por ela mobilizados e efetivamente postos em prática em sua classe, mas que não sabia que havia uma teoria que os explicasse e com os títulos que lhes eram apresentados.

Essa colocação da docente, nos leva mais uma vez a refletir sobre a necessidade, já apontada por Chartier (2007), de os trabalhos de pesquisa realizados pela academia buscarem realizar um percurso “inverso”, ou seja, da prática para a teoria e, dessa, para a prática, num movimento holístico. De forma mais explícita, essa estudiosa em consonância com Schön (2000), sugere que os pesquisadores que se propõem a falar sobre o fazer docente, partam da observação das suas práticas de ensino em lócus para, então teorizá-la, aproximando, desse modo, o diálogo entre ambos. Chartier (2007), assim como Goigoux (2007a) reafirma, ainda, a importância de nesses momentos de coleta dar oportunidade a esses profissionais de falarem sobre o seu próprio ofício e refletirem e avaliarem as suas próprias ações.

Outro ponto que merece destaque diz respeito a um dos critérios que a docente disse considerar ao planejar, construir e fabricar as táticas de ensino que punha em prática na sala; pronunciando-se sobre a forma como construía o seu planejamento, Paula nos relatou que outro critério por ela considerado era as competências que os alunos deveriam adquirir ao fim do ano letivo, os quais se encontravam presentes na caderneta dos professores, mas ressaltou que não fazia “apenas” ou “tudo” o que lhe era sugerido nesse documento:

*“Eu não faço somente tudo que está na caderneta e nem tudo que tá nela, eu vejo o que é importante para os meus alunos aprenderem.”*

Com base no extrato apresentado e, a partir do que por nós foi observado em sua sala de aula, podemos afirmar que a Paula, assim como já apontou Ferreira (2005) em consonância com as ideias de Certeau (1994), buscava a todo tempo, “manobrar” as estratégias a ela impostas, acrescentando outros assuntos que ela julgava pertinentes

ensinar e, ainda, suprimindo alguns outros por avaliá-los como “desnecessários” para os alunos aprenderem no ano em que estavam estudando. Essas decisões da mestra estavam pautadas no conhecimento que ela tinha a respeito dos seus alunos, pois que, sendo aquele o segundo ano consecutivo que trabalhava com a mesma turma, ela já era conhecedora das necessidades dos seus aprendizes, o que lhe possibilitava fazer uma “permuta” com outros assuntos que dialogavam com os objetivos que possuía, conforme nos declarou.

Com base nas colocações da docente aqui apresentada e outras aprendidas em momentos de conversas informais com a pesquisadora, concluímos que as práticas de ensino fabricadas por Paula era fruto, sobretudo, das experiências por ela adquiridas no exercício do magistério e que o resgate dessas nem sempre era feita de forma consciente, devido a grande demanda de atividades, de situações e “imprevistos” com as quais ela se deparava cotidianamente na sala de aula. Assim, diante das inúmeras “variáveis” que permeavam o processo de ensino, a docente recorria aos seus repertórios de esquemas, tanto cognitivos como sociais, a fim de evocá-los, adaptá-los, transformá-los e substituí-los para, então, “resolver” os conflitos instaurados no processo de ensino e de aprendizagem (CERTEAU, 1994; GOIGOUX, 2007b).

## **O “saber ser” e o “saber fazer” das professoras – a constituição do gênero profissional – algumas considerações**

Embora Ana e Paula guardassem semelhanças em relação aos objetivos de aprendizagem que possuíam para as suas turmas, constatamos que elas recorriam a caminhos diversificados no ensejo de atingi-los, caminhos esses que estavam relacionados (muitas vezes de forma direta) aos seus ideais de escola, às suas trajetórias pessoais enquanto sujeito individual e social, às suas crenças e aos conhecimentos aprendidos e apreendidos durante as suas formações inicial e continuada. Assim...

As professoras guardaram *semelhanças* ao demonstrarem nas suas práticas de ensino, que mesmo estando sujeitas a um sistema de organização, às regras de estabelecimentos, às normas e prescrições etc. burlavam/manobravam as estratégias a elas impostas e as fabricavam, a partir do que entendiam como relevante e possível de fazer nas suas salas de aula, tomando como parâmetro para avaliar essa pertinência, principalmente, as suas trajetórias pessoais enquanto alunas, os seus saberes práticos e experienciais e o contexto em que os seus educandos se encontravam inseridos. Nesse sentido, assim como Certeau (1985), nós pudemos confirmar nas práticas de ensino das docentes que o indivíduo, dependendo do contexto e da situação em que se encontra inserido, tem a possibilidade de exercer, para mais ou para menos, a sua margem de manobra, em busca de atingir o que pretende.

No tocante às suas escolhas em relação ao “quê” ensinar (os saberes a serem ensinados) e “como” ensinar (o saber ensinar), as mestras apresentaram *semelhanças*

ao apoiarem-se no que julgavam importantes os seus alunos aprenderem, considerando nesses momentos, a evolução tanto no que diz respeito aos conteúdos das histórias das sociedades, de suas culturas, de seus poderes, das hierarquias que predominam tanto na educação formal como na informal, etc. como, também, as “diferentes” formas dos educandos se apropriarem desses conhecimentos. Tais dados confirmam a “máxima” de que as professoras não fazem exatamente as mesmas coisas que lhes são sugeridas pelos “textos do saber”, o que está prescrito nos programas curriculares ou, ainda, o que os seus colegas de profissão fazem em suas salas de aula e evidenciam que tanto os fatores internos como os externos à escola, exercem influências, por vezes, diretas, nas escolhas e no fazer pedagógico das mesmas.

Ana e Paula também guardaram semelhanças ao explicitarem (ainda que em alguns momentos, nas entrelinhas de seus depoimentos e nas lógicas das suas ações) que os seus saberes profissionais não eram por elas mesmas definidos, antes, os saberes que punham em prática nas suas classes, eram resultados de negociações entre diferentes grupos e que “sentiam-se” mais “tranquilas” quando estes eram legitimados por um sistema que os validavam (como, por exemplo, os saberes validados pela academia).

É nesse sentido, pois, que podemos afirmar que as “táticas” de ensino fabricadas pelas mestras por nós estudadas, não passavam apenas por uma questão cognitiva e/ou epistemológica, mas também (e principalmente) por uma questão social. Nessa perspectiva, as professoras tomavam por “legítimas” algumas das estratégias a elas impostas, entendendo-as como parte do processo de escolarização, ou seja, do papel da escola enquanto instituição que tem como uma das suas funções “ensinar os conhecimentos historicamente e socialmente construídos”. Assim, identificamos que mesmo quando manobravam algumas dessas estratégias, as suas ações não se efetuvavam porque “desacreditavam” ou “desconsideravam” o que lhes diziam para fazer as regras, as normas, as prescrições e/ou, os textos do saber. Algumas delas eram por elas “burladas”, porque nem sempre as mesmas eram possíveis de serem materializadas na prática, pois as docentes buscavam considerar o contexto onde as suas próprias práticas de ensino se inscreviam, contexto esse demarcado por aspectos físicos e espaciais da escola, pelas condições sociais, econômicas e culturais dos seus alunos, bem como pelas intenções e motivações de aprendizagem dos educandos e dos seus pais e responsáveis ao matriculá-los na escola e, ainda, pelas suas próprias intencionalidades de formar sujeitos integrais que pudessem não somente ter uma participação plena na sociedade, mas, sobretudo, sobreviver, modificá-la e se manter nela!

As duas professoras também deixaram bastante demarcados em seus discursos que as suas práticas de ensino eram, sobretudo (e principalmente), fruto das suas experiências enquanto docentes e dos seus experimentos diários na classe ao construir e reconstruir táticas de ensino que melhor pudessem “responder” e se “ajustar” aos objetivos que possuíam em cada momento. Foi justamente a partir da **semelhança**

em seus depoimentos nesse ponto que percebemos que elas, na impossibilidade de controlar os saberes da formação profissional, curriculares e pedagógicos, tentavam produzir saberes através dos quais compreendiam e dominavam as suas práticas, buscando distanciar-se, de certo modo, dos saberes exteriores a ela; ou seja, era nesses momentos que as mestras utilizavam as suas margens de manobra e criavam as “táticas” que se materializam no seu modo “próprio” de fazer o cotidiano das suas salas de aula.

Nesse contexto, os saberes “práticos e experienciais” das docentes, adquiridos através de suas práticas cotidianas da profissão, resultantes das suas experiências profissionais e por elas validadas, constituíam-se como fundamentos dos seus “fazeres docentes”. Era, a partir desses saberes, também, que as docentes emitiam juízos de valor em relação à sua formação, tanto anterior como aquela vivenciada ao longo da carreira profissional, e a pertinência, ou não, das reformas introduzidas nos programas e currículos.

Diante das falas das mestras aqui apresentadas e com base nas observações que empreendemos em suas salas de aula, assim como Tardif (2008), verificamos que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (p.18).

Ainda a partir das colocações das docentes, observamos assim como Tardif (2008), que ao falarem dos seus saberes, os docentes [...] consideram que o seu saber não pode ser separado de uma definição do seu saber-ensinar, definição essa que considera distinta ou oposta às outras concepções do saber-ensinar atribuídas a esses grupos (p.19). As professoras também ressaltaram, ora de forma explícita, ora de forma implícita durante as entrevistas e minientrevistas, que alguns outros fatores também haviam se constituído e continuavam a se constituir como “referência” tanto para o “saber ser” como o “saber fazer” das mesmas e que estes eram dependentes dos objetivos que elas possuíam para o seu grupo de alunos. Tais objetivos, os quais estavam relacionados às suas trajetórias pessoais, aos encontros de formações continuadas, as formações iniciais e os conhecimentos teóricos que haviam vivenciado e aprendido, configuravam-se como os “responsáveis” pelas “marcas” singulares nas “artes do fazer” das mesmas.

## **Considerações finais**

A partir das análises das falas das professoras apresentadas nesse estudo, podemos concluir que o gênero profissional é constituído não somente pelas similaridades entre o pensar e o fazer dos professores, mas, sobretudo, pelas singularidades de cada um desses profissionais, que sendo um ser inventivo, um ser plural e único, buscam diversos caminhos e metodologias que possam dar conta de atingir os objetivos “instituídos” pela escola.

Concluímos, ainda, que elas não desconsideram que o seu trabalho tem uma função, uma meta a atingir demarcada pela própria profissão e pela instituição na qual exerce a sua profissão, porém, dentro de uma perspectiva que também “atenda” aos seus objetivos pessoais, os quais estão baseados naquilo que acreditam que deve ser ao papel da escola na formação integral que devem ter os sujeitos nas condições e oportunidades que essa instituição deve fornecer para uma participação efetiva dos educandos e possibilidade de uma mobilidade de ascensão para outro contexto social e cultural, diminuindo, desse modo, a desigualdade econômica e social, “munindo-os” dos saberes cobrados pela sociedade e que, nem sempre, estão em consonância com o que pretende essa unidade de ensino.

Diante das posturas assumidas pelas docentes, evidenciamos claramente, que, havia sempre uma “ideologia” subjacente às suas ações, às suas escolhas, às suas decisões pedagógicas, a qual estava pautada, principalmente no seu “ser professor”.

Sob o entendimento de que a rotina escolar é construída por sujeitos ativos, pensantes, que significam e ressignificam as relações que nelas se criam e se estabelecem, pelas diferentes culturas que nesse espaço coabitam, ora de forma passiva, ora conflitantes, se faz necessário que os pesquisadores que buscam investigar o fazer docente tomando o professor como “referência” nas pesquisas que desenvolvem, tenham clara a ideia de que no interior de cada instituição escolar não existe um consenso em relação ao discurso sobre “como, quando e o quê” deve se ensinar nas salas de aula, pois, que as práticas escolares cotidianas revelam que esses discursos são dependentes dos contextos e das diferentes conjunturas culturais onde elas se inscrevem e se materializam.

A partir dos relatos da docente, no tocante às suas histórias de vida, às suas trajetórias escolar e acadêmica, bem como aqueles referentes às suas experiências apreendidas e aprendidas no decorrer do exercício da sua profissão, podemos afirmar que as suas escolhas e ações pedagógicas estavam diretamente ligadas aos “papéis” que elas exerceram enquanto alunas que foram e das docentes que eram. Pudemos constatar, desse modo, que muitas dessas experiências por elas vivenciadas, influenciaram e, em alguns momentos, determinaram as suas escolhas, e continuavam constituindo-se, ainda, como determinantes das suas ações na sala de aula. Cabe ressaltar que, assim como demonstram os extratos de fala aqui apresentados, as mestras eram “conscientes” de que o “seu fazer” pedagógico era fruto tanto das suas experiências individuais e coletivas, como também do diálogo dessas experiências com as várias teorias, advindas dos resultados de pesquisas científicas que buscaram explicitar os saberes provenientes das práticas docentes, oportunizando-lhes refletir sobre os mesmos.

Assim, encerramos esse diálogo, ressaltando a importância de que novas pesquisas aprofundem a discussão sobre a necessidade de uma interação constante e efetiva entre os saberes construídos no âmbito acadêmico, os saberes advindos das trajetórias pessoais dos professores e aqueles oriundos das suas práticas derivadas das situações

por eles vivenciadas cotidianamente.

## Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. *Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife*. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. & FERREIRA, A. T. B. *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?* ANPED, GT.10, 28º Reunião, Caxambú, MG. 2005. acessado em 10-12-2008. Disponível na web: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

ANDRÉ, M. *Etnografia da Prática escolar*. Campinas. SP: Papirus, 2005.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer/ Michel de Certeau; tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.*

CHARTIER, A-M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In.: *Práticas de leitura e escritas: história e atualidades*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*, Paris: Presse Universitaires de France, 1999.

COUTINHO, M. L. *Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?* Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

COUTINHO-MONNIER, M. L. *Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?* 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

CRUZ, M. C. S. *Alfabetizar letrando: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

FERREIRA, A. T. B. *A fabricação do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula*. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

\_\_\_\_\_. *Os saberes docentes e sua prática*. In: FERREIRA, A.; Albuquerque, E. Leal, T. (Orgs) *Formação continuada de professores – questões para reflexão*. Belo

O “saber ser” e o “saber fazer” de duas professoras dos anos iniciais: O gênero profissional em questão

Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas dos profissionais da escola. In: (Orgs.) FARIAS, M. S. B. e WEBER, S. *Pesquisas qualitativas nas Ciências Sociais e na educação*: propostas de análise do discurso. João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB, 2008.

FERREIRA, A. T. B. e CRUZ, S. P. S. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: FERREIRA, A. T. B. E SILVA, S. P. (Orgs) *Formação Continuada de Professores*: reflexões sobre prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FERREIRA, A. T. B. e LEAL, T. F.: *Formação continuada de professores*: enfim, o que pensam e sugerem os professores? In.: Formação continuada de professores: uma reflexão sobre a prática. (Orgs) FERREIRA, A. T. B. E SILVA, S. P. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

GAMA, Y. M. S. *Construção das práticas de alfabetização*: Elementos da formação continuada mobilizadas no cotidiano da escola. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

GOIGOUX, R. *Rien de plus pratique qu'une bonne théorie ? Si, deux !* Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement. In MERRI, M. (Ed.). *Activité humaine et conceptualisation*. Questions à Gérard Vergnaud Toulouse: PUM, 2007a. (pp. 91-102).

\_\_\_\_\_. *Um modele d'analyse de l'activité des enseignants*. Education & Didactique, 3, 19-41. 2007b.

GOODSON, I. Dar voz ao professor; as histórias de vida das professoras e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professoras*. Porto: Porto Editora, 1995.

LAHIRE, B. *Homem Plural*: os determinantes da ação; tradução de Jaime A. Clasen. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. D. *Pesquisa em Educação*: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem / Donald A. Schön; trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STREET, B. *Literacy in the Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University

Press, 1984.

SOUZA, S. B. *Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do Ensino Fundamental?* Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

\_\_\_\_\_. *Cenas do cotidiano escolar: o “savoir faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França.* Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Recebido em: 10/03/2018

Aprovado em: 22/05/2019