

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA**

**OS SABERES DA EXPÊRIENCIA DE VIDA DOCENTE: UM DIÁLOGO COM  
A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**JESSIKA AGUIAR BOECHAT**

**RIO DE JANEIRO**

**2014**

# **OS SABERES DA EXPÊRIENCIA DE VIDA DOCENTE: UM DIÁLOGO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

JESSIKA AGUIAR BOECHAT

Trabalho de Conclusão de Curso  
Apresentado à Escola de Educação da  
Universidade Federal do Estado do Rio de  
Janeiro – UNIRIO, como requisito final  
para obtenção do grau de Licenciatura em  
Pedagogia.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucia Helena Pralon

Rio de Janeiro  
Junho  
2014

**OS SABERES DA EXPÊRIENCIA DE VIDA DOCENTE: UM DIÁLOGO COM  
A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

JESSIKA AGUIAR BOECHAT

Avaliada por:

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

A Deus

Por me conduzir, amparar e permitir que eu concluísse esse trabalho.

Aos meus pais

Aqueles que me deram a vida, que com muito carinho não mediram esforços para que eu chegasse até a esta etapa de minha vida.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Lucia Helena Pralon, por acreditar em mim, pela paciência nos momentos em que o trabalho não andava, pelas palavras de conforto, encorajamento e por sua orientação segura e competente.

Ao professor Dr. Marcio Berbat, por ter disponibilizado seu tempo para ler atenciosamente este trabalho.

Aos professores de graduação em Pedagogia / UNIRIO que contribuíram e compartilharam seus conhecimentos e experiências acadêmicas sendo marcantes para minha formação profissional.

À professora participante do presente estudo, Luiza Helena Bertand, por ter compartilhado comigo sua história de vida, tendo a maior boa vontade para me ajudar na realização deste trabalho e por contribuir para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, pela amorosidade com que me ensinaram os princípios da vida, pela compreensão, apoio e incentivo a prosseguir nos estudos.

Ao meu namorado, Thiago Henrique, pelas palavras de apoio e encorajamento e pela sua infinita compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para me dedicar a este trabalho.

Às minhas tias, Érika, Shirlei, Sylvania, Simone , Maria da Penha por tudo que representam na minha vida.

Aos meus Tios, José Manoel , Wikson e Artur pela torcida e carinho.

Às minhas amigas Juliana e Michele por terem acompanhado meus passos durante toda minha trajetória acadêmica me dando forças para seguir em frente.

A todas as colegas do PIBID, pois as nossas discussões contribuíram para que eu pensasse de forma mais crítica a educação.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma acreditaram, torceram e me ajudaram para que eu pudesse chegar até aqui.

JESSIKA AGUIAR BOECHAT. **OS SABERES DA EXPÊRIÊNCIA DE VIDA DOCENTE: UM DIÁLOGO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.** Brasil, 2014, 30 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a influência que os saberes da experiência docente exercem sobre a prática pedagógica do professor em sala de aula. Para isso, apresentamos um estudo de caso pautado na história de vida de uma professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro, que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há quarenta e quatro anos e cuja atuação profissional destacava-se positivamente na escola. Como subsídio teórico consideramos estudos relacionados à carreira docente, aos saberes docentes e à afetividade no processo de ensino e de aprendizagem. A análise revelou aspectos do processo de construção dos saberes pessoais e profissionais da docente, a partir de diferentes instâncias e momentos de sua vida, que contribuíram para modelar sua prática pedagógica e sua personalidade profissional. Aspectos como a escolha livre da profissão por vocação e o amor e respeito pelos alunos, destacaram-se como elementos fundamentais para a constituição do perfil da educadora.

**Palavras-chave** Saberes docentes; carreira docente; práticas pedagógicas; história de vida.

## **INDICE DE SIGLAS**

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>06</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEORICA</b>	<b>12</b>
1.1- A construção da carreira docente	12
1.2- Saberes docentes	17
1.3- A importância da afetividade na docência	21
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA</b>	<b>22</b>
2.1- Entrevista: desvelando a influência dos saberes docentes na prática pedagógica	23
2.1.1: Motivação pela profissão: Professora? Por que?	23
2.1.2 Conhecendo a trajetória da carreira docente	24
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>28</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>30</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende apresentar aos leitores uma reflexão sobre a influência que os saberes da experiência docente exercem sobre a prática pedagógica do professor em sala de aula. Para isso, apresento um estudo de caso pautado na história de vida de uma professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro, cuja atuação profissional tive a oportunidade de acompanhar por dois anos seguidos. Antes, porém, de abordar a história de Vida da professora, gostaria de apresentar como surgiu o desejo de pesquisar sobre o referido tema.

O desejo de investigar os saberes da experiência docente e sua influência nas práticas pedagógicas surgiu a partir de uma experiência que tive como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Portanto, para que se possa entender sobre o surgimento das indagações que serão apresentadas neste trabalho, penso ser necessário fazer uma caracterização do que consiste o PIBID e como se deu minha inserção nesse projeto.

Esse programa, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem como objetivo aperfeiçoar e valorizar a formação dos professores da Educação Básica através da concessão de bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior – IES em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino, que também são contempladas com bolsas para professores. O projeto institucional desenvolvido na UNIRIO dentro do âmbito do PIBID tem por título *INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: qualidade e valorização das práticas escolares*.

Em 2009, quando cursava o 2º período de Pedagogia participei do processo seletivo de bolsas para o PIBID – Subprojeto Pedagogia: Ensino Fundamental. Ao ser selecionada neste processo comecei a atuar como bolsista em uma Escola da Rede Municipal do Estado do Rio de Janeiro, a Escola Municipal Francisco Alves.

Um dos principais objetivos desse Subprojeto era desenvolver, através de oficinas, um trabalho lúdico de ensino aprendizagem com crianças que apresentavam baixo rendimento escolar. As oficinas, ministradas por duas bolsistas atendendo a um grupo de no máximo cinco crianças indicadas pela professora regente, tinham duração de duas horas e aconteciam em dois dias da semana no contra turno dos alunos. Ainda é

válido destacar que, além de elaborar e ministrar as oficinas, uma vez na semana as bolsistas deveriam fazer observação da turma de origem das crianças, durante aula regular com o professor regente. As observações a esses alunos eram tomadas como objeto de estudo e pesquisa que, retornando à escola, se converteriam em possibilidades de ações positivas.

Confesso que quando entrei na universidade para cursar pedagogia meu objetivo não era ser professora, não queria o espaço sala de aula para atuar. Queria seguir a pedagogia empresarial, pois acreditava que esta carreira estava mais valorizada no mercado de trabalho. Contudo, quando tive o meu primeiro contato com a escola e com as crianças através do PIBID, me encantei. Percebi que eu estava no lugar certo e que tinha vocação para o magistério. Desde então não quis mais sair do projeto. atuei como bolsista durante quatro anos na mesma escola.

Ser bolsista do PIBID me fez refletir sobre questões que assolavam o “chão” da escola. Através de uma perspectiva crítica, pude perceber os desafios e as possibilidades para se desenvolver um trabalho onde a concepção de educação estivesse pautada no desenvolvimento integral do sujeito.

O dia a dia dentro da escola foi me revelando que alguns profissionais passavam por uma crise identitária, havia um descontentamento e um desânimo com a profissão docente. Era muito comum ouvir dos professores reclamações sobre a falta de interesse dos alunos, as más condições de trabalho, a falta de envolvimento da família nas questões educacionais de seus filhos, a desvalorização profissional e salarial, entre outras questões.

Durante as observações que fazia em sala de aula regular comecei a perceber como essas inquietações e frustrações dos professores refletiam diretamente em sua prática com as crianças.

Os quatros anos como bolsista me oportunizaram presenciar e refletir sobre diferentes práticas pedagógicas. Presenciei professores com posturas bem tradicionais, onde seus alunos tinham que ficar enfileirados sem poder olhar para o lado fazendo cópias das apostilas concedidas pela Secretaria Municipal de Educação. A sensação que eu tinha era que ao colocar os alunos enfileirados o professor detinha o sentimento de controle e domínio de turma.

As contribuições de Foucault (1987) nos ajudam a refletir sobre esta postura, ao afirmar que:

(...) A ordenação por fileira, no século XVII começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; determinando lugares individuais (a organização de um espaço serial) tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar.(p. 126)

Pude presenciar outras situações que caracterizam uma postura tradicional de ensino. Nas aulas de matemática, por exemplo, o arme e efetue era de lei. O quadro negro era preenchido por contas e aqueles que burlassem a regra do silêncio tinham como punição para toda a turma mais contas no quadro. Em muitos momentos, enquanto os alunos faziam as contas, o professor estava lendo jornal. Recordo-me de quando uma criança interrompeu a leitura do jornal pelo professor para perguntar como fazia uma determinada conta, este respondeu que se recusava a ensinar, pois já deveria ter aprendido na série anterior. O descaso com a docência era evidente!

A figura do professor como detentor de todo conhecimento era algo notório em minhas observações. Tardif (1991) já salientava que o professor não é dono de um saber, portanto não cabe a ele uma visão fabril do conhecimento. O professor precisa dicotomizar as instâncias entre produção e transmissão do conhecimento. Ou seja, não é transmitindo um saber único e acabado que o professor estará conseguindo ensinar algo, o professor precisa dar subsídios ao seu educando para que este construa o seu saber

Quando conversava com o professor para saber sobre o desenvolvimento das crianças que eram encaminhadas para as oficinas no PIBID, o que percebia no discurso era um preconceito que resultava em rotulações. Certa vez perguntei sobre um menino que já havia sido reprovado por dois anos consecutivos. Quando fui tentar entender sobre a dificuldade deste aluno, o professor me disse: “Esse não tem mais jeito, tem uma família completamente desestruturada, é agressivo e não aprende nada. Vem para a escola só para perturbar.”

Na sala dos professores escutava “essa turma é muito ruim, eles não sabem nada”, ouvia professor dizer na frente do aluno “esse não tem jeito, vai ficar reprovado”. Essas falas evidenciam uma culpabilização do educando pelo fracasso escolar.

Essas rotulações que faziam dos alunos me assustavam bastante. Por que ao invés de simplesmente rotular a criança o professor não refletia sobre sua prática? Por que não procurava adotar mecanismos diferentes de ensino aprendizagem para facilitar a aquisição do conhecimento pelo aluno?

Segundo Paro (2007), o nosso dever enquanto educador é despertar na criança o gosto pelo aprender, ou seja, devemos mobilizar nossos educandos para que estes sintam vontade de querer aprender. Quando essas crianças que tinham baixo rendimento chegavam até as oficinas o primeiro passo que deveria ser dado para avançar no processo de ensino aprendizagem era tentar desconstruir esse sentimento de impotência e insegurança que havia sido consolidado nela. Compreendi que o desinteresse da criança pelo conhecimento, estava ligado ao fato de desacreditar que seria capaz de conseguir aprender.

No ano 2012, comecei a observar a turma da professora Luiza Helena Bertrand. Esta professora me apresentou uma prática pedagogia bem diferenciada das que descrevi até aqui. A sua postura em sala de aula ultrapassava seus deveres profissionais, pois não só se preocupava com a questão conteudista, mas também com os problemas pessoais de seus alunos que, muitas vezes, assumia como seus. Percebi que a professora trazia sua experiência de mãe e avó para sala de aula.

Sendo assim, na tentativa de entender os motivos que levaram essa professora a ter uma prática tão diferenciada de outras que eu vinha presenciando, neste trabalho me proponho a fazer um estudo de caso, buscando compreender a influência da história de vida da professora em sua prática pedagógica.

## **1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.**

Durante minha trajetória acadêmica sempre me preocupei em tentar compreender quem é o professor que atua em sala de aula e como estes docentes vão se tornando professores ao longo de sua carreira. Para refletir sobre essa inquietação farei uma breve abordagem teórica acerca do tema. Para facilitar a compreensão dos leitores irei dividir essa fundamentação em três momentos: a carreira docente, os saberes docentes e a afetividade na docência.

### **1.1- A CONTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE**

Os estudos sobre carreira docente tem revelado que esta pode ser compreendida através de diferentes fases pelas quais os professores passam desde a sua entrada na profissão até a sua saída. Para refletir sobre esse tema irei usar as ideias do autor Michael Huberman (2000).

Este autor procurou analisar a existência de fases comuns aos diferentes professores. Sendo assim, ele caracterizou o percurso profissional docente a partir de algumas fases possíveis: fase de entrada, ou exploratória; fase de estabilização; fase de diversificação ou ativismo; fase de questionamento; fase de serenidade e distanciamento afetivo; fase de conservantismo e lamentações; fase de desinvestimento.

*Fase da exploração.* Para o autor esta fase é vivenciada logo nos dois ou três anos 3 primeiros anos de ensino e esta se configura pelo momento em que a pessoa passa a experimentar os entornos da profissão. Nesse início o professor encontra-se entusiasmado com a profissão e as situações com as quais que se depara. Nesta perspectiva pode-se compreender que essa entrada na carreira perpassa por dois aspectos: sobrevivência e descoberta que geralmente são vivenciadas em paralelo. A sobrevivência é caracterizada pelo

‘choque do real’, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades descotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (Ibidem, p.39)

Em outras palavras esse “choque” acontece devido a um distanciamento que se tem das ideias com a realidade do dia-a-dia da sala de aula, das inadimplências dos alunos, a ausência das famílias, a precariedade dos recursos, o material didático inadequado etc. Entretanto, mesmo diante desta disparidade o professor vivencia um momento de descoberta. Essa descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa.)” (Ibid, p. 39).

É esse entusiasmo provocado pela descoberta que faz o professor seguir em frente mesmo com as frustrações que vão aparecendo no meio do caminho, ou seja, é durante a descoberta que o professor encontra razões para permanecer na profissão.

Huberman (2000) ainda nos alerta que existem docentes que apresentam apenas um perfil. Ou o perfil que coloca em evidência a ideia da sobrevivência ou aquele que prefere deixar predominar a descoberta. Portanto afirma que a entrada na carreira pode ser encarada de maneira fácil para alguns, mas difícil para outros. Aqueles que

acreditam ser fácil preferem manter uma relação positiva com os estudantes deixando predominar o entusiasmo. Os que consideram difícil colocam em evidência um lado negativo da profissão, se referem a um difícil relacionamento com os alunos, a uma excessiva carga de trabalho, ou seja, para estes professores o que predomina são as dificuldades impostas pela profissão.

*Fase da estabilização.* Esta fase acontece posteriormente à fase da exploração. Na estabilização o indivíduo assume uma responsabilidade maior, há um comprometimento definitivo, sem ter que ser necessariamente para a vida toda.

Este é um momento em que a pessoa escolhe com seriedade a identidade profissional, é uma etapa decisiva na vida da pessoa. Escolher uma identidade profissional não é algo fácil. De acordo com o autor:

“a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que tudo ainda é possível, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências”. (Ibidem, p.40).

No ensino a estabilização se caracteriza quando a “pessoa” passa a ser “professor”, ou seja, o professor passa a ser concebido como tal, que aos seus olhos quer aos olhos dos outros. Nesta linha de raciocínio esta é uma fase de afirmação do “eu-docente”, é o momento em que o professor se sente pertencente a um grupo profissional. Esse sentimento de pertença a um grupo faz o professor ter mais independência e liberdade diante do seu exercício. O pedagógico nesta fase é encarado com confiança e liberdade. O professor planeja de acordo com o seu próprio estilo de ensino tendo uma maior flexibilidade para ajustar os entraves que surgem no quotidiano de sala de aula.

Resumindo, pode-se compreender, então, que a fase da estabilização é encarada de forma positiva pelos professores, uma vez que estes têm mais autonomia para realização de seu trabalho.

*Fase da diversificação.* Depois de já ter consolidado sua “competência pedagógica” na fase da estabilização, o professor passa diversificar a gestão das aulas. “Os professores lançam-se, então numa série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa etc.” ( p.41), a procura de mais autoridade responsabilidade e prestígio.

Dentro desta perspectiva é possível compreender que nesta fase os professores se encontram mais otimistas, motivados em desenvolver uma reforma pedagógica. Toda esta motivação acaba desencadeando em uma ambição pessoal em alcançar cargos administrativos. E o que faz essa motivação continuar acesa é a busca por novos desafios e esta busca vem acompanhada pelo medo que o professor tem de deixar seu ofício cair na rotina e perder o entusiasmo pela sua profissão.

Huberman (2000) ainda salienta que em meio a esta fase da diversificação muitos casos aparecem e ao longo de um período os professores começam a se questionar sem necessariamente ter a consciência do que se está colocando em questão.

Esse questionamento pode ser provocado desde a sensação de estar em uma rotina até uma crise existencial face ao prosseguimento da carreira. Diante disto podemos pensar que para alguns professores o que provoca o questionamento é a rotina vivida em sala de aula e para outros é o desencanto que surge subsequente aos fracassos que ocorrem no percurso da carreira.

É válido destacar que alguns professores mantêm uma rotina desde a fase da estabilização, em outras palavras pode-se dizer que ao alcançar a estabilização alguns professores preferem manter a rotina a ir à busca de novos desafios. Essa limitação de se lançar a inovações pode ser sentida quando Huberman postula que esses perfis de professores:

Fazem o seu trabalhinho, nem mais nem menos, o que lhes é pedido, à justa, sendo ajudados pela precisão da normas, das precisões sobre a utilização do tempo, dos programas. A rigidez dos textos e dos regulamentos serve-lhes para fixar, em termos estritos, os limites da sua assiduidade... O fogo sagrado vai-se extinguindo docemente num estado de cinismo não pressentindo, de anquilosamento benfazejo... no cumprimento de um contrato que se vai desfigurando (Ibidem p.42)

Esse questionamento é um momento que os professores param para refletir sobre o que terão feito de suas vidas diante dos objetivos e das ideias que tinham nos primeiros anos da carreira, pensando se valem apenas continuar o mesmo percurso ou se devem lançar na incerteza e insegurança de trilhar um novo percurso.

Fase da *Serenidade e distanciamento afetivo*. Nesta fase o professor acentua a sua serenidade em sala de aula, se mantém menos sensível aos acontecimentos. É um momento que os professores se preocupam menos com a avaliação dos outros, ou seja,

se aceitam como são sem ter a preocupação em responder ao que os outros querem que seja. Nessa fase a ambição diminui, portanto não se investe nas aulas por acreditar que não precisar provar mais nada nem para si e nem para os outros. Segundo o autor o distanciamento afetivo na maioria das vezes é causado pelos alunos. Estes quando se deparam com professores jovens consideram como irmão mais velho e não como seus professores.

Já o distanciamento entre professores mais velhos e alunos jovens se justifica pelo fato de ambas as partes pertencerem a gerações bem diferentes com culturas e pensamentos bem distintos uns dos outros, dificultando assim o diálogo.

Fase do *conservantismo e lamentações*. Segundo o autor os professores nessa fase são considerados “rezingões”, ou seja, aqueles que reclamam de tudo. Queixam-se da indisciplina dos alunos, da atitude negativa para o ensino, da política educacional, dos colegas de trabalho mais jovens que não são comprometidos etc. Esses professores apresentam uma maior rigidez e dogmatismo, são mais resistentes às inovações, preferem continuar planejando a gestão de suas aulas de acordo com os costumes que tinham nos anos passados. Resumindo, pode-se compreender que esta fase é marcada por uma atitude mais rígida em relação aos alunos, colegas de trabalhos, às propostas pedagógicas e por uma nostalgia do passado.

Fase do *desinvestimento*. Finalmente, Huberman (2000) aponta a fase do desinvestimento, que ocorre no final da carreira, quando o indivíduo inicia um processo de desaceleração e desengajamento do trabalho. Os professores nesse estágio evocam um recuo e redução gradativa do investimento profissional para dedicar-se à vida pessoal.

O autor alerta que na fase da *serenidade* já é possível perceber um processo de desinvestimento nos planos pessoais e institucionais. A fase dita como conservantismo representa uma discordância entre o que acredita e as evoluções do momento, levando a uma marginalidade mais acentuada em relação aos problemas que perpassam o sistema escolar.

Há casos em que esse desinvestimento se dá no meio da carreira quando a pessoa, desiludida com as pressões da profissão, deixa de investir na carreira e canaliza suas energias para outra atividade. É como se a saída da profissão fosse uma forma de fugir das decepções. “Em fim de carreira, supõe-se que as pessoas se desinvestem progressivamente, passam o testemunho aos jovens, preparam a retirada, etc.” (HUBERMAM, 2000, p.46)

É válido destacar que para o autor esses ciclos não são estáticos e não podem ser aplicados com precisão a todos, pois não se pode integrar pessoas em um grupo, simplesmente pelo tempo de experiência ou pela idade, sem considerar suas histórias pessoais, seu percurso. Assim, as fases apontadas por ele não são lineares, previsíveis ou explicáveis para todos os professores, pois cada um vivencia sua carreira de acordo com a sua história, suas peculiaridades, seus investimentos .

## **1.2- SABERES DOCENTES**

Estudos apontam que para compreender a prática pedagógica de um professor é necessário entender como se constrói os saberes docentes. Consideram que estes saberes se constroem e reconstroem conforme suas experiências, cultura, percurso etc. A fim de refletir sobre essa temática tomarei as contribuições dos estudos de Maurice Tardif.

Segundo esse autor, uma grande parte da literatura norte-americana tem demonstrado uma preocupação sobre os saberes que servem de base para o ensino. Esses saberes podem ser compreendidos através de duas maneiras: num sentido mais restrito, são os saberes que são mobilizados por professores competentes e que, portanto devem ser incorporado aos programas de formação docente, e em um sentido amplo, seriam aqueles saberes que fundamentam o exercício de ensinar no ambiente escolar. Esses saberes são traduzidos pela “formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.” (TARDIF & RAYMOND, 2000,p. 212).

A palavra “saber” remete conhecimentos, competências, habilidades. Sendo assim, muitas vezes os saberes da profissão docente eram entendidos através do saber-fazer e do saber-ser. Quando os professores são escutados o que se percebe é que estes colocam em evidencia suas habilidades, conhecimentos sobre determinada matéria, suas preferências por trabalhar com crianças ou jovens, a capacidade que têm de seduzir a turma, ou seja, falam do seu saber-fazer, de seu saber-ensinar.

Dito isto, os saberes que são de base para o ensino não se limitam apenas a questão conteudista, mas sim de uma grande diversidade de questões que estão relacionados à profissão. Além disso, o sabe-ensinar não corresponde ao que foi compreendido pelos professores durante o percurso acadêmico, mas sim a experiência

que adquire no quotidiano da profissão. Em relação ao cognitivo, os professores destacam o entusiasmo pela profissão, a vivacidade, o amor às crianças.

Por último os professores se referem aos saberes que são socialmente partilhados, os conhecimentos que possuem em comum com os educandos. Nesta perspectiva nota-se que há diferentes maneiras de saber-ensinar. Cada professor irá desenvolver o seu saber de acordo com suas experiências pessoais e profissionais criando o seu próprio estilo de saber-ensinar. Portanto os saberes dos professores são:

“plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.” ( TARDIF, 2000 p.213)

Tardif lança um quadro, cujo objetivo é identificar e classificar os saberes docentes. Esse quadro nos permite compreender que os saberes dos professores não são produzidos diretamente por eles. Esses saberes sofrem influências exteriores como da família, da escola que o formou, da cultural, do estabelecimento de ensino etc.

### Quadro 1 – Os 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

Analisando o quadro pode-se compreender que os saberes profissionais carregam consigo os saberes provenientes das histórias de vida, da sociedade, das

instituições de formação etc. Contudo o que essa abordagem não deixa evidente são as questões temporais do saber do professor.

A temporalidade é de suma importância para entender a construção do saber docente, pois é através desta que o professor irá conseguir estruturar o seu eu-profissional. Os referenciais do tempo fazem a pessoa fixar as experiências vividas na memória.

Portanto de acordo com Tardif e Raymond (2000) a temporalidade permite estruturar, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. Sendo assim, os saberes dos professores são temporais, pois a carreira é construída ao longo de um processo temporal de longa duração.

O autor aprofunda sua reflexão estudando as relações entre as fontes da pré-profissionalização e o sabe-ensinar.

Para ele a socialização é entendida como um processo em que o indivíduo vai se formando ao longo de sua vida. É através da socialização que o indivíduo vai se constituindo como sujeito. Logo, essas experiências pré-profissionais são marcadas por uma socialização primária que acontece através da família e do ambiente em que a pessoa vive. Por isso Tardif e Raymond(2000) afirmam que:

Os saberes não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (p. 218).

O futuro professor, sujeito, pertencente a uma sociedade e aluno no passado, interioriza ao longo de sua história de vida pessoal e escolar conhecimentos, crenças, costumes e valores. E é através desta interiorização que vai se constituindo a personalidade e as relações com o outro. Desta maneira os saberes dos professores não são moldados apenas pelo seu trabalho em sala de aula, estes resultam da herança adquirida ao longo da história de vida do sujeito.

É válido destacar que a família se apresenta como uma importante fonte de influência para moldar a postura da pessoa em relação ao ensino. As experiências escolares vividas anteriormente pelo professor são marcantes para que o mesmo construa sua identidade profissional e seu saber prático. Os professores tendem

reproduzir os comportamentos e atitudes, ou seja, concebem o ensino através da própria experiência que teve no passado.

Portanto, essas fontes de representações adquiridas pelas experiências familiares, escolares ou sociais afirmam convicções e crenças em diversos aspectos do ofício do professor.

Em entrevista com alguns professores Tardif e Raymond (2000) conclui que em muitos casos a origem da escolha da carreira docente se dá pela influência da família. Em outras palavras pode-se dizer que certos professores optam pelo ofício porque tem um membro próximo da família que atua na educação ou por esta ser valorizada no meio em que convive.

Outros professores falam da influência que tiveram de seus professores antigos, das lembranças positivas que trazem da escola, como o gozo por ajudar os colegas de turma. Alguns professores demonstram permanecer na profissão pela proximidade afetiva que estabelecem com seus alunos. Sendo assim, compreende-se que o saber-ensinar é atravessado pela a história de vida que cada um carrega consigo.

Diante de todo este cenário voltamos a pensar, ainda a luz das ideias de Tardif e Raymond sobre a questão dos saberes que servem de base para o ensino. Foi possível constatar que os saberes que servem para o ensino são existenciais, sociais e pragmáticos.

Existenciais, uma vez que o professor pensa a partir da sua história de vida das experiências que viveu. Logo, o professor é um sujeito existencial, “uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo” (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.235). É através da sua própria história de vida, familiar, escolar, social que é capaz de compreender, interpretar, construir e reconstruir suas próprias ações e assim, continuar produzindo sua história.

Os fundamentos dos saberes são sociais, tendo em vista que estes são plurais de diversas origens sociais. (familiar, escolar etc.) em tempos sociais diferentes. Portanto os saberes sociais dos professores perpassa pelo saber socialmente construído.

Por último são pragmáticos, à medida que os saberes estão ligados tanto ao trabalho quanto ao trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao trabalho, as funções que exercem. É a partir destas funções que os saberes são moldados, adquiridos. Esses saberes são práticos e normativos e, portanto os professores devem se adequar às suas

funções. Sendo assim, “a cognição do professor é condicionada, portando, por sua atividade.” (Ibidem p. 237).

Em síntese para compreender os saberes dos professores, faz se necessário compreender as transformações que ocorrem ao longo da vida e de sua carreira. E para isso é preciso considerar toda essa historicidade que se expressa nos saberes profissionais docentes.

### **1.3- A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA DOCÊNCIA.**

Atualmente são constantes reclamações de professores pela desmotivação de seus alunos no processo de ensino-aprendizagem. Partindo do pressuposto que o dever do professor é despertar o interesse no educando e que a afetividade é uma grande aliada para que isso ocorra foi que sentir a necessidade de refletir neste trabalho sobre a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem. As ideias de Vygotsky se configuram por uma visão social do ensino aprendizagem, para ele o enfoque está nas relações sociais, é na relação com o outro que a criança internaliza os conhecimentos culturais.

Ao destacar a importância das interações sociais, Vygotsky (1994) traz a ideia da mediação e da internalização como elementos fundamentais para o processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, acredita que a construção do conhecimento se dá pela interação entre as pessoas. Apropriando-se da cultura, a criança em um primeiro momento vai amadurecendo suas ideias para que então sejam internalizadas.

Nesta perspectiva destaca a importância do outro no processo de aquisição do conhecimento. Para o autor a internalização engloba as transformações que ocorrem na relação do social para o individual. Afirma que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (Inter psicológica), e, depois, no interior da criança (intra psicológica).” (p. 75). Diante disto, pode-se afirmar que o outro desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. O “outro” representa o mediador, aquele que vai mediar o sujeito-objeto, ou seja, é através da mediação feita pelo outro que o objeto de conhecimento ganha significado. Portanto pode-se compreender que o processo ensinar-aprender ocorre a partir de vínculos entre pessoas e a base para esta relação é o vínculo afetivo.

As primeiras aprendizagens acontecem no âmbito familiar. O bebê consegue, através de suas emoções, mostrar ao adulto suas necessidades. É a partir deste vínculo afetivo entre criança e adulto que se configura a etapa inicial da aprendizagem.

De acordo com Wallon (1995), a sobrevivência nos primeiros anos de vida acontece pela relação entre o adulto e a criança. Através deste vínculo afetivo nas relações com o outro que a criança vai, nos anos iniciais tendo acesso ao mundo simbólico e assim, conquistando avanços no âmbito cognitivo.

No início os vínculos afetivos se restringem nas relações entre pais-mães, mas no decorrer do desenvolvimento surge a figura do professor que é de grande importância para a relação ensino-aprendizagem. Aprender é um processo que depende do ensinante e do aprendente e do vínculo estabelecido entre ambos. Só aprendemos quando conseguimos enxergar com confiança o outro que nos ensina. Por isso pode-se compreender que a aprendizagem perpassa, necessariamente pela afetividade e que neste processo não é apenas o cognitivo que conta, mas também o afetivo.

Em síntese, pode-se considerar que a aprendizagem ocorre através das interações entre pessoas, a partir de uma relação afetiva, portanto é com o outro que o indivíduo vai moldando seu modo de pensar e agir, apropriando ou construindo novos conhecimentos.

## **2- METODOLOGIA**

Segundo António Nóvoa (2000), a história de vida é uma importante fonte de informação sobre a prática profissional docente, pois cria “a possibilidade de produzir um *outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas ( p. 24). Portanto, para melhor contemplar os objetivos deste trabalho, a metodologia que irei utilizar se constitui em uma entrevista semiestruturada, transcrição da entrevista e análise da mesma.

A entrevista semiestruturada se caracteriza pela formulação de perguntas que são básicas para o tema investigado. Os Autores Triviños (1987) e Manzini (1990/1991) caracterizam o que vem a ser uma entrevista semiestruturada.

De acordo com Triviños (1987, p. 146) uma das principais características da entrevista semiestruturada são os questionamentos básicos que são apoiados em teorias

e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Esses questionamentos resultam em novas hipóteses que surgem a partir das respostas dos entrevistados.

O autor ainda salienta que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Segundo Manzini (1990/1991, p. 154), esse tipo de entrevista possibilita o surgimento de informações que acontecem de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Sendo assim, pode-se afirmar que estes dois autores partilham da ideia que a entrevista semiestruturada se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa.

## **2.1- ENTREVISTA: DESVELANDO A INFLUÊNCIA DOS SABERES DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Quando pensei na entrevista meu objetivo foi dar voz a professora para que, então, eu pudesse entender como a mesma construiu seu saber profissional e a partir disto verificar os pontos que corroboram as ideias dos autores que com os quais conversei teoricamente nesse trabalho.

Nesta perspectiva é interessante refletir sobre as contribuições de Nóvoa (2007), quando este postula que a autobiografia é uma possibilidade de conceber esse sujeito profissional e pessoal como sujeito de uma história que difere de outras histórias. O entrevistado, nessa perspectiva, é objeto e sujeito da pesquisa, e a investigação não se caracteriza somente em suas ações como professor, mas em sua própria vida docente.

Em outras palavras o que se pretende é refletir sobre a trajetória de vida buscando compreender não só o pessoal como também o profissional, e como um influência na constituição do outro. A professora entrevistada Luiza Helena Bertrand, 64 anos de idade ainda em exercício, formou-se no curso do magistério em 1968. Teve duas filhas, sem parar de lecionar, apenas usufruiu das licenças de direito. Em 1986 efetivou-se na rede municipal do Rio de Janeiro de onde não mais saiu.

### **2.1.1- MOTIVAÇÃO PELA PROFISSÃO: PROFESSORA? POR QUE?**

A motivação pela carreira partiu da influência da família. A entrevistada conta que nasceu e foi criada com membros de sua família atuando na educação.

“Eu nasci com vó, tias sendo professoras, minha mãe era diretora e sem querer eu passei a tomar gosto, eu tinha prazer de ir não para a minha escola, mas para uma escola”.

Passava a maior parte do seu tempo dentro da escola, pois sua mãe, sua melhor modelo, era diretora. Para ela era encantador o ofício de sua mãe.

“Eu comecei a ver minha mãe conversando com as mães e eu percebia que era uma relação de amizade, não era a diretora Maria Elena, e sim a Dona Elena e isso foi me fazendo ter vontade de ser professora”

Essa vontade de ser professora certamente sofreu influência da família, confirmando os estudos de Tardif e Raymond (2000) para quem na maioria das vezes a escolha da profissão se dá pela influência da família.

Durante a entrevista Luiza se emocionou ao lembrar do passado, pois percebeu que a sua prática era semelhante a prática de sua mãe. A medida que ia lembrando a postura da mãe, fazia uma reflexão da sua prática atualmente. Este foi um momento que pode refletir a sua prática a partir dos saberes que foi adquirido ao longo de sua trajetória

### **2.1.2- CONHECENDO A TRAJETÓRIA DA CARREIRA DOCENTE.**

Tudo começou quando, em seu último ano do curso Normal, passou por um estágio obrigatório onde tinha que alfabetizar os funcionários que trabalhavam dentro da sua escola e as pessoas do entorno da comunidade que não sabiam ler. Assim a professora conta que teve que alfabetizar o pedreiro, os filhos dos pedreiros e essa sensação de contribuir para a vida dessas pessoas fez com que ela se envolvesse mais com a educação tendo a certeza da escolha da sua profissão. Conta que penteava as crianças, fazia bolos para levar para aulas, mostrava aquelas pessoas que elas eram capazes de serem muito mais do aquilo que eram rotuladas e que acreditavam ser.

“Esse foi um momento encantador, eu vi que podia contribuir para melhorar a vida daquelas pessoas que já não acreditavam mais que seriam capazes de um dia conseguir ler e ser alguém.”

Assim que se formou foi convidada por uma amiga para trabalhar em uma creche que dizia parecer uma casa e não uma escola. Trabalhou lá por três anos.

Encarou essa oportunidade como uma forma de ganhar experiência. Pelo fato da dona da Creche ser amiga de sua família, tinha total liberdade para fazer seu trabalho, mas ainda assim se sentia insegura e por isso procurou aprender com algumas professoras que já eram mais experientes.

“no início eu me sentia insegura, tinha acabado de formar então eu pegava os exemplos de outras professoras”.

Os estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo de vida de professores apontam que o início da carreira é marcado pelo entusiasmo, pela descoberta, mas também é marcado pela insegurança.

Depois de ter vivenciado a experiência de ser professora da educação infantil, foi convidada para trabalhar em uma escola preparatória para o colégio militar. Lá ela entrou como professora de matemática e português. O seu trabalho nesta escola era bem diferente das experiências que já tinha tido em seu estágio e na creche. Para ela, essa escola era um adestramento, onde só poderia ensinar o conteúdo que seria cobrado na prova. Isso incomodou a professora, pois entendia que seu ofício ia além de ensinar os conteúdos.

“Eu me sentia robotizada, não podia fazer o que eu gostava de fazer que era olhar o meu aluno como um sujeito, tinha que ser tudo do jeito que a escola queria”.

Sendo assim, pediu demissão da escola, se mudou para o Rio de Janeiro e passou a trabalhar em uma escola elitizada no bairro de Ipanema. Entrou nesta escola como professora de sala de leitura se sentindo realizada, pois era uma escola que tinha bastante recursos para trabalhar. Passado um ano saiu da biblioteca e foi atuar em sala de aula, nesta fase a professora conta que já sentia mais segura para desenvolver seu trabalho, tinha autonomia para pensar suas aulas.

Toda essa experiência pela qual já havia passado representou para ela encontrar o seu próprio jeito de dar aula. Isto significa que já tinha uma confiança e uma competência pedagógica encontrada na fase da estabilização descrita por Michael Huberman (2000). Esta etapa da vida profissional é fase que a pessoa encontra seu estilo próprio de ensino.

Já com duas filhas, a professora passou a pensar na estabilização financeira e então prestou concurso para professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Passou no concurso e foi trabalhar em uma escola situada em uma favela do Rio de Janeiro, Vidigal.

Pela manhã dava aula na escola elitizada e a tarde na favela, esse choque de realidades fez a professora desistir de dar aula na escola particular. Conta que quando chegava na escola do município se sentia mais realizada, pois percebia que poderia se doar mais como professora e que as crianças naquela escola precisava muito mais dela do que as crianças da outra escola que trabalhava.

Conta que já sofreu muitas situações desconfortáveis, como por exemplo o furto que teve de sua carteira na escola entre outros, mas a vontade de ensinar o caminho do bem aos estudantes superava qualquer frustração.

“No Vidigal eu me sentia mais realizada, lá eu poderia me envolver mais, eu enxergava a possibilidade de trazer aquelas crianças sem perspectiva de vida para o meu lado.”

Hoje aos 64 anos, Luiza Helena ainda demonstra ter todo um carinho e comprometimento pela sua profissão, é uma professora que se preocupa com o bem estar de seus alunos acreditando que ainda pode contribuir na vida de cada daqueles que passam pelas suas mãos.

Pelo ao menos uma sexta-feira ao mês promove o dia da beleza e do brincar, leva perfumes, pentes, esmaltes, maquiagens, brinquedos afim de que seus estudantes possam ter um momento deles. “Faço festa das bonecas, troco figurinhas com meus meninos, gosto de vê-los felizes”. Esta fala da professora pode ser confirmada na imagem abaixo, onde as crianças brincam em uma festa de bonecas.



Corroborando as ideias de Vygotsky (1994), de que é na relação com outro que a criança internaliza os conhecimentos, e de Wallon (1995), que entende que a afetividade é o elemento mediador das relações sociais e que é através do vínculo afetivo que a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e conquistando avanços cognitivos, a

afetividade é algo marcante na prática da professora. Para ela antes de ser professora precisa ser amiga, pois é através deste laço afetivo que consegue avançar com seus alunos no processo de ensino aprendizagem. Em outras palavras acredita que o professor não deve se preocupar somente com a carência pedagógica, mas também com a afetiva.

“As crianças precisam se sentir queridas, todos temos uma carência, mas eles são mais porque além da carência pedagógica eles têm afetiva, eles são muito carentes de afeto.”

Embora exista uma grande disparidade de idade entre a professora e seus alunos isso nunca foi empecilho para uma aproximação afetiva. Sempre procurou se atualizar para estar mais próxima entender e participar da realidade vivida pelos seus estudantes.

Relata que teve uma única vez que encontrou uma dificuldade em trabalhar com uma turma bem rebelde com características bem adolescentes. Para a professora o fato de ser bem mais velha incomodava a turma. Ao perceber isto a professora passou a conhecer os gostos da turma para que então pudesse atingi-los.

“Eu de imediato comecei a bater de frente com eles e isso me fez ver que eu não ia atingi-los a não ser baixando a minha idade a deles. Sem que eles percebessem eu comecei a assistir uma novela que estava na moda e que tinha atitudes que eles estavam tendo em sala de aula. Eu promovia um debate sobre as cenas da novela e desse jeito fui trazendo eles para o meu lado.

Mesmo com todo esse tempo de magistério, a professora ainda se aventura com seus alunos em aulas passeios. Está sempre levando seus estudantes a bibliotecas, museus, exposições, praias, etc.

“Eu gosto disso, meus alunos precisam ter contato com essas coisas é preciso ir além dos muros das escolas. Recentemente levei eles para conhecerem a exposição dos ursos de Berlim que está tendo no Leme. Pegamos o ônibus normal e fomos , os que não tinham o Rio Card eu paguei a passagem e foi tudo beleza .”



Como pode ser visto, a imagem acima retrata a ida à exposição dos Ursos de Berlim descrita pela professora no parágrafo anterior.

Este ano Luiza está com uma turma de 5º ano a qual veio acompanhando desde o 3º ano. A formatura já está garantida pela professora. “Quero fechar o quinto ano com chave de ouro, vou fazer uma festinha de formatura para eles.” Essa garra da professora em querer o melhor para seus alunos é algo encantador de ser ver.

Quando perguntei o motivo pelo qual ainda exercia a profissão a professora respondeu:

“Eu não sei fazer outra coisa, só sei ser professora e enquanto eu achar que ainda posso ajudar meus alunos a serem pessoas melhores eu não me aposento definitivamente”.

Entretanto, com o nascimento de seus netos, a professora já pensa em se aposentar em uma matrícula, pretende para o próximo ano lecionar apenas em um turno com o objetivo de ter mais tempo para se dedicar aos netos.

“Eu lecionando em uma matrícula só, fica mais fácil para eu estar mais presente na vida dos meus dos meus netos.”

Refletindo sobre a fala professora pode-se compreender que o nascimento de seus netos influenciou na sua vida profissional. De acordo com as contribuições descritas por Huberman (2000), Luiza se encontra na fase do desinvestimento que é o momento em que os professores reduzem o seu investimento profissional pra dedicar-se a vida pessoal.

O relato desta profissional indica que desde o início de sua carreira já tinha essa preocupação com as questões pessoais de seus estudantes. Na visão de Luiza ser professora vai além de ensinar os conteúdos programáticos, ser professorar é ser amiga, parceira é compreender o aluno como sujeito sempre.

Acredito que atualmente tem sido raro encontrar professoras que se dediquem de verdade por um aprendizado integral. Por isso tomo como exemplo os ensinamentos que pude ter com esta profissional que ao meu ver é um exemplo de ser humano. Seu caráter e personalidade pode ser sentido em suas práticas pedagógicas

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

O presente estudo procurou desvelar a influência que os saberes da experiência docente exercem sobre a prática pedagógica do professor em sala de aula.

A leitura da história de vida da professora Luiza Helena deixa entrever que seus saberes pessoais e profissionais foram sendo construídos em várias instâncias e momentos de sua vida

Refletindo a vivência que a entrevistada nos relatou, foi possível perceber que as experiências e saberes que foi adquirido ao longo de sua trajetória contribuíram para a sua prática pedagógica, ou seja, é através do acúmulo de saberes que o professor vai formando a sua personalidade profissional.

A entrevista deixou entrever que quando se escolhe a profissão por vocação o trabalho se torna mais prazeroso. Também foi possível perceber que o amor e o respeito pelos alunos fazem toda a diferença no processo de ensino aprendizagem, portanto a afetividade deve ser concebida como uma necessidade a quem se propõe a ensinar.

Pode-se compreender que desde os primórdios da carreira, Luiza Helena foi aprendendo e se tornando essa professora amiga, carinhosa, dedicada e comprometida em promover uma educação integral com mais equidade aos nossos estudantes. Ela nos mostrou que mesmo diante das barreiras e desmotivações da profissão tais como: baixos salários, falta de políticas públicas que valorizem a educação etc., felizmente ainda é possível encontrar professores com garra e coragem para lutar e acreditar em uma educação melhor.

Destaco que a metodologia utilizada nessa pesquisa – entrevista semiestruturada sobre a história de vida da professora se mostrou um instrumento formativo para mim, futura educadora, que buscava respostas para as minhas indagações e para a entrevistada, que ao relatar sua trajetória pode refletir e rever a sua prática.

Por fim fica o meu desejo, que este estudo possa contribuir para que os professores repensem o seu papel na educação e reflitam sobre suas práticas e que sirva também de exemplo para futuras gerações de professores.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In **Vidas de Professores**, António Nóvoa (org.). Porto Editora, Porto – Portugal, 2000

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

NÓVOA, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In **Vidas de professores** (António Nóvoa, Org.), Portugal, Porto Editora, pp 11-30.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. – São Paulo: Àtica, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000. (p.209-244)

TARDIF, M. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, n. 4, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L, S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. (1941-1995). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70.