



## MOBILIZANDO SABERES DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR POLIVALENTE: NOTAS PRELIMINARES

*Camila Alberto Vicente de Oliveira\**

**RESUMO:** O presente texto busca apontar elementos para a discussão do impacto e importância dos saberes da experiência para a sustentação da prática do (a) professor(a) polivalente, especialmente, das séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, se baseia em um diagnóstico realizado junto às acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás acerca de suas percepções, orientações, portanto saberes, sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental com destaque à comparação entre o ensino nos dias atuais e aquele de que quando foram estudantes nesse nível de ensino. Resultado preliminares apontam que as acadêmicas anunciam que o ensino de Língua Portuguesa que se recordam não satisfaz as necessidades à época, deve ser repensado, contextualizado, mas não conseguem indicar possibilidades de superação desse processo, cabendo, portanto, a possibilidade desses saberes da experiência interferirem em sua futura prática docente.

**Palavras- chave:** professor polivalente, Língua Portuguesa, saberes docentes.

**ABSTRACT:** This paper aims to point elements for the discussion of the impact and importance of the knowledge from experience for the sustentation of the polyvalent teacher's practice, especially of the initial series of elementary school. In order to do so, it is based on a diagnosis of students from the course of Pedagogy of the Federal University of Goiás regarding their perceptions, orientations, therefore their knowledge, concerning the Portuguese Language teaching in elementary school, with focus on the comparison between the current teaching and that from when they were students in that level. Preliminary results leads one to state that the students announce that the Portuguese language teaching they recall did not accommodate their needs at that time, it must be rethought and contextualized, but they are not able to indicate possibilities of overcoming that process, existing, therefore, the possibility of that knowledge from experience interfere in their future educational practice.

**Key-words:** polyvalent teacher, Portuguese Language, educational knowledge.

### *1. Introdução*

Considerando o objeto da educação como a identificação de elementos culturais

---

\* Doutora em Educação – Docente do Curso de Pedagogia do CAJ/UFG. [profacamilaoliveira@uol.com.br](mailto:profacamilaoliveira@uol.com.br)

a serem assimilados pelos educandos durante o processo de escolarização formal e, ainda, a melhor forma para conduzir esse processo de transmissão-assimilação (SAVIANI, 2003) ao professor polivalente – historicamente no Brasil, aquele responsável pelas séries iniciais – cabe a definição dos conteúdos e métodos mais eficazes nas diferentes áreas do conhecimento acumulado que são de sua responsabilidade e pode-se citar ao menos: língua portuguesa, matemática e elementos de ciências humanas, físicas e sociais.

A formação do professor de séries iniciais tem sido feita - pelo menos após a promulgação da LDB 9394/96- nos cursos de graduação em pedagogia e outras licenciaturas nas Universidades e faculdades isoladas. Cabe, então, à esses *locus* formativos contribuir para oferecer para as redes de ensino profissionais que tem condições de selecionar conteúdos e metodologias adequadas ao contexto no qual as escolas estão inseridas a fim de compartilhar os saberes historicamente acumulados com o educando.

Uma das perspectivas formativas, com vistas a atingir esse objetivo anunciado, discutidas no Brasil e em outras partes do mundo tem sido os saberes enquanto eixo que direcionaria a construção da identidade profissional docente.

Dessa forma, “a categoria **“saber docente”** busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão” (MONTEIRO, 2001, P.130).

E ainda é possível considerar que

os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. Em síntese, os professores são considerados como “práticos reflexivos” capazes de refletir sobre si mesmo e sobre sua prática.

Nesse trabalho, então, discutiremos os conceitos de identidade e saberes docentes, apresentaremos os saberes apontados pelas acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Campus de Jataí sobre a língua portuguesa e seu ensino e, por fim, as sínteses possíveis entre a perspectiva teórica sobre os saberes docentes e os dados levantados durante o diagnóstico inicial da disciplina Fundamentos Metodológicos de língua Portuguesa ministrada no quinto semestre do referido curso.

## *2. Identidade profissional e saberes docentes*

A identidade do professor precisa ser entendida coletivamente, para além da pessoa enquanto condição inata, o docente só pode compreender na profissão quando inserido em categoria maior, uma categoria profissional.

Para Libâneo (2001) o professor é um profissional cuja especificidade é a arte de ensinar. Para isso, tem em sua formação inicial um momento privilegiado para apreender um conjunto de habilidades, conhecimentos e requisitos que são essenciais para o exercício de sua função. A isso, o autor dá o nome de *profissionalidade* e dessa conquista serão derivadas outras duas etapas de sua formação: a *profissionalização* e o *profissionalismo*.

O autor (2001) nos coloca que a profissionalização refere-se às condições para o bom exercício da docência: formação (inicial e continuada) e condições de trabalho (salário, recursos físicos e materiais) adequadas. Já o profissionalismo refere-se ao desempenho competente do professor no que tange aos deveres e às responsabilidades que são inerentes à sua profissão, bem como, o seu comportamento ético e político.

Nesse estudo, Libâneo defende que para garantir a profissionalidade docente, o ensino como atividade específica do professor e da escola, a busca por melhor formação e condições de trabalho e pelo retorno do significado social do ser professor deve se dar simultaneamente. Libâneo (2001, p. 65) coloca:

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa auto-estima, são algumas conseqüências que podem resultar dessa perda de identidade profissional.

A construção e o fortalecimento da identidade profissional deve fazer parte do currículo dos cursos de formação continuada segundo Libâneo (2001) e, ainda, fazer parte da formação continuada já que é no contexto do trabalho docente que a identidade do professor se consolida.

Ainda para Libâneo (2001, p. 68), identidade profissional é:

o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor. Sabemos que a profissão de professor vai assumindo determinadas características - isto é - determinada identidade - conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social (PIMENTA APUD LIBÂNEO, 2001, p. 68)

Para atuar conforme as necessidades históricas contemporâneas, outras competências, além das tradicionais como saber ensinar, estão colocadas para o professor modificando seu papel. Para acompanhar essa transformação no mundo, no trabalho e na identidade docente o autor sugere a avaliação das competências e saberes necessários para atuação do professor pelos cursos de formação inicial e continuada de professores estreitando a relação entre a qualificação do professor e sua identidade profissional.

Já Pimenta (2000) trata da questão da identidade como algo pertencente à formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Formação entendida como um processo dinâmico no qual o professor (ou o futuro professor) esteja consciente das singularidades da atividade docente e possa, a partir do conhecimento acumulado e de suas práticas éticas e políticas, apontar caminhos para que o aluno transite nos desafios colocados atualmente pela sociedade e, mais do que isso, o professor possa ser capaz de problematizar sua prática em contínuo processo de construção de sua identidade.

Para essa autora a identidade do professor é um processo de construção que reflete o contexto e momento históricos, respondendo, dessa forma, às novas demandas colocadas pela sociedade.

Segundo Pimenta (2000, p.19) a necessidade da construção da identidade docente - através de uma formação problematizadora da prática pedagógica - é o que conferirá significado à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo [...], do sentido que tem em sua vida o ser professor. Para que esse processo de construção, historicamente situado, se construa a autora (2000, p. 19) propõe que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

O passo primeiro para a construção da identidade docente é, segundo a autora (2000, p.19), *mobilizar os saberes da experiência*.

Todo aluno de licenciatura já passou por pelo menos dez anos de escolarização. Nesse período, teve contato com diversos professores, com linguagens, posturas éticas, políticas e pedagógicas e relações interpessoais muito particulares.

O futuro professor provavelmente levará para sua sala de aula traços do trabalho de professores que foram presentes na sua formação escolar. É o começo da identificação profissional e apenas isso, segundo Pimenta (2000), não é suficiente.

Mobilizar outros dois saberes: os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos são, também, fundamentais para a construção da identidade do professor.

Os saberes do conhecimento referem-se aos conhecimentos que cada licenciatura tem por objeto de estudo. Identificar os conhecimentos de cada área das ciências com aqueles que serão usados pelo professor se dá pela certeza de que o conhecimento não se resume em informações, mas, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (p.22).

Para além das formas de lidar com o aluno, a motivação e as formas de avaliar o processo ensino-aprendizagem os saberes pedagógicos se referem, segundo Pimenta (2000) à reinvenção da prática pedagógica a partir da prática social da educação.

Esses saberes colaboram com a prática do professor principalmente se forem requisitados a partir de um problema do cotidiano da sala de aula no qual se busca um suporte teórico (o saber pedagógico seria usado para resolvê-lo).

Uma forma de valorizar a construção da identidade docente é segundo Pimenta (2000) formar o professor para uma prática reflexiva que faz parte de um projeto maior de formação humana no qual a identidade do professor – assumir-se como professor - é condição para a formação permanente e a melhoria das escolas.

É com essa preocupação de formar professores – identificados com os fazeres pedagógicos no contexto da escola pública – que buscamos discutir os saberes sobre o ensino de língua portuguesa entre as acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás a fim de verificar as possibilidades de articular uma disciplina que supere o paradigma da racionalidade técnica e busque a reflexão na e sobre a prática como ponto de partida para o trabalho das futuras professoras, que não ensinarão “apenas” língua portuguesa, serão polivalentes!

### *3. Os saberes da experiência entre as futuras professoras polivalentes*

Tomando a definição de Pimenta (2000) de saberes da experiência, ao ingressar como docente da área de Didática e Fundamentos Metodológicos de Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Goiás, Campus de Jataí, busquei realizar um diagnóstico a fim de

levantar quais eram as impressões das estudantes sobre o ensino de língua Portuguesa na escola brasileira e, em decorrência disso, as expectativas em relação à disciplina Fundamentos Metodológicos de Língua Portuguesa.

Cabe salientar que o curso de Pedagogia da citada Universidade tem vinte e cinco anos de atuação na formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Ingressam anualmente no curso oitenta acadêmicos- formando, portanto, duas turmas - e em 2008, nenhum homem freqüentava o curso, corroborando os estudos sobre a feminização do magistério primário.

Para realizar o diagnóstico, logo no primeiro dia de aula, nas turmas A e B<sup>1</sup>, antes da apresentação da perspectiva da professora para o semestre letivo, foram feitas três perguntas, que respondidas foram categorizadas<sup>2</sup> e são apresentadas nos quadros que seguem.

*Quadro 1. Qual a importância do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental?*

Conhecer a língua que utiliza
Dar suporte para continuar estudando, inclusive outras matérias.
Ensinar a ler, escrever e interpretar corretamente.
A fala não deve ser ensinada, pois é cultural e deve ser respeitada.
Descobrir o mundo da imaginação nos livros
As palavras: seus usos e significados. Saber formar palavras
Despertar o gosto pela leitura
Desenvolvimento da leitura e da fala

O quadro nos aponta que a maioria das alunas tem uma percepção sobre o ensino de língua portuguesa relacionada às especificidades históricas dessa área do conhecimento: ensino a ler, escrever, interpretar, utilizar livros, conhecer a língua oral e escrita, que também deve ter sido o eixo norteador do ensino enquanto eram estudantes do ensino fundamental, apontando para os saberes da experiência como elementos que contribuirão para a formação de uma consciência docente, especialmente em relação àquilo que pertenceu a um tempo e espaço e que pode ou deve ser revisto ou mantido na prática na escola contemporânea.

---

<sup>1</sup> As estudantes que participaram do diagnóstico tem entre 20 e 50 anos de idade, concentrando especialmente no intervalo entre 25 e 30 anos. Em um total de 57 acadêmicas, apenas três são professoras regentes de turmas, duas na educação infantil e uma no ensino fundamental.

<sup>2</sup> As respostas não foram nomeadas, garantindo o anonimato para quem respondia.

*Quadro 2. Como você acredita que tem sido o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental?*

Tem muito a melhorar
Não busca a compreensão, não incentiva.
Melhorou com as novas tecnologias e novos métodos.
Coisas que podem ser decoradas e não se aprofunda o conhecimento
Trabalho só com livro didático
Repetitivo e sem motivação/ desinteressante
Melhorou desde a época em que estudei
Deixa a desejar na correção das atividades, deixando o aluno escrever errado.
Hoje é bem melhor do que antes porque trabalha com a interpretação
Péssimo, pois as pessoas chegam à universidade sem saber “nada”
Exige pouco do aluno
Não mostra importância da língua na sociedade em que está inserida

Essa questão trouxe respostas diversas. Enquanto há um grupo de respostas que apontam para um ensino de língua portuguesa ainda calcado no ensino da língua pela língua (metalingüística), no qual se privilegia o ensino da norma-padrão representada na gramática, afirmando que não há compreensão, não mostra a importância da língua, ou é tão ruim que o aluno chega a Universidade sem saber “nada” (aspas meus) , há aquelas que apontam que o ensino de língua portuguesa tem acompanhado o desenvolvimento social e conseqüentemente escolar, modificando as formas pelas quais se utiliza dos conteúdos de ensino, evidenciando respostas como: hoje bem melhor porque trabalha interpretação, melhorou desde a época que estudou (observando a natureza histórica do conhecimento escola), tem acrescentado novos métodos e, portanto, melhorou.

Essas perspectivas indicadas pelas estudantes indicam alguma contradição na medida em que a importância do ensino de língua portuguesa (quadro 1) é desenvolver elementos nucleares e tradicionais nessa área do conhecimento, mas, hoje, isso é feito de forma que não garanta o real aprendizado pelo aluno. Pode-se inferir que o problema central não está, essencialmente, no conteúdo (uma vez que para a língua portuguesa cabe, realmente a especificidade de ensinar a ler, escrever e interpretar), mas nas práticas utilizadas pelos professores para ensinar esses conteúdos.

*Quadro 3. Que conteúdos você gostaria de discutir no curso de fundamentos e metodologia de língua portuguesa?*

Como deve o ensino de LP
Redação, ortografia e caligrafia cursiva
Produção e interpretação de textos
Literatura
Como formar o aluno leitor
Não faço idéia
Entender como surgiram as “regras machistas” da nossa língua
Fazer uma releitura da matéria do ensino fundamental
Conteúdos que colaborem para desenvolver habilidade que fortifique o senso crítico dos alunos
A língua portuguesa durante a alfabetização
Como aprender com facilidade e sem desenvolver “erros”
A prática do ensino de língua portuguesa
Esclarecer as regras gramaticais para colocar em prática
Dificuldades de interpretação e produção de texto.
O lúdico no ensino de língua portuguesa.

A partir da discussão do quadro anterior, esperava-se que as respostas à pergunta: que conteúdos você gostaria de discutir no curso de fundamentos e metodologia de língua portuguesa apontassem para uma visão mais progressista ou, no limite, libertária sobre a língua portuguesa.

Se no quadro 1 foi afirmando que a língua portuguesa é importante para ensinar a ler, escrever e interpretar e, no quadro 2, há evidências de que as estudantes acreditam que a escola não tem conseguido alcançar esses objetivos, quando perguntadas, então, sobre quais os conteúdos gostariam de discutir no curso durante a formação inicial, era natural esperar que fossem conteúdos capazes de habilitá-las para serem professoras que dêem conta complexidade do ensino de língua portuguesa na escola atualmente.

Contudo, a lógica formal é limitada nessas circunstâncias. A (pouca) experiência das acadêmicas em relação a essa disciplina indica que elas tem perspectivas difusas em relação aos conteúdos que o curso pode discutir. As opiniões vão desde o ensino de língua portuguesa na escola primária, gramática e produção de texto até respostas do tipo: não faço idéia ou de onde vem as “regras machistas” da língua portuguesa.

No quinto período do curso de formação docente, as futuras professoras não vislumbram a prática profissional e ainda estão em processo de articulação de uma concepção de educação, escola e aluno e posteriormente buscarem refletir sobre o ensino dos conteúdos na escola.

Tal afirmação dá margem para que os docentes universitários insistam em um modelo formativo baseado na racionalidade técnica e na transposição didática, distante da realidade da escola, colaborando para formar professoras que – até mesmo inconscientemente – colaborarão com o moto-contínuo exposto no quadro 2: ensinar língua portuguesa é importante, mas a escola não tem feito isso de forma eficaz.

#### *4. Os saberes docentes como eixo da formação do professor polivalente: notas preliminares*

Esse texto descreveu uma breve tentativa de síntese teórica na qual buscou-se relacionar os saberes docentes e a expectativas das estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás- Campus de Jataí.

A partir desse esforço, podemos anunciar alguns elementos para a discussão sobre a formação da professora polivalente:

- A educação escolar é um processo intencional e deliberado com vistas à transmissão - assimilação de conteúdos historicamente acumulados;

- Esse processo - insisto - intencional, é de responsabilidade específica do professor;

- Para tanto, o professor deve dominar não apenas os conteúdos a serem transmitidos, mas também as formas mais adequadas para fazê-lo;

- O *locus* privilegiado para a definição daquilo que deve ser ensinado na escola primária e as técnicas adequadas para atingir esse fim é a formação inicial, pensada especialmente como aquela realizada nas Universidades, mediada pela relação ensino-pesquisa;

- Durante a formação inicial, um dos eixos para o aprendizado da docência pode ser o investimento na mobilização dos saberes, entendidos, conforme Pimenta (2000) como os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e saberes específicos a fim de – articulados – contribuir para a construção da identidade profissional docente;

- Partindo desses pressupostos, foi realizado um diagnóstico na disciplina Fundamentos Metodológicos de Língua Portuguesa junto às acadêmicas do curso de

Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Campus de Jataí, sobre suas impressões acerca da língua portuguesa e da disciplina em questão;

- As estudantes que responderam ao diagnóstico estão, em sua maioria, na faixa etária que varia de 25 a 30 anos e entre os cinquenta e sete questionários respondidos apenas três acadêmicas já são professoras, duas atuando em educação infantil e uma no ensino fundamental;

- Para as acadêmicas, a importância da língua portuguesa no ensino fundamental é ensinar a ler, escrever, interpretar, criar o hábito de ler e produzir texto, elementos específicos em relação à essa disciplina ao longo da história;

- Apesar da necessidade de se ensinar a ler a escrever, quando questionadas sobre como tem sido o ensino de língua portuguesa na escola primária, afirmam que a escola não tem conta de suas especificidades em relação à língua portuguesa; não forma o leitor-autor que, por consequência, não consegue interpretar o mundo à sua volta;

- Mesmo anunciando a importância dessa disciplina na formação do leitor-autor e a evidência de que a escola não tem alcançado esse objetivo, quando perguntadas sobre que tipo de formação gostariam de compartilhar enquanto futuras professoras, não conseguem anunciar quais os conteúdos e metodologias acreditam ser importantes para a sua formação inicial ;

- Apesar da dificuldade das entrevistadas em se posicionarem epistemologicamente, acreditamos que o fato de responderem às perguntas do diagnóstico contribuiu para a pensarem sobre o ensino que tiveram – agora na perspectiva de futuras professoras - de forma crítica, buscando refletir sobre as permanências desse modelo na escola atual;

- A realização desse diagnóstico, além de contribuir para a definição dos conteúdos que deveriam ser discutidos durante o curso, aponta para a perspectiva do ensino pela pesquisa, ou ainda, da pesquisa sobre a própria prática a fim de que o docente universitário supere a perspectiva da racionalidade técnica, na qual os cursos de graduação se tornam um amontoado de discussões teóricas desarticuladas, para uma perspectiva de diálogo entre teoria e prática, mediada pelos conhecimentos que os acadêmicos trazem consigo. Essa tendência da prática docente universitária – que defendemos - se encerra nas palavras de Monteiro (2001, p. 128) citando Develay :

A essência da nova profissionalidade dos professores é o domínio dos saberes que ensinam, domínio este que, para ele, é de natureza

epistemológica, ou seja, corresponde, a um olhar crítico sobre os princípios, métodos e conclusões de uma ciência.[...] O olhar epistemológico é reflexivo, possibilitando que nos debrucemos sobre o saber produzido, gerando um saber de alto nível que o profissional deve oferecer através dos muitos conteúdos que ensina. Não é o resultado de uma acumulação somativa de informações, mas a capacidade para lidar com eles – transformar os conhecimentos pessoais em saberes.

O diagnóstico, após as análises e reflexões ora expostas, será retornado para as acadêmicas no âmbito da discussão: que ensino de língua portuguesa queremos para a escola atual.

### **Referências**

BORGES, Cecília e TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**: Campinas/Cedes, 2001. n°74. p.11-26

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999. Coleção Ciências da Educação – Século XXI

HARGREAVES, Andy. **A profissão de ensinar, hoje**. In: ADÃO, Áurea, MARTINS, Édio (org). Os professores: identidades (re)construídas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade profissional. In:\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.p.62-71.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**: Campinas/Cedes, 2001. n°74. p.77-98.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. IN:\_\_\_\_\_(org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-34.

SANTOS. Milton. **O professor como intelectual na sociedade contemporânea**. IN: Anais do IX Endipe, v.III. Águas de Lindóia. 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHAFFEL, Sarita Lea. A identidade profissional em questão. IN:CANDAU, Vera Maria (org). **Reinventar a escola** . Petrópolis: Vozes, 2000.